

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA
ESCOLA NOVA SOCIEDADE: AS RELAÇÕES DE
MANUTENÇÃO E ELIMINAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vicente Cabrera Calheiros

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

**A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA
ESCOLA NOVA SOCIEDADE: AS RELAÇÕES DE
MANUTENÇÃO E ELIMINAÇÃO**

Vicente Cabrera Calheiros

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos, área de concentração em Aspectos sócio-culturais e pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física.**

Orientadora: Prof. Dr. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS, Brasil.

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Calheiros, Vicente Cabrera

A avaliação em Educação Física Escolar na Escola Nova
Sociedade: as relações de manutenção e eliminação. /
Vicente Cabrera Calheiros.-2014.

177 p.; 30cm

Orientadora: Maristela da Silva Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2014

1. Avaliação 2. Manutenção/eliminação 3. Educação Física
4. MST I. Souza, Maristela da Silva II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Vicente Cabrera Calheiros. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: vicocalheiros@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova
o projeto de Dissertação de Mestrado.**

**A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA NOVA
SOCIEDADE: AS RELAÇÕES DE MANUTENÇÃO E ELIMINAÇÃO**

**Elaborada por
Vicente Cabrera Calheiros**

como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maristela da Silva Souza (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Liliana Soares Ferreira (UFSM)

Prof. Dr. Isabela Camini (MST)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho a minha mãe. Só estou aqui por seu conselho e incondicional carinho. Dedico este trabalho também a meu pai e meus irmãos.

Dedico aos trabalhadores em Educação e Educação Física. E que este acúmulo alcançado cumpra sua função social, com todas as limitações impostas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha orientadora que soube me auxiliar sempre que precisei, respeitando meu tempo e minhas limitações. Para além das questões acadêmicas, construímos uma boa amizade.

Quero também agradecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, especialmente ao Setor de Educação do RS, assim como, aos trabalhadores da Escola Nova Sociedade, que me acolheram de forma muito positiva, deixando saudades e grandes aprendizados. Espero ter condições de contribuir com este trabalho da mesma forma que estes contribuíram para minha construção política. Não posso deixar de agradecer ao Educador de Educação Física que aceitou participar deste estudo, fazendo com que este estudo se concretizasse.

Agradeço ao professor João Ribas e à professora Elizara pela empreitada realizada para que eu não perdesse a bolsa de mestrado.

Aos colegas da turma do mestrado, com os quais sempre contamos com os ouvidos, para conversar a respeito das dificuldades afins. Sem vocês o processo teria sido mais longo.

Agradeço à professora Celi Taffarel pelas valiosas considerações realizadas na banca de qualificação, assim como às professoras e amigas Liliana Ferreira e Isabela Camini, presentes banca de defesa. Minha gratidão pela constante atenção dada ao meu estudo, as minhas inquietações teóricas.

Por fim, agradeço a meu amigo do peito, José Gabriel da Costa, que sempre me auxilia.



Elogio da Dialética

A injustiça avança hoje a passo firme
os tiranos fazem planos para dez mil anos
o poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
nenhuma voz além da dos que mandam
e em todos os mercados proclama a exploração
isto é apenas o começo
mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos
quem ainda está vivo não diga: nunca
o que é seguro não é seguro
as coisas não continuarão a ser como são
depois de falarem os dominantes
falarão os dominados
quem pois ousa dizer: nunca
de quem depende que a opressão prossiga? De nós
de quem depende que ela acabe? Também de nós
o que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que já aí que o retenha
e nunca será: ainda hoje
porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã

(Bertold Brecht)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA NOVA SOCIEDADE: AS RELAÇÕES DE MANUTENÇÃO E ELIMINAÇÃO

AUTOR: VICENTE CABRERA CALHEIROS
ORIENTADORA: MARISTELA DA SILVA SOUZA
Santa Maria, 26 de fevereiro de 2014.

Este estudo se insere na Linha de Estudos Epistemológicos Didáticos da Educação Física (LEEDEF) do Centro de Educação Física de Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), e analisou as relações de manutenção e eliminação e como elas se estabelecem a partir das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física na Escola Nova Sociedade, localizada no Assentamento Itapuí, conquistado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. Como problema orientador desta pesquisa formulamos a seguinte questão: quais as contradições presentes nas aulas de Educação Física, na Escola Nova Sociedade, no processo de avaliação e quais as possibilidades de superação destas contradições, considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola? Para alcançar este objetivo desenvolvemos um estudo de caso, que tem como objetivo geral: Compreender como se manifestam as contradições existentes na relação capital-trabalho e trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da Escola Nova Sociedade, tendo como foco de análise a avaliação nas aulas de Educação Física. Este estudo se justifica pela necessidade de se compreender as relações que se estabelecem entre o processo avaliativo, a escola (do campo) e o modo de produção capitalista. Como instrumentos de coleta de informações utilizamos a revisão bibliográfica, observação participante com a sistematização de um diário de campo, e entrevistas semi-estruturadas com o professor de Educação Física e parte da equipe diretiva, assim como um questionário com a turma observada. A partir dos dados coletados com as observações, as entrevistas e o questionário, percebemos que as as contradições que se materializam nesse processo são fruto das relações capital-trabalho, e se manifestam na relação com o Estado e a teoria e prática. As relações de manutenção e eliminação se manifestam no interior do trabalho pedagógico em Educação Física, entretanto, possui determinadas particularidades.

Palavras-chave: Avaliação. Manutenção/eliminação. Educação Física. MST.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Physical Education
Federal University of Santa Maria

THE EVALUATION IN SCHOOL'S PHYSICAL EDUCATION AT NOVA SOCIEDADE SCHOOL: THE KEEPING AND ELIMINATING RELATIONS

AUTOR: VICENTE CABRERA CALHEIROS
DISSERTATION ADVISOR: MARISTELA DA SILVA SOUZA
Santa Maria, February 26th, 2014.

This study is part of the Line of Didactic Epistemological Studies of Physical Education (LEEDEF) of the Center of Physical Education of Sports of the Federal University of Santa Maria (CEFD/UFSM), and it analyzed the keeping and eliminating relations and how they are established from the evaluative practices in Physical Education classes at Nova Sociedade School, located in Assentamento Itapuí, won by the Movement of Rural Workers Without Land (MST), in Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. As the guiding research problem of this research we formulated the following question: what contradictions are there in Physical Education classes, at Nova Sociedade School, in the process of evaluating and what are the possibilities for overcoming such contradictions, considering the School's Pedagogical Political Project (PPP)? To achieve this goal, we've developed a case study, which has as a general goal: To comprehend how are manifested the existing contradictions in the labor-capital labor-education relation on the organization of the Nova Sociedade School pedagogical work, having as the analysis focus the evaluation in the Physical Education classes. This study justifies itself by the need to understand the relations that are established between the evaluative process, the school (of the rural zone) e the capitalist way of production. As information gathering tools, we used bibliographic review, participant observation with the systematization of a field diary, and semi-structured interviews with the Physical Education teacher and part of the directive team, as well as a questionnaire with the observed class. From the data collected from the observations, interviews and questionnaire, we realized that the contradictions that are materialized in this process are the result of capital-labor relations, and are manifested in the relation with the Estate and the theory and practice. The keeping and eliminating relations that are manifested in the interior of the pedagogical work in Physical Education, however, have certain particularities.

Key-words: Evaluation. Keeping/eliminating. Physical Education. MST.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivo geral.....	15
1.2 Objetivos específicos.....	15
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	16
2.1 Características do estudo	19
2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de informações.....	19
2.2.1 Análise documental	19
2.2.2 Observação participante	20
2.2.3 Entrevistas semi-estruturadas	21
2.3 Procedimentos.....	21
3 A EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA O MST: breves apontamentos	25
3.1. O assentamento Itapuí e a Escola Nova Sociedade.....	30
3.2 A proposta pedagógica da escola	34
3.2.1 A questão da avaliação: nos materiais do Movimento, no PPP da Escola, no planejamento do Educador e na relação com o Estado	41
3.3 Organização democrática	52
4 DAS RELAÇÕES CAPITAL-TRABALHO ÀS FINALIDADES E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO.....	55
4.1 Relações capital-trabalho no campo brasileiro.....	55
4.2 Relações trabalho-educação no campo brasileiro.....	60
4.3 Relações estado – luta de classes – sistema educacional	63
4.3.1 Educação do Campo <i>versus</i> Educação Rural: o projeto político pedagógico enquanto resistência ao avanço do capital	69
4.4 Relações PPP – trabalho pedagógico na escola do campo	75
4.4.1 Contradições no campo da organização do trabalho pedagógico na Escola Nova Sociedade.....	84
4.5 Relações finalidades – avaliação nas aulas de EF. Os dados empíricos do PPP e das aulas de EF na escola Nova Sociedade.....	92
5 AS CONTRADIÇÕES, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NO PPP E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO.	107
6 CONSIDERAÇÕES	121
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	134
APÊNDICE	155

1 INTRODUÇÃO

Com este estudo, intencionamos compreender de que forma se manifestam as contradições existentes na relação capital-trabalho e trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da Escola Nova Sociedade, através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo como foco de análise a avaliação nas aulas de Educação Física (EF). Esta escola se fundamenta nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e a entendemos como uma possibilidade de contraponto à escola capitalista, porém, não sem contradições, visto a necessária relação com o Estado burguês, através das normativas burocráticas.

Portanto, trata-se de um estudo das relações entre trabalho e educação, tomando como cenário histórico o longo processo de desenvolvimento das forças produtivas tendo, na conjuntura atual, uma marcada e profunda crise do capital.

O interesse pelo tema da Educação do Campo surge durante minha graduação em Educação Física Licenciatura, tendo cursado na Escola superior de Educação Física (EsEF) pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os anos de 2006/01 a 2010/02. Neste período, fiz parte do Diretório Acadêmico de Educação Física Paulo Hollerbach ou, como é conhecido pelos militantes do Movimento Estudantil (ME) da UFRGS e no Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), o DAEFI. No ano de 2008, o DAEFI sediou o XIX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) e neste, tivemos uma forte aproximação com o Movimento¹, assim como, com a Federação dos Estudantes de Agronomia (FEAB), visto estarem realizando seu encontro nacional no mesmo período em que nós, também na UFRGS. A comissão organizadora do ENEEF foi composta pelos estudantes que integravam a gestão do DAEFI, assim como, por outros colegas que se somaram durante o processo. Após muitas reuniões, decidimos construir um ato de encerramento destes encontros em conjunto, visto o MST estar em amplo processo de mobilizações no Estado do Rio Grande de Sul (RS).

No dia 25 de junho de 2008, após o ato que culminou com a ocupação da sede do INCRA/RS², recebemos um “convite” de militantes do Setor de Educação do MST/RS para nos tornarmos colaboradores do setor no Estado, visto a Escola Itinerante Che Guevara,

1 Toda vez que utilizarmos a palavra Movimento (com maiúscula), estaremos nos referindo ao MST.

2 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

inserida no acampamento Jair Antônio da Costa, não contar com educadores de EF. A partir deste momento, nossas reuniões tinham uma nova pauta para ser discutida: o desafio de trabalharmos pela construção de “novas” relações de educação.

Nosso posicionamento foi consensual no sentido de aceitarmos o convite, entendendo-o como um grande desafio. Para que as pautas específicas do DAEFI não ficassem prejudicadas por esse novo campo de luta, construímos um coletivo específico para trabalhar essa questão. Ele era aberto para todos os estudantes de EF, e contávamos com a participação de um professor da EsEF, dois professores de EF desempregados, os militantes do DAEFI e outros colegas que não militavam no DAEFI.

Iniciamos o contato com a escola no mês de agosto de 2008. Continuamos nossas intervenções até o mês de julho de 2009, momento em que o Acampamento se deslocou para o município de São Gabriel, em razão do forte processo de criminalização do MST e demais movimentos sociais pelas autoridades públicas do RS, principalmente pelo então governo do Estado, sob a administração de Yeda Crusius (PSDB).

Esta relação de proximidade com o setor de educação do MST nunca deixou de existir, embora em alguns momentos ela tenha se distanciado. Entretanto, entendemos ser necessária a luta pela construção e manutenção das possibilidades de superação das relações de exploração e opressão que os trabalhadores são forçados a conviver. A luta por Reforma Agrária que veio a dar origem ao MST é uma destas possibilidades que, através dela, pelo processo de ampla organização dos camponeses, desencadeou na luta pela educação e, posteriormente, pela construção da escola, tendo nos princípios filosóficos e pedagógicos um contraponto à lógica capitalista.

Entendemos a necessidade de se construir este trabalho devido às práticas avaliativas ainda serem um componente com forte teor “místico”³ para o conjunto dos professores. Mas o que queremos dizer com isso? O campo da avaliação se configura como um dos maiores entraves, para não dizer o maior, entre os professores de todas as áreas. A avaliação torna-se uma prática na qual o “vale tudo”, em muitos casos impera, visto existir uma falta de conhecimentos teóricos (e da legislação educacional) que deem sustentação para que os professores possam entender, de fato; *como, quando, quem e fundamentalmente, por que se avalia*. Segundo Coletivo de Autores (1992) as explicações teóricas a respeito desta categoria vêm apresentando limitações, que são o resultado de referências filosóficas, científicas e

3 Nos valemos desta expressão no sentido de buscar a explicação de um acontecimento, um fato, um objeto e etc., a partir de um conhecimento sem base material, sem concretude, sem aplicação na realidade, se transformando em um “achismo epistemológico”.

políticas tradicionais, insuficientes para a compreensão deste fenômeno educativo. Estas “limitações”, possuem uma forte razão pelo fato de persistir na universidade brasileira um forte teor metodológico de caráter positivista, remetendo tais análises a uma visão a-histórica, a-política. Em outras palavras, entendemos que o método de análise positivista é a forma específica da visão burguesa dos nexos entre educação e trabalho, capital e trabalho, que acaba por esconder a real natureza de exploração das relações sociais de produção capitalistas. Esta teoria foi construída como um poderoso instrumento de manutenção do senso comum (FRIGOTTO, 1999).

A partir das práticas avaliativas no âmbito escolar se estabelecem internamente relações contraditórias que se manifestam na manutenção e eliminação (FREITAS, 1995). Isto se estabelece, entre outros determinantes, devido aos objetivos que a escola possui e que se pautam na orientação educacional do capital. Manacorda (2010) afirma que a escola nasce historicamente no interior das classes detentoras dos meios de produção, como estrutura destinada exclusivamente para sua formação e que, aproximadamente, a partir da Revolução Industrial, começa a se tornar, em perspectiva, acessível ao conjunto da sociedade. Para Enguita (1989), a escola leva a milhões e milhões de crianças e jovens cinco dias por semana, mais de trinta semanas por ano e por uma quantidade crescente de anos ao seu interior, sendo a única instituição que apresenta a característica de enquadramento obrigatório de toda a população. E, segundo Mészáros (2005, p. 44), o objetivo central para a educação dos trabalhadores é o interesse de que estes internalizem “a legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social”. Este modelo de escola construído pela classe hegemônica não teria outros objetivos e, de acordo com Camini e Ribeiro (2011), nenhum sistema social criaria e apoiaria alguma instituição que viesse contestá-lo. A partir dos estudos destes autores, enxergamos que os objetivos da educação e escola estão historicamente centrados na manutenção dos interesses da classe detentora dos meios de produção. Dessa forma, a construção de um currículo centra-se nas aquisições de técnicas, com acentuadas características profissionais e práticas, pautado na aquisição das habilidades necessárias para responder de forma efetiva às necessidades do movimento do capital.

Frente aos objetivos do capital concretizam-se na escola, ao longo do processo letivo, a partir da prática pedagógica, a classificação, hierarquização e seleção dos alunos, gerando um quadro de exclusão (ESTEBAN, 2001) de “alguns”, da mesma forma que a valorização de “outros”. Estas relações são garantidas pela avaliação e, de acordo com Freitas (1995), é possível que esta seja a categoria decisiva para assegurar a função social (objetivos) que a escola tem na sociedade capitalista. Ainda, para este autor, a “avaliação é a guardiã dos

objetivos. [...] No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação” (p. 59). Compreendemos, de acordo com Ramos (2006, p. 04), que a forma da avaliação gira em torno de “regular, verificar, mensurar para excluir e hierarquizar os conhecimentos e as pessoas no processo pedagógico da escola”, concretizando a função social atribuída à escola pelo capital. Essa hierarquia é produzida/legitimada pela avaliação, através de quatro pontos que, segundo Freitas (1995) são:

1. Manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. Eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. Manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. Eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 1995, p. 242).

Trazemos alguns dados para materializar nossas considerações feitas. A população em idade escolar de 07 a 14 anos, segundo dados do IBGE⁴ (2010), era de 26. 309. 730. Ao olharmos para a população de 15 a 17 anos, enxergamos uma grande distância, visto estarem matriculados apenas 10. 357. 874. No ano de 2011, o número de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental era de 16. 360. 770, já para as séries finais do Ensino Fundamental, o número chegava a 13. 997. 870 e, no Ensino Médio, apenas 8. 400. 689, segundo dados do MEC/INEP⁵.

Estas relações estão determinadas por uma única e mesma força, sendo esta a origem social do aluno (FREITAS, 1995), sua condição de classe social. Nos inquieta se esta lógica se expressa no processo escolar do MST, uma vez que estes têm a preocupação de superar as relações estabelecidas no sistema capitalista, possuindo outros objetivos para a educação e escola. Analisaremos esta realidade, junto a prática pedagógica da EF no sentido de compreender como esta área de conhecimento trata a questão da avaliação no contexto de organização do trabalho pedagógico do MST.

Portanto, como problema orientador desta pesquisa, formulamos a seguinte questão: Quais as contradições presentes nas aulas de Educação Física, na Escola Nova Sociedade, no processo de avaliação e quais as possibilidades de superação destas contradições considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola?

Nossa hipótese possui distintos níveis de compreensão e parte do entendimento mais geral de que as relações capital-trabalho não cessam no portão da escola, muito pelo contrário, *entram sem pedir licença*, penetram por mediações presentes no PPP nas aulas,

4 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

5 Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

particularmente no processo de avaliação. Nesta perspectiva, as relações trabalho-educação se expressam no interior da escola, no trabalho pedagógico nas aulas de EF, no processo de manutenção/eliminação dos estudantes.

Trazendo para as questões particulares, no âmbito da EF, nossa hipótese é a de que, provavelmente, o processo de manutenção/eliminação está relacionado com a negação do conhecimento, a infra-estrutura para as aulas, ao material didático, as relações educador-educando, educando-educando, às dificuldades a prática dos elementos da cultura corporal impostos pela própria escola (principalmente pelas condições materiais), no currículo escolar, sua função social, seu tempo pedagógico, a concepção, competências, capacidades e habilidades do professor para tratar dos conteúdos da cultura corporal, motivando um grupo a participar das aulas (manutenção), outro a uma participação limitada (manutenção adiada), isto quando participam (eliminação propriamente dita). Provavelmente a avaliação formal e informal ocorre com ações de rotinas e episódios avaliativos nas aulas de EF que abarcam o âmbito dos conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades físicas, técnicas, táticas, desconectadas do projeto histórico superador do modo do capital organizar a vida e a produção dos bens materiais e imateriais.

Nesse sentido, nos propomos a estudar a Escola Nova Sociedade, pertencente ao Assentamento Itapuí, localizada no Município de Nova Santa Rita, pelo fato da mesma fundamentar-se nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação construídos pelo MST, tendo esta, em tese, objetivos centrados no entendimento da educação como formação humana, contrapondo-se à lógica da formação de capital humano que no campo, expressa sua lógica na educação rural. Compreendemos a importância deste posicionamento por parte da Escola, porém, temos clareza dos limites impostos pelo modelo educacional vigente no Brasil e, sendo esta uma Escola estadual, das políticas construídas nos últimos governos no Rio Grande do Sul.

Este estudo justifica-se pela necessidade de se compreender as relações que se estabelecem entre o processo avaliativo, a escola (do campo) e o modo de produção capitalista. Discutir sobre esta temática na EF é realizar um estudo sobre diversos pontos pertinentes à área, não no sentido de buscar esgotar a discussão, e sim de levantar novos questionamentos, contribuir com o debate no sentido de proporcionar um avanço teórico-prático para a área da EF, para o campo de estudo da avaliação e especificamente para o trabalho pedagógico do MST.

1.1 Objetivo geral

Compreender como se manifestam as contradições existentes na relação capital-trabalho e trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da Escola Nova Sociedade, tendo como foco de análise a avaliação nas aulas de Educação Física.

1.2 Objetivos específicos

- Analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola identificando as proposições referentes a avaliação;
- Identificar e sistematizar as rotinas e episódios durante as aulas de Educação Física relacionadas a avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- Explicar as contradições, mediações e as possibilidades de superação das contradições presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola referentes a avaliação realizada nas aulas de Educação Física.
- Relacionar a avaliação nas aulas de Educação Física com o processo de manutenção/eliminação dos educandos da Escola Nova Sociedade.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

- “Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela – responde Marco -, mas pela curva do arco que elas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio refletindo. Depois acrescenta:
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
– Sem pedras o arco não existe.”

[Ítalo Calvino. As cidades invisíveis. (Trad. Mainardi). São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 79. (Original de 1972.)

A partir da compreensão de que a “história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes” (MARX, ENGELS, 2005, p. 84), não podemos tornar estanques, fixas, nossas análises, devemos sim é realizá-las a partir dos elementos da realidade concreta que, por sua vez, estão em constante movimento. Compreendemos, a partir da obra Marxiana, que a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*, constituída por totalidades de menor complexidade. Porém, ela não é uma totalidade inerte, é dinâmica e seu movimento resulta das *contradições* entre todas as totalidades que compõem a sociedade burguesa (totalidade concreta). Cabe apontar, também, que estas relações não são diretas, elas são *mediadas* pelos diferentes níveis de complexidade, assim como pelas particularidades de cada totalidade. Embora estas categorias (totalidade, contradição, mediação) possuam uma importância fundamental para o estudo da realidade, sua validade se concretiza na capacidade de explicar e apreender o movimento do real, pela capacidade de explicar o objeto. A teoria nos dá algumas categorias, mas que, no entanto precisam ser reconstruídas na medida em que investigamos e conhecemos nosso fenômeno, “ou por acaso a totalidade, as contradições e as mediações são sempre as mesmas?” (FRIGOTTO, 1989, p. 81). Acreditamos que a resposta desta questão seja negativa pelo fato das categorias serem produtos históricos que internalizam as contradições e mediações do seu tempo. Nesta perspectiva, nosso olhar para a vida, para a realidade

[...] não parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso: parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX, ENGELS, 2009, p. 31).

É de extrema importância a construção de uma análise da realidade para uma correta intervenção prática. Esta análise deve levar em consideração que, mesmo a ponte sendo de pedras, o que as sustenta não são elas mesmas e sim o arco que, sem elas, não existiria. Estes apontamentos nos remetem ao método que, para nós, não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um dado objeto, nem ao menos um conjunto de regras que o pesquisador escolhe para enquadrar, a partir da sua vontade, o objeto. O entendemos como uma posição/perspectiva assumida pelo pesquisador para, na relação com o objeto, extrair suas múltiplas determinações (NETTO, 2011), devendo nos colocar no caminho correto para a busca do conhecimento do desconhecido.

Este desconhecido não se trata dos fenômenos ou fatos por nós ainda não analisados, e sim da necessidade de se desvendar as relações ocultas, o desconhecido no já conhecido, ou seja, perceber estes fenômenos e fatos para além das suas relações aparentes. Kosik (2011) nos demonstra que a realidade do fenômeno, do fato, é a unidade da aparência com a essência, apontando a importância de uma análise que não se reduza ao relato ou descrição da aparência do objeto, visto o núcleo essencial não se manifestar na sua imediatez. O objeto existe na unidade contraditória das múltiplas determinações que o compõem, sendo estas históricas. Não estamos dizendo que a aparência, a imediatez, seja falsa, porém ela está, segundo Lima (2005), atravessada pelas representações imediatas, pela concepção burguesa de mundo que se apresenta como uma concepção de mundo universal, não levando em conta as contradições e mediações existentes na luta de classes.

Apontando mais elementos a respeito do método, concordamos com Kopnin (1978, p. 91) ao argumentar que

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados.

Ao partilharmos do arcabouço teórico-metodológico marxista, entendemos que o conhecimento é um produto histórico-social permeado por distintos interesses em constante disputa no movimento do capital. Este referencial possui um caráter de classe, se colocando ao lado dos trabalhadores, assim como entende a necessidade de possuir uma íntima relação com a “realidade”, com a prática, visto a teoria depender da prática, basear-se nela, servi-la, para além das aparências, do imediatismo, visto que a compreensão da realidade parte do

estudo de sua historicidade. Fazemos este apontamento no intuito de nos colocarmos no sentido da construção do conhecimento com valor social, buscando responder aos interesses da classe a qual pertencemos.

Fazemos nossa opção, como pesquisadores, pelo método materialista histórico dialético, entendido como concepção de mundo, método de análise da realidade e práxis transformadora. Posicionamos-nos a partir desta visão de conhecimento em função do entendimento de que o marxismo, além de ser um instrumento para a análise das relações sociais existentes, assim como um método para análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos por nós estudados, é “[...] também um método de atuar para mudar o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise” (PISTRAK, 2009, p. 122).

A partir destes apontamentos, acreditamos que a análise da sociedade deve se basear na compreensão de suas relações econômicas, sendo estas concretas, implicando assim “o entendimento das suas relações históricas, políticas e ideológicas” (ANDERY, 1996, p.400). Continuando sua análise a autora afirma que a “base da sociedade, da sua formação, das suas instituições e regras de funcionamento, das suas ideias, dos seus valores são as condições materiais” (Op. Cit, p. 401), sendo estas construídas pela interação dos homens com a natureza, assim como, entre os próprios homens em sociedade ao longo do processo histórico tendo como “motor” a luta de classe (MARX; ENGELS, 2005).

Para construirmos nosso estudo com a devida consistência teórica, iniciaremos pelo exame das formas concretas para nos aproximarmos do conhecimento das leis mais gerais, para que possamos perceber o movimento que se estabelece entre os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995), tendo como centro da análise a escola capitalista (CAMINI, 2009; FRIZZO, 2012) e, posteriormente, a escola Nova Sociedade.

Valeremos-nos das categorias totalidade, contradição e mediação para balizar nossa análise da sociedade. Entretanto, destaca-se a categoria modo de produção capitalista como “central”, entendendo que nela se inserem as demais. Construiremos nossa análise também a partir das categorias – Estado e luta de classe, sendo estas fundamentais para a compreensão da história das relações humanas.

Entendemos a contradição conforme as contribuições de Cheptulin (1982), que a apresenta na perspectiva de uma categoria de análise que nos dá condições de apreender o desenvolvimento dos elementos que entram em conflito e sua possibilidade de superação.

Para extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação) e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidenciação da fonte de desenvolvimento

da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva (CHEPTULIN, 1982, p. 286).

Para a análise concreta do movimento do real é necessário compreendermos as mediações que se estabelecem na relação contraditória entre o objeto de estudo, enquanto singularidade, e sua relação com a totalidade concreta, a sociedade, enquanto geral, sem perder de vista as particularidades que se estabelecem entre ambos.

2.1 Características do estudo

Construímos um estudo de caso, pautados nas categorias qualitativas e quantitativas. Segundo Gamboa (1995), as dimensões qualitativa-quantitativa não podem ser concebidas uma separada da outra. Fazemos esta opção devido ao fato de que o estudo de caso propicia a compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica (MOLINA, 1999), e segundo Triviños (1987, p. 133) “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de informações

Segue uma breve descrição dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados na pesquisa.

2.2.1 Análise documental

Com a revisão bibliográfica, abarcamos autores que tratam da questão da organização do trabalho produtivo, assim como, da organização do trabalho pedagógico, trazendo as relações de inserção do capital no campo brasileiro. A partir deste levantamento, analisamos os estudos pertinentes aos pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método no âmbito

educacional e, posteriormente, na área da EF. Esse banco de dados nos aproximou do acúmulo teórico sobre os temas propostos vindo a subsidiar esta pesquisa. A delimitação/escolha dos autores foi feita de acordo com o referencial utilizado neste trabalho.

A partir da aproximação com a Escola Nova Sociedade, analisamos o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento escolar, o planejamento anual do educador de EF, os projetos desenvolvidos, assim como tivemos a oportunidade de participarmos de reuniões pedagógicas, entre outros, a fim de qualificar nosso entendimento do funcionamento interno da Escola. Da mesma forma, analisamos os diversos materiais construídos pelo Setor de Educação do Movimento que nos foram cedidos e compõem o Caderno de Educação N° 13 Edição Especial – Dossiê MST Escola, contendo documentos e estudos de 1990 à 2001, entre outros, nos aproximando das formulações que orientam suas ações concretas, na prática.

2.2.2 Observação participante

A observação não é um simples olhar, e de acordo com Triviños (1987, p. 153) “observar é destacar de um conjunto [...] algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características”. Para este autor, observar um fenômeno social não significa que este “[...] tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc” (Op. Cit. p. 153).

Nosso planejamento inicial era o de observarmos as aulas de EF ao longo do primeiro semestre letivo⁶, nas séries finais do Ensino Fundamental (5° à 8°), pois acreditamos que nestas, as relações de manutenção e eliminação se manifestam, na escola capitalista, com maior intensidade.

Ao longo do primeiro trimestre (a escola se organiza por trimestres), em função de alterações na grade de horários da escola, os dias e horários em que realizávamos nossas observações sofreram algumas alterações, sem nenhum prejuízo à nosso estudo. Quando iniciamos nossas idas a escola, ela estava com um déficit de quatro professores, fazendo com que houvesse uma redução na carga horária de grande parte das turmas, visto não haver um número necessário de professores para suprir a demanda. Quando conseguiam um novo professor, por contrato, a grade curricular era alterada, e as aulas de EF mudavam de horário e

6 No segundo semestre letivo, centraremos nossa atenção para a construção da discussão teórica a partir dos dados coletados no campo.

dia. Importante pontuar que a carga horária era mantida, embora as aulas de EF sejam divididas com a disciplina de Ensino Religioso (ER), sendo o mesmo educador quem as ministra. No caso, de duas em duas semanas, as turmas têm aulas de ER ao invés de EF. No mês de maio, a escola recebeu o quarto professor, suprimindo a demanda inicial vindo a alterar os horários e dias novamente.

2.2.3 Entrevistas semi-estruturadas

Utilizamos a entrevista semi-estruturada no sentido de que ela permite uma maior flexibilidade à entrevista, e proporcionando uma maior liberdade para o entrevistado levantar questões que no seu entendimento sejam pertinentes às questões colocadas (NEGRINE, 1999). Possibilita também para o investigador uma maior liberdade no sentido de que ele pode formular novas perguntas, no momento em que achar oportuno.

Foram realizadas três entrevistas (anexo 01), ambas no mês de novembro, sendo feitas de forma individual e gravadas após o esclarecimento prévio e autorização do colaborador, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e enviadas aos colaboradores para que fosse feita a leitura, assim como possíveis alterações, validando o conteúdo deste material. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades. As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro semi-estruturado de perguntas tendo como ponto central os objetivos a serem alcançados pelo estudo.

Utilizamos também o recurso do questionário com os educandos da turma observada. Entendemos que o conhecimento de questões centrais (anexo 02) deste coletivo trouxe valiosas informações que colaboraram com nossas análises.

2.3 Procedimentos

Nosso primeiro contato com a escola se deu por telefone, em diálogo com a equipe diretiva da mesma, vindo a marcar uma visita, em novembro de 2012. Nesta ocasião, conhecemos as dependências da escola, assim como, parte do seu corpo docente e demais

trabalhadores. Em conversa com os professores de EF⁷, foi explicado quais eram nossos objetivos e a forma com a qual pretendíamos alcançá-los. Feito isso, mantivemos contato por e-mails, vindo a realizar uma nova visita em março de 2013.

Nesta primeira conversa o professor manifestou seu descontentamento em relação às observações de estudantes universitários e demais pesquisadores as suas aulas, afirmando que não deixaria que observassem suas aulas, visto experiências anteriores que não foram construtivas, segundo seu julgamento. Mas, pelo fato da equipe diretiva da escola ter manifestado interesse com este estudo, ele abriu uma exceção para que tivéssemos a possibilidade de realizá-lo.

Em fevereiro de 2013, entramos em contato telefônico com a direção da escola para nos informarmos a respeito dos horários das aulas do respectivo professor, visto que o ano letivo iniciaria no dia 27 deste mês. Nos foi informado que em função das diversas alterações na grade de horários, frente distintas razões que dizem respeito a questões particulares da escola, deveríamos iniciar nossas intervenções na segunda semana do mês de março. Sendo assim, nosso retorno deu-se no dia 12 de março.

Neste mesmo dia, fizemos uma conversa com o professor e com parte da equipe diretiva, deixando todos os elementos acertados, ou melhor, retomando nossas combinações. Esclarecemos que as observações seriam feitas nas turmas finais do Ensino Fundamental, ao longo do primeiro semestre letivo, que englobaria os dois primeiros trimestres letivos na escola. Definimos que iniciaria a partir de abril, visto os horários estarem sofrendo constantes alterações. Manifestei com o professor que seria interessante mostrar para ele, periodicamente, o que vinha anotando em minhas observações, para que ficasse claro que não estava construindo nenhum juízo de valor frente seu trabalho, e sim, uma descrição das aulas para posterior categorização e aprofundamento da análise frente os objetivos da pesquisa. Infelizmente, tais reuniões não ocorreram visto não encontrarmos tempo para tal.

Observamos estas turmas no período de 01/04 à 07/04⁸. Tivemos que alterar nossas idas a Escola a partir de uma solicitação do professor, dessa forma, permanecemos apenas com a oitava série. Escolhemos permanecer nesta turma visto existir uma queda considerável no número de matrículas nas séries finais do Ensino Fundamental para o ingresso no Ensino

7 A escola possui dois professores e um estagiário sendo que um destes professores é, também, professor da disciplina de Artes Plásticas, e o outro de Ensino Religioso. Apenas um destes professores ministra aula para o Ensino Fundamental.

8 Neste período, percebemos que o professor mantém uma rotina de trabalho (ações de rotina) para ambas as turmas, por isso acreditamos que este fato não reduz a validade dos elementos após a diminuição do número de turmas por nós observadas.

Médio. Neste particular, o professor de EF solicitou a diretora que eu observasse também as aulas do outro professor, vindo assim a diminuir a quantidade de turmas em que ele ministra suas aulas. A partir desta solicitação, conversamos com o outro professor de EF no sentido de observarmos suas aulas. Nossa primeira observação se deu no dia 09 de abril.

Em relação as observações das aulas deste educador que trabalha com o EJA a noite, é preciso trazer algumas considerações. As aulas iniciam às 19 horas e terminam às 22:40, porém, o último ônibus que passa na Escola é às 21:30, inviabilizando minha permanência neste espaço, visto não dispor de outro meio de locomoção. Nesta ocasião, uma das professores me concedeu uma carona até o município de Canoas, para que eu pegasse o trem até Porto Alegre, vindo a chegar no meu destino (minha casa), próximo da meia noite. Percebemos não haver necessidade em darmos continuidade à estas observações, visto as dificuldades encontradas pelo professor para a realização das aulas (falta de materiais, falta de espaço adequado, entre outros), da mesma forma que o nível educacional referente à EJA, não possui relação com os nossos objetivos (geral e específicos). Dessa forma, as aulas observadas no Ensino Médio e EJA, nos serviram para nos aproximarmos da realidade da Escola, da organização do trabalho pedagógico, visto ela funcionar nos três turnos.

Voltando ao turdo da manhã, foco de nossa pesquisa, faremos outros apontamentos. As aulas iniciam às 07:45, entretanto, o primeiro ônibus chega na escola aproximadamente às 08:10. Nestes primeiros momentos da aula, o professor sempre permanecia em sala de aula, conversando com a turma. Infelizmente, não tivemos condições de participar de nenhum momento destes, visto estarmos na dependência do horário do ônibus. Durante a entrevista que realizamos com este professor, quando questionado a respeito deste momento em sala de aula que precede a ida para quadra poliesportiva, trouxe os seguintes elementos.

Ali entra alguma coisa teórica [...] e questões de combinados também, da disciplina na sala, na quadra, do respeito entre eles, a gente trabalha questões atitudinais também, é basicamente isso. A chamada eu faço na sala, raramente ao ar livre. Então eu uso o espaço para debater dúvidas que eles tem sobre alguma atividade, algum esporte, curiosidades, é um espaço de cinco, dez, as vezes quinze, dependendo do retorno deles, do interesse deles.

Nos momentos em que observávamos as aulas, não realizávamos anotações, pois o professor em grande parte destas vinha conversar assuntos variados mas, repetitivamente, um discurso de desilusão em relação ao sistema educacional brasileiro, de um profundo desgaste profissional em função de, entre outros, questões de saúde. Dessa forma, as anotações eram realizadas na sala dos professores, assim que a aula fosse encerrada. Acreditamos que tal fato não prejudicou nossas análises em função de uma marcada rotina de trabalho nas aulas.

Observamos as aulas durante o primeiro semestre, vindo a participar dos dois primeiros trimestres. Contabilizamos nesse período o total de dezesseis idas à escola, e nove aulas observadas, encerrando este processo no dia 01 de julho de 2013.

Documentamos as informações obtidas em um diário de campo e, com o consentimento da equipe diretiva da Escola, fizemos uso de registros fotográficos.

A partir do levantamento dos dados obtidos com as observações, verificamos que o número de ações que se repetiam nas aulas era considerável, demonstrando a forma que se dava a condução dos principais aspectos das problemáticas do organização do trabalho pedagógico por nós levantadas. Esse entendimento nos levou a pressupor a invariabilidade na continuidade da prática do professor sendo, dessa forma, válido o número de observações realizadas.

3 A EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA O MST: breves apontamentos

Como hão de sair das universidades os governantes se não há universidade na América na qual se ensine os rudimentos dos elementos peculiares dos povos da América? Os jovens saem pelo mundo a adivinhar, com óculos ianques ou franceses, e aspiram a dirigir um povo que não conhecem. (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 17, In: STRECK, 2008, p. 79)

Cabe pontuarmos, em linhas gerais e breves, questões referentes a organização dos camponeses no MST. A partir de uma leitura das análises de Engels (s.d) e Lenin (1981) a respeito do Estado, entendemos o Movimento como um processo deste produto irreconciliável em uma certa fase do seu desenvolvimento. A partir da ausência do Estado Burguês (que se afasta cada vez mais da sociedade) no que compete ao real atendimento das necessidades básicas de sobrevivência dos camponeses, é preciso a construção de uma organização, de um movimento, a nível nacional que faça frente e tenha voz para lutar pela garantia dos seus direitos e necessidades. Para o Movimento, sua bandeira de luta começa com a Reforma Agrária porém hoje é muito maior, visto as necessidades pelas quais eles (nós) passamos (passamos).

A escola para o MST⁹ surgiu da necessidade concreta de construção de um projeto de educação que viesse a dialogar a partir da realidade pela qual vivenciavam cotidianamente nos assentamentos e acampamentos, uma educação do campo enquanto contraponto ao projeto de educação rural¹⁰. A importância de uma educação e escola que entenda a realidade na qual ela esta inserida, se fez presente e a luta para sua construção foi iniciada.

Nesse sentido, ainda na década de 1980 surge o movimento de garantia da educação para as crianças acampadas. De acordo com Kolling *et al.* (2012), a educação entrou na agenda do MST pela infância, visto o cuidado pedagógico às crianças dos acampamentos e, a partir do descaso por parte dos administradores públicos, entenderam a necessidade de iniciar a luta pela escola, realizando constantes mobilizações internas (nos acampamentos e

9 Concordamos com Dalmagro (2011) quando esta nos diz que não podemos compreender a escola no MST sem entender o próprio MST, sua natureza e objetivos, sua história. Entretanto, trataremos brevemente desta questão nos próximos capítulos.

10 Iremos trazer esta discussão nos próximos capítulos, ao discutir a respeito da inserção do capital no campo.

assentamentos) e externas (atos públicos, marchas, ocupações), conquistando o acesso e permanência na terra, entre outros. Para além do descaso, a questão central era em relação a divergência ao projeto de educação proposto. Segundo Molina e Sá (2012, p. 324-325), o movimento de construção deste projeto de educação e escola,

[...] se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica”.

Percebermos a influência da experiência de organização escolar vivenciada no processo pós-revolucionário Russo, com a Escola Única do Trabalho, assim como com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Ambas as experiências educacionais ancoradas em processos de luta e transformação social (DALMAGRO, 2011).

A fim de alcançar a almejada escola, para que a juventude camponesa não enxergue a realidade com óculos ianques nem franceses, construíram uma educação centrada em princípios¹¹ filosóficos e pedagógicos, pautados na perspectiva da formação humana, apontando para uma formação onmilateral. Esta distinção (filosóficos - pedagógicos) serve para alcançar uma compreensão *mais clara* de questões específicas envolvidas no trabalho de educação. Os princípios filosóficos refletem a visão de mundo, as concepções mais gerais da sociedade, e os pedagógicos se referem ao como fazer e pensar a educação, a fim de concretizar os princípios filosóficos (MST, 2005).

Deste movimento, compreenderam que o ensino deve partir da prática, da realidade, e não meramente dos conteúdos. Nos valendo novamente de José Martí (1995, p. 46), vemos que existe no Movimento o entendimento de que “[...] urge substituir o conhecimento indireto e estéril dos livros, pelo conhecimento direto e fecundo da natureza”, por isso, entre outros, a necessidade da construção deste projeto. Para o ensino, então, é vital a relação entre prática-teoria-prática, tendo como foco os temas geradores buscando integrarem as disciplinas e conteúdos, a fim de construir o conhecimento científico da realidade (MST, 2005).

O entendimento do MST a respeito da educação e escola não é estanque, o constroem a partir dos determinantes históricos, pelo enfrentamento cotidiano no sentido da luta pela conquista e posteriormente pela manutenção dos seus direitos. Até mesmo a sistematização

11 Por princípio entendem como sendo “[...] algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST” (MST, 2005, p. 160).

destes princípios não vieram de um dia para outro, pelo contrário, é o resultado da dedicação, estudo e construção coletiva destes militantes.

Nesse caminhar da educação dentro do MST muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos - aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. *Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo* (MST, p. 31, 1991) Grifos nossos.

Compreendemos que tais princípios refletem, de maneira aprofundada, os objetivos que possuem com a construção das escolas nos assentamentos. Mas que objetivos são estes?

As escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que: a) Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares. Todos já sabemos que A LUTA NÃO PODE PARAR. Sabemos também que os nossos filhos e filhas devem continuar a nossa luta, e com mais garra do que nós. b) Mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade. Além de ESTUDAR tudo isso, os professores e alunos devem PARTICIPAR das lutas dos Movimentos Populares e Sindicais. c) Pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Compare isto com os nossos assentamentos. O NOVO já deve começar AGORA (MST, p. 31-32, 1991).

Pontuaremos os princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento¹², para que possamos dar continuidade à discussão proposta. Estes princípios estão fundamentados em pilares de sustentação que são: o trabalho agropecuário, o conhecimento da realidade e o amor pela luta (MST, 2005).

Princípios filosóficos

1. Educação para a transformação social.
 - A. Educação de classe;
 - B. Educação massiva;
 - C. Educação organicamente vinculada ao Movimento Social;

12 Não iremos “esmiuçar” cada um dos princípios neste momento porém, acreditamos que a partir do trabalho de campo (observações e entrevistas), estes princípios podem ou não surgir. Maiores detalhes podem ser encontrados em: Princípios da Educação do MST. Caderno de Educação nº 8. In: Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial, 2005.

- D. Educação aberta para o mundo;
 - E. Educação para a ação;
 - F. Educação aberta para o novo.
2. Educação para o trabalho e a cooperação.
 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
 5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Princípios pedagógicos.

1. Relação entre prática e teoria.
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
3. Realidade como base de produção do conhecimento.
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho.
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9. Gestão democrática.
 - A. Direção coletiva;
 - B. Participação de todos os envolvidos no processo de gestão.
10. Auto-organização dos/das estudantes.
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
12. Atitude e habilidades de pesquisa.
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005, p. 161-171).

Concordamos com D'agostini (2009, p. 117) ao reconhecer que a Pedagogia do Movimento possui como eixo orientador

[...] de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/valores socialistas e humanistas como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a

solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros.

A escola para o Movimento é um “polo” de grande importância para a concretização da sua política. A formação educacional e política se faz neste local e em todos os espaços pedagógicos que giram em torno do MST. Olhemos para essa questão por um instante. O Movimento tem uma pedagogia, e esta é “[...] o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte (MST, p. 05, 1999)”. A respeito desta questão, Caldart (2012, p. 546), nos diz que;

[...] A pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação dos sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Ela também afirma que essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, que produzem, na atualidade e contraditoriamente, organizações de trabalhadores como o MST. E, pelo movimento da espiral dialética, pode ser uma chave de análise para que o próprio MST, mas não só ele, reflita criticamente sobre suas práticas educativas, cotejando-as com seus objetivos sociais e formativos mais amplos.

Nessa perspectiva, compreendemos que o princípio educativo central desta pedagogia é o próprio Movimento.

Buscam construir um campo no qual a escola “entre” no assentamento, da mesma forma que o assentamento “entre” na escola, que ambos sejam apenas um. Buscam trazer para a escola os traços do Movimento, pois a educação esta para além da sala de aula. A presença dos símbolos do MST na escola é de vital importância, assim como o nome desta deve partir da memória da comunidade, que faça sentido para ela (MACHADO, 2003).

A escola do MST é uma escola do campo que está ligada, vinculada, a um movimento social que constrói a luta pela Reforma Agrária. Ela é uma escola pública que busca construir uma íntima relação com a comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento. É uma escola que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana e dessa forma ela humaniza quem dela faz parte (MST, 1999). Essa relação é possível pelo fato de colocarem o ser humano como centro, como um ser em construção. Não constroem uma relação na qual os educandos tornem-se mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho, visto se constituírem um contraponto à escola capitalista. Para que essa afirmação encontre fundamento na realidade, afirmam a importância dos educadores e educadoras cultivarem em si e nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos em sintonia com o projeto histórico socialista (MST, 1999), visando a superação das relações de

exploração do homem pelo homem intrínsecas ao capital. Buscando romper com o padrão de formação que visa, apenas, o atendimento das necessidades de reprodução da hegemonia burguesa. Segundo Dalmagro (2011, p. 51) a “[...] escola, queira ou não, formará para algum padrão produtivo; o que o MST propõe é que ela auxilie na superação da forma de produção capitalista e artesanal, rumo à produção e socialização coletiva da riqueza”.

Traremos breves elementos a respeito da construção do assentamento Itapuí e da Escola Nova Sociedade por entender que tal escola busca construir sua história enquanto um “barco que rema contra a maré”, assim como todos os que assumem para si a construção do projeto histórico socialista.

3.1 O assentamento Itapuí e a Escola Nova Sociedade

Em outubro de 1987, quinze famílias vindas do acampamento localizado na Fazenda Annoni¹³, ocupam a fazenda Itapuí, tendo esta, 1.200 hectares de terra, localizada no município de Nova Santa Rita¹⁴. Neste momento, pertencia ao Banco Meridional, tendo parte utilizada por um produtor de arroz e parte da sua riqueza natural explorada por moradores da beira da estrada (ROSA, 2005).

Em maio de 1988, vieram outras cinquenta e três famílias, da fazenda Palma, pertencente à Universidade Federal de Pelotas (UFPel)¹⁵. Meses depois, no dia 22 de julho, após este período de acampamento, foi conquistado oficialmente a fazenda Itapuí (Op. Cit. 2005).

A partir deste momento, iniciou-se a luta pela conquista do direito e da possibilidade de construção de uma escola no próprio assentamento, com muitas dificuldades e muita luta. Segundo Rosa (2005, p. 17),

13 Com 9.500 há, localizada no município de Sarandi.

14 O município de Nova Santa Rita localiza-se na mesorregião metropolitana de Porto Alegre, estando a 25 quilômetros da capital gaúcha. Contam com uma população de aproximadamente 21. 000 habitantes e, segundo informação divulgada pela Prefeitura do município, são os maiores produtores de melão do RS, assim como produzem também arroz, melancia, mandioca e verduras. Existem três escolas que oferecem Ensino Médio no município e destas, duas se localizam na área urbana e apenas a escola Nova Sociedade fica na zona rural, situada no Assentamento Itapuí.

15 No trabalho de Rosa (2005) não constam maiores informações a respeito desta fazenda ser de propriedade da UFPel, e não conseguimos outros esclarecimentos nas entrevistas.

As autoridades representantes da Secretaria de Educação e 27ª Delegacia de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente denominada 27ª Coordenadoria Regional de Educação-CRE, tentaram convencer os assentados a desistir da ideia de lutar por uma nova escola no assentamento, com os seguintes argumentos: existia uma escola no assentamento, a Escola Dias Martins, distante quatro quilômetros, com uma sala de aula (multiseriada) [...].

Ao discordarem dos apontamentos feitos pela 27ª CRE, não pouparam esforços para alcançarem este objetivo, esta bandeira de luta que os acompanha desde os primeiros passos. Segundo Rosa (2005), no dia 13 de novembro de 1990, a partir do Decreto n.º. 33.720, esta é aprovada com o nome de Escola Estadual de Primeiro Grau Nova Sociedade. Era preciso uma escola que atendesse as necessidades educacionais dos assentados, que partisse da realidade do campo, na qual os educadores assentados também pudessem trabalhar.

No ano de 2005, após processo de mobilização por parte do Movimento, conquistaram a possibilidade de trabalharem, também, com o ensino médio. De acordo com Rosa (2005), estas conquistas fortalecem a comunidade, pois proporcionam práticas coletivas que elevam a auto-estima, possibilitando aos assentados a compreensão de serem sujeitos da própria história sendo o processo de luta, um processo educativo. Ainda para a autora, a luta pela implantação de Ensino Médio nas escolas de assentamento do MST no RS ainda é um grande desafio, visto existirem apenas duas escolas que trabalham com este nível, sendo a Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade e a Estadual de Ensino Médio Joceli Correia no Município de Jóia.

Passados vinte e três anos, possuem uma escola de alvenaria, construída em terreno próprio, com 8 salas de aula, 1 sala de educação infantil (que no momento não está sendo utilizada), sala de oficinas, biblioteca com mais de 5.000 exemplares intitulada com o nome de Paulo Freire (foto anexo 03), laboratório de ciências equipado, almoxarifado, sala da direção, secretaria, sala dos educadores, com o nome do educador russo Anton Makarenko (foto anexo 04), laboratório de informática (tele-centro com 10 computadores), sala da merenda, com o nome da lutadora Roseli Nunes¹⁶ (foto anexo 05), cozinha sem refeitório, três conjuntos de banheiros, saguão (atualmente sendo utilizado, também, como refeitório, sendo servida a merenda durante os intervalos, o almoço e a janta), casa de moradia, na qual é realizada algumas atividades do Programa Mais-Educação¹⁷ (construída com materiais doados e mutirão da comunidade com a ajuda de companheiros acampados do MST), horta, um pátio

16 Recomendamos o documentário “Terra para Rose”, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tbP6Ffo-sMM>

17 Com atividades de: português, manejo de horta entre outras.

no qual foi improvisada uma quadra de vôlei (foto anexo 06), as demarcações de uma quadra de futebol adaptado foram pintadas no chão (foto anexo 07). No início do ano, havia uma tabela de basquete pendurada na parede em frente a que foi amarrada a rede de vôlei, mas ao longo do semestre, ela foi cedendo e tirada para zelar pelo bem estar dos educandos. Há também uma quadra poliesportiva coberta, parque infantil (trepa-trepa, balanço, gangorra, etc.), e um campo de futebol de grama (fotos anexo 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Em relação a quadra, ela esta com uma obra incompleta por falta de recursos. Nesta, há duas goleiras de futebol de salão, apenas uma tabela de basquete, visto que da outra restou apenas uma parte do suporte ainda preso ao chão, e os vestiários não foram finalizados, não sendo possível sua utilização. Na entrada da escola, em uma parede, os jovens realizaram grafites com os seguintes dizeres: Pra que(m) serve teu conhecimento (Foto anexo 16).

Frente o movimento de seriação, estão fazendo as alterações necessárias para se enquadrarem nas normativas burocráticas. Segundo a Colaboradora D, estão no seguinte momento;

Isso ai é que antes eram oito anos, então do primeiro ano a oitava série. Então o que que mudou, eles colocaram o antigo pré, então virou dai, era da primeira série a oitava, e o antigo pré virou primeiro ano. Então aumentou um ano na verdade lá no inicio, e ai ficaram os nove anos. Cada ano vai mudando, tipo assim, a gente não muda tudo de uma vez. Para esse ano a gente tem o sétimo ano, que seria a antiga sexta série e a sétima série, a oitava série. Para o ano que vem nós teremos o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano, quinto ano, sexto ano, sétimo ano, oitavo ano e oitava série. E ai no outro, fecha dai e vai do primeiro ao nono ano.

Até o ano de 2009, era a Escola Base, pois centraliza e organizava as questões referentes às Escolas Itinerantes¹⁸ no RS. Segundo Rosa (2005), no ano de 2005, dos 1.048 educandos matriculados, 845 eram das Escolas Itinerantes e 203 da Escola Base. A partir de um amplo processo de criminalização sofrido nos anos de 2008 e 2009 pelo Governo do Estado (Yeda-PSDB) juntamente com o Ministério Público, o MST foi obrigado a acabar com a experiência das Escolas Itinerantes, porém, nos Estados do Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí, seguem com este trabalho.

A respeito da organização do trabalho pedagógico da escola, iniciaremos tratando dos elementos que constam no regimento escolar.

18 Em relação a experiência das Escolas Itinerantes, procurar em: CAMINI, Isabela. Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola. - 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

3.1.1 Regimento Escolar¹⁹

Ao longo da aproximação com a escola, nos deparamos com o Regimento Escolar, documento que tem sua importância na organização do trabalho pedagógico sendo, por isso, objeto de nossa análise. Este documento possui vinte e cinco páginas e se divide em nove tópicos: 1. Filosofia da Escola; 2. Finalidades; 3. Objetivos (do estabelecimento e dos níveis de ensino); 4. Organização curricular; 5. Regime de matrícula; 6. Processo pedagógico; 7. Organização pedagógica; 8. Ordenamento do sistema escolar; 9. Diversos. Trataremos de questões gerais e específicas, as quais nos parecem ter maior relevância para nosso estudo.

A respeito da organização do trabalho pedagógico da escola, no que diz respeito à organização e funcionamento, consta no Regimento Escolar que nos foi cedido pela direção da mesma, que será oferecido para o ensino fundamental no mínimo 200 dias letivos e 800 horas anuais para as distintas etapas dos blocos, e que estas serão distribuídas em diversos saberes, preferencialmente de forma igualitária. A disciplina de Educação Física, na turma em que observamos (8º série), contou com os dois primeiros períodos na terça-feira e com os dois últimos na quinta-feira na maior parte do período em que estivemos na escola.

Partindo para as questões ligadas aos conteúdos trabalhados, ou como consta neste documento por hora analisado, os saberes específicos, apontam que seu trabalho se dará de forma interdisciplinar e coletiva a fim de construir saberes significativos e socialmente úteis, sendo estes identificados durante a construção e reconstrução do PPP. O entendimento apontado a respeito do PPP é o de que este projeto “é constituído pela comunidade escolar que norteará todo o trabalho pedagógico da escola. Este será constantemente discutido e avaliado para que possa estar sempre de acordo com a realidade escolar” (REGIMENTO, p. 22).

A respeito das normas de convivência e combinações, afirmam que serão estabelecidas responsabilidades de todos os envolvidos no processo pedagógico por todos os envolvidos no processo educacional, e que as questões não previstas serão resolvidas pela direção, conselho de pais e mestres (CPM) e conselho escolar.

Trazem também elementos a cerca da avaliação dentro do sexto tópico, que versa a respeito do Processo Pedagógico, no ponto 6.3.

A avaliação será contínua e através de parecer descritivo coletivo para todos os níveis de ensino. Participarão da avaliação, que será construída no conselho de

¹⁹ Este documento foi construído no ano de 2006, tendo vigência de três anos porém, a direção da escola nos informou que esta versão ainda é utilizada.

classe, todos os educadores envolvidos no processo de aprendizagem do educando, os seus colegas, os pais e próprio educando. Se for necessário, participarão também especialistas como: orientador, pedagogo, etc. A avaliação da caminhada do aluno será feita trimestralmente e a avaliação da escola (professores, direção, setores, aulas, etc) também. Não haverá retenção do educando no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração (REGIMENTO, p. 15, 2006).

Ademais, discorrem a respeito dos demais espaços da escola como, por exemplo, a biblioteca, a cozinha experimental, horta, secretaria, entre outros.

3.2 A proposta pedagógica da escola

Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas
(MARX, Karl. 2012, p. 20).

Entendemos a necessidade de que os documentos construídos coletivamente pelo Movimento, assim como, pelos educadores da Escola Nova Sociedade, não se tornem apenas um amontoado de folhas em cima de alguma estante na sala da direção, pelo contrário, esse processo avançado precisa continuar dando mais passos no movimento real, ele precisa ser apropriado pelo conjunto dos trabalhadores da escola, precisa ser constantemente reformulado tendo em vista as rápidas transformações na sociedade sendo, em outras palavras, flexível na forma e firme no conteúdo.

Ao nos depararmos com o PPP da escola, documento que contém sua proposta pedagógica, que aponta a direção no processo de formação dos educandos, da concepção de educação, sociedade, ser humano, conseguimos enxergar proximidades e distanciamentos com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, assim como, proximidades e distanciamentos com o Estado burguês. Podemos dizer, em linhas gerais, que a aproximação com o Movimento é teórica e a aproximação com o Estado é prática, ou seja, mesmo que busquem alcançar as formulações teóricas que se contrapõem ao projeto do capital, na tradução deste acúmulo para o dia a dia na Escola, ainda não conseguiram concretizá-las totalmente.

Ela estrutura-se, segundo Rosa (2005), a partir destes princípios, pelas discussões sobre educação, realizadas pela comunidade escolar, desde o início do assentamento, assim como pelos subsídios orientados pelo Setor de Educação do MST e pela Articulação Nacional

Por uma Educação Básica do Campo, garantindo a identidade Sem Terra²⁰. A proposta não está concluída, pelo contrário, está sempre em movimento, é um constante processo e nunca um fim em si mesma.

Ao questionarmos a Colaboradora D sobre a forma como se manifesta a relação entre a construção do PPP e Estado, ela traz a seguinte compreensão;

[...] por que muitas vezes tu faz tanto o PPP como o regimento, como o plano de estudos, tu tem que fazer nos moldes que eles querem, se tu não fizer eles te mandam de volta. Muitas vezes até para evitar, para não se alongar mais do que é normal a gente pede um modelo para eles para a gente saber, por exemplo, eu tenho que fazer agora o regimento, o esqueleto do regimento novo do ciclo, e eu [...] não vou começar a fazer sem um modelo do Estado por que se tu começa, tu perde muito tempo e é uma coisa cansativa de fazer, tu faz um negócio, claro que, do que vai estar no regimento já vem de instruções com [...] os professores. Eu acredito que deveria, bom assim, tá a gente poderia também, tá nós queremos chamar a comunidade para discutir o ciclo mas tipo o Estado nos falou isso a nem um mês atrás, que nós vamos ciclar e que a gente tem que apresentar um regimento. Nós até podemos apresentar no ano que vem, só que dai a gente não tem a garantia de que eles vão fazer o que a gente quer, por que a gente vai usar como base o regimento do Estado mas a gente vai colocar ideias nossas, turmas de progressão, coisas que a gente acha que tem que ter e a gente sabe que a gente tem que apresentar no final desse ano. Então [...] não vai poder ter uma discussão por que se não a gente vai perder a onda e ai nós vamos ficar sem e dai nós vamos ter que ciclar e não vamos ter tudo o que a gente acha que tem que ter dentro de uma escola ciclada, por que dai muda o governo e dai "bau-bau".

O PPP da Escola que vigora até o momento em que finalizamos nosso processo de pesquisa foi construído no ano de entre 2002 e 2004, e não contempla algumas questões que já se fazem presentes na realidade das escolas estaduais como, por exemplo, o ensino politécnico.

É que o projeto político pedagógico ele é muito antigo, [...] não vou te dizer com certeza, mas eu acho que ele é de 2002 ou 2004, alguma coisa assim. Ele é antigo e não foi refeito, embora ele não seja obsoleto, mas faltam coisas, [...] a gente acredita em tudo o que esta ali, mas tem mais coisas que deveriam ser colocadas ali. Dai a gente ficou de fazer, a gente está há anos tentando fazer outro novo, desde que eu entrei, mas cada vez que a gente tenta fazer vem uma coisa nova do Estado e dai o projeto tem que se adequar então, bom, vamos esperar. Quando veio o politécnico, já estava quase pronto, em 2010, eu vim em 2009 e dai estava quase pronto em 2010 e dai veio o politécnico e dai bom, vamos esperar como que vai ser toda essa proposta do politécnico para a gente inserir, a gente não conhecia e a gente achava que isso tinha que estar dentro do PPP. Tá, dai ficou e tal. Bom então agora a gente vai refazer e ai veio essa coisa do ciclo agora para o ano que vem, então a gente acha

20 Também amparada no Parágrafo Único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. “Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.”

que tem que estar dentro do PPP e daí segura de novo o projeto (COLABORADORA D).

O projeto conta com dezenove páginas e se divide em: 1. Justificativa; 2. Objetivo geral, 2.1 Objetivos específicos; 3. Marco teórico-metodológico, 3.1 A sociedade que queremos, 3.2 A escola que queremos, 3.3 Os aprendizados que queremos, 3.4 Que ser humano queremos forjar, 3.5 Que educador queremos; 4. Princípios e diretrizes; 5. Recursos humanos e meios auxiliares; 6. Organização curricular, 7. Referências bibliográficas.

Para que possamos compreender este documento nas suas especificidades, traremos alguns pontos gerais.

Como justificativa, trazem a seguinte colocação.

A intenção desta proposta de trabalho é a de criar perspectivas de mudança social e pessoal; refletindo a visibilidade de direitos, de inclusão e de cidadania considerando o ser humano como centro das ações e suas múltiplas necessidades, estas que vão desde biológicas, sociais, culturais, cognitivas, psicológicas e espirituais à amplitude da complexidade humana (p. 03).

A fim de se contrapor a visão de educação que se pauta na formação de indivíduos com as competências necessárias ao atendimento das demandas do capital, possuem como objetivos geral e específico, a importância de desenvolver uma proposta educativa que oportunize ao educando uma educação integral, possibilitando o acesso a aprendizagem para a formação de cidadãos participativos, construtivos, responsáveis e comprometidos com a realidade da comunidade, a fim de promover a valorização do ser humano (PPP, 2012).

Para tanto, existe a necessidade de se formar educadores sensíveis e qualificados para motivar nos educandos essas características, visando a construção de um projeto histórico de transformação social, incluindo uma nova forma de pensar e fazer a educação, aproximando a escola do povo do campo e da cidade.

Após essas questões, adentram no campo do Marco teórico-metodológico, momento no qual apresentam a compreensão da sociedade, de escola, de ser humano, de educador que buscam construir. Iniciam a exposição com a seguinte citação de Pacheco²¹ (2012);

função da educação deverá ser de orientar o indivíduo para o uso da sua verdadeira liberdade – ou seja, o ser humano só não é livre para agredir, explorar, aprisionar, destruir-se e aos outros, viver na preguiça e alienação – mas é absolutamente livre para tudo o que quiser fazer, desde que isso lhe traga benefícios e à humanidade.

21 Consta a seguinte referência deste texto: PACHECO, Eliezer- Organizador. Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. Moderna, Brasília, 2012.

Seguem esta análise no sentido de pontuar que nesta (outra) sociedade deve prevalecer o respeito, a verdade, a compreensão, a honestidade e que todos temos um importante papel a desempenhar, por isso devemos nos comprometer com a lealdade, a autenticidade, priorizando o ser humano. Terminam esta exposição com a seguinte citação:

defendemos um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe e voltado a formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano de trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. (CALDART, cadernos do ITERRA, 2010²²).

Traremos trechos do texto que nos auxiliam no esclarecimento do entendimento geral presente neste documento.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana, faz-se necessário ter o ser humano como centro da vida escolar, trabalhando-os como sujeitos sociais de direitos em construção, respeitando suas temporalidades. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado. Para realizar a tarefa educativa de humanização, é preciso perceber, sentir, e levar em conta os ciclos da natureza, de forma especial, os ciclos da vida humana com os quais estamos convivendo e queremos construir (PPP, p. 10).

Marcam a importância colocada na formação humana, assemelhando-se à questão unilateral na perspectiva marxiana. Continuam a discussão da seguinte forma.

A escola do campo dialoga com as matrizes formadoras do ser humano, dentre as quais podemos destacar duas: a matriz do trabalho e a matriz da cultura. A matriz do trabalho recupera a dimensão formadora do ser humano, pois é através do trabalho que o homem possui capacidade de realizar/produzir coisas e de transformar o meio social onde vive. Do mesmo modo a matriz pedagógica da cultura recupera para o ser humano as vivências, memórias e identidades, as referências coletivas e os processos históricos que o ser humano foi construindo (PPP, p. 11).

Continuam essa questão apresentando a matriz organizativa, afirmando que está é

[...] um ensaio da forma de organização do MST em seus acampamentos e ou assentamentos, traduzida para as dimensões específicas de uma coletividade escolar. Não se projeta uma estrutura fixa, mas sim a possibilidade da Escola ir acompanhando o movimento de construção organizativa do meio que faz parte, preservando os princípios que já foram consolidados em sua trajetória: unidade, disciplina, participação e criatividade; nem individualismo nem coletivismo; nem democratismo nem autoritarismo; autonomia e liberdade com respeito à organização ou coletividade maior (PPP, p. 16, 2013).

22 Consta a seguinte referência deste texto: CALDART, Roseli Salete – Organizadora. Caminhos Para a Transformação da Escola – reflexões desde as práticas da licenciatura em educação do campo. Expressão Popular, São Paulo, 2010.

Voltando aos materiais do Movimento, buscando o ponto referente à gestão democrática vemos que para eles,

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social (MST, p. 173, 1996).

Explícito estas questões, expõem as duas dimensões fundamentais para realização da gestão democrática, sendo: 1. direção coletiva de cada processo educativo, a fim de construir a participação efetiva da comunidade na gestão da escola e; 2. a participação de todos os envolvidos no processo de gestão, todos devem aprender a tomar decisões e a respeitar as decisões tomadas no conjunto, constituindo-se em um processo de democracia direta, e não representativa.

Ainda no campo do Marco teórico-metodológico, trazem um pequeno parágrafo no qual apresentam a questão da auto-avaliação, dentro do ponto 3.3, da seguinte forma:

A avaliação e a auto avaliação de educadores e educandos é um processo fundamental na escola, sendo trabalhado de maneira coletiva e integrado; motivando e incentivando a todos no sentido de que “sejam capazes de desenvolver o imaginário dando a condição ao ser humano de olhar e perceber o invisível” (CALDART, 2007²³).

O quarto tópico tratado no PPP nos interessa de forma determinante, pois é neste momento em que abordam questões específicas da avaliação na relação educador – educando. Após trazerem um breve texto no qual aprofundam a compreensão do processo educativo, apontam vinte e oito princípios e diretrizes que devem ser incorporados no movimento organizativo da escola. Destes pontos, apenas um versa a respeito da avaliação formal, os demais se colocam no campo informal²⁴, focando nas atitudes e valores dos educandos. Não há referência ao processo de avaliação sistematizado nos princípios do Movimento, também não consta nenhuma orientação em relação a auto-avaliação dos educadores, nem do interessante processo de avaliação da escola pelo assentamento, e do assentamento pela escola. Referente ao processo de auto-avaliação, a única vez que este termo aparece no documento é a que trouxemos no parágrafo acima, sendo uma discussão que carece de maior atenção pelo coletivo de trabalhadores da Escola.

23 A referência do trecho citado de Caldart não está completo no PPP, por isso não faremos sua referência em nosso estudo.

24 Traremos nossa compreensão a respeito do campo formal e informal no tópico 4.4.

Sentimos certo distanciamento no decorrer deste capítulo do PPP frente as formulações do MST, ou seja, este documento não as alcança, necessitando ser revisado e reformulado a partir de um amplo processo de estudo e discussão coletiva.

Destes princípios e diretrizes, grande parte se destina a regular a conduta dos educandos no interior da escola. Não aprofundaremos nesse momento o tratamento dado à avaliação, pois faremos isso em capítulo específico.

Do PPP, o tópico que trata dos recursos humanos e meios auxiliares não nos interessa, de forma mais específica, para o aprofundamento de nossa discussão, por isso, passaremos para o sexto ponto, referente ao movimento da organização da coletividade escolar, seu funcionamento cotidiano. Este ponto trata especificamente da “Organização curricular”. Inicialmente apontam que os cursos estão organizados em séries/anos. De acordo com a forma de organização da coletividade escolar colocam que um dos princípios da sua pedagogia é a questão da inserção dos educandos e educadores em coletividades de que passam a ser os construtores e gestores, vindo a combinar a dimensão educativa da convivência coletiva com a gestão democrática (PPP), sendo este um dos princípios pedagógicos. Continuam a discussão afirmando que escola não é somente um lugar para estudar, é um local de formação humana, por isso a importância dos tempos educativos e do seu planejamento. É aqui que apontam a necessidade do planejamento, a fim de alcançarem as condições de trabalharem com as distintas dimensões da formação humana. Essa ausência de uma formulação avançada frente o planejamento, a Colaboradora D aponta a seguinte questão;

[..] é aquela ideia do professor ilha ainda, tu vai lá pra tua casa e tu faz o teu planejamento, então tu, na verdade as vezes tu tenta encaixar daí com outros, a gente fez agora com o politécnico, a gente esta fazendo alguma coisa mais em conjunto, assim, formalmente, vamos nos reunir para planejar o que nós vamos trabalhar principalmente no seminário. Tentar colocar as outras disciplinas, mas a gente tem muita dificuldade, a gente consegue mais com esses professores ali do seminário pra fazer e tal, mas quando chega ali nas disciplinas é dificultoso [...].

Avançando, trazem sua compreensão frente os conteúdos e didáticas de ensino. Acreditamos que nesse campo tenham se aproximado mais das formulações do Movimento em relação ao que já fora apresentado deste documento. Abordam a importância da relação teoria e prática, quando tratando da didática, pontuam que, a partir desta deve-se;

buscar desenvolver a relação prática – teoria – prática em duas dimensões básicas: que os educandos consigam vincular os aprendizados com as questões da sua vida em geral, e do seu trabalho em particular, qualificando sua leitura da realidade; e, sempre que possível, o componente inclua aprendizados ligados ao fazer, desenvolvendo habilidades, métodos e posturas (PPP, 2012, p. 17).

Por mais que tenham construído este tópico no PPP, não percebemos nestes uma clara compreensão existente nas mediações do par conteúdo/método, assim como, pela ausência do tratamento à categoria avaliação, não enxergamos a relação desta com os objetivos.

Finalizando este sexto ponto do PPP, trazem outro breve elemento a respeito da avaliação que, como fora dito, trataremos em capítulo específico.

Embora as formulações teóricas que constam neste documento não versem sobre os complexos temáticos, achamos por bem trazer neste momento, para que possamos apontar maiores elementos da organização do trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, organizam-se a partir de *complexos temáticos*, enquanto linha geral pela qual os educadores podem orientar a construção dos projetos específicos de cada disciplina. Estes complexos foram organizados a partir do diálogo com a comunidade assentada, para que fosse proposto de forma articulada com a realidade da escola, os “eixos” e os “conceitos”. A partir de uma pesquisa sócio-antropológica, foram realizadas entrevistas (anexo 17) com um grupo de assentados, a fim de ouvi-los para, assim, de acordo com as formulações anteriormente apontadas de que existe um diálogo comunidade-escola e escola-comunidade, (re)construir a “identidade” da escola. De forma mais clara, traremos o exemplo da área das linguagens²⁵.

Do trecho de uma das falas que constam na pesquisa, foi pensado os eixos.

Quando viemos pra cá, só tinha “fumiga”. Às vezes, só eu, na época de “prantá”, vou para a roça. Eu gosto de “trabaiá” na lavoura. Eu acho que temos que levar esterco para a terra. Temos que pegar trator. Tento criar meus filhos como eu me criei, hoje eles sabem mais do que a gente, eles não querem “trabaiá” com a gente.

Desta fala, para a área das linguagens, elegeram como eixo as seguintes categorias: alienação *versus* participação. A partir deste momento, frente outro trecho tiraram a fala, que segue. “Eleger político e não cobrar dele, não adianta. O que é pior é que vai ser eleito novamente”. Na sequência, construíram os seguintes conceitos: senso crítico, consumo, ideologia, ética e auto-organização.

Em linhas gerais, este processo foi estruturado desta maneira. Não iremos, neste momento do estudo, realizar a análise frente a concretização destas formulações teóricas, por não fazerem parte dos nossos objetivos (geral e específico), entretanto, algumas questões serão trabalhadas visto que a análise do singular não pode estar descolada do geral, ou seja, o

²⁵ As disciplinas estão separadas por quatro áreas do conhecimento (lógico-matemático, linguagens, ciências humanas e ciências naturais).

debate a respeito das contradições existentes a partir da organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física, não se iniciam nem se encerram nelas.

Para as turmas do ensino médio, iniciaram neste ano as aulas do ensino politécnico, proposta construída pelo Governo do Estado. Existe a aceitação deste projeto por grande parte dos professores e da equipe diretiva, buscando sua efetivação a fim de construir a discussão com elementos que fogem aos trabalhados usualmente nas disciplinas. Dentre os assuntos tratados nas aulas de seminário, sendo estes definidos com os NB's após terem feito suas reuniões nos respectivos NB's, (anexo 18). A questão do politécnico ainda não foi apropriada e sistematizada no PPP da escola, assim como ainda gera debates no interior da escola.

3.2.1 A questão da avaliação: nos materiais do Movimento, no PPP da Escola, no planejamento do Educador e na relação com o Estado

Pela importância que a categoria avaliação possui em nosso estudo, faremos esta análise pontuando de forma separada mesmo que no movimento do real essa separação não exista, frente as mediações que se estabelecem entre ambas. Fazemos tal opção para construir nossos argumentos de maneira que nossa exposição seja mais clara e de fácil compreensão.

A) a avaliação nos materiais do Movimento:

Ao nos debruçarmos sobre os materiais construídos pelo Setor de Educação, percebemos sua preocupação em estabelecer os pontos centrais que fundamentem a linha política para a construção, nas diversas escolas presentes nos diferentes assentamentos pelo Brasil, de uma avaliação que faça o processo educacional crescer, ao invés de construir relações de competição, seleção, hierarquização, exclusão, entre outros valores. Não encontramos uma orientação fixa, imóvel, o que entendemos ser correto dado as distintas realidades em que se fazem presentes os acampamentos e assentamentos.

Para alcançarem esta concepção, em primeiro lugar foi necessário se contrapor ao modelo hegemônico de sociedade, educação e escola para que assim tivessem construídos seus critérios para alicerçar sua concepção destes mesmos pontos. No campo referente a avaliação, a partir deste movimento, muitos foram seus questionamentos. O que avaliar?,

Quando avaliar?, Como avaliar?, Quem deve avaliar? (MST, 2005). Com relação à concepção de avaliação, entende-se que esta é uma prática coletiva e que

Só a prova não chega. É preciso avaliar a participação dos alunos na organização e no trabalho. É preciso avaliar a convivência dos alunos com os outros alunos e dos professores com os alunos. Os alunos devem avaliar-se a si mesmos, aos colegas e aos professores. Os professores devem avaliar-se e avaliar os alunos. O assentamento deve avaliar a Escola. A Escola deve junto avaliar o conjunto do assentamento. Só assim haverá um avanço coletivo e pessoal de todos e de cada um (MST, 2005, p. 36).

Em outro texto, discutindo a questão dos instrumentos avaliativos, trazem a seguinte questão:

[...] o sentido da prova depende do contexto e dos objetivos para que se realiza. Numa sociedade marcada por testes (provas de seleção, concursos, testes de motoristas...), aprender a fazer provas pode não ser assim tão negativo. O que precisamos é desmistificar nossa ideia de prova ou de teste. Um teste nada mais é do que um momento pré-fixado e planejado onde as crianças têm que provar de alguma maneira o que estão aprendendo. E o resultado desta prova aparece através de um valor que pode ser um número, uma letra ou um símbolo qualquer (MST, p. 67, 1992).

Entendem que a avaliação deve ser feita no intuito de superar os problemas encontrados e atingir os objetivos estipulados. Nessa perspectiva ela deve acontecer em vários momentos do processo educativo, e todas as atividades realizadas na escola devem ser consideradas no(s) momento(s) da avaliação. A construção dos critérios para a avaliação, como elementos a serem levados em conta no ato avaliativo, é crucial para a qualidade do processo. Apontam que este processo deve ser coletivo e democrático, assim como deve ser muito bem planejado a forma de divulgação dos resultados, para não se tornar um fator de exposição dos educandos²⁶ (MST, 2005, p. 147).

Buscando ser uma escola diferente, entendem que a avaliação é a garantia do avanço desta proposta, através dela é que terão condições de superar as falhas e construir alternativas para resolverem os problemas que surgem com a prática.

Na escola tradicional, o momento de avaliação é muito simples: o professor aplica uma prova para os alunos, registra a nota no caderno, e está pronta a avaliação. Em muitas escolas que se pretendem progressistas, encontrou-se um caminho também bastante simples para romper com a avaliação da escola tradicional: deixar de fazer provas. Cada aluno se dá uma nota ou *o professor inventa uma nota para cada um, alegando que a nota não é o mais importante. O que acontece tanto num caso como no outro, é que não se faz de fato uma avaliação; confunde-se avaliação com nota,*

26 Para maiores informações a respeito das relações que se estabelecem na divulgação das notas, ver em: FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

que é apenas um registro no papel do resultado e que é a última coisa que deve acontecer num processo de avaliação. Nem é preciso explicar que este tipo de simplificação da avaliação não combina com a proposta de educação e escola que estamos desenvolvendo [...] (MST, p. 65, 1992). Grifos nossos.

Compreendem existir a relação entre as categorias objetivo e avaliação, dando grande destaque a este processo e não apenas ao resultado. Este entendimento se reflete no método com que trabalham, cabendo não apenas a decisão a respeito dos procedimentos específicos de avaliação dos educandos, mas “também prever como será feita e em que momento a avaliação sobre o desenvolvimento do tema e em que medida os objetivos estão sendo atingidos e como podem ser qualificados” (MST, 2005, p. 124). Outra questão fundamental é o diálogo entre os educadores, para que possam construir uma avaliação rigorosa de todo o processo, ou seja, dos pontos positivos e negativos, para que o próximo plano contemple as lições aprendidas na prática do exercício pedagógico.

Avançando neste processo de constantes questionamentos, elencaram como proposta de avaliação três pontos centrais sendo: a) Avaliação dos alunos; b) avaliação dos professores e demais trabalhadores da escola e c) avaliação do desenvolvimento destes pontos. Consideram também outros elementos para a construção de uma proposta. Qualquer avaliação deve ser feita na perspectiva de superar os problemas e atingir os objetivos com mais qualidade (...). A avaliação deve acontecer em vários momentos do processo (...). Todas as atividades realizadas na escola devem ser consideradas na avaliação (...). A avaliação deve ser um processo coletivo e democrático. Todos os integrantes da escola devem poder avaliar e serem avaliados. Mas é preciso combinar, coletivamente, quais serão as instâncias de participação e que avaliação cabe a cada uma delas (...). A avaliação deve ser sistemática e planejada: cada dimensão deve ter critérios e instrumentos previamente definidos e combinados coletivamente (...). Critérios são os elementos que devemos levar em conta ao fazer a avaliação. Assim, por exemplo, na avaliação das aulas um critério, necessariamente, será o domínio de conteúdos das disciplinas pelos alunos (...). Os processos de avaliação devem levar ao hábito de fazer crítica e autocrítica entre as pessoas, nas instâncias determinadas pelo coletivo (MST, 2005, p. 147-148).

Orientam a construção de um roteiro, uma proposta de avaliação, devendo ser construído no momento da elaboração do plano global da escola. Entendemos ser possível relacionar este plano com o PPP. Nesse quesito, trazem quatro pontos que devem ser contemplados: 1. avaliação dos alunos – definir os critérios e os instrumentos comuns a serem seguidos pelos professores e etc; 2. avaliação dos professores e demais trabalhadores da

escola; 3. avaliação do desenvolvimento deste plano e; 4. avaliação do funcionamento da equipe de educação (MST, 2005).

Em linhas gerais, expomos a importância dada a avaliação pelo Movimento que busca afirmar nas suas formulações uma íntima relação entre a escola e as famílias assentadas, para que o assentamento entre na escola, e a escola entre no assentamento.

B) a avaliação no PPP da Escola Nova Sociedade:

A partir da exposição dos objetivos (geral e específico), das finalidades na formação dos educandos e educadores, na luta que constroem por um novo projeto de sociedade, apontam no quarto item do PPP, a respeito dos princípios e diretrizes, apenas um tópico, dos vinte e oito, que versa a respeito da avaliação: “27. Os estudantes são avaliados de forma diferenciada, respeitando tempos e ritmos de aprendizagem. A criança e/ou adolescente é avaliado como parâmetro de si mesmo, ou seja, a partir dos conhecimentos que já construiu de forma individual” (PPP, p. 15).

Em relação ao campo informal, no tocante a normatização do comportamento, dos valores e atitudes dos educandos, verificamos os seguintes pontos que também se colocam dentro dos vinte e oito princípios e diretrizes. Os apresentaremos na ordem numérica que consta no PPP.

5. Caso o estudante apresente atitudes inadequadas ao recinto escolar, ferindo os princípios de convivência, as relações e respeito ao indivíduo ou ao coletivo, o mesmo será encaminhado à Direção onde será registrado em ata o caso em acontecimento e o estudante assinará o compromisso da busca na construção de respeito e solidariedade em sua relação com o meio escolar.

7. As atitudes inadequadas ao convívio escolar serão avaliadas mediante ao contexto do fato ocorrido. Seja ela de violência (física ou verbal), apropriação indevida de objetos, falsificação de documentos ou assinaturas e ainda faltas à aula propositalmente mantendo a permanência nas imediações da escola será solicitada a presença dos pais. Esgotadas as tentativas de solução do problema por meio de todos os processos internos e consequências em quebrar as regras da escola, esta buscará meios legais para a solução (Conselho Tutelar). Não resolvido o problema por força da parte discente, o educando será convidado a procurar outro estabelecimento de ensino.

9. Após 3 dias de atraso, sem justificativa coerente, será enviado bilhete à família alertando para o fato. Em caso de voltar a acontecer a família será convidada à comparecer à escola.

21. Não é permitido o uso de top, barriga de fora, bermudas curtas, minissaia, short e roupas decotadas.

Importante pontuar que, no sexto ponto, que trata da Organização curricular, há um tópico que versa a respeito da avaliação da seguinte forma: e) “A avaliação da Escola nas modalidades de ensino fundamental e EJA são feitas de forma periódica através de pareceres descritivos, trimestralmente. E a modalidade de Ensino Médio é realizado através trabalhos e provas, sintetizado por nota trimestral (PPP, p. 18, 2012)”.

C) a avaliação no planejamento do educador de Educação Física:

Tivemos acesso ao planejamento anual do educador de Educação Física que consta nos arquivos da secretaria da Escola Nova Sociedade. Foi-nos cedido, após serem solicitados, dois planejamentos sendo, um do ano de 2007 e outro de 2010, tendo algumas diferenças entre si.

O referente ao ano de 2007 apresenta para além dos objetivos gerais da disciplina para as distintas turmas e a concepção da área, aponta a metodologia de trabalho, os recursos, a avaliação e os conteúdos separados por trimestre. Essas questões que apontamos não constam no planejamento de 2010.

Apresentaremos o que consta como concepção da área e o objetivo geral da disciplina:

I – CONCEPÇÃO DA ÁREA: Vinculada aos princípios filosóficos e pedagógicos da proposta de educação do MST e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objeto de estudo e atuação da área é a cultura corporal do movimento. Implica em fazer, compreender, transformar, criar e valorizar o movimento humano.

II – OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA: Instrumentalizar o aluno para que ao final do curso (séries de escolarização), com autonomia possa:

- 1) gerenciar sua própria atividade física;
- 2) atender aos movimentos exigidos no cotidiano (inclusive do trabalho no campo);
- 3) apreciar e usufruir os elementos da cultura corporal do movimento (saúde e lazer = bem-estar físico, mental, social e espiritual).

Em relação aos objetivos específicos para a oitava série, aponta os seguintes:

- 1) Identificar os benefícios de um estilo de vida ativo;
- 2) Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
- 3) Demonstrar disposição de participar numa variedade de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
- 4) Identificar e explicar os efeitos dos exercícios físicos no corpo;
- 5) Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento pessoal de capacidades físicas e motoras e um estilo de vida ativo;
- 6) Transmitir sessões de atividades físicas;
- 7) Criar e executar exercícios e jogos educativos que desenvolvam os fundamentos das diferentes modalidades esportivas;
- 8) Criação e execução e exercícios de jogos estratégicos de ataque e defesa das diferentes modalidades esportivas;
- 9) Prática de atividades esportivas;
- 10) Prática de arbitragem;
- 11) Estabelecer e modificar metas pessoais para o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
- 12) Prática de atividades recreativas;
- 13) Melhorar aptidão física.

Apresenta também objetivos específicos compatíveis a todas as séries:

- 1) Demonstrar autoconfiança quando participar de atividades físicas;
- 2) Identificar, descrever e seguir regras, rotinas e procedimentos de segurança em uma variedade de atividades de jogos, ginástica, dança, lutas e esportes;
- 3) Demonstrar comportamento de respeito por suas características físicas e de desempenho, bem como de seus colegas;
- 4) Demonstrar comportamento social adequado quando trabalho cooperativamente em grupo;
- 5) Selecionar e assumir responsabilidades para desempenhar papéis quando participa de atividades físicas;
- 6) Demonstrar liderança e organização quando participar de atividades físicas;

- 7) Valoriza o papel que a atividade física regular desempenha na busca por melhor qualidade de vida e bem-estar geral.

Voltando ao planejamento a respeito da oitava série, apresenta os seguintes conteúdos a serem trabalhados:

- 1) Rotinas de aquecimento e formação corporal;
- 2) Vivências para desenvolver força, resistência muscular e cardiorrespiratório, flexibilidade, alongamento, velocidade, agilidade, equilíbrio, potência;
- 3) Posições do corpo quanto à direção (frente, atrás, lateral, direita, esquerda), níveis (baixo, alto, médio), intensidade (forte, fraco, moderado, livres), duração (cálculo de tempo), relação (com ou sem material; com ou sem companheiro);
- 4) Efeitos no corpo;
- 5) Noções de treinamento;
- 6) Vivência do jogo;
- 7) Funções no jogo;
- 8) A necessidade de cooperação no jogo;
- 9) A resolução de conflitos no jogo;
- 10) A convivência com os diferentes níveis de desempenho alcançados por si e pelos outros;
- 11) Exercícios educativos fundamentais:
 - Futebol (passe, chute, domínio, condução, cabeceio)
 - Andebol (passe, drible e arremesso)
 - * Sistema 6:0
 - * Sistema 5:1
 - Basquetebol (passe, drible, arremesso)
 - * Sistemas ataque e defesa
 - Voleibol (saque, recepção, passe de toque e de manchete, levantamento, cortada, bloqueio, cobertura, líbero)
 - * Sistema simples 6:0
 - * Sistema simples 5:1
 - * Sistema simples 4:2
- 12) Arbitragem e regras;

- 13) Desafios e metas;
- 14) Jogos recreativos;
- 15) Jogos livres.

Em relação a metodologia e a avaliação, não há distinção entre as diferentes séries. Apresenta, respectivamente, a seguinte sistematização:

Metodologia:

- 1) Ensino por tarefas;
- 2) De forma individual;
- 3) Em pequenos grupos;
- 4) De forma coletiva;
- 5) Descoberta orientada;
- 6) Sob comando;
- 7) Em forma de exploração (investigação) e criação;
- 8) De forma recreativa;
- 9) Em forma de minijogos;
- 10) De forma jogada;
- 11) Ensino de forma crítico-superadora;
- 12) Vivências corporais;
- 13) De forma ilustrada.

Avaliação:

- 1) Da aptidão física (evolução) através de três provas físicas durante o ano;
- 2) Da evolução das habilidades esportivas;
- 3) Prova escrita para avaliar o domínio cognitivo – um por trimestre;
- 4) Relatórios individuais e em grupos;
- 5) Atitudinal (qual o esforço do aluno e/ou dos alunos e seu envolvimento na tentativa de solucionar e superar problemas oriundos das relações interpessoais e/ou de dinâmica do(s) jogo(s) proposto(s);

6) Ficha de desempenho:

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Responsabilidade				
Autocontrole/respeito				
Envolvimento				
Autonomia				
Trabalho em equipe				

7) Autoavaliação.

Constam outras informações no planejamento datado de 2007, mas não sendo central para nossa pesquisa, não as apresentaremos. Passaremos agora para o planejamento construído em 2010.

Importante destacar que neste documento constam apenas os objetivos e conteúdos das distintas séries. As questões referentes ao método e a avaliação não são contempladas.

Objetivos da 8° série:

- 1) Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
- 2) Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
- 3) Identificar e explicar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos;
- 4) Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
- 5) Identificar, exercitar e criar exercícios e jogos para o desenvolvimento dos principais fundamentos das modalidades esportivas;
- 6) Criar e transmitir para o grupo exercícios e jogos estratégicos para as diferentes modalidades esportivas;
- 7) Prática de diferentes modalidades esportivas;
- 8) Prática de atividades recreativas;
- 9) Melhorar a aptidão física;
- 10) Identificar os benefícios de um estilo de vida ativo;
- 11) Transmitir sessões de atividades físicas;
- 12) Prática de arbitragem.

Após os objetivos, traz os conteúdos que serão trabalhados da seguinte forma:

- 1) Controle da frequência cardíaca;
- 2) Rotinas de aquecimento e formação corporal;
- 3) Prática de exercícios físicos para o desenvolvimento da força, resistência, flexibilidade, alongamento, velocidade, agilidade, equilíbrio, potência;
- 4) Noções de tempo, espaço, esforço e relações;
- 5) Vivência do jogo;
- 6) Funções no jogo;
- 7) A necessidade de cooperação no jogo;
- 8) A resolução de conflitos no jogo;
- 9) A convivência com os diferentes níveis de desempenho alcançados por si e pelos outros;
- 10) Sistemas de jogo;
- 11) Regras de arbitragem;
- 12) Desafios e metas – Jogos recreativos & Jogos livres.

Abaixo da exposição dos conteúdos, está escrito a mão o seguinte:

Competências e Habilidades:

- 1) Identificar formas e manifestações corporais;
- 2) Relacionar-se através do movimento humano;
- 3) Expressar-se através da cultura corporal de movimento;
- 4) Exercitar a auto-organização e autonomia.

Ao nos depararmos com os objetivos expostos, percebemos a existência de um descompasso em relação a forma de ensino crítico-superadora, pois em nenhum momento consta a necessidade de compreender a sociedade e a luta de classes a partir das contribuições que podemos construir com a Educação Física. A relação entre os objetivos e o método, na perspectiva crítico-superadora, é íntima, ou seja, a relação entre os pares objetivo/avaliação, conteúdo/método não deve ser negada, pelo contrário, há a necessidade da compreensão das mediações existentes para possibilitar sua realização na organização do trabalho pedagógico. Trataremos desta questão no momento adequado deste estudo.

D) a avaliação e a relação com o Estado:

A partir das normativas burocráticas estipulas pela burocracia estatal, percebemos que estas possuem uma forte inserção na organização do trabalho pedagógico da escola. No campo da avaliação isso se manifesta de forma determinante, visto a adequação dos professores frente tais normativas. A organização do processo avaliativo não difere das demais escolas, em nosso entendimento até mesmo das escolas capitalistas.

Em relação ao processo avaliativo no ensino fundamental a organização se dá de forma individual. Cada educador constrói seu conceito do estudante, sendo satisfatório, não satisfatório ou plenamente satisfatório e um parecer descritivo com as informações a respeito do rendimento individual, apontando sugestões para os a continuação do processo letivo.

No ensino médio, a partir das orientações burocráticas do Estado, o processo avaliativo é construído individualmente por cada educador em um primeiro momento, em seguida, os professores que compõem uma mesma área (linguagens, lógico-matemático, ciências naturais, ciências humanas) fazem uma reunião e discutem as notas para cada estudante.

Tivemos a oportunidade de participar de uma destas reuniões da área das linguagens, estando presentes apenas três professores (história, geografia e educação física), tendo os demais justificado a não participação. Nesta reunião, o professor de educação física informou que todos os estudantes estariam aprovados, e que concordaria com as posições tomadas pelos outros dois professores.

No início deste tópico pontuamos que iríamos apresentar tal discussão de forma separada para facilitar a compreensão deste movimento, mesmo que no movimento do real elas não estejam separadas, pelo contrário, possuem uma íntima relação. Percebemos então que o Estado é quem modula os demais espaços, vindo a concretizar seus interesses para além do campo teórico, incidindo de forma determinante na organização do trabalho pedagógico da Escola Nova Sociedade.

3.3 Organização democrática

No plano geral da organização do trabalho pedagógico a escola possui uma forma organizativa a qual denomina de *organização democrática*²⁷. Passaremos agora à descrição detalhada deste processo. Como fora apresentado no capítulo referente a proposta pedagógica, trazem a questão da gestão democrática, sendo uma aproximação com os princípios do MST, entretanto, não chegam a trabalhar no sentido de explicar como é essa forma organizativa, sendo um ponto a mais para se incorporar neste documento.

A escola se organiza a partir da constituição de Núcleos de Base (NB), sendo estes as diferentes turmas, na qual, cada uma constitui-se enquanto um NB. A fim de dar uma maior identidade a cada NB, os educandos escolhem um nome, que faça sentido para o coletivo e um desenho que os represente visualmente. Em cada um destes Núcleos, é escolhido um, ou mais, coordenadores(as)²⁸, a partir do número de educandos de cada turma. Cada NB possui um professor regente, sendo escolhido pela própria turma. O conjunto dos coordenadores dos NB's, compõem a Coordenação Democrática (CD), juntamente com os coordenadores do NB's dos trabalhadores da escola (funcionários e educadores, escolhidos em reunião da categoria). Estes coordenadores devem levar para as reuniões da CD as questões discutidas nos seus respectivos Núcleos (os problemas que acreditam ser necessários serem resolvidos em cada NB, assim como, na escola em geral). Aqueles pontos em comum, são levados para a Coordenação Executiva (CE), composta pela direção da escola que irá analisar as questões propostas pela CD. Caso exista algum ponto em que a CD não tenha tido condições de resolver, convoca-se uma reunião do Conselho Superior da Escola (CSE), sendo este espaço composto pelo diretor e vice-diretor, dois representantes dos trabalhadores da escola, dois educandos integrantes da CD, o conselho escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM). A partir destas reuniões, caso ainda tenha algum ponto que não tenha sido resolvido, convoca-se uma Assembleia em que toda a comunidade escolar tem direito a voz e voto para que, assim, se possa resolver os pontos ainda em aberto.

27 Cabe ressaltar que essa forma não está contemplada no regimentos nem no PPP da Escola, embora se enquadre na formulação do princípio pedagógico da gestão democrática.

28 Os coordenadores possuem as seguintes responsabilidades: a) coordenar e organizar a pauta da reunião; b) escutar os colegas e anotar opiniões; c) identificar dificuldades, anseios, descontentamentos e reclamações; d) auxiliar na construção da democracia e da cooperação na escola junto ao projeto “Motivação e Cooperação na Escola – democracia e conscientização”; e) portar caderno para anotações; f) socializar e encaminhar as necessidades dos colegas e os encaminhamentos das reuniões de NB nas reuniões mensais com a coordenação, bem como os encaminhamentos desta para os núcleos e, g) incentivar a cooperação e a solidariedade para a construção do trabalho coletivo.

As assembleias também podem ser convocadas para que sejam tratados outros assuntos, e não para resolverem as questões que passaram pelas demais instâncias decisórias da escola. A respeito deste momento da organização democrática, a colaboradora D afirmou “[...] que isso nunca aconteceu, as assembleias gerais aqui são para debater outros temas e outras situações, mas existe esse caminho. Geralmente a gente [educadores] consegue, ou os alunos nos convencem antes ou convencemos eles [risos]”.

Os NB's possuem uma periodicidade de reuniões, assim como a CD, para que os interesses dos educandos estejam sempre em diálogo com o movimento da escola, assim como, com os interesses da equipe diretiva, em conjunto com o coletivo de educadores(as) e demais trabalhadores(as).

Frente esta exposição, cabe a realização de duas perguntas: como eles chegaram nessa forma organizativa? Ela se concretizou de fato na organização do trabalho pedagógico da escola?

Para tal, traremos um trecho da entrevista realizada com a colaboradora D, quando a questionamos a respeito se esta orientação vem do Movimento ou da relação com o Estado, ela pontuou que esta forma vem do projeto “Relações humanas e cooperação: conscientização humana e social na luta pela reforma agrária”, construído pelo Instituto de psicanálise e consultoria *Conscientia* sendo, dessa forma, uma orientação que segue a linha do MST, visto que a aproximação com este instituto foi uma iniciativa do Movimento. Coloca-nos que denominam este projeto de Motivação e cooperação, e que “[...] essa organização democrática esta dentro do projeto dele que é baseado no MST. Entende? Então essa organização vem via MST”, embora o Movimento não tenha uma política de acompanhamento deste processo.

Não, ali na organização democrática não, assim, o que eu li livros do Movimento para ver como funciona dentro do Movimento, vivi algumas experiências dentro do Movimento, mas do Movimento vir aqui dizer como que funciona [...] não é uma coisa sistemática, eles vem quando tem alguma luta para convidar os alunos, para fazer alguma luta e tal, mais nesse tipo, mas o Movimento vir aqui conversar com os alunos dentro da organização democrática não.

A respeito da segunda questão, ela aponta que quando chegou na escola em 2009, esta forma só tinha no papel;

[...], ela não tinha de fato, daí eu comecei a fazer no turno da manhã, que até hoje, do meu ponto de vista é o único turno em que ela funciona, no turno da tarde, o que pra mim deixa ela capenga, ela não é uma coisa geral da escola, ela é uma coisa de um turno da escola, então não dá para dizer que a escola é organizada por isso, dá para dizer que o turno da manhã é pautado, eles tem uma forte influência, mas não a escola toda.

A influência²⁹ deste projeto na construção do PPP se faz presente em diversos momentos, seja na concepção de ser humano agindo na concepção de formação e, dessa forma, na questão do currículo, entre outros. Os conceitos centrais sobre o ser humano que constam no projeto, de forma resumida, são os seguintes: 1. Temos liberdade de sentir e pensar, e liberdade limitada de agir – eu sou capitão do meu próprio barco; 2. Tudo o que vejo no outro existe também em mim de alguma maneira – nós somos espelhos internos entre nós; 3. Aquilo que faço para o outro, faço dentro de mim comigo mesmo – como me trato, trato os outros; 4. Sou consciente, então existo – a consciência é a nossa bússola; 5. O mal pode ser curado somente pelo bem – o amor é o sentimento básico da vida; 6. Solidariedade, responsabilidade coletiva e igualdade requerem democracia direta – democracia direta na economia e na política significa o poder do povo. Algumas destas frases foram colocadas em cartazes pela nos corredores da Escola.

Embora nossas inserções na escola tenham se dado no turno da manhã, tivemos oportunidades de observar os demais. Por mais que não tenhamos percebido muitas diferenças, nos parece que há um distanciamento da organicidade proposta pelo Movimento ao passar da manhã para a tarde, da tarde para a noite, sendo um ponto a ser avaliado pelo conjunto dos trabalhadores desta escola.

29 Não iremos aprofundar a análise deste projeto em nosso estudo, nossa preocupação reside no fato que pontuar sua existência e relação/influência no PPP.

4 DAS RELAÇÕES CAPITAL-TRABALHO ÀS FINALIDADES E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, estabeleceremos as relações entre as categorias trabalho e trabalho pedagógico, construindo as condições para compreendermos como se manifestam as relações entre os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995), e suas mediações com a escola e o modo de produção capitalista. Este movimento se faz necessário pelo fato de que, ao buscarmos a compreensão do trabalho pedagógico na escola, temos que analisar a categoria trabalho e suas múltiplas determinações no modo de produção capitalista, a fim de discutirmos os fundamentos filosóficos e científicos que balizam as distintas perspectivas referentes ao trabalho na busca da compreensão e explicação de seu caráter ontológico e histórico (FRIZZO, 2012). A partir deste “caminho”, analisaremos algumas questões pertinentes às forças produtivas e às relações de produção ao longo do processo histórico, dando maior atenção à forma como o capital organiza a vida, a partir da contradição capital – trabalho.

4.1 Relações capital-trabalho no campo brasileiro

Para alcançarmos a discussão proposta neste subcapítulo, é necessário decompô-lo em partes. Para isso, traremos parte do debate a respeito da categoria trabalho, assim como, o processo histórico que veio a desencadear na sua subsunção ao capital, para que assim possamos tratar desta relação no movimento de inserção no campo brasileiro.

O trabalho é condição da existência humana, é a expressão de uma força natural (força de trabalho do homem), e para que exista uma história humana, se faz necessário, a existência de indivíduos humanos vivos. Para além desta aparente obviedade, cabe-nos perguntar: quais as condições dos seres humanos se manterem vivos? Para que a reprodução da vida fosse possível, foi necessário para os homens produzirem seus meios de vida, sendo estes modificados ao longo do processo histórico pela ação dos homens em mediação com a natureza. Esta interação se dá pelo trabalho, a partir do movimento da força de trabalho do

homem. Essa produção se deu através do estudo da natureza para que fosse possível comer, beber, morar, enfim, sobreviver. Nesta perspectiva, Marx e Engels (2009, p. 32) afirmam que “[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento”.

O trabalho é a mediação entre homem e natureza, homem e homem, aonde estes transformam a natureza externa a partir dos seus interesses e necessidades e, conseqüentemente, transformam a si próprios, a sua própria natureza, assim como o objeto e as condições de trabalho. Sendo o trabalho a própria essência do homem, pois esta não é dada, e sim, produzida. Isto significa que o homem não nasce homem, forma-se homem. Para Engels (1961) o trabalho é a condição fundamental de toda a vida humana, podendo-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem. É importante salientar que o trabalho é uma “atividade” exclusivamente humana, no sentido de que não se trata das formas instintivas, animais do trabalho. A diferença entre os homens e os animais é de que os primeiros figuram no “pensamento” suas construções antes de transformá-las em realidade (MARX, 1980), sendo o elemento teleológico, uma capacidade humana, ou seja, “o ser humano tem ideado, em sua consciência, a configuração que quer imprimir ao objeto de trabalho, antes de sua realização” (ANTUNES, 2011, p. 142). É a partir desta capacidade que se diferencia “[...] pior arquiteto da melhor abelha” (MARX, 1980, p. 202). Entendemos também que;

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX, ENGELS, 2009, p. 24 – grifos do original).

Apresenta-se aqui a dimensão ontológica do trabalho, visto o desenvolvimento dos homens se dar através deste. Para Antunes (2011), a dimensão ontológica é entendida como uma mediação de primeira ordem, correspondendo a ela o caráter de intercâmbio entre os homens e a natureza frente às suas necessidades vitais, sendo impossível a sobrevivência destes sem tais mediações. Para Frizzo (2012), a categoria ontológica do marxismo nos permite compreender que, pelo trabalho, os seres humanos abandonam a dependência que possuem com a natureza e adentram naquilo que é especificamente humano.

Como afirmado anteriormente, a partir do trabalho os homens interagem com o meio, com a natureza e, da mesma forma, acontece o intercâmbio entre os próprios homens. Nessas relações, surgiram as primeiras sociedades, as primeiras civilizações, que vieram a originar as

relações de produção que “hoje” constituem o mundo do trabalho. Entendemos que a vida humana é uma construção social, frente à constituição de relações sociais necessárias para o desenvolvimento dos homens. Porém, estas relações são independentes das vontades humanas, elas correspondem às distintas fases do desenvolvimento das forças produtivas materiais. De acordo com Marx (s.d, p. 203), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. A partir das formulações de Engels (1979), entendemos que o novo surge do velho, a negação da negação³⁰, demonstrando assim a tendência do desenvolvimento do mundo material.

No modo de produção capitalista, como construção histórica que superou os determinantes do feudalismo, as relações de trabalho assumem outro sentido, sendo este: alienado, explorado e assalariado.

Nesse movimento, a propriedade e o trabalho deixam de ter centralidade como valores-de-uso, não respondendo mais às necessidades vitais dos homens, transformando sua centralidade em valor-de-troca³¹ a fim de gerar mais lucro ou mais capital. Para Antunes (2011, p. 76), “deixando de lado o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta, resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada”. Aqui sua dimensão abstrata vem à “tona”, passa apenas a criar o valor das mercadorias.

Nestes marcos, o trabalho assume seu caráter alienado, converte-se em valor-de-troca, visto que o trabalhador vende sua força de trabalho para receber um salário como meio para garantir sua subsistência. Ele não mais produz para si a seda que tece, o ouro que extrai das minas. O que ele produz para si é o salário, e a seda e o ouro reduzem-se a uma pequena quantidade de meios de subsistência (MARX, 1980).

Estas relações de exploração a partir da necessidade da venda da força de trabalho para os trabalhadores garantirem sua subsistência e de suas famílias, tendo como foco o controle reprodutivo dos meios de produção, tiveram suas origens ao longo do processo histórico vindo por determinar uma segunda ordem de mediações. Trata-se da dimensão histórica do

30 Entendemos que o desenvolvimento se dá pela negação de formas antigas, por formas novas, da negação do velho pelo novo. Mas ao mesmo tempo, este novo conserva as características positivas do velho. Dá-se, então, o desenvolvimento em espiral, o novo supera o antigo, mas o inclui nesta superação. Assim, compreendemos a partir do materialismo histórico e dialético, que todo desenvolvimento é a negação das suas formas anteriores. Konder (2008, p. 57) aponta que a “afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação”.

31 Para uma análise mais detalhada a respeito do valor-de-uso e valor-de-troca, ver: MARX, K. O Capital. O processo de produção do capital. Livro 1. v. 1. 1980.

trabalho. Estas transformações não surgiram por acaso, são resultado das contradições e mediações existentes no desenvolvimento da luta de classe e, no capitalismo, os trabalhadores livres fazem todo o trabalho produtivo em troca de um salário, pago pelos burgueses, sendo estes, os detentores do capital (MANZANO, 2013).

Nestas relações, o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza, ainda mais ao tornar-se uma mercadoria à medida que cria bens. A força de trabalho torna-se uma mercadoria valiosa na sociedade capitalista, visto criar valores, gerando um valor maior do que ela própria possui. Por esse motivo, Marx (1983) afirma que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção. Nesta análise subentende-se que o produto do trabalho coloca-se como um objeto estranho ao trabalhador, algo independente dele. O trabalhador torna-se alienado, e as relações ontológicas fundamentais são, segundo Frizzo (2012, p. 63), “[...] viradas de “cabeça para baixo”.

Cabe pontuarmos que esta categoria (alienação) expressa um processo eminentemente histórico-social e, neste, o homem transforma-se em objeto da história tendo suas possibilidades de “ser sujeito” arrancadas das mãos, da mesma forma que o produto do trabalho humano torna-se independente, escapando ao controle racional e virando-se contra seu criador. A partir da forma como se organiza o trabalho na sociedade capitalista, o resultado do processo de trabalho torna-se alheio, estranho, ao trabalhador. Para Antunes (2011), essa realização efetiva do trabalho aparece como a desefetivação do trabalhador.

Percebemos existir uma ruptura, na qual o trabalho é tomado como uma força contra o trabalhador, a ponto deste não se encontrar nem se reconhecer no ato de trabalho, pelo contrário, entrega sua vida ao invés de construí-la. Neste momento é tirada do trabalho sua capacidade de “criação” do homem e ele passa a aprisioná-lo sendo esta, para Frigotto (2002), a dupla face do trabalho, ou seja, de criação e destruição da vida.

Feita estas considerações, passaremos a análise da inserção destas relações no Brasil. De acordo com Saviani (2011) a “nossa” entrada no então, mundo ocidental, deu-se por meio de um processo envolvendo três elementos fortemente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três elementos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes [...]; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Op. Cit. p. 29).

Segundo Casagrande (2007), o monopólio da terra no Brasil teve seu início antes da descoberta, visto que tal extensão de terras já havia sido dividida entre os Reinos de Portugal e Espanha, a partir do tratado de Tordesilhas (1494). Dessa forma, o Rei tinha total poder sobre o futuro destas terras. Durante o período de colonização, a fim de superar a carência de pessoal e de capital no processo de ocupação/exploração, criam-se as Capitanias Hereditárias, divididas em quinze lotes doados a doze fidalgos portugueses.

Nesse processo surgem os grandes latifúndios escravistas voltadas à exportação, claramente submetendo a colônia aos interesses da metrópole. A economia era eminentemente agrícola e comercial, centrada na mão-de-obra escrava sendo, este também, um rentável mercado.

Já no século XIX, sob pressão dos interesses comerciais da coroa inglesa de expandir o mercado consumidor para seus produtos manufaturados, o Brasil proíbe o tráfico de escravos, dando espaço para a vinda dos colonos europeus e, aos negros agora libertos, restou-lhes o uso desta nova condição para venderem sua força de trabalho nos grandes latifúndios, entre outros.

O fundamento da dominação e exploração que era o escravo, passa a ser a terra, a disputa pela terra, trazendo para o confronto direto camponeses e fazendeiros e, segundo Martins (1995, p. 63) “O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passam a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses”.

Nesse processo, o Estado buscou garantir os interesses dos latifundiários, pois se houvessem terras e pessoas livres para ocupá-las, aumentaria a carência de mão-de-obra necessária para atender aos interesses hegemônicos da oligarquia agrária. Embora o desenvolvimento do processo histórico tenha trazido muitas transformações nesse campo, o embate entre camponeses e fazendeiros, latifundiários, se mantém com suas distintas particularidades.

A fim de efetivar a manutenção das taxas de lucro, manter a propriedade privada, entre outros, reforma-se o Estado que, de “Estado de Bem Estar Social³²” passa para o “Estado

32 O Estado de Bem-Estar Social “[...] foi uma resposta dos países de capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa no pós-segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 30 do século XX, manifestada, esta última, tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Teve como base econômica o Keynesianismo, que previa determinada planificação econômica por parte do Estado, o qual agia, portanto, com uma pesada intervenção no processo econômico-social. Por outro lado, traduziu-se em políticas de assistências sociais como a política do pleno emprego, a qual envolvia a sua estabilidade, seguro desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade,

mínimo”, acentuando o contingente de excluídos e desempregados. Cumpre-se o papel do Estado em gerenciar os interesses da burguesia em detrimento dos trabalhadores.

Atualmente as contradições podem ser reconhecidas a partir da luta de classe na disputa entre a posição do capital (agronegócio, educação rural), e pela resistência da classe trabalhadora organizada nos diversos movimentos de luta pela terra.

4.2 Relações trabalho-educação no campo brasileiro.

Traremos nesse capítulo um panorama da situação em que se encontra a população que reside no meio rural no que compete as questões ligadas ao trabalho/emprego e a educação. Pontuaremos esses elementos a partir dos dados expostos no documento construído no ano de 2007 pelo Inep/MEC, intitulado de Panorama da Educação do Campo, onde trazem diversos elementos que permeiam tal discussão.

As relações que se estabelecem entre a zona rural e a urbana demonstram os reais interesses do avanço tecnológico no campo, sendo um fator que contribui fortemente para o êxodo rural, visto que a preocupação na construção de políticas públicas para o saneamento das necessidades básicas dos camponeses não acompanha esse projeto.

O tempo médio em anos de estudos é menor do que no meio urbano em todas as regiões do país, por mais que venham tendo pequenos avanços. Na região Sul, segundo dados de 2000 a 2004, o tempo médio na zona rural era de 4,9 e 5,0 anos, respectivamente. Na zona urbana, 7,3 e 7,7. Em outras regiões as disparidades são mais marcantes (PANOMARA ED. DO CAMPO, 2007, p. 15).

Ao olharmos para a taxa de frequência no Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos, encontramos na zona rural, no período de 2000 a 2004, em porcentagem, uma média de 84,8 e 97,5 e na zona urbana, 92,4 e 97,9, ambas na região Sul.

Percebe-se, feita a exposição destes dados, que o atendimento escolar beira a universalidade no acesso. Olharemos agora para a realidade no ensino médio, para que possamos ter um contraponto. Nesse nível, no mesmo período e região, temos na zona rural um atendimento de 54,5 e 79,9 e, na zona urbana, 68,3 e 82,2. Fica claro para nós a

manifestação das relações de manutenção e eliminação (FREITAS, 1995), as quais possuem maior incidência na zona rural.

Frente estes dados, nos valem de Mészáros (2005), quando aponta que a educação institucionalizada serviu, especialmente nos últimos 150 anos, tanto para o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão, quanto para gerar e transmitir os valores que legitimam os interesses dominantes através da internalização. Sendo ainda para este autor uma das funções principais da educação formal, a produção da conformidade ou consenso.

Outro dado preocupante diz respeito ao analfabetismo, tendo uma disparidade marcante entre a zona rural e urbana.

A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta³³ da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 15).

Ao olharmos para a região Sul, região que apresenta os menores índices de analfabetismo, vemos ainda sim um considerável contraste. Nos anos de 2000 a 2004, na zona rural os dados alcançaram os 12,5% e 10,4% e, na zona urbana, 6,5% e 5,4%. Segundo D'agostini (2009, p. 37), se tal pesquisa fosse feita apenas nos assentamentos desta região, estes dados alcançariam a marca de 23,5%, sendo uma conjuntura alarmante. E afirma que se “[...] buscarmos as causas, veremos quem são os integrantes das áreas de reforma agrária: os apropriados de todos os meios de produção”.

Para além do analfabetismo, os dados referentes a distorção idade-série na zona rural demonstram que tal problema se manifesta já nas séries iniciais do ensino fundamental, apresentando uma acentuada distorção, alcançando cerca de 41,4% dos estudantes com idade superior à adequada. Nas séries finais do fundamental essa realidade torna-se mais preocupante, pois alcança a marca de 56% e, no ensino médio, 59,1%, segundo dados de 2005.

Em relação a rede de ensino na zona rural, de acordo com os dados obtidos no Censo Escolar 2005, é composta por 96.557 estabelecimentos, representando aproximadamente 50% das escolas brasileiras, atendendo cerca de 17,3% das matrículas nacionais, atendendo,

33 De 15 anos ou mais.

prioritariamente, as séries iniciais do ensino fundamental. Aprofundando esse olhar, percebemos que 71,5% dos estudantes das escolas rurais de ensino fundamental estão matriculadas nas série iniciais e, as séries finais atendem a apenas 28,5%. Comparando estes dados a nível nacional, as escolas rurais de ensino médio atendem o equivalente a 2,5% das matrículas até 2005.

No que se refere ao capital físico;

[...] a desigualdade de oportunidades fica evidenciada ao se comparar o rendimento real médio mensal da população economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade residente na área rural com o da zona urbana. Enquanto na zona rural apenas 6,6% apresentam rendimento médio acima de 3 SM³⁴, na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentram-se 24,2%. Na categoria de “sem rendimento” estão 27% da população residente na zona rural, enquanto na zona urbana esse contingente corresponde a menos da metade desse percentual (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 13-14).

Olharemos para os dados referentes a renda mensal de forma detalhada, os quais deixam claro as desigualdades regionais características do Brasil no atual estágio do desenvolvimento da luta de classe.

Tabela 01 – Número de pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas - 2004

Brasil e Região Geográfica	Situação do domicílio	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas										
		Total	Classe de rendimento									
			Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Sem declaração
Brasil	Urbana	75.741.787	7,1	15,4	28,9	11,2	12,0	7,7	3,3	1,2	11,6	1,6
	Rural	17.118.341	16,3	22,5	21,2	5,6	3,9	1,9	0,6	0,2	27,0	0,9
Norte	Urbana	4.897.374	7,1	21,5	29,6	10,2	9,6	5,7	2,1	0,7	12,8	0,7
	Rural	2.030.855	8,9	21,4	22,2	6,1	5,2	2,3	0,6	0,4	32,5	0,5
Nordeste	Urbana	17.014.318	16,0	24,3	25,0	6,5	6,2	3,9	1,8	0,7	14,7	1,0
	Rural	7.600.656	25,2	25,7	15,9	2,7	1,0	0,5	0,1	0,0	27,8	1,1
Sudeste	Urbana	36.325.549	4,2	11,7	29,2	12,9	14,1	9,0	3,9	1,3	11,2	2,6
	Rural	3.345.441	10,6	24,2	28,0	7,8	5,1	2,6	0,7	0,4	19,8	0,9
Sul	Urbana	11.821.370	4,3	11,8	31,6	13,5	14,7	9,5	3,9	1,4	8,7	0,7
	Rural	3.142.846	8,3	15,6	23,3	8,9	7,7	4,1	1,5	0,3	29,6	0,6
Centro Oeste	Urbana	5.683.176	4,9	15,0	32,7	11,4	12,2	8,0	3,9	1,9	9,6	0,4
	Rural	998.543	7,4	16,9	29,7	9,5	6,5	3,1	0,9	0,4	25,1	0,4

Fonte: IBGE - PNAD 2004 (tabela 1867 do SIDRA); Tabela elaborada pela DTDIE.

A população rural encontra-se em desvantagem em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade) em comparação com a população urbana.

34 Salários mínimos.

As condições de trabalho e educação no campo brasileiro se colocam enquanto resquício das concepções coronelistas e latifundiárias da formação agrária, mantendo o entendimento de que para o camponês não é necessário a apropriação de um conhecimento sistematizado, de escolarização, ao mesmo tempo que joga essa parcela da população para um campo de trabalho extremamente precarizado, e mal remunerado.

4.3 Relações estado – luta de classes – sistema educacional

Compreendemos que os homens fazem sua própria história sob circunstâncias com que se defrontam diretamente, sendo estas legadas e transmitidas pelo passado. Nesse sentido nos parece claro que a construção do Estado não é fruto do acaso, pelo contrário, responde aos determinantes sociais específicos dos distintos processos históricos que o antecederam, assim como, os que lhe são presentes.

É preciso pontuar que o Estado surgiu a partir da necessidade concreta de uma pequena parte da sociedade, com o intuito de se afirmarem como dirigentes políticos e econômicos desta. Identificamos, a partir dos estudos realizados por Engels (S.d), os elementos que vieram a desencadear nessa forma de organização social.

Antes de surgir a primeira forma de exploração do homem pelo homem, existia a família patriarcal, a família do Clã, a gens, na qual viviam as pessoas de uma mesma linhagem. Nessa altura não havia Estado, da mesma forma que não existia nenhum aparelho para o emprego sistemático da força e o submetimento do povo por esta. Na sociedade primitiva, encontramos o predomínio do costume, a autoridade, o respeito e o poder a que alcançavam os anciãos da família, do clã, sendo este poder reconhecido possivelmente às mulheres. A forma em que se estabelecia a hierarquia com o fim de regular, governar a sociedade, não dispunha de um aparelho de coerção, de violência, tal como, segundo Lenin (1234 – O Estado), existe atualmente, sendo um grupo especial de homens armados e demais meios para submeter à força a vontade dos outros, sendo o que constitui a essência do Estado.

Nestas sociedades não havia a divisão social do trabalho, da mesma forma que não existiam distintas classes sociais nem a propriedade privada da terra. Nesse sentido, não era necessário a existência do Estado. A história demonstra que seu surgimento, como aparelho especial para a coerção dos homens, se dá apenas onde e quando ocorre a divisão da

sociedade em classes, nas quais um grupo de pessoas se apropriam permanentemente do trabalho alheio, explorando aos demais (LENIN, 1981).

A divisão da sociedade em distintas classes é um fato de fundamental importância para a realização desta análise, visto constituir-se enquanto processo de ruptura entre a antiga forma de organização social, para uma forma fundamentada na apropriação privada da terra e na divisão entre os proprietários desta e os não proprietários, ou seja, uma sociedade baseada na escravidão.

O Estado não é um poder imposto de fora da sociedade e sim, um produto desta em um determinado ponto de seu desenvolvimento, sendo a confissão de uma irremediável contradição frente ao inconciliável antagonismo de classe. Porém, para que o antagonismo entre as classes não faça com que ambas se “devorem” em uma luta estéril, é necessário um poder que se situe aparentemente acima da sociedade, e que venha a amortizar o choque, que o mantenha nos limites da “ordem”. Esse poder, nascido desta sociedade e que se coloca acima e se distancia a cada dia mais dela, é o Estado (ENGELS, s.d).

A fim de tornar mais clara tal afirmativa, nos valeremos dos estudos deste mesmo autor quando analisa a gênese do Estado ateniense, pontuando de forma resumida que

[...] a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da gens são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência. Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolvam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (ENGELS, s. d, p. 87-88).

Tomamos de exemplo esta passagem pois percebemos que a transformação e substituição da antiga forma de organização social (constituição gentílica) por novos órgãos, até o momento da total instauração da autoridade governamental, usurpou o lugar do povo utilizando, quando necessário, o uso da força. Fica claro que a valorização da riqueza como bem supremo, se torna real a partir da constituição da propriedade privada, buscando se distanciar cada vez mais das antigas formas comunais de organização social. Não é preciso realizar profundas análises para compreendermos o papel do Estado ateniense, assim como o processo Romano, cabe apenas pontuar que ambas as sociedades, fundamentaram-se centralmente no trabalho escravo enquanto meio socialmente aceito, natural.

Esta forma foi seguida na história pelo que conhecemos como modo de produção feudal, “evoluindo” da escravidão para a servidão, mantendo a divisão da sociedade em classes, fundamentalmente entre senhores feudais, e servos. No longo processo de desenvolvimento da sociedade feudal, com o surgimento do comércio e da circulação monetária, surgiu uma nova classe, a dos capitalistas. “Da mercadoria, a troca de mercadorias e o aparecimento do poder do dinheiro, surgiu o poder do capital” (LENIN, 2003), abolindo o feudalismo sob a égide do capitalismo que longe de superar com as antigas contradições (divisão social do trabalho, apropriação privada dos meios de produção, luta de classes e etc), as tonou ainda mais agudas, embora com características específicas, distintas das já existentes.

“A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado” (MARX, ENGELS, 2005, p. 22). A luta de classes permanece enquanto motor da história e permanecerá enquanto houverem distintas classes sociais, enquanto houver a apropriação privada dos meios de produção.

No modo de produção capitalista, o Estado se apresenta na forma de um comitê administrativo dos negócios comuns da burguesia (MARX, ENGELS, 2005), no qual discutem os rumos que irão tomar para a manutenção de seus interesses corporativos. Compreendemos que esta relação se manifesta através constituição de leis, e segundo Albornoz (2002) os interesses burgueses se manifestam através das suas políticas. Dessa forma, o Estado se apresenta como instrumento quase perfeito dos interesses do capital. Porém, nesse processo se manifesta a unidade e luta dos contrários, pois o capital se baseia na exploração da venda da força-de-trabalho dos trabalhadores sendo necessário a existência da massa de trabalhadores para a sua reprodução. Os trabalhadores são, ao mesmo tempo, a solução e o problema para os capitalistas, por que, sem estes, não haverá possibilidades para a burguesia efetuar-se enquanto classe hegemônica, ao mesmo tempo que se coloca a necessidade do controle social dos trabalhadores.

Para isso, utilizam-se da violência sempre que necessário, embora tenham construído um discurso de que a existência do Estado é algo necessário e incontornável da sociabilidade humana, numa clara tentativa de coerção e consentimento sem, momentaneamente, necessitar o uso da violência. Segundo Iasi (2013)

Nesta leitura ideológica, uma vez constituída a sociabilidade sobre as formas consensuais expressas no ordenamento jurídico, nas normas morais e imperativos éticos aceitos e compartilhados, a violência fica como uma espécie de reserva de segurança para conter os casos desviantes. Assim, a violência é apresentada como

exceção e o consentimento como cotidianidade. O Estado é a garantia que a violência será coibida.

Na continuação da análise realizada por este autor, afirma ser enganador este discurso, visto que a “[...] violência é resultante da contradição inconciliável que fundamenta nossa sociabilidade e portanto ela é cotidiana, onipresente e inevitável. Ainda que disfarçada de formas não explícitas como nos consensuais procedimentos legais e fundamentos jurídicos [...]” (IASI, 2013, sp).

Percebemos que foram, e são, utilizados outros instrumentos para a coerção e consentimento dos trabalhadores. De acordo com Enguita (1989) foram cinco elementos centrais para que a burguesia, como classe hegemônica na luta de classes obtivesse constante êxito frente a seus objetivos. Primeiramente, tiraram dos camponeses e demais trabalhadores qualquer outra possibilidade de subsistência. Arrancando os camponeses do campo, levando à falência os ofícios tradicionais, introduzindo a maquinaria, transformando-os em trabalhadores assalariados, entre outros. Em “segundo lugar”, demonstra que a organização do trabalho é resultado de uma constante luta entre setores (indústria por indústria, fábrica por fábrica, patrões e trabalhadores) nos quais os patrões podiam contar com o fiel auxílio do Estado (polícia, justiça, etc.). No terceiro momento, foi realizado uma “revolução cultural”, jogando o antigo respeito ao trabalho pessoal para o fetichismo da maquinaria. A satisfação das necessidades foi tomada pelo bem-estar frente o consumo desenfreado. Essas “novas” relações sociais não foram aceitas pelo conjunto da sociedade civil de forma passiva e sem conflitos. Como quarto ponto, afirma que foi construída uma forte política repressiva voltada aos que apresentavam resistências (os casos desviantes nos dizeres de Iasi) frente tais relações. Em quinto lugar, possuindo para nossa análise maiores interesses, afirma que foi preciso “assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva” (ENGUITA, 1989, p. 29-30). Para tanto, apropriaram-se da escola, a reinventaram, deram-lhe uma nova roupagem, “novos” objetivos. Construíram escolas onde não havia, reformando as que já existiam. Para que seus interesses fossem concretizados, jogaram para seu interior, muitas vezes a força, toda a população infantil.

Centraremos nossa atenção no ponto apresentado pelo referido autor, frente determinadas questões a respeito do processo histórico de construção e desenvolvimento da escola para tornarmos nossa análise mais clara, a fim de compreendermos como se “produziu” e se concretizou a apropriação da educação e escola pelas classes dirigentes nesse movimento.

A escola se configura como instrumento de distinção social desde o momento de sua “criação”. Ela foi construída com uma determinada forma que conformou seus tempos e espaços, ao longo do processo histórico, frente determinados interesses (FREITAS, 2003). De acordo com Saviani (2007), na Grécia, o surgimento da escola como espaço educativo dos homens livres se desenvolveu com o nome de *paidéia* e, para os trabalhadores/escravos, com o nome de *duléia*. Essa separação ensinava aos primeiros a forma de inserção na sociedade, entre outros, como aos trabalhadores/escravos, que se educavam no ato de trabalho, ensinava a submissão e conformação de sua condição de trabalhador/escravo. Queremos salientar, nesse processo, a clara separação entre trabalho intelectual e manual, estando esta característica no momento de “formação” da escola, assim como no momento em que se deu a ruptura entre capital-trabalho, ou seja, a partir da divisão da sociedade em classes antagônicas. Estas relações possuíam distintos determinantes ao longo do processo histórico, tendo este caráter ora mais velado, ora mais explícito, porém, sempre presente.

Na educação ateniense, espartana e romana, o Estado desempenhava um papel importante, frente os interesses que as classes dirigentes possuíam na sua manutenção (SAVIANI, 2007). No modo de produção feudal, na Idade Média, percebemos distintas determinações que levaram a Igreja Católica a construir seu “poder” ao se apropriar do conhecimento existente, negando-o ao conjunto da sociedade. Para Saviani (op. Cit, p. 157) o capitalismo provocou grandes “mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória [...]”.

De acordo com Freitas (2010, p. 155) era necessário para as classes dominantes uma “instituição que monopolizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca - como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital”. Nessa perspectiva Pistrak (2000), entende que a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. A partir da dinâmica deste modelo de escola, ensina-se aos alunos a se acostumarem com o fato de estarem constantemente sendo classificados, rotulados, medidos e, para Enguita (1989), estes devem aceitar e desejar serem avaliados. Ribeiro (1999, p. 08) aborda as questões que estavam no centro dos interesses da burguesia que desencadearam na concepção de educação e reinvenção da escola. Segundo a autora esta foi

[...] concebida no interior de processos revolucionários de instituição de um novo modelo de produção – o capitalismo – que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade – a burguesa – que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência – a

físico-experimental – para fundamentar a criação de máquinas e ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política – o Estado – que unifique feudos, delimite um território, centralize poder, elabore e aplique as leis que regulem a organização da sociedade civil; portanto, de uma nova educação – a escola pública – que, através do ensino da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário (RIBEIRO, 1999, p. 08).

A partir do processo de industrialização foram incorporados os interesses burgueses na escola, elencando como objetivo a preparação de crianças e jovens para construção de mão de obra assalariada disciplinada, obediente, dócil e manejável, aprofundando e acirrando as relações que se dão no movimento da luta de classe.

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (ENGUITA, 1989, p. 110).

A escola incorpora os objetivos (funções sociais) que giram em seu entorno, no caso, na sociedade capitalista³⁵. De acordo com Enguita (1989), a educação e a escola foram organizadas e, tendo a burguesia como classe hegemônica, reorganizadas a ponto de que as salas de aula transformaram-se no local apropriado para que os trabalhadores se acostumem com a forma das relações sociais do processo de produção capitalista, preparando as crianças e jovens para o trabalho, com obediência e passiva aceitação. Nesta mesma perspectiva, Freitas (1995) compreende que a escola é o local de preparação de recursos humanos para a ocupação dos múltiplos postos de trabalho existentes na sociedade, sendo estes nobres ou não, tendo no espaço e tempo da aula a legitimação da separação entre trabalho intelectual e manual. Com isso percebemos que a escola não é apenas um local de ensino de determinados conteúdos, mas também um espaço onde se ensina a construir as relações entre as coisas e as pessoas, entre o mundo natural e o mundo social (FERNANDES; FREITAS, 2007). Segundo Villas Boas (1993), o trabalho do professor se insere dentro das normas da escola, estando estas inseridas dentro da lógica do capital. Frente essa situação, os horários, as disciplinas, período para aplicação de provas e entrega dos resultados, reuniões, festividades, entre os demais elementos que permeiam o campo escolar estão acima das "vontades" dos professores que acabam tendo que organizar seu trabalho segundo estas normas há muito já estabelecidas.

35 Cabe pontuarmos que a escola capitalista, em nosso entendimento, a partir dos estudos de Camini (2009) e Frizzo (2012), é aquela que assume para si os objetivos de reprodução da hegemonia burguesa, sendo esta posição velada ou não.

Segundo Frizzo (2008, p. 19), nessa discussão “O problema é que o trabalho pedagógico vai sendo enquadrado em uma lógica sequencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital”.

O Estado é um poder que se situa aparentemente acima da sociedade e que vem a regular através de inúmeras normativas, de políticas públicas, a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Mas seu controle é contestado, existem atores sociais que fazem o embate construindo outros projetos.

4.3.1 Educação do Campo *versus* Educação Rural: o projeto político pedagógico enquanto resistência ao avanço do capital

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Traremos elementos pontuais a respeito do processo existente no Brasil onde se estabeleceu um enfrentamento político a respeito do projeto de educação para os camponeses na sua relação com o Estado Burguês.

O embate, segundo Caldart (2012) pode ser datado, e nasceu como Educação Básica do Campo no momento de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Passou a ser chamada de Educação do Campo após os debates ocorridos no Seminário Nacional em 2002.

A mudança de nome se deu pela seguinte questão:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CEIROLI e CALDART, 2002, p. 19).

Se coloca no sentido de ir além da educação, pois não há como defender a educação dos camponeses sem o embate com a lógica da agricultura capitalista, assim como sem pensar em políticas públicas para a permanência dos camponeses no campo. Esta perspectiva se

contrapõem ao projeto de educação rural, sendo esta proposição mais interessante ao capital e, segundo Oliveira e Campos (2012, p. 238),

[...] a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador” [...].

De acordo com Ribeiro (2010), com a introdução de empresas agropecuárias, estas trouxeram a necessidade de trabalhadores adaptados aos processos produtivos específicos do ramo agrícola. A importância do controle do processo educacional a fim de oferecer a formação necessária ao desempenho de novas funções é vital. “Ao mesmo tempo, as populações rurais devem “ser educadas” para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinadas ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais” (op. Cit. 2010, p. 167). Nesta perspectiva, a autora compreende que a escola pública rural foi uma potente ferramenta para a expansão do capitalismo no campo, desestruturando o modo de vida dos trabalhadores rurais, seu trabalho, os saberes e a cultura.

Ainda nessa questão, D'agostini (2009, p.104,) nos diz que a relação entre estes distintos projetos é de uma contradição antagônica, visto cada uma ser determinada por uma posição de classe inconciliável. “Portanto, a educação do MST e a educação rural são parte da contradição antagônica posta no âmbito da luta de classes”.

Para que não pareça que o Movimento lute contra os mesmos moinhos de vento que Don Quixote e Sancho Pança, mostraremos uma das formas na qual os interesses do capital se traduzem no âmbito educacional no campo. Segundo Lamosa (2013 – EBEM) a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), criada em 1993 e sendo constituída por representantes dos segmentos produtivos que compõem o agronegócio brasileiro, criou um braço pedagógico a fim de formar dirigentes, difundirem seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio no país, defendendo este setor enquanto meio mais moderno de desenvolvimento econômico no campo.

A escola pública, local obrigatório de formação dos jovens, nos últimos vinte anos, passou a ser entendida pelo empresariado brasileiro como espaço central de divulgação desta autoimagem. A hegemonia da classe dominante, neste caso, sobretudo, é um ato pedagógico. Desde a criação da ABAG, foram organizados diferentes movimentos que se caracterizaram pela tentativa de unificar princípios dos setores empresariais que atuam no campo educacional. A presença de associados da ABAG (Banco Itaú, Banco Santander, Banco do Brasil, GLOBO Comunicações,

VALE, MONSANTO, SADIA, Nestlé, por exemplo) na direção destes movimentos é significativa (LAMOSA, p. 02, 2013).

Nessa perspectiva construíram o programa educacional “Agronegócio na Escola”³⁶ tendo como objetivo, segundo consta página da internet (<http://www.abagr.org.br/atividadesAgronegocioEscola.php>),

[...] levar conceitos fundamentais do agronegócio aos alunos e, através de visitas às empresas associadas, possibilitar a conexão entre teoria e prática, levando a realidade do setor e da região para a sala de aula, e vice-versa. Revelar assim a interdependência campo-cidade, a dimensão e a importância do setor para a economia, valorizar as atividades agroindustriais locais e com isso, a comunidade onde o aluno está inserido, e resgatar o orgulho de pertencer a esta região.

Este projeto possui inserção em escolas públicas nas redes municipal e estadual de São Paulo e, segundo Lamosa (2013, p. 03) “[...] as escolas públicas e a educação ambiental [...], são utilizadas como espaço e instrumentos de difusão de uma nova imagem da classe dominante no Brasil, enquanto os professores vêm sendo assimilados ao projeto societário hegemônico”.

A construção deste campo que marca o avanço do capital e a resistência camponesa, se dá no âmbito teórico, com a construção de projetos que marcam a perspectiva do Movimento para suas escolas e das políticas públicas para a educação a nível nacional e estadual, assim como, no enfrentamento direto, na luta, nas marchas, ocupações, resistências, e na repressão policial e midiática.

Mas contra o que os camponeses lutam? O processo de inserção dos interesses do capital no campo brasileiro nas últimas quatro décadas gerou um movimento de incorporação da agricultura ao sistema capitalista industrial, colocando os agricultores numa posição de subserviência ao capital comercial e financeiro. Esse movimento se deu a partir de uma marcada modernização agrícola, ampliando as teias capitalistas no campo que se expressam na concentração de terras, expropriação, monocultura, migração etc (BONAMIGO, 2007).

Outros elementos que nos saltam aos olhos nesta análise, é de que a população rural brasileira corresponde a 15% da população total do país, segundo dados do Censo de 2010, divulgado pelo IBGE. Ainda nesta mesma pesquisa, demonstram que em 2000, a população rural era de 19% e, nos anos de 1980, chegavam aos 32% do total da população. Percebemos existir um grande êxodo concomitante à crescente modernização. Mas por que os camponeses não estão ficando no campo frente tal avanço tecnológico? Segundo Gritti (2003), esse

36 A cartilha encontra-se na íntegra nos apêndices.

processo de expulsão/abandono do homem do meio rural intensificou-se com a mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra. Embora nesta última década tenha decrescido pela metade em relação à última década (de 4 milhões para 2 milhões), é expressiva a diferença entre ambos espaços. Na região sul, por exemplo, segundo dados divulgados pelo IBGE, em 2010, a população urbana era de 23. 261 milhões e, a população rural era de 4. 126 milhões.

A respeito da modernização do campo e ao êxodo rural, a ABAG possui outro entendimento e o deixam claro na cartilha construída para distribuição nas escolas (apêndice). Na página sete, apresentação a seguinte formulação:



Cartilha da Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Rio Preto.

Interessante a forma como são desvirtuados certos elementos pois, passam o entendimento de que o camponês se cansou da vida no campo e foi buscar, simplesmente assim, melhores oportunidades na cidade. No restante da cartilha não dizem que parte destes camponeses tornaram-se favelados, nem que necessitaram se sujeitar a relações de trabalho extremamente precárias. Não enxergamos nenhuma manifestação de contraposição à crescente industrialização do campo, dando a entender que não há nenhum malefício no trato com os agrotóxicos e, os que afirmam essa questão, não possuem os conhecimentos necessários.

Possuem uma compreensão de tecnologia que nega os conhecimentos construídos historicamente pela ação do homem na transformação da natureza, através do trabalho pois, ao afirmarem que *entra no campo a tecnologia*, nesse momento histórico, o que dizer de todos os conhecimentos anteriores que os camponeses desenvolveram? A construção de uma enxada, de uma pá, dos instrumentos para arar a terra, foram saltos qualitativos que trouxeram importantes ganhos tecnológicos para o domínio da natureza pelo homem. Por que negar isso?

A importância das formulações teóricas do Movimento, assim como, as que se apresentem no PPP da Escola Nova Sociedade, devem potencializar as condições instrumentais para o conjunto dos trabalhadores de se contraporem ao avanço da educação rural, sem fazer o jogo de negação dos elementos da realidade, para que seja possível construir sua transformação.

Entendemos que o embate existente entre ambos projetos se manifesta no campo teórico e prático. A necessidade da instrumentalização dos trabalhadores para a formulação e sistematização de documentos que pautem a orientação política para contrapor o avanço do capital é concreta e, por isso, o diálogo com os elementos da realidade.

[...] em nossas práticas continua o desafio pedagógico do como fazer o estudo dos fenômenos da realidade garantindo uma apropriação rigorosa do conhecimento teórico, científico, já acumulado pelos esforços da humanidade em compreender e interferir nas questões da vida em cada época, e tendo a mediação de práticas sociais concretas. Nossa experiência mostra que não basta afirmar aos educadores que é preciso juntar a realidade e conteúdos, integrar estudo com trabalho: é necessário um esforço coletivo de construir um jeito, um método, de fazer isso na prática escolar cotidiana, aprendendo com as diferentes tentativas historicamente feitas nessa direção, de modo a não tentar deixar de ser refém dos conteúdos para ficar refém das práticas [...] e nem resvalar para um novo tipo de fragmentação, que estabelece momentos diferentes para práticas, para conversas ou discussões sobre questões da realidade e para estudo de conteúdos, fugindo novamente da tarefa de síntese, ou deixando-se para os educandos e individualmente (CALDART, 2010, p. 81).

A necessária relação entre teoria e prática é fonte de grandes debates para o Movimento, para o avanço da sua linha política, da mesma forma que a apropriação desta linha pelo conjunto da militância, e pelo conjunto dos professores e educadores.

4.4 Relações PPP – trabalho pedagógico na escola do campo

Antes de tratarmos das relações entre o PPP e o trabalho pedagógico na escola do campo, discutiremos a respeito do nosso entendimento frente este debate, para que possamos estabelecer tais relações.

A respeito do trabalho pedagógico, sabemos que não se constitui como consenso no meio acadêmico frente os significados e posições políticas que carrega consigo. Existem outras denominações para explicitar o trabalho realizado pelos professores na escola. Nesse sentido, concordamos com Frizzo (2012, p. 141) ao apontar que esse entendimento parte com a perspectiva ontológica e histórica do trabalho realizado pelos professores, alunos, e demais sujeitos que compõem a equipe diretiva da escola, articulado à estrutura sócio-política, assim como aos processos pedagógicos desenvolvidos, “[...] objetivados pela concepção de educação e matriz formativa que estabelecem as bases de cada sistema escolar”. Fazemos esta opção por perceber que as denominações “trabalho docente” e “prática pedagógica” não possuem os elementos necessários para explicar e representar o exercício realizado pelos professores.

Em linhas gerais, o termo trabalho docente dá peso apenas para o professor, não enxergando as relações que existem deste com os alunos. Havendo mais de um sujeito envolvido no processo pedagógico, este termo nos parece não incorporar o trabalho discente (FREITAS, 1989). Paulo Freire (2002, p. 25) nos auxilia neste ponto ao colocar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A respeito da expressão “prática pedagógica”, entendemos constituir-se certo pragmatismo, um saber fazer, vindo a negar a teoria³⁷.

O trabalho pedagógico tem sua finalidade na construção do conhecimento socialmente útil (FREITAS, 1995), através do trabalho com valor social. Para Villas Boas (1993), ele é um

37 Para maiores informações a respeito deste debate, procurar em: FRIZZO, Giovanni. A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Porto Alegre: UFRGS, 264 p. (Tese de Doutorado), 2012.

trabalho como qualquer outro, determinado pela sociedade, podendo reproduzir sua lógica, da mesma forma que trabalhar para sua superação. De acordo com Tilton (2006), o trabalho pedagógico materializa a direção do processo de formação frente às diversas mediações que estabelece na escola. Esta relação entre o “interior” da escola e o trabalho com valor social, trabalho útil, entendendo o trabalho como base da educação, se dá pelo fato de que ele se configura como uma atividade concreta, caso contrário, torna-se uma atividade reduzida a pequenas aquisições de normas e procedimentos metodológicos e burocráticos, limitando seu aspecto social.

Para Machado (2003), o trabalho pedagógico é a forma como se organiza a escola no sentido de assumir as tarefas de pensar e produzir as relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto. Ele se apresenta como condição de base de sustentação das mediações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o universo escolar, sendo estas contraditórias e conflitantes, possuindo em contrapartida, determinadas regularidades.

O trabalho pedagógico caracteriza-se como trabalho humano que ao se articular ao processo de trabalho capitalista tem sua finalidade no “disciplinamento para a vida social produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (FRIZZO, 2008, p. 11). O professor fica subordinado à esfera da produção, reproduzindo a lógica capital-trabalho, e o professor se insere na linha de montagem. Nossa concepção a respeito desta categoria faz referência “[...] a uma noção ampliada de trabalho desenvolvido pelo professor na escola e suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares” (op. Cit. 2008, p. 06), estando dessa forma na dependência dos interesses/objetivos do capital à educação, os quais tratamos anteriormente. Esta visão ampliada de trabalho pedagógico, também é defendida por Freitas (1995), apontando que este deve ser entendido como trabalho que se desenvolve predominantemente em sala de aula, assim como projeto político pedagógico, estabelecendo a relação entre o singular e o universal mediados pelo particular, ou seja, o trabalho pedagógico (mais especificamente suas categorias), a escola e o modo de produção capitalista.

Embora o trabalho pedagógico se caracterize como trabalho humano, compreendemos como trabalho não-material, entendido como a produção de conhecimentos, conceitos, valores, habilidades, entre outros. Difere-se do trabalho material, visto como uma atividade concreta, socialmente útil frente às relações produtivas.

Taffarel (2010, p. 22), fundamentada na perspectiva marxiana nos auxilia nessa questão

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. A aula é um tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas.

Com a construção deste debate, acreditamos termos construído as relações necessárias para que possamos discutir a respeito dos pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método. Concordamos com Freitas (1995), quando aponta que o primeiro par é a chave para compreendermos e transformarmos a escola, visto o desenvolvimento do conteúdo/método estar modulado pela categoria objetivo/avaliação. Ao olharmos para este par em específico, enxergamos que a avaliação desvela os objetivos concretos da escola, e por isso começaremos nossa análise por ela.

Apontaremos alguns elementos com relação à forma como a avaliação foi “construída” e “transformada” ao longo do processo histórico até se concretizar neste “entrave” à nossa prática, para que possamos perceber que ela também responde aos determinantes do seu tempo.

Segundo Lima (2005b), a avaliação é uma capacidade intrínseca do ser humano, percebida desde a pré-história. Provavelmente a primeira forma de avaliação foi quando o homem se questionou se conseguiria carregar uma pedra de um lugar a outro, ou quando ele se perguntou se conseguiria caçar determinado animal ou se ele viraria a caça. Nesse momento a avaliação, como um conhecimento ainda não sistematizado tinha o propósito de sobrevivência, controle, promoção. O surgimento das primeiras tecnologias e sistemas de medida e pesagem surge na Idade Antiga (o que hoje conhecemos como balança), e os primeiros exames extra-escolares surgem na China (3.000 a.C.) e na Grécia (560 a.C.). Nesse momento a avaliação tinha um propósito militar (Esparta, principalmente), classificatório e de controle. Já na Idade Média surgem os primeiros exames escolares orais e formais, uma pedagogia tradicional e jesuítica, tendo como propósito a disciplina, a classificação e o controle. Na Idade Moderna, surge o modelo quantitativo de medida (1600), surgem os primeiros exames universitários, sendo orais e escritos (1702 em Cambridge). Os primeiros padrões nacionais de medidas (sistema métrico decimal) surgem na França em 1791, classificação dos alunos com notas (1890); primeiros testes padronizados de rendimento

escolar (1903); docimologia³⁸ (1930-1960); surge o termo avaliação escolar (1934); exames quantitativos e qualitativos; surge avaliação de programas educacionais (1950), e o propósito da avaliação é a classificação e o controle.

A respeito da relação entre exame/avaliação e o processo educacional percebemos que, na história da construção da escola, o exame foi perdendo a sua dimensão pedagógica e metodológica e assumindo crescentemente a dimensão de controle e, para Enguita (1989), uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem, apontando a importância ainda maior dada à avaliação.

Pousando nosso olhar na categoria avaliação, percebemos que ela é

[...] um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal ou informalmente – mas sempre com efeitos – cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor, mostra-lhe seu trabalho ou torna visível seu comportamento, além da lista interminável de exercícios, provas, testes e outros dispositivos específicos para esse fim (ENGUITA, 1989, p. 203).

Na literatura, o campo de debate a acerca desta categoria é amplo e diverso, existindo distintas perspectivas e entendimentos que, em muitos casos, divergem entre si. Isso se dá, entre outros, pelas diferentes compreensões da relação professor-aluno, relação que se expressa no par conteúdo/método, porém, possui seus determinantes “vindos” do par objetivos/avaliação.

A avaliação é a categoria determinante no processo pedagógico, sendo *onipresente* para além da sala de aula, e sim, no conjunto dos espaços escolares, carregando consigo diversas relações que precisam ser analisadas. Iniciando nossa análise, concordamos com Escobar (1997, p. 94) quando afirma que o caráter da “função social da escola corporifica-se no projeto político pedagógico que direciona a dinâmica do poder num âmbito de luta que, além da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, parece dar-se”, principalmente no campo da avaliação. Mas como se manifestam na avaliação estas relações? Percebemos que, pelo fato dela delimitar os aspectos instrucional, comportamental e de hábitos e valores (FREITAS, 2003), podemos estabelecer um diálogo a fim de responder tal questão. Buscando compreender estes três elementos, enxergamos que o campo instrucional gira em torno da avaliação do domínio das habilidades e conteúdos dos alunos a partir dos diversos instrumentos avaliativos existentes (provas, trabalhos, entre outros). O segundo aspecto, o comportamental, expressa as relações de poder nas salas de aula. Aqui percebemos que a avaliação se caracteriza como potente instrumento de poder nas mãos dos professores.

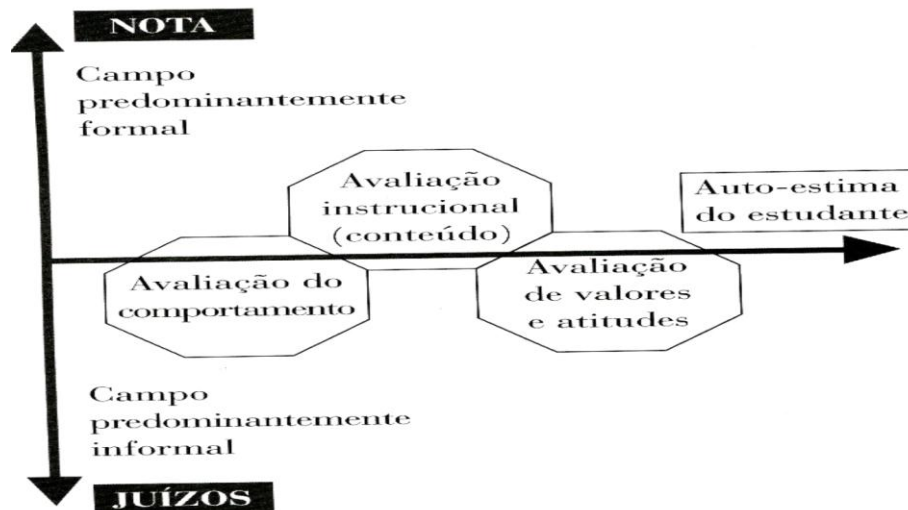
38 Docimologia é o estudo sistemático dos exames, particularmente do sistema de atribuição de notas.

Nesse campo o professor avalia o aluno pelo seu comportamento em sala de aula, e constrói a nota deste a partir de sua instrução. É o espaço no qual o professor reproduz as relações de hierarquia existentes na sociedade, para que os alunos aprendam a obedecer “se não a um padrão autoritário, a regras impessoais de uma ordem social que não pode ser alterada” (CALDART, 2010, p. 77-78). O terceiro elemento demonstra a exposição do aluno pelo professor a partir de comentários críticos, humilhações, repressões verbais e até mesmo físicas. A articulação destes três componentes cria o campo necessário para que se exercitem relações de dominação e submissão ao professor, assim como, à ordem social capitalista, por parte dos alunos.

Estes aspectos fazem parte da avaliação, porém não são os únicos, existem outros elementos, visto ela atuar também dentro do campo formal e informal. Ao olharmos para estes “espaços”, percebemos que os instrumentos avaliativos, as técnicas e os procedimentos (provas orais, escritas, trabalhos, questionários, pesquisas e etc.) realizados pelos professores tendo seu “fim” expresso em nota individual, fazem parte do campo formal, ou seja, aquilo que é conhecido pelos estudantes, aquilo que foi apresentado pelo professor. Os juízos de valor, entendendo-os como “invisíveis”, pelo fato de não serem expressos pelo professor em aula e que também influenciam nos resultados finais, na manifestação da nota, fazem parte do campo informal. O professor avalia os valores dos alunos tendo como referência os seus valores. De acordo com Fernandes e Freitas (2007), nossas concepções fazem parte de nossa cultura, nossa forma de ver o mundo, nas quais se expressam nossa prática. Nossa cultura, ainda para estes autores, está impregnada pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação, uma cultura meritocrática. Um exemplo disso diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. A meritocracia naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados.

São construídas aqui as representações dos professores a respeito dos alunos e, para Freitas (2003), a parte mais relevante da avaliação, assim como, a mais dramática se localiza nesse espaço, onde ocorrem os juízos de valor, que acabam por regular a relação professor-aluno, e vice-versa. Estas interações criam as representações de uns sobre os outros.

Freitas (2003, p. 44) apresenta a seguinte tabela para ilustrar esse movimento.



(FREITAS, 2003, p. 44)

Esse quadro deve ser pensando ao longo do processo letivo, visto a construção (subjetiva) do professor sobre o aluno se dar no dia-a-dia, frente também, os comentários dos outros professores, assim como, de toda a equipe diretiva.

A forma que a avaliação assume é compatível com a forma da escola, respondendo efetivamente a ela. É inconcebível que a avaliação possua distintas formas que não a que a escola lhe determina, visto ela ser a guardiã dos objetivos (FREITAS, 1995). Os procedimentos de avaliação subordinam-se a esta lógica, ficando a cargo dos objetivos já proclamados, e estes giram em torno de hierarquizar, controlar e construir as condições necessárias para que estas relações se reproduzam, que se efetive a manutenção do *status quo*. Isso se dá a partir da triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, assim como, junto com o campo formal e informal (FREITAS, 2003). Podemos entender essa relação visto a escola ter sido institucionalizada a ponto de que para acelerar os processos de formação, distanciou-se, separou-se dos elementos naturais da vida ou, segundo Freitas (2002), da relação artesanal entre mestre e aprendiz.

Embora nossa análise esteja tendo maior ênfase no campo da avaliação, é preciso considerar outros elementos, visto estes se darem no âmbito do par dialético conteúdo/método. Percebemos uma forte fragmentação dos conteúdos escolares que, por sua vez, acabam por conduzir os professores a construírem, de forma individual, uma avaliação fragmentada, transformando-o em um processo de avaliação artificial, ficando predominantemente no campo cognitivo. Esta artificialização do ensino gera uma baixa motivação dos alunos pelo aprendizado, tensionando os professores a se utilizarem da

avaliação de forma autoritária, a transformando em instrumento de controle disciplinar (FREITAS, 1995).

Trazendo esta discussão para a relação com o mundo do trabalho, entendemos que seus determinantes geram a exclusão de grande parte dos alunos, principalmente aqueles oriundos das classes populares. Concretiza-se um movimento que promove a internalização da exclusão nestes alunos. Esse quadro se insere dentro dos interesses do capital em reduzir os gastos com a educação pública, sendo uma de suas políticas a privatização, configurando uma forte tendência do Estado mínimo. O que está no centro da questão não é o lucro, mas os custos, o volume de investimentos, demonstrando o caráter de classe existente na educação. Mas como se concretiza essa política?

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se a clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2002, p. 04).

Frente a forte tendência do capital em precarizar as condições de trabalho, intensificando o processo de exploração, as tensões sociais necessitam de um forte monitoramento para que não seja comprometido o processo de acumulação do capital. A educação tem um papel *impar* dentre as condições facilitadoras para a reprodução deste sistema. A análise da avaliação assume este caráter para nós, visto sua importância, já manifestada anteriormente. Percebemos nesse sentido existir uma culpabilização da vítima, colocando a culpa pelo “fracasso” escolar naquele que sofre todas as penosas consequências da luta de classe.

Nessa perspectiva, qual o caráter que assume a avaliação atualmente? Para Escobar (1997), ela tem por objetivo hierarquizar os estudantes, estimular nestes a competição, distribuir as oportunidades escolares e sociais de forma desigual, configurando-se um instrumento da ideologia dominante e, segundo Silva (2010), a forma como ela é realizada determina aqueles que farão parte da classe dominante e da classe dominada. De acordo com Ramos (2006), a forma como ela se “manifesta”, gira em torno de regular, verificar, medir, tendo a intenção de excluir e hierarquizar os conhecimentos e os estudantes no processo pedagógico. Para Sobierajski (1992), a partir de longa observação das práticas avaliativas de um grupo de professores, ela percebeu que a avaliação tem as funções de *classificar, controlar*

e *motivar* os alunos. Com a classificação destes, passam a utilizá-la como instrumento de controle da turma, buscando uma maior obediência dos alunos. Além destas características, a autora percebeu que a motivação vem no sentido de forçar o aluno a cumprir com a realização das atividades propostas em sala, assim como, aquelas as quais ele leva para casa. O campo da avaliação transforma-se no da hierarquia escolar, legítima esta a partir de quatro pontos que, segundo Freitas (1995) são:

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja a evasão; 4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 1995, p. 242).

Esta formulação desvela a forma como se manifesta a hierarquia escolar. Estes quatro elementos são determinados por uma única e mesma força, sendo a origem social do aluno, sua condição de classe (FREITAS, 1995). Em tese, se for mantido no sistema educacional o faz pela sua condição de classe, se for excluído o faz, da mesma forma, pela sua condição de classe.

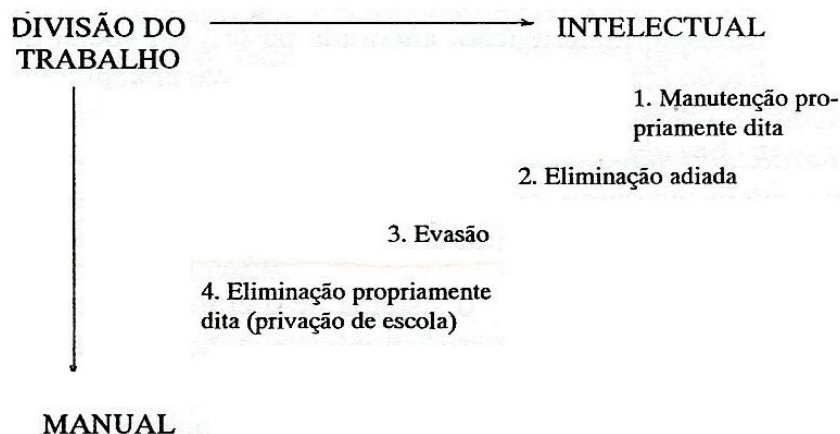
Este autor aponta que tais categorias estão em contradição visto a manifestação de relações de oposição, sendo: privação e evasão de ensino, eliminação adiada e manutenção do aparato escolar. Cheptulin (1982, p. 289), coloca que os contrários estão em luta entre si, entretanto, também estão em unidade.

[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente. [...] A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto que a luta deles é absoluta. O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da 'luta' dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da 'luta' dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por um outra, melhor adaptada às novas condições. [...] O absoluto da 'luta' dos contrários está no fato de que ela está presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade.

Colocada a questão da contradição, é importante apontar que já tratamos a respeito do que se coloca como unidade. Estamos falando do caráter de classe, a origem social dos alunos é o que os opostos (eliminação e manutenção) possuem de comum, depois de descartadas todas as diferenças. “Eliminação e manutenção são manifestações de uma mesma essência: o antagonismo de classes do sistema capitalista” (FREITAS, 1995, p. 244).

A avaliação torna-se um instrumento, nas mãos dos professores e demais membros da equipe diretiva da escola, que seleciona e exclui os menos privilegiados. A partir do uso de provas, testes, exercícios tendo por base os livros didáticos que possuem uma linguagem mais familiar aos alunos das classes privilegiadas, gera uma relação na qual estes alunos terão melhores notas, ficando cada vez mais motivados. Aos demais alunos, que obtiveram maus resultados, ficarão cada vez mais desmotivados. “A avaliação formal alia-se à informal, pela qual a pessoa do aluno está sob julgamento permanente e, de modo geral, de domínio público. Como resultado desse processo, o aluno é eliminado ou mantido na escola” (VILLAS BOAS, 1993, p. 122).

A manifestação da hierarquia escolar está perpassada pelas mediações existentes frente à divisão social do trabalho, acirrando ainda mais a divisão existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, expressando as mesmas relações de classe. Freitas (1995) apresenta a seguinte tabela a fim de ilustrar estes argumentos, explicitando de que esta deve ser entendida como possibilidades da luta de classes no interior da escola, modulado pelo estágio da luta de classe no exterior da escola.



(FREITAS, 1995, p. 249)

Com relação a estas possibilidades tendo a base na unidade dos processos de eliminação/manutenção, centrada na origem social dos alunos, é “que a avaliação faz sua metamorfose nos objetivos educacionais globais da escola, revelando sua vocação excludente e um conceito de homem unilateralizado pela divisão do trabalho” (FREITAS, 1995, p. 250). A escola acaba por intensificar estas relações, alienando os alunos oriundos das classes

populares. Percebemos que são os alunos mantidos na escola que possuem maiores chances de se encaminharem para as atividades intelectuais mas, do outro lado, ao se distanciarem da escola, se aproximam das tarefas manuais, rotinizadas, aprendendo a se tornarem dóceis “gorilas amestrados”.

Para Villa Boas (1993), as atividades docentes configuram-se como trabalho não-material, no qual o produto não é separado do ato de produção. Estabelece-se uma relação em que os alunos que conseguem aprender não são expropriados do significado que o produto possui para estes. Para os demais, essa apropriação se dá por diversos elementos, sendo: repetência, evasão e sonegação dos conteúdos ao longo do processo de aprendizagem. Percebemos “que os estudantes encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos e, ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles” (FREITAS, 1995, p, 230).

4.4.1 Contradições no campo da organização do trabalho pedagógico na Escola Nova Sociedade

Para que possamos visualizar as possibilidades de avanço nesse processo, precisamos apontar as contradições existentes na organização do trabalho pedagógico da escola, de modo geral e, a partir da análise concreta da realidade concreta, de modo específico nas aulas de EF, buscando apontar um caminho que avance na direção de um horizonte organizativo que favoreça esta superação.

A resistência do Movimento contra o avanço do capital, nesta Escola, se dá em campos específicos e bem demarcados que se fazem, fundamentalmente, em três pontos: 1. A partir da construção do PPP, onde se tem a possibilidade, inicialmente no campo teórico, de se contrapor ao projeto burguês. A importância deste documento se apresenta no sentido de que é ele que aponta a direção que a escola caminha sendo esta o projeto histórico socialista centrada nas formulações da educação do campo; 2. estabelece-se uma forte contradição na contratação e formação continuada dos professores/educadores. Esta questão fica a cargo do Estado, passando em grande parte por fora das instâncias do Movimento. Porém, trabalham no sentido de garantir a formação continuada destes (muito além do que é oferecido pelo Estado), dentro da perspectiva de sensibilização para as lutas sociais, a fim de garantir que

estes professores/educadores, formem educandos com valores sociais que se contraponham aos valores burgueses; 3. a Escola Nova Sociedade, inserida em um assentamento da Reforma Agrária, buscando construir nos educandos o amor pela terra, pelo seu cultivo e permanência nela, possui uma pequena parcela de estudantes pertencentes a famílias de agricultores e/ou assentados. Estabelece-se aqui nosso terceiro ponto de análise pois, uma escola construída pelo e, em parte, para o Movimento, deve pensar e discutir a respeito do êxodo das famílias e da juventude do campo para a cidade.

Entendemos estes momentos enquanto distintas manifestações das relações contraditórias que se estabelecem no movimento existente nas mediações entre trabalho-educação e que se materializam nas relações entre o PPP e o trabalho pedagógico nesta escola.

a) O Projeto Político Pedagógico

Segundo Kolling *et all* (2012) o Movimento busca expressar e reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, entendendo as contradições como motor da própria intencionalidade educativa em busca de um determinado projeto de sociedade e humanidade, o projeto histórico socialista.

Por isso a importância da apropriação do método, para que consigam sistematizá-lo na construção e elaboração de seus materiais, para que assim tenham possibilidades de, a partir de uma teoria revolucionária, concretizá-la.

Ao mesmo tempo em que apontam objetivos de construção de um novo homem, uma nova sociedade, educação e escola, não avançam no campo da avaliação, assim como apresentam dificuldades em relação a matriz formativa da escola. Segundo Caldart (2010, p. 75), sem alterar a matriz formativa da escola não será possível realizar as transformações almejadas nestes objetivos. “A redefinição da matriz formativa deve compor e orientar o projeto político-pedagógico da escola, como construção coletiva que espelhe o seu percurso e explicita os compromissos dos educadores com seus educandos”. A formulação a respeito da matriz formativa necessita ser revista à luz do materialismo histórico e dialético, apontando a luta de classe como motor da história e a importância do estudo das contradições existente nesse movimento.

Do conjunto do PPP, é no campo da avaliação que se manifestam com maior intensidade as contradições, como já apontado nos estudos de Escobar (1997). Isso se dá pelo fato desta categoria, com o perdão da repetição, ser a que modula as demais no processo de organização do trabalho pedagógico. Neste campo, mesmo com todas as formulações frente

uma nova forma de construir o processo avaliativo, percebemos que a Escola se utiliza de uma outra maneira, sendo a forma na qual se dá no plano da educação estadual, regulada pela burocracia estatal.

Em nosso entendimento essa forma não avança, visto que ainda fazem uso de provas e trabalhos como os principais instrumentos avaliativos, vindo a negar as próprias formulações do Movimento. Na realidade a questão não se coloca no fato de se utilizarem destes instrumentos, e sim como é utilizada sendo que, pelo o que conseguimos observar, é tratada como nas ditas escolas tradicionais, capitalistas. Nesse ponto, não enxergamos a concretização das formulações apontadas nos materiais construídos pelo MST que trouxemos nas páginas acima. Não avançam em relação as normativas reguladores da educação estadual, burguesa, em função de normatizarem-se por elas, assim como não avançam em buscar concretizar as formulações construídas pelo Movimento.

Outro elemento é o de que não consta a importante e necessária relação de avaliação da escola pelos trabalhadores, educandos e assentados, assim como a avaliação do assentamento pela escola. Esse diálogo entre escola-assentamento não é trabalhada. Percebemos que o PPP não acompanha as formulações construídas pelo setor de educação do Movimento, assim como nos parece que neste documento não conseguiram sistematizar a relação entre o par objetivo/avaliação, visto estas categorias estarem desconectadas. A avaliação não concretiza os objetivos, necessitando de maiores estudos.

Ainda nesse campo, enxergamos que parte dos professores não assumiram (para si) a concretização deste projeto, o que vem a reforçar nossa compreensão de que a formulação de Mézáros (2005) esta correta, pois percebemos que parte do conjunto dos trabalhadores da escola internalizou a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, pois estes não tem ao menos o conhecimento do PPP e da história de luta do Movimento. Para que os estudantes internalizem o projeto do capital, o papel dos professores enquanto exemplos concretos dessa submissão é de grande valia. Dessa forma, os educadores acabam por concretizar os objetivos do capital na escola.

Em relação ao que apresentam no tocante aos conteúdos e planejamento, sentimos necessidade de apontar certos elementos. Em se tratando dos conteúdos, afirmam que

A escolha dos componentes curriculares e os seus respectivos conteúdos tem como parâmetros principais: as características dos educandos e dos educadores envolvidos, as dimensões do nosso projeto de formação do ser humano, os objetivos específicos da escola, o momento histórico em que o processo pedagógico se realiza, e a legislação educacional em vigor (PPP, p. 17, 2012).

Embora pontuem outras breves questões a cerca desta categoria, o que trouxemos aqui já é suficiente para que possamos apontar este limite. Mas de que limite estamos falando? Não é necessário uma longa observação na escola para percebermos que o que determina a escolha dos conteúdos (no ensino fundamental) é o vestibular e a legislação educacional vigente e, se tratando da EF, pontuaremos essa relação em capítulo específico ao tema.

Essa questão referente aos conteúdos nos remete ao quarto princípio pedagógico do Movimento, que segue:

4º) Conteúdos formativos socialmente úteis [...], em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados aos ensino quanto à capacitação. Só que isso não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente (MST, 1996, p. 168).

Continuam esta exposição tratando da relação com os órgãos burocráticos do estado pois, mesmo tendo o entendimento de que tal escolha deve ser criteriosa, sabem que a correlação de forças é desigual.

[...]. Às vezes não somos nós que fazemos esta escolha; outros a fazem. É assim quando a Secretaria da Educação fornece à escola a chamada “lista mínima de conteúdos” a serem trabalhados em cada série, por exemplo. [...]. *De qualquer modo, sempre há ainda uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadoras/educadores, no conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros.* É neste sentido que precisamos ter bem claro, que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos (MST, 1996, p. 168-169) Grifos nossos.

Em relação ao planejamento constam poucas referências ao longo do documento, da mesma forma que sentimos um descompasso nessa relação, pois os horários, as disciplinas, período para aplicação de provas e etc., estão acima das vontades dos professores/educadores e por mais que se contraponham ao projeto do capital ainda não conseguiram romper nem superar estes laços.

Outro elemento que necessita ser revisto é o momento da construção deste documento. Não nos parece que sua construção é coletiva, visto as dificuldades encontradas pelos educadores de conseguirem um momento de diálogo entre o conjunto dos trabalhadores, dos educandos e da comunidade assentada para tal discussão. Por maiores avanços nas formulações do Movimento e do próprio PPP em relação aos tempos escolares, percebemos que estes ainda são regidos pelos interesses do capital.

Embora tenhamos apontado estes elementos, entendemos que é um documento avançado em relação aos objetivos da formação dos educandos, assim como no tocante a concepção de homem, sociedade, educação e escola.

A distancia existente entre o conteúdo que compõem o PPP e a realidade da organização do trabalho pedagógico precisa ser analisada atenciosamente e com profundidade pelo conjunto dos trabalhadores, dos educandos, pelos assentados, enfim, voltar às formulações do Movimento e as considerarem com mais peso no embate contra o avanço do capital.

Este processo se desdobra no campo da contratação e formação continuada dos professores, questão essa que passaremos a discutir agora.

b) A contratação e formação de professores/educadores

A contratação de professores se dá por duas vias – concurso público e/ou contrato através da secretaria de educação do Estado do RS. Sendo assim, nem sempre este professor selecionado no processo possui alguma proximidade, ou afinidade com o Movimento. Essa relação traz dificuldades para a concretização da organização democrática, visto sobrecarregar muito trabalho nas mãos de poucos, entre outros elementos.

A maior parte deste coletivo de trabalhadores da Escola não possuem vínculo com a luta pela terra. Embora muitos não se contraponham a este projeto, não significa também que busquem sua concretização. A relação que se estabelece neste movimento, a partir de nossas observações, não difere significativamente de outras escolas e, embora exista esse projeto, sentimos falta no coletivo de professores/educadores de clareza da necessidade de sua realização, de sua concretização.

Outro ponto que se coloca é a questão da formação continuada, sendo um dos princípios pedagógicos. Cabe ao Movimento buscar construir nestes professores outra perspectiva de formação, pautando realização de uma disputa destas consciências em prol deste projeto de formação humana que busca romper com o modo de produção capitalista. Neste sentido, no primeiro semestre de 2013, foram realizadas algumas formações continuadas com estes professores/educadores. Algumas realizaram-se em finais de semana, outras em período letivo. Também é realizada uma formação de alguns educadores em outras cidades, tendo o caráter de uma formação centrada na apropriação das categorias do materialismo histórico e dialético.

Esta relação fica acirrada no tocante questão de que o Estado, através da secretaria de educação, proporciona espaços de formação continuada para os professores da rede que, em grande parte, são centradas por outro projeto. Este embate se coloca como necessário de ser travado pelo Movimento em busca de concretizar sua política.

É necessário aqui voltarmos aos princípios pedagógicos do MST, visto haverem construído uma formulação que trata dessa questão. Tratam desse ponto no décimo primeiro princípio e trazem a compreensão de que quem educa também precisa ser educado (MST, 1996).

Frente os temas tratados nos momentos de formação continuada, na relação entre o Estado e o Movimento, a colaboradora D relata o seguinte:

[...] eu não vejo do Estado, o Estado quer que tu faça isso, é uma coisa tipo assim, tu tem que saber que a avaliação não é aquela coisa, não é só quantitativa, esta lá na LDB, mas eu acho que assim o Estado parece que ele pressupõem que o professor saiba tudo, mas eu acho assim, que o professor que esta dentro da sala de aula, eu vejo, esse professor esta muito mais próximo dos meus professores do que esse novo professor que está na LDB, entende? Que fala do qualitativo. Não, ele esta muito mais próximo do o outro, e eu não vejo o Estado se preocupar em fazer formação para mudar essa mentalidade, até por que se se preocupasse ele saberia que não é uma formação a cada seis meses que vai mudar esse tipo de coisa, não é, não existe investimento em educação, a gente sabe, nem em formação, nem em infra estrutura, não existe esse tipo de investimento. Então o, muitas vezes tu te revolta né, com as coisas, por que o Estado sabe o que tem que ser feito mas não faz, não importa que governo esteja ali, nenhum faz o que deveria realmente ser feito. Meu ponto de vista. E quanto ao Movimento sim, é o Movimento que nos fala esse tipo de coisa, que discute isso ai com a gente [...].

Percebemos que a formação continuada tem um caráter para além da apropriação teórica.

Sim é, esse é um desafio nosso que a gente tem pra além das formações que os educadores participam do estado, a gente tem a preocupação de ter na escola esses momentos de formação, e ai como é que a gente se organiza? É indo pra rua, fazendo movimento, no sentido de conseguir e garantir o básico aqui (COLABORADORA B).

Esse ponto possui uma relação com o tópico anterior. Por maiores debilidades encontradas no PPP, ele avança, entre outros, na seguinte questão, segundo a Colaboradora B.

[...] é um documento que ele garante a gente fazer esse diálogo mais firme com os educadores, tipo, o comprometimento que eles estão trabalhando aqui dentro de uma realidade, dentro de um assentamento, então eles tem que conhecer essa realidade. E nada melhor do que o registro de tudo o que já foi elaborado, pela escola, eles tomarem conhecimento disso. Por que uns sabem, outros não, uns já foram, outros já vieram [...].

Temos clareza de que é uma possibilidade, visto nem todos se adequarem a estas formulações. Quando um educador não “aceita” ou apresenta resistência, a direção busca acompanhar seu trabalho dando elementos e subsídios para que possa entender a realidade na qual esta inserido sendo, segundo a colaboradora B “[...] nossa tarefa de coordenação é manter os professores informados e, para que eles possam ter sua formação também, ter sua percepção política e sua inserção também”. Caso essa questão se acirre, houve casos de trabalhadores que pediram transferência da escola por questões políticas, por não concordarem com esta orientação existente na escola.

Para D'agostini (2009, p. 147), estes cursos de formação não possuem uma base comum, não possuem um quadro teórico que sustente as posições políticas do MST. “Os delineamentos teóricos de cada curso dependem de seu quadro de professores de acordo com cada Universidade parceira [...]”. De acordo com a pesquisadora, por mais que isso possa parecer democrático, é uma forma de fragilizar as bases teóricas que sustentam politicamente o Movimento e seu projeto de educação. Embora estes cursos possuam distintos desdobramentos, entendemos que as críticas feitas pela autora são pertinentes em relação as formações realizadas na Escola Nova Sociedade.

c) O coletivo de educandos

Em 2012, foi realizada uma pesquisa com o conjunto dos educandos da Escola afim de compreender de forma clara o público com que estavam trabalhando. A pesquisa contou com as seguintes questões³⁹: 1. Você trabalha?; 2. Você trabalha com agricultura?; 3. Você é assentado?, entre outras. Do conjunto de aproximadamente 400 educandos matriculados, embora os que frequentavam não alcançavam esta marca⁴⁰, apenas 220 responderam as questões e foram obtidas as seguintes respostas: 1) 103 trabalham e 117 não trabalham; 2) 25 trabalham com agricultura e 78 não trabalham com a agricultura; 3) 62 são assentados e 158 não são assentados.

Aqui se apresenta o “nó” que estamos tratando neste momento. Fica claro que aproximadamente 70% dos estudantes não possui vínculo com a terra, não são assentados, não foram acampados, pelo contrário, moram fora da zona rural do município de Nova Santa Rita.

³⁹ Foram feitas outras questões porém, para nosso trabalho, essas são as que nos interessam para fundamentar nossa análise.

⁴⁰ Não obtivemos estes dados de forma precisa ao longo da pesquisa, por debilidade nossa e não da equipe diretiva em socializar tudo o que fosse solicitado.

Dos 103 educandos que trabalham, apenas 25 se dedicam a alguma atividade ligada ao trato com a terra, os 78 restantes, possuem outro vínculo.

Percebemos a luta da equipe diretiva e parte dos educadores em construir, no coletivo de educandos(as), o amor pela terra e, em contrapartida, a vontade destes rumarem cada vez mais para os centros urbanos. A existência do êxodo rural no Brasil atesta esta tendência de abandono do campo por grande parte da juventude.

Nessa relação, a colaboradora D nos dá um panorama do processo.

É, não é uma coisa fácil, é uma coisa bem difícil até por que muito deles, tipo assim, o sistema capitalista é uma coisa, vou te dizer que os filhos de assentados querem continuar na terra, nem eles muitas vezes querem continuar na terra. O sistema capitalista e o consumo esta ai, *eles querem trabalhar em firmas, eles [dizem] ah a gente quer trabalhar em firma. Então é uma luta que a gente tem, tu imagina assim, os próprios filhos dos assentados não querem continuar na terra, não querem discutir a terra, imagina os outros né?* Mas a gente acha que primeiro tem que dar uma base para eles, [...] uma base histórica, eles tem que entender como é que essa história foi sendo desenrolada da história da terra, no Brasil, para eles conseguirem entender a injustiça e tal. Quando eles tem esse conhecimento, eles ficam mais sensibilizados, por que não adianta só tu ficar falando em terra, terra, terra e tal, por que eu já entrei em sala de aula de aluno me dizer assim, [...] ah eles [MST] roubam as terras dos outros [...] (grifos nossos).

Para além desta visível incompreensão a respeito da luta pela reforma agrária no Brasil empreendida pelos camponeses, por parte de alguns educandos, existe também um “apelo a modernidade”, por exemplo, o sinal de internet e dos celulares nesta parte do assentamento é extremamente limitado, o que dificulta e até impossibilita, muitas vezes, sua utilização. Em contra partida, existe um projeto que planeja a construção de um aeroporto no assentamento exatamente na área em que é ocupada pela escola. Percebemos aqui esta correlação de forças entre a construção do amor pela terra e o avanço tecnológico inserindo-se no campo. Pontuamos uma passagem da entrevista com a colaboradora C que se refere a essa questão: “Eu me estressei com um aluno que disse que vai ser bom o aeroporto vir pra cá mesmo, na área da escola, por que a internet vai pegar tri bem [risos]”.

Percebemos o avanço dos interesses do capital no conjunto dos educandos ao nos depararmos com certo apelo a modernidade que se expressa, por exemplo, nas vestimentas (tênis, bermudas e calças, camisetas, bonés, entre outros apetrechos), assim como pelo maior interesse em trabalhar em um escritório ou firma na cidade, do que com a lida do campo. Também se manifesta através das suas práticas corporais, visto que, no momento do recreio, suas atividades giram em torno de jogar futsal, brincar na pracinha (os mais novos principalmente), em alguns momentos vimos alguns educandos andando de *skate*, ficarem em pequenos grupos conversando ou mexendo nos celulares. Não vimos nenhuma diferença nas

atividades realizadas nos recreios na Escola Nova Sociedade, daquelas em que são realizadas em qualquer escola urbana e capitalista.

Da turma que realizamos nossas observações, aplicamos o questionário no dia 09 de dezembro e obtivemos o retorno dos mesmos de treze educandos presentes neste dia. Achamos este número válido para a realidade da turma, que gira em torno de 15 a 19 educandos nas aulas em que observamos.

Destes educandos, onze moram na zona rural de Nova Santa Rita e, apenas dois na zona urbana. Ao serem questionados a respeito de atividades ligadas ao trato com a terra, com a agricultura, nove não possuem nenhuma relação com tais atividades, seja para consumo próprio ou como fonte de renda. Dos demais, três trabalham com a agricultura, ou melhor, seus familiares, e outro possui relação com a agricultura para consumo próprio, não sendo uma fonte de renda.

Outra questão a ser levantada é a predominância de educandas em relação aos educandos. A quantidade de educandos nas aulas nunca foi maior do que cinco e, predominantemente as aulas contavam com apenas três.

4.5 Relações finalidades – avaliação nas aulas de EF. Os dados empíricos do PPP e das aulas de EF na escola Nova Sociedade

Ao nos depararmos com o conjunto destes princípios nos questionamos se os educadores, assim como os educandos, conseguem ter uma compreensão clara deste projeto e, no caso dos educadores, se estes conseguem colocá-los em prática. Segundo o colaborador C, ao não alcançar de forma efetiva à complexidade desta formulação na prática, opta pelo trabalho com a autonomia e auto-organização dos educandos. Segundo suas palavras;

[...] no começo eu tentava atingir aqueles [...] princípios, é impossível eu não conseguia, então eu vou escolher dois. E como estou a vinte anos aqui, não sei se também me acomodei, é os dois que eu percebo, de alguns anos para cá, e a gente tem conseguido alguma coisa nisso aí, então o que eu pensei, qual a contribuição que a Educação Física pode dar pra esse conjunto maior de objetivos que a escola tem? Então eu escolhi a auto-organização [...] mas a auto-organização, tudo o que é possível desafiá-los na aula em relação a auto-organização com a Educação Física, eu tento passar para os alunos. E a autonomia é no sentido deles aprenderem alguma coisa, como eu aprendi, e escolhi a minha profissão pelo que eu aprendi na escola, principalmente no último ano, no terceiro ano do científico, hoje o ensino médio, levar para a vida. Então, a autonomia no sentido de saber, aprender e saber escolher que atividades, que exercícios que movimentos e até que esportes, se optarem por isso, eles vão escolher para utilizar no resto, depois que saírem da escola.

Fica claro nessa exposição os limites encontrados na prática, embora seja um avanço o fato deste educador possuir o compromisso com estes dois elementos. Em outro momento apresenta a compreensão que possui frente tais categorias.

Autonomia, criar também movimentos, a auto-organização dentro das atividades que vão sendo pedidas eles se organizarem. Existem tarefas individuais, existem tarefas em duplas, existem tarefas em pequenos grupos, eles tem que criar muitas coisas também. Então eu dou um modelo, dou uma base, algumas vivências como a gente chama, algumas experiências para eles, algumas possibilidades e dali eles tem que aumentar [...] (COLABORADOR C).

A partir da apresentação de algumas possibilidades de movimento, de uma base, de certos modelos, como consta na exposição acima, os educandos devem criar novos modelos, novas bases, aumentar este rol de possibilidades de forma individual ou coletiva, auto-organizando-se.

No tocante a esta questão cabe em primeiro lugar pontuar a respeito da autonomia. Este princípio não consta como um dos elementos que compõem a formulação presente nos materiais do MST. Temos clareza da importância da autonomia na organização do trabalho pedagógico da Escola, visto ela existir na prática, assim como no discurso da militância do Movimento e do conjunto dos educadores. Acreditamos não ser possível a concretização da auto-organização do coletivo de educandos se estes não possuírem autonomia política e organizativa. Realizamos este apontamento apenas para esclarecer que, nos materiais do Movimento que tivemos acesso, e que expõem o conjunto dos princípios filosóficos e pedagógicos, a autonomia não é citada de forma direta.

Entendemos a necessidade de que as distintas disciplinas curriculares traduzam através de seus conteúdos e do método de exposição dos educadores os princípios formulados pelo Movimento e, em segundo lugar, no tocante à auto-organização realizaremos, também, certos apontamentos. Não construiremos um juízo de valor a respeito da apropriação apresentada por este educador, faremos apenas uma apresentação da formulação trabalhada pelo MST.

Discorrem a cerca desta categoria no décimo ponto dos princípios pedagógicos, em linhas gerais, da seguinte forma.

[...] Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. [...]. Se a educadora manda e o educando obedece, não há como saber o que vai, afinal pela cabeça e pelo coração deste educando; se, por outro lado, os estudantes fazem o que querem sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, não podemos falar de educação; mas se os educandos/as educandas, entre si e sob determinadas condições e orientações, precisam se autocomandar, há nesta relação uma matéria-

prima imensa para atuação pedagógica dos educadores/das educadoras, desde que tenham formação para isso (MST, p. 173-174, 1996).

Aproximando o trabalho do professor aos materiais do MST, nos interessa dialogar a respeito do PPP nesse conjunto. Percebemos uma ausência em relação a auto-organização dos trabalhadores e educandos e, referente a autonomia, aparece de maneira descompromissada, ao lado de outras palavras como autoestima, criatividade e cooperação.

Nessa relação de aproximação entre o educador de EF e o PPP, assim como pelos princípios da educação do Movimento, este nos diz que,

Quando eu cheguei aqui [...], deu pra notar de cara, por que assim, isso era respirado dentro da escola, era borbulhante dentro da escola. Não tinha como tu entrar aqui, a única opção que tu tinha era engajar ou então não é pra mim e sair fora, entendeu? Então, como eu via a coisa fervilhando, borbulhando, e me interessava a luta social, só que a minha visão era assim, a luta social geral, não era uma luta específica como é aqui, só pela reforma agrária. Eu fui me engajando com o passar do tempo, me senti bem e gostei por que era o que eu buscava na minha vida, a minha profissão a serviço de alguma coisa social, era o que eu buscava, então isso aqui estava assim fervilhando, não tinha como escapar e eu entrei direto nisso ai (COLABORADOR C).

Nos parece que esta aproximação se deu mais no campo da prática do que na apropriação teórica. Ao longo da sua experiência frente os quase vinte anos de inserção nesta escola, acreditamos ser possível a construção de um trabalho que não entre em choque com a linha organizativa proposta pelo MST, ao mesmo tempo que não se exige de contradições.

Embora tenha se dado mais no campo da prática, afirma o colaborador C que,

Então a conclusão que eu chego é assim, o meu trabalho, embora já seja de muito tempo, acho que ele esta dentro dos planos, projetos políticos e pedagógicos e de todos os outros planos que até ainda vão vir, tudo o que surgir agora com essa novidade do ensino médio inovador, ensino médio politécnico, tudo o que eu li, esta dentro do projeto político pedagógico, por mais antigo que seja o da nossa escola, dos princípios do MST, dos objetivos da educação e da escola, esta tudo contemplado ali, mudam apenas as palavras. Então de uma certa forma eu fiquei tranquilo por que eu pensei assim: o que eu estou fazendo, certo ou errado esta dentro dos planos, dos projetos e dos princípios de educação da escola.

Nos parece que o contato com o PPP e os princípios do MST se deram na prática. Mas não estamos dizendo, ou querendo dizer, que este educador não estuda, até por que ele nos afirmou que busca manter uma leitura dos autores que pesquisam e escrevem a respeito da autonomia, sendo um exercício que já faz há vinte anos.

Se manifesta também nos materiais construídos e divulgados pelo Estado como, por exemplo, o livro apresentado ainda no Governo Yeda, o Lições do Rio Grande.

[...] todo material ao longo desses trinta, quarenta anos que estou na Educação Física, todo material que eu leio, que eu recebo, até os livros mais atuais, todos eles sem dúvida nenhuma, em algum momento eu já ter visto aquilo, já ter lido ou alguém já ter me dito num congresso [...], então, antes de se ter sistematizado alguém já fazia, alguém já socializou num congresso, num curso que eu fui, tudo isso a gente já sabe, então todas as novidades que surgem, principalmente as que vem do governo, são escritas por alguém que já deu curso, já fez curso, que já fez palestras, que já participou desses cursos, já discutiu esses assuntos. Então tu abre um livro, qualquer matéria hoje que é trazida com as melhores das intenções, do MEC ou da SEC, já tem conhecimento daquilo ali. Mudam os termos, mudam as palavras, não estou dizendo que eu sei de tudo, estou dizendo assim, a vantagem que eu tenho de ter participado de todos esses congressos [...], é isso, tu tem as novidades antes mesmo delas serem transformadas em livros, ou numa tentativa pedagógica de resolver os problemas das escolas do Estado, seja o Estado que for, ou de um país, uma vez eu recebi um material do Chile, muito legal muito bom, usei muita coisa daquilo ali, tu aproveita muita coisa, *mas a intenção ela é sempre a mesma, só troca a palavra, então tudo isso tu já tem conhecimento, então algumas coisas por respeito eu leio e outras eu até ignoro por que eu já sei o teor delas, do que ela vai tratar e na verdade elas muito pouco tem a ver ou auxiliam na questão prática, na evolução prática dos trabalhos do curso, então elas tem muito pouco efeito, são importantes e respeitáveis mas elas tem muito pouco efeito quando vem do Estado [...]* (COLABORADOR C). Grifo nosso.

Ao mesmo tempo que os materiais construídos pelo Estado não auxiliam na prática, ou seja, não pautam o trabalho pedagógico deste educador, percebemos que a mesma lógica contida nestes materiais, acaba por orientar seu trabalho, sendo esta a lógica do capital, que se expressa na lógica formal/positivista, possuindo suas resguardadas particularidades.

A fim de expor os objetivos que possui com a EF apresentaremos o trabalho realizado ao longo do ensino fundamental, visto que a relação/progressão do trabalho acaba por influenciar o método. Nesse sentido, nos esclarece que possui “uma concepção de que o aluno do sexto ano hoje, que é a antiga quinta-série, entra para fazer um curso de Educação Física, eu parto desse princípio [...]. Eu trabalho no sexto ano [...] uma espécie de alfabetização do corpo [...]”.

[...] eu chamo de alfabetização do corpo, por que eles vem da quarta-série, mesmo daqui, sabendo nada de Educação Física, eles aprendem a correr um pouco, jogar uma bola, é o que eles acham que é, brincar de pegar, eles acham que aquilo é Educação Física. Vem alunos de outras escolas também, então por isso que eu disse que é a alfabetização do corpo. Então o movimento humano, diferentes formas de deslocar o corpo, eles aprendem as formas de correr, de parar, de se deslocar, figuras humanas com o corpo, usar o corpo das diferentes maneiras possíveis, por exemplo, essa é a base do sexto ano (COLABORADOR C).

Nesse primeiro contato busca trabalhar tudo o que é possível na relação entre suas limitações e as da turma;

[...] tem turmas que vem com uma fome impressionante então tu pode trabalhar um monte de coisas com ela, tem outras que vem já com uma certa resistência como a desse ano, é uma turma que vai aprender talvez cinquenta por cento das possibilidades que elas teriam ao longo do ano letivo, *por que é uma turma muito*

resistente, tem muita confusão, é muito grande, muito desorganizada, então a gente tem que trabalhar primeiro isso para depois poder entrar com conteúdos, então isso ai é o básico, eles vem fazer um curso. O objetivo, o ideal [...] é trabalhar o maior número de vivências possível, eu começo com o movimento humano [...] (COLABORADOR C). Grifo nosso.

Em outro momento aponta a forma como trabalha em relação a estas vivências sendo, por exemplo, “Exercícios, jogos, tudo o que foi feito com exercícios, trabalhar com jogos também, então, exercícios de aquecimento, jogos de aquecimento, exercícios de formação corporal, jogos de formação corporal, exercícios de caminhar, jogos de caminhar, exercícios de correr, de saltar [...]”. Nesse momento do processo letivo não trabalha com o conteúdo esporte, busca proporcionar o maior número de possibilidades para que os educandos as visualizem, comparando com um supermercado em que se “vai nas prateleiras e ali então depois ele aprende, pela autonomia, a buscar em cada prateleira o que ele quer fazer”. Acredita que apresentando esta gama de possibilidades de realizarem um aquecimento, de caminharem, de correrem, saltarem, entre outros, terão condições de, pela autonomia, escolherem a forma que quiserem para a realização de tais atividades ao longo da vida.

Passado pelo sexto ano, o que muda no conteúdo e método? “Do sétimo em diante, dai entra os esportes, *então a gente mantém a mesma sequência, o que não foi aprendido no sexto ano é aprendido no sétimo ano [...]*” (grifo nosso).

Frente o aparente entendimento exposto de que o aprendizado é um processo contínuo a relação no par conteúdo/método não sofre grandes alterações ao longo do processo letivo.

[...] a aula tem uma estrutura, eles tem que selecionar atividades para cada parte da aula então, por exemplo, a primeira parte é o aquecimento, eles aprendem lá no início do curso [...] pra que que serve, então eles tem que agora aprender a selecionar exercícios, jogos, atividades para o aquecimento. [...]. Depois vem a parte de fortalecimento muscular, a gente pede também que o aluno pesquise, então, em alguns momentos as atividades são feitas por grupos, então o grupo tem a responsabilidade de organizar a estrutura da aula, preparar toda a estrutura da aula, então eles tem que pesquisar [...] (COLABORADOR C).

O início do curso a que faz referência é o sexto ano no qual os educandos se deparam com este método de trabalho que perdura ao longo do processo letivo pois, segundo nos afirmou em outro momento, os educandos devem “[...] seguindo essa lógica, escolher coisas e aplicar em cada parte, *isso dai é uma coisa já cultural aqui*”. Os educandos que vem de outras escolas se deparam com a turma “adaptada” a esta forma de trabalho não apresentam/apresentaram resistências. Percebemos que este educador molda o conteúdo a partir do método, tendo uma forma de trabalho para os variados conteúdos ministrados.

Com a exposição do educador a respeito do conteúdo esporte, sendo trabalhado a partir do sétimo ano, enxergamos a relação entre o par conteúdo/método.

A gente faz assim, tradicionalmente, a gente começa com atletismo no início do ano, por que trabalha com a parte de corrida, de saltos, de lançamento, que é a base no nosso caso do trabalho geral, a alfabetização como eu te falei no sexto ano, trabalha isso, as formas de correr, de saltar, de arremessar, o atletismo ajuda nisso também, além de dar a eles uma certa condição física mínima para encarar, enfrentar o resto do ano. Depois a gente divide assim, por modalidades com a bola, que são as, e aquelas mais por conta do tempo, não dá para fazer todas, é aquelas que mais são exploradas na mídia, no dia-a-dia e nas competições. Então as manuais no segundo trimestre, ah, o futsal também junto com o atletismo, o futsal, com o pé, e depois vem as com a mão, no segundo trimestre, basquetebol, handebol, uma bola menor, e depois um bola maior com o basquete, tem uma sequencia, e deixa o voleibol por último por que é o mais difícil, na nossa concepção. Então eles tem assim uma espécie de ensaio com as outras bolas que pode pegar, até chegar no voleibol que não pode pegar, não pode segurar, então a gente considera isso ao grau de dificuldade maior e então trabalha o voleibol por último. Essa é a minha escolha. Mas eventualmente se cria espaços, não se trabalha só o esporte, se tem espaço, como eles tem a possibilidade de criar, eles podem criar jogos, eles podem criar mini-jogos, eles podem sugerir outros jogos que eles conhecem, trazer regras e curiosidades de outras modalidades esportivas para serem discutidas ou debatidas e até praticadas ao longo do ano, é meio raro isso, geralmente eles preferem já as mais conhecidas (COLABORADOR C). Grifos nossos.

Embora tenha construído nesta forma tradicional de trabalho nas aulas, nos afirma que nem sempre trabalhou assim, foi construindo esta forma ao longo dos anos, procurando perceber as transformações sociais ao longo desse processo.

Tratando a respeito da prática avaliativa, percebemos que este não vê necessidade dos educandos repetirem⁴¹ de ano e, na sua “[...] avaliação ninguém roda, pra começar, eles vão pra série seguinte, e qual é a diferença? é voltar em conteúdos e conceitos que não conseguiram trabalhar, ou por minha, ou por responsabilidade deles, alguma coisa aconteceu que eles não avançaram”. Isso vêm a (re)confirmar que seu método de trabalho não sofre alterações.

Nos questionamos aqui em relação ao processo de avaliação, visto que nos parece que o educador não consegue perceber as mediações entre educador – educando que acabam por concretizar este quadro no qual os educandos não alcançam os objetivos propostos na disciplina. Qual o acompanhamento realizado ao longo dos trimestres de cada educando? Ao questionarmos este educador sobre a forma em que acompanha cada educando, afirma que faz registros gerais e individuais por que precisa fazer um parecer. Embora seja feito um parecer, ainda existem limitações que, acreditamos serem também no âmbito das políticas públicas para a educação no Estado, visto a visível precarização da educação pública. Enfim, a respeito

41 Não estamos dizendo com isso que enxergamos esta necessidade também.

da forma com a qual este professor trabalha com a avaliação, aparece neste trecho da entrevista que segue:

Vamos dividir para o momento em que eu descobri que a Educação [física] não roda legalmente, então são dois momentos, antes disso eu fazia trabalho, fazia prova escrita, prova teórica, prova prática, a gente aprende lá na faculdade, prova prática na época trimestral, aspectos formativos de participação, de autonomia, tinha um peso e um valor numérico na época, depois um valor de conceito quando passou a ser conceito e parecer. Muito mais burocrático, eu lembro que eu tinha cadernos, para cada turma um caderno, com nome, só não tinha a foto dos caras, mas tinha tudo que era registro, até era legal mas muito burocrático, eu era melhor na sistematização na época. Até que eu descobri [...], *que não roda, não posso rodar o aluno, ele pode não vir, pode não fazer, e tu tem que passar se ele passou em tudo tu tem que passar [...]* (COLABORADOR C). Grifos nossos.

Percebemos aqui a influência da burocracia estatal na organização do trabalho pedagógico deste educador, assim como, no movimento da escola. Nessa relação entre a escola e o Estado, afirma procurar “[...] um certo conforto no desconforto, se tudo isso esta nos atrapalhando, eu tento fazer assim, eu não vou inventar coisa pra me encurralar mais ainda [...], não vai salvar a educação rodando alguém em Educação Física”. Após este momento em que ele se deparou com esta questão, passou a fazer de forma diferente.

Se a turma não vai rodar, o meu critério vai ser então de conhecimento, por isso que hoje eu não faço trabalho, um trabalho escrito eles fazem, me entregam, eu dou uma olhada, dou uma lida, eu devolvo, não tem um peso forte ou uma assim, decisivamente contribuiu para eu saber o que o cara sabe ou não sabe, então eu não uso como instrumento, talvez como um exercício, mas não como um instrumento assim, fatídico na avaliação do aluno, não vai ser um instrumento que vai determinar o futuro do cara, na próxima série. Então o que eu me ocupo é com o aprendizado, isso ele tem que demonstrar na prática [...] (COLABORADOR C).

Concretiza-se aqui uma contradição em relação ao discurso apresentado. Nos parece, após a afirmação de que “[...] alguma coisa aconteceu que eles não avançaram”, que o professor não consegue acompanhar o desenvolvimento/crescimento/apropriação do conjunto dos educandos em relação aos conteúdos trabalhados, ou não repensa/reformula o método de exposição para que estes educandos tenham novas possibilidades de avançarem frente os objetivos. Também acreditamos que nem todos os casos possam ser “resolvidos” pela intervenção do educador visto a complexidade do processo educacional ultrapassar esta relação.

Mas de fato, o que é feito em relação a avaliação dos educandos? Em outra passagem nos diz que se o educando está com uma determinada condição e, ao longo do processo letivo, ele chega no final com a mesma condição “[...] tem alguma coisa errada, vamos ter que

reavaliar, recomeçar *no ano seguinte*, mas não prejudicar alguém ou rodar alguém por causa disso, ou que a avaliação vai prejudicar alguém por conta disso [...].

Nos questionamos se, a partir da constatação de que o método já possui uma estrutura “tradicional”, como conseguirá retomar os conteúdos não aprendidos/apropriados por algum educando em outra turma? .

Fica claro também que a questão avaliativa é mera questão burocrática, visto a regulação do Estado. Se o educando não reprova de ano qual é, de fato, o critério de avaliação? Como consegue “controlar” as turmas nessa conjuntura? Não estamos dizendo com isso que não existe uma preocupação com a superação das dificuldades de cada educando nos distintos conteúdos trabalhados mas, estamos sim é questionando, buscando trazer elementos para que possamos repensar, a partir da análise de um trabalhador, o conjunto destes.

O colaborador C aponta os seguintes elementos frente esta questão:

Eu não revelo, eu não revelo isso, eles não sabem disso. Mas eu não [digo] óh, vamos fazer uma prova por que eu vou dar uma nota. Não uso isso, eu uso assim, nós temos uma tarefa, nós temos um conteúdo a aprender, nós temos algumas tarefas a realizar, [...] desde o sexto ano, agora é assim, cada série tem um objetivo a mais do que os anteriores, mesmo que as vezes os grupos posteriores tenham que trabalhar, que revisar conteúdos anteriores, pra poder dar sequência e ir avançando, mas eu não coloco assim então [palavra não entendida], vocês vão fazer, eu pego alguém e faz um grupo e traz um trabalho pra semana que vem passando pelo esporte, futsal, atletismo, alguma coisa assim. Mas ele não sabe que, na cabeça dele aquilo vai valer uma nota, mas eu não digo nem que é importante por causa da nota e nem que não é importante por que não tem nota, eu não dou importância pra questão da nota.

Percebemos aqui que o educador não expõem aos educandos que tais trabalhos não tem peso, da mesma que não expõem que estes não podem ser reprovados, segundo seu entendimento. Em outro trecho aponta que trabalha com eles na questão da produção. Nas palavras do colaborador C;

[...] eu tenho que olhar e ver que esta correta a sequência, que tem exercícios novos, que os colegas que estão com dificuldade estão sendo ajudados, estão tendo paciência de esperar um pouquinho as vezes, então, tudo isso, é um monte de coisas, assim não iria conseguir deslindar tudo, mas é, a nossa avaliação se dá muito mais por um conjunto de coisas e ações que vão sendo executadas durante o trabalho e que, e que o objetivo é terminar o ano melhor do que começou [...]. Como critério de aprovação ou de reprovação, meus critérios são envolvimento, participação, criação, execução, obviamente pesquisa, e tentar melhor, tentar chegar no fim do ano com um grau mínimo de melhora na sua capacidade, de conhecimentos, de aprendizados, de teoria, de prática, essa seria a base.

Embora sejam acrescidos novos conteúdos, o método de exposição permanece o mesmo, assim como, a avaliação que nos arriscamos a dizer que não existe para além das

normativas burocráticas. Percebemos existir distintos objetivos ao longo do processo letivo, como consta no material construído pelo professor e entregue à direção da escola de forma sistematizada (anexo 19) embora pareça que continuem os mesmos ao longo do processo letivo. Mesmo que sejam agregados novos conteúdos (que se resumem centralmente as quatro modalidades esportivas – futsal, basquete, handebol e vôlei), os objetivos são os mesmos (chegar no fim do ano com um grau mínimo de melhora).

Acreditamos ser interessante trazer de ambas as formas a questão ligada aos objetivos da EF nos distintos anos, pois nos parece haver certo distanciamento entre a prática e a teoria. Esta não é uma questão nova a ser debatida, muito menos que diga respeito a apenas este trabalhador por nós colocado no foco da análise. Pistrak (2000, p. 21), analisando a conjuntura existente na Rússia no início do século XX, aponta que

Em reuniões que tive nos últimos anos com muitos companheiros em congressos, conferências, cursos, debates, etc., sempre observei um mesmo fenômeno: o professor primário procura avidamente respostas detalhadas a uma porção de questões práticas, metodológicas, didáticas e outras [...], percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.

Essa questão não nos passa despercebida, ainda mais quando o educador por nós observado afirma, como veremos em breve, ter a prática como noventa e nove por cento do seu trabalho.

Em relação ao PPP da escola, assim como aos materiais do Movimento, sentimos um distanciamento do conjunto dos trabalhadores da escola. A colaboradora B, nos coloca que

Por que quando eles [professores] chegam, no início a gente sempre procura fazer uma conversa com os educadores sobre isso, que essa escola aqui é uma escola do campo, uma escola vinculada ao MST, tem atividades do Movimento que nós vamos participar também, tem toda uma conversa que a gente faz antes [...].

É claro que este quadro não diz respeito a realidade do educador de EF, que já trabalha na escola há vinte anos. Mas é preciso pontuar que existe um distanciamento entre as formulações do Movimento, a apropriação destas no PPP e a internalização no trabalho dos educadores. Segundo o colaborador C, em relação a aproximação com estes documentos, o mesmo afirma não ser do ramo da teoria e da sistematização.

Teoria eu tenho, mas eu digo da sistematização eu tenho dificuldades nessa questão. Eu até vi um professor fazendo uma noção aos trabalhos que tem na Educação Física, ele fez tipo uma separação, eu não me lembro bem qual é mas ele disse, que tem os operários, e tem o pessoal do alto escalão que é o pessoal que estuda e que faz livro, e eu, na época, teve outras definições mas eu não me lembro quais, *mas eu*

me defini, me auto denominei como um operário. Então, para sistematizar o meu trabalho, tenho que ter alguém me ajudando, um secretário, uma secretária, alguém da área que fizesse esse trabalho pra mim. Então eu não tenho muita facilidade com a parte de sistematização. Então assim, todos os projetos e os planos que tem dentro da escola, a gente lia, a gente tinha conhecimento, mas eu, por ser um operário na minha concepção, e por ter a prática noventa e nove por cento do meu trabalho, eu fiz o inverso, eu moldei o meu trabalho às necessidades da escola, então de um período em diante eu passei assim, não a ignorar e menosprezar, mas não me ocupar muito da parte escrita, dos planos, dos projetos, do plano político pedagógico e tal, por que eu cheguei a conclusão de que o meu trabalho não ia atrapalhar [...].

Manifesta-se aqui a dificuldade encontrada por este educador na aproximação entre a organização do trabalho pedagógico a sistematização do conhecimento, a sistematização do que este vem enxergando e trabalhando com cada turma ao longo do processo letivo. Nos valendo de suas palavras, ao se entender como um operário, percebemos uma valorização da prática em detrimento da teoria vindo em parte a negar ao próprio avanço teórico existente nas formulações do Movimento.

A partir das observações realizadas nas aulas durante os dois primeiros trimestres do ano letivo, com as contribuições obtidas com as entrevistas e o questionário, assim como da análise do PPP e demais documentos, trataremos os elementos concretos a respeito da organização do trabalho pedagógico do professor de EF.

Antes de iniciarmos nossas observações, tínhamos em mente o trabalho realizado por Escobar (1997), no qual ela utilizou dois tipos de ocorrências nas aulas observadas, sendo

[...] dos eventos surgidos durante o desenvolvimento da aula ocasionalmente – mantendo um mesmo dado comum embora não se repetissem da mesma forma em todas elas –, e que denominamos de “episódios” e de certas ações que apareciam habitualmente na organização do trabalho do professor, em todas as aulas, de forma raramente alterada – demonstrando-nos que integravam a própria estrutura da sua prática e que, portanto, possuíam um potencial quantitativo e qualitativamente expressivo –, as quais identificamos como “ações de rotina” (ESCOBAR, p. 78, 1997).

Aponta a autora que considerou como episódios e ações de rotina os fatos que explícita ou implicitamente manifestaram a organização do poder na sala (quadra) de aula. Das vinte e cinco aulas observadas, contabilizou um total de 207 episódios e 14 ações de rotina, separando-as em três generalizações, que seguem: 1. Professor normatiza comportamento dos alunos (136 episódios e 2 ações de rotina); 2. Professor fragmenta o conteúdo (70 episódios e 6 ações de rotina) e; 3. Professor organiza sua prática no tempo-aula (1 episódio e 6 ações de rotina).

Passaremos a uma breve análise das generalizações apontadas no referente estudo. Escobar (p. 79, 1997) afirma que neste primeiro ponto, considerou os episódios (EP) e as

ações de rotina (AR) em que o professor “[...] agia sobre o comportamento dos alunos através de uma ação intensiva para desenvolver disposição para o acatamento de normas preservadoras de hierarquias sociais e condutas socialmente determinadas [...]”, dando a estas um peso considerável na expectativa de sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda generalização apontada, nos diz que reuniu nesta as “[...] ações do professor que implicavam formas explícitas da desvinculação da organização do trabalho pedagógico da atividade prática, do trabalho” (Op. Cit. p. 81, 1997). Segunda a autora, a organização do trabalho pedagógico no modo de produção capitalista “[...] reflete-se na forma em que o professor trata a atividade de jogar, privada das suas qualidades sensíveis, da mesma forma que delas é despojado o trabalho” (p. 81), mesmo que, contraditoriamente, constitua-se na preparação dos alunos para o trabalho, através da ação disciplinadora.

Finalizando as análises de Escobar, entrando no campo da terceira generalização, aponta que foram contempladas os EP e AR referentes a organização temporal da prática pedagógica do professor observado, que se traduzia na significação da unidade-aula como tempo determinado para o ensino através de uma sequenciação fixa e inalterada das atividades, de uma específica relação tempo/cumprimento de obrigações e etc.

Nos valeremos das contribuições desta autora buscando traduzir para a nossa realidade, entendendo que as diferenças existentes no tempo-espaco entre nossos estudos fazem tal exigência. A partir de nossas observações nos dois primeiros trimestres, fizemos 16 idas à Escola e, destas, observamos um total de 9 aulas. Do conjunto destas aulas, percebemos uma marcada rotina no trabalho pedagógico deste educador e, mesmo que não tenhamos tido condições de observar os momentos em que ele ficava com a turma dentro da sala, acreditamos que este fato não venha a comprometer nossas análises visto o conjunto das informações obtidas ao longo de nossa pesquisa.

Nesse sentido, percebemos uma primeira generalização a qual denominamos de normatização unidade tempo-aula, ou seja, o educador possui uma organização fixa para os distintos conteúdos trabalhados, existindo uma tradição na qual os educandos já tem conhecimento frente os anos ao longo do processo letivo. Como afirmamos anteriormente, ele molda o conteúdo à forma, ao método.

Nesse primeiro campo de generalizações encontramos 12 AR e 19 EP.

- Educador inicia a aula esperando os educandos chegarem a escola na sala de aula antes de levá-los para a sala de aula – quadra (AR).

- Faz a chamada na sala de aula – quadra – durante a realização da primeira parte do alongamento/aquecimento (3 EP).
- As atividades possuem uma média de quinze a vinte minutos de duração (AR).
- Inicia a parte prática orientando à turma que comecem com um alongamento/aquecimento, individual ou em grupo, no qual os educandos devem realizá-lo a partir do rol de movimentos por eles já conhecidos. O educador não intervém caso os educandos escolham realizar tal atividade de forma individual ou coletiva (AR).
- A turma realiza na primeira parte do alongamento/aquecimento a atividade do pega-pega corrente (6 EP).
- Na segunda parte do alongamento/aquecimento, os educandos devem realizar uma série alternada de caminhada/corrída e exercícios localizados, após o educador dar a voz de comando de cima da arquibancada (AR).
- O educador não intervém nas atividades realizadas pelos educandos nesta segunda parte do alongamento/aquecimento (AR).
- A primeira parte da aula (alongamento/aquecimento) não utiliza nenhum material, a segunda parte da aula (mini-jogos) utiliza materiais (bolas, cones e etc.) (AR).
- No segundo período, o educador reúne a turma no centro da quadra e passa a nova atividade a ser realizada. Devem se separar em pequenos grupos (variam de três a seis grupos) e construírem um mini-jogo a partir de algum fundamento da modalidade trabalhada no trimestre que sintam dificuldade (AR).
- Educador propõem outra atividade para os mini-jogos (7 EP).
- O educador não intervêm nas atividades construídas pelos educandos sem ser solicitada a sua atenção (AR).
- Separa os educandos nas atividades em grupos de forma que eles não façam as atividades nos mesmos grupos, para que as educandas não sejam prejudicadas no andamento dos mini-jogos (AR).
- Educandos solicitam auxílio do educador para a realização de alguma atividade (4 EP).
- Educador não faz nenhum comentário a respeito do desempenho motor dos educandos (AR).
- Educador faz atividade a respeito do fundamento arremesso e afirma ter percebido que os educandos apresentaram certa dificuldade neste fundamento (1 EP).

- Educador determina a atividade que os educandos devem fazer a partir do fundamento arremesso (1 EP).
- Nenhum educando fica sem fazer as atividades propostas (AR).
- Termina a aula em torno de dez a quinze minutos de antecedência (3 EP).
- Ao final da aula, solicita aos educandos que entreguem os materiais antes de irem embora (AR).

Em um segundo momento, percebemos algumas generalizações que dizem respeito ao uso da autoridade por parte do educador, a fim de ajustar a conduta dos educandos(as) de acordo com a necessidade que este acredita ser necessária para o bom andamento das aulas. O uso desta autoridade é utilizada de maneira positiva em grande parte dos casos, não sendo necessário o uso do autoritarismo. Nesse caso, denominamos estas generalizações de unidade de padronização da conduta dos educandos(as), encontrando, nesse campo, um total de 2 AR e 12 EP.

- Educador solicita silêncio e atenção da turma para a explicação das atividades/mini-jogos (AR).
- Educador se indis põem com um educando no momento em que explica a próxima atividade (1 EP).
- Educador se dirige à uma educanda que não estava participando das atividades da forma adequada (estava aparentemente desgostando da atividade) e a incentiva para que demonstre maior interesse (1 EP).
- Educador não permite que três educandas façam o aquecimento no campo de grama pois, em função do sereno, estas ficariam com os pés molhados (1 EP).
- Nesta mesma aula, o educador não tece comentários a respeito de outros educandos que realizaram esta parte do aquecimento no campo (1 EP).
- Em um mini-jogo construído pelos educandos a partir de algum fundamento do futebol (passe, chute, cruzamento e etc.) o educador determina a forma que os educandos deveriam participar. Ele separou a turma em dois grupos, colocou um educando em cada e, após a escolha das atividades por parte de ambos grupos serem com o fundamento passe, determinou que, no grupo com oito participantes (sete educandas e um educando), o menino poderia dar até dois toques na bola antes de

passar e, no grupo com nove integrantes (oito educandos e um educando) o menino seria do time em que estivesse com a posse da bola (1 EP).

- Os educandos se desentendem verbalmente no andamento dos mini-jogos, sem a intervenção do educador (3 EP).
- Os educandos(as), em sua maioria, não utilizam roupas adequadas à prática e o educador não tece nenhum comentário a respeito (AR).
- Educador chama atenção da turma por esta não ter feito a atividade solicitada para compensar uma aula que não foi dada, visto que nenhum educando(a) a fez (1 EP).
- Educador comenta atividade dos educandos no sentido de que estes devem realizá-la de maneira diferente (1 EP).
- Educandos(as) apresentam dificuldade de realizar a atividade proposta e tentam se reorganizar no grupo, na qual um educando tenta explicar às colegas com dificuldade sem que o educador se manifeste (1 EP).
- Educador tece comentário a respeito de um educando que usa um casaco de uma educanda afirmando ter combinado. As educandas que estavam próximas riram do educando que pareceu não dar muita atenção ao fato ocorrido (1 EP).

Interessante as proximidades com o estudo de Escobar (1997), pois percebemos, assim como esta autora, que a dinâmica organizativa do tempo aula chama a atenção pela regularidade, ao longo das nove observações realizadas, com que o educador realiza as atividades.

FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO TEMPO-AULA	HORAS média/min
Primeiro Período	
Sala de aula	15
1º parte do alongamento/aquecimento	20
2º parte do alongamento/aquecimento	15
Segundo Período	
Explicação para a turma da atividade seguinte	7,3
1º atividade: mini-jogos	20 (a 35) ⁴²
Explicação para a turma da atividade seguinte	5
2º atividade: mini-jogos	15
Antecipação do término da aula	2,7 ⁴³
Duração total prevista para aula	100,0 min

Quadro 1 – organização temporal estimada das atividades da aula.

Do tempo-aula total destinado ao trabalho com os conteúdos da EF, percebemos que são utilizados para este fim, em média, 35 minutos. Nos chama a atenção também o fato de que Escobar (1997), ao observar um período de 50 minutos, percebeu que eram utilizados apenas 17,3 minutos para o trato com o conhecimento. Entendemos que, embora existam enormes distanciamentos entre nossos estudos no que toca ao tempo e espaço, visto ela ter observado uma escola pública estadual, urbana (em nosso entendimento uma escola capitalista), localizada na periferia de Recife, Pernambuco, existem proximidades visto as contradições existentes na Escola Nova Sociedade que, mesmo possuindo outras perspectivas no tocante às formulações teóricas no campo educacional, não se vê livre dos interesses do capital.

42 Os 35 minutos dizem respeito às aulas em que o educador não realizou a segunda atividade de mini-jogo.

43 Dividimos o valor total de antecipação do término das aulas e dividimos pelo número de aulas observadas para alcançarmos este valor.

5 AS CONTRADIÇÕES, MEDIAÇÕES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NO PPP E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO.

Iniciaremos este debate apresentando outros dados que obtivemos com o questionário feito junto aos educandos(as) da turma observada, visto existirem informações que se chocam com o exposto pelo educador.

A respeito destes terem ou não conhecimento da forma como é realizada a avaliação ao longo do trimestre, dos treze educandos que responderam, obtivemos as seguintes respostas:

- 1) dois educandos responderam da seguinte forma: mais ou menos e; tento ter conhecimento;
- 2) três educandos responderam de forma negativa e;
- 3) oito educandos responderam de forma positiva.

Segundo nos relatou o colaborador C, é informado no início do período letivo os objetivos e a avaliação para as distintas turmas. Essa relação se manifesta também quando vemos que deste conjunto, apenas dois educandos vieram para a Escola neste ano, os demais já acompanham há mais tempo. Mesmo assim percebemos que dos treze educandos, cinco não possuem conhecimentos claros a respeito do processo avaliativo.

Cruzando estas informações, temos o seguinte quadro:

Estuda a quanto tempo na escola Nova sociedade?	Tem conhecimento da forma como o educador realiza a avaliação ao longo do trimestre?
Seis meses	sim
Nove meses	não
Um ano	sim
Um ano	sim
Um ano	sim
Um ano	Mais ou menos
Três anos	sim
Quatro anos	Tento ter conhecimento
Quatro anos	não
Cinco anos	não
Oito anos	sim
Oito anos	sim
Nove anos	sim

Aqui se estabelece um ponto a ser levantado na relação educador – educando(a), visto que na questão do processo avaliativo, por maiores exposições e esclarecimentos feitos no início do processo letivo, algumas informações são negadas aos educandos. Segundo a compreensão deste educador frente não existir a possibilidade de reprovação dos educandos, ao não repassar estas informações busca manter certo controle das turmas para que possa realizar seu trabalho da forma que julga correta. Essa atitude confirma as exposições feitas de que a avaliação é o último recurso de poder nas mãos dos professores. Existem outros elementos que se colocam no campo do “oculto” nesta relação entre educador – educando, as quais buscaremos discutir.

A relação de subserviência que se manifesta no campo do processo avaliativo é negativa para a efetivação do projeto de educação do Movimento, frente o acúmulo existente na disputa entre este e a educação rural. Ao não avançarem na apropriação e internalização destas formulações, calcadas no materialismo histórico e dialético, irão permanecer no mais do mesmo, serão absorvidos (ou cada vez mais absorvidos) pela lógica do capital que se expressa na organização e normatização dos tempos escolares, assim como, no campo das políticas públicas que regem estes tempos. Por mais que o MST busque se contrapor a estes tempos, nesta escola, ainda não conseguiram concretizar tais formulações.

Acreditamos que, da mesma forma que a organização democrática não se concretiza no conjunto da escola, apenas no turno da manhã segundo a colaboradora D, a relação expressa na cisão teoria (formulações do MST e demais experiências históricas) e prática (trabalho pedagógico) não reflete o conjunto dos educadores. Tratamos aqui especificamente deste educador e, a partir dos dados coletados podemos realizar tal apontamento. Não realizaremos tal generalização, mas fica o questionamento para o conjunto dos trabalhadores da Escola Nova Sociedade discutirem, refletirem, realizarem o movimento de crítica e auto-crítica, sendo um elemento tão importante e visível nos materiais do MST. Este apontamento vem no sentido de que se aproximem do sexto princípio pedagógico que trata da questão do *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos* que, no seu quinto ponto traz a seguinte questão; “e) desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade;” (MST, 1996, P, 171).

No tocante a essa questão, trataremos brevemente a respeito do primeiro princípio pedagógico, que versa sobre a relação entre teoria e prática (MST, 1996, p. 165).

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto que dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. [...]. Nesse sentido defendemos como um dos princípios fundamentais de nossa proposta a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações de vida. Ou seja, consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Não é esta a lógica da educação que pretendemos. [...]. Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

A formação inicial do conjunto dos professores e educadores não contempla o que fora apontado neste trecho, ao mesmo tempo que a formação continuada não dá conta de suprir com a real demanda existente. As que são oferecidas pelo Estado permanecem desvinculando os conteúdos dos elementos da realidade concreta não trazendo, grande parte das vezes, contribuições ao trabalho destes professores e educadores. As formações construídas pelo Movimento avançam nessa questão, como fora apontado pela colaboradora D, resguardado seus limites também já expostos.

Entendemos que aprender a articular o maior número de saberes diante dos elementos da realidade, não condiz com o apresentado pelo educador na questão da escolha dos conteúdos, principalmente quando nos diz que trabalha com aqueles que são mais explorados na mídia, no dia a dia. Em parte não vemos problemas em realizar tal trabalho, mas o fato de

não problematizá-los, de não realizar o movimento de crítica à forma como é posto os elementos da cultura corporal pela mídia, no dia a dia, se apresenta enquanto algo a ser problematizado. A importância dos conteúdos para a compreensão da realidade deve ser melhor analisada e, segundo Caldart (2010, p. 79), essa categoria é defendida pela visão neoliberal de escola centrando a pedagogia em situações-problemas que buscam preparar os estudantes para exigências do mercado capitalista,

[...], em uma lógica em que os conteúdos e os próprios conhecimentos passam a ter um caráter instrumental e imediatista, não formativo. Também nessa mesma lógica se promove a invasão da escola pelos meios de comunicação de massa ou pela indústria cultural da alienação, promovendo-se o que tem sido analisado como uma outra forma de ignorância: aquela em que o excesso de informações (desde determinada visão de “realidade”) paralisa o conhecimento porque impede o processo de chegar a ele. [...]. Para nós o vínculo entre conhecimento e realidade visa a ampliação do acesso e a produção pelos trabalhadores de conhecimentos que ajudam na sua humanização (nesse tempo de desumanização acirrada), conhecimentos que são necessários à formação de sujeitos coletivos, às lutas sociais emancipatórias, à compreensão das contradições sociais em que vivem, à solução de problemas enfrentados no cotidiano, ao cultivo do desejo de transformar o mundo.

A articulação entre teoria e prática é vital para a concretização do avanço teórico que se encontra nos materiais do Movimento. O debate da categoria realidade⁴⁴ deve ser apropriado pelo conjunto dos educadores da escola para que possam trabalhar com conteúdos, de fato, socialmente úteis ao invés de continuarem na já antiga reprodução e inculcação dos valores burgueses na juventude, através da escola.

Ainda em relação aos conteúdos, voltando para a análise do trabalho pedagógico do educador de EF, nos deparamos com o primeiro princípio filosófico (Educação para a transformação social), dividido em seis pontos, os quais nos ajudam na realização de nossas considerações. O terceiro ponto traz a seguinte compreensão;

c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social. Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir a proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST (MST, 1996, p. 162).

Percebemos um distanciamento do educador em relação às formulações do Movimento, assim como, das discussões mais amplas existentes na escola. Não questionamos a apropriação deste trabalhador frente o acúmulo teórico do MST nem do conjunto dos trabalhadores da escola, estamos apenas manifestando a existência deste distanciamento.

44 Para análise crítica do acúmulo do Movimento a respeito desta categoria, recomendamos a seguinte tese: D'agostini, Adriana. A educação do MST no contexto educacional brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. 205 p.

Neste mesmo princípio, no sexto ponto, trazem a seguinte compreensão.

f) Educação aberta para o novo. Quer dizer, aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos (MST, 1996, p. 162).

Entendemos também que este *novo* tem maior aproximação com as formulações do Movimento do que com o que é trabalhado pela mídia. Não nos parece que o trabalho restrito aos conteúdos abordados pelo educador alcance esse princípio ou aponte em direção a ele. A negação dos elementos da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginástica, esporte entre outros) em detrimento do conteúdo esporte, não nos parece contemplar o acúmulo das proposições do Movimento, ao mesmo tempo que não as nega. Ao proporcionar as condições de acesso aos elementos da cultura corporal, existirá uma aproximação da prática, à teoria, ou seja, do trabalho deste educador em sala de aula (quadra), com os princípios da educação do MST.

Da lista de conteúdos expostos no planejamento entregue a secretaria da escola, que apresentamos neste estudo, não compreendemos que sejam, em grande parte, conteúdos da EF. Realizamos tal apontamento para manifestar o descompasso existente na relação teoria e a prática no trabalho deste educador, seja em relação as formulações do Movimento, como das discussões específicas da EF a nível nacional.

Ao mesmo tempo não enxergamos uma aproximação destes conteúdos com a discussão que se fundamenta no PPP, manifestando mais uma vez o descompasso existente nesse processo. Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 15),

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. [...]. Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo.

Por mais que o educador procure balizar sua prática de acordo com as orientações do Movimento presentes no PPP, as mediações que se estabelecem não se isentam de contradições, de avanços e recuos, as quais estamos discutindo neste capítulo. Pautamos essa questão para estabelecer um contraponto em função destes conteúdos, os quais acreditamos que não contribuem para uma compreensão crítica da realidade.

Neste descompasso, traremos outros elementos do debate existente no campo da EF frente a questão dos objetivos e conteúdos da área.

Analisando as distintas concepções existentes na EF e as formulações do MST, acreditamos que a que possui maiores aproximações é a perspectiva apresentada com o nome de crítico-superadora, entendendo que a EF é uma disciplina que trata, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal e, parte do seguinte entendimento.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Mas o que compreendemos por conteúdos e por conteúdos da EF? Concordamos com Coletivo de Autores (1992, p. 43) quando trazem a compreensão de que os “[...] conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”.

Em relação à EF, Coletivo de Autores (1992, p. 41) nos auxilia na busca pela resposta;

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

Como fora apresentado no planejamento construído em 2007, consta que o objeto de estudo da EF é a cultura corporal do movimento. Se manifesta aqui mais um elemento frente o suposto abandono teórico, e nos parece que o educador não acompanha os debates existentes na área que versam sobre estes elementos. Neste mesmo planejamento, ao tratar da metodologia do trabalho, consta no décimo primeiro ponto a seguinte informação: “Ensino de forma crítico-superadora”. Demonstra com isso certo acúmulo das discussões da área, ao mesmo tempo que notamos uma apropriação teórica superficial do mesmo. Cabe também pontuar que não visualizamos este método na prática. Mas como se dá esse método na prática? Coletivo de Autores (1992, p. 62-63) nos dá algumas pistas nesse sentido.

A metodologia na perspectiva crítico-superadora [...] implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

Este descompasso existe também nos materiais do Movimento quando apontam que o trabalho com a EF tem o objetivo de preparar os militantes para as demandas que terão com as diversas lutas que empreendem (marchas, atos, ocupações, entre outras). Não desconsideramos este papel dado a EF, apenas salientamos que ela é muito maior do que isto. Esse fato nos confirma a exposição em relação ao entendimento deste educador enquanto um operário.

Percebemos neste campo um distanciamento entre as formulações do Movimento, e o PPP da Escola e, em relação as normativas burocráticas, manifesta-se a subserviência do educador que busca um conforto no desconforto. Entretanto, o PPP não possui condições de instrumentalizar os educadores para a realização do projeto de educação do campo. A singularidade do trabalho pedagógico deste educador não esta desconexa das particularidades da organização do trabalho pedagógico na escola, e do campo geral, no embate entre ambos projetos (educação do campo/educação rural), até por que “[...] o singular não existe em si mesmo, independentemente do geral, mas unicamente em ligação orgânica, em unidade com o geral” (CHEPTULIN, 1982, p. 287). Feito estas considerações, voltaremos ao exame da categoria avaliação.

Existem outros elementos que nos auxiliam nessa questão, visto as mediações existentes no par objetivo/avaliação. Em relação aos objetivos, é visível a diferença existente entre a sistematização entregue pelo educador a secretaria da escola (feita pela última vez em 2010), aos objetivos que ele apresentou durante a entrevista e o entendimento dos educandos em relação aos objetivos desta disciplina. Isto ficara claro com a exposição das respostas apresentadas à seguinte questão⁴⁵ feita no questionário:

Qual tua opinião a respeito das aulas de Educação Física e, no teu entendimento, para que serve as aulas de Educação Física na Escola?

- 1) Para exercitar o corpo;
- 2) As aulas de Ed. Física são boas e faz bem para saúde;
- 3) Para preparar o corpo, se exercitar;
- 4) São aulas que ajudam muito os alunos a fazerem exercícios. Muitos não praticam exercícios ou esportes, então a escola trás a matéria Educação Física para incentivar os alunos a se exercitarem;

45 As respostas de número 1 e 3 se repetiram algumas vezes, por isso não apresentamos todas as treze.

- 5) As aulas são ótimas. Educação Física é uma das minhas matérias preferidas. Elas servem para nos ensinar que não podemos ser sedentários. Temos que nos mexer para termos uma saúde boa no futuro;
- 6) Acho que é bom, e ajuda nós a se exercitar, por que na nossa idade o comum é ficar sentado no sofá olhando TV ao invés de fazer uma caminhada;
- 7) As aulas de Educação Física ela serve para ajudar e melhorar a saúde do nosso corpo;
- 8) A escola oferece uma aula de alta qualidade, nas outras escolas eles só davam uma bola e os alunos que se virava, aqui é diferente tem um planejamento a ser cumprido, eu sinto até meu corpo em relação a saúde muito melhor;
- 9) As aulas de Educação Física são bem legais e a gente aprende a ver como o corpo reage com os exercícios e o corpo necessita de exercícios para nossa vida e exercício não dixe que muitas doenças peguem em nós.

Se manifesta um descompasso no par objetivos/avaliação, embora este par se mantenha em unidade. Não nos parece existir uma proximidade visto o educador não enxergar a avaliação como o momento de concretização dos seus objetivos pois, como podemos perceber a partir do cruzamento das informações obtidas não há, de fato um momento avaliativo, sendo questionável a forma como é acompanhado o progresso dos educandos ao longo do processo letivo. A forma como constrói a avaliação parece não dialogar com a perspectiva crítico-superadora.

Relacionando com as formulações expostas em Coletivo de Autores (1992), que se orientam por esta perspectiva, percebemos certo distanciamento com a prática por nós observada. Em relação a avaliação, nesta obra apresentam as finalidades, o conteúdo e forma para uma proposta avaliativa. Traremos alguns elementos para dialogar e expor nossa compreensão a respeito deste visível distanciamento. É preciso deixar claro que estes elementos não são prescritivos, não devem ser seguidos sem o estudo das distintas mediações existentes em cada escola, bairro, cidade, estado, enfim, com a realidade na qual esta inserida. Caso seja feita de forma mecânica, vem a negar a própria formulação que embasa a construção da perspectiva crítico-superadora, o materialismo histórico e dialético.

Apresentam essa questão em dez pontos, que seguem.

- Projeto Histórico: compreender que é preciso mais do que mencionar que a avaliação deve se referenciar nos objetivos do plano escolar. Necessita levar em conta a sociedade na qual estamos inseridos, assim como, a que queremos construir.

- As condutas humanas: a construção de uma proposta de avaliação deve levar em conta a observação, análise e conceituação dos elementos que compõem a conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades.
- As práticas avaliativas: a superação da atual forma mecânico-burocráticas por práticas produtivo-criativas imprimindo à avaliação dentro de uma perspectiva que busque, constantemente, a identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, a fim de superá-los.
- As decisões em conjunto: a participação de todos os envolvidos no processo de avaliação nos seus rumos, cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa. Neste caso, deve existir a possibilidade do estudante expressar seus objetivos e participar da avaliação coletiva dos mesmos.
- O tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem: a necessidade de compreender a avaliação não somente na perspectiva da aprendizagem, mas também do ensino. É preciso dar uma atenção ao tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, levando em conta o número de aulas para tratar de determinado conteúdo em relação ao ritmo de aprendizagem de cada turma.
- A compreensão crítica da realidade: “Deve-se considerar na avaliação que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais, no acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, se diferencia de acordo com a condição de classe dos alunos” (Op. Cit. 1992, p. 75).
- O privilégio da ludicidade e da criatividade: reconsiderar o papel da escola de celeiro de talentos, assim como, do princípio do rendimento (mais alto, mais forte, mais veloz), privilegiando a ludicidade e a criatividade.
- As intencionalidades e intenções: confrontam-se sentimentos e significados, onde se interpenetram dialeticamente a intencionalidade (dos alunos) e as intenções (objetivas e subjetivas) da sociedade.
- A nota enquanto síntese qualitativa: superar o sentido burocrático da nota fazendo-a síntese do processo de construção do estudante, de sua aprendizagem.
- Reinterpretação e redefinição de valores e normas: coloca-se a necessidade de reinterpretar e redefinir as normas e valores, regras e padrões que balizam os momentos avaliativos. Nesta perspectiva, os estudantes devem participar criticamente do momento de reinterpretação dos valores e procedimentos avaliativos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A complexidade desta formulação não contempla o que fora apresentado pelo educador frente nossas observações e dos elementos obtidos através da entrevista, visto não parecer contemplar os elementos acima citados no seu planejamento, assim como, na realização do processo avaliativo.

Frente as mediações existentes no par objetivo/avaliação, das quais já tratamos, percebemos que a manutenção e eliminação se manifestam com algumas nuances distintas das quais apontamos nas hipóteses. Após nossas observações, fica notório que as relações contraditórias existentes na mediação capital-trabalho não cessam no portão da escola, concretizam-se no trabalho pedagógico da escola e do educador através da negação do conhecimento, a infra-estrutura para as aulas, ao material didático, às dificuldades a prática dos elementos da cultura corporal, o tempo e o lugar pedagógico da EF na escola, as habilidades do educador para tratar dos conteúdos da cultura corporal, entretanto, não visualizamos um grupo de educandos que participe mais do que outro nas atividades propostas, pois todos participam ativamente. Talvez por uma característica específica desta turma, visto ser composta majoritariamente por meninas. Ao não termos observados outras turmas, em função da relação entre pesquisar-educador, não temos como realizar tal afirmação.

Freitas (2007, p. 4-5) contribui para aprofundarmos nossa compreensão a respeito das novas formas de exclusão.

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. *Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula* (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos, etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa [...]. Grifos nossos.

Percebemos, assim como o autor apresenta, uma redução da ênfase na avaliação formal no trabalho do educador de EF, a ponto de não existir uma avaliação dos educandos de forma planejada e sistematizada.

Em outro momento deste mesmo estudo, afirma que “A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada” (Op. ci. p. 7). Em outro estudo, nos diz que “A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: ou melhor, uma dá suporte para a outra” (FREITAS, 2003, p. 37), ou seja, existe a necessidade da permanência na escola destes estudantes, para que venham a ocupar os postos de trabalho

menos nobres. Por mais que tenhamos realizado as considerações de que a manutenção e eliminação não se manifestam no campo da EF, da forma como havíamos formulado nas hipóteses, elas não se isentam do conjunto da escola, nesse sentido, concordamos com a formulação exposta do referido autor.

Não percebemos após a sistematização das rotinas do educador a concretização de episódios referentes à avaliação formal que tenha abarcado elementos referentes aos conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e capacidades físicas, técnicas e táticas. No âmbito informal, visualizamos alguns episódios referentes a esfera do conhecimento, atitudes, valores, habilidades e capacidades físicas, embora com poucos episódios e ações de rotina, visto a forma como o educador concretiza sua prática.

Há um descompasso entre a organização do trabalho pedagógico, a seleção dos conteúdos e a sistematização. O momento de planejamento anual é apenas a realização de uma normativa burocrática e, segundo o Colaborador C “[...] teve uma época que era anual, depois não foi mais feito nem cobrado, e ele se manteve, acho que o meu último foi em 2010 e é o mesmo, não houve modificação na estrutura [...]”. Mesmo que apresentasse um a cada ano, nos parece que isso não alteraria o distanciamento deste documento com a sua prática. A importância da realização deste movimento vem no sentido de se afinar com o acúmulo do Movimento, para que possa, de fato, se colocar enquanto contraponto ao capital. Mesmo que continue sendo um operário a importância da teoria se faz presente para todos.

Se faz necessário estreitar o diálogo com o coletivo de educandos, da mesma forma que com o coletivo de educadores, com a direção, enfim, com o conjunto dos trabalhadores da escola. É preciso trabalhar a fim de que seja dado a EF sua real importância no processo de formação destes educandos, para que o *tempo EF* na Escola tenha seu lugar valorizado, assim como, nas políticas públicas do Estado do RS. Segundo o Colaborador C, existe uma hierarquia entre as disciplinas.

Olha, honestamente tem, tem por que é cultural, isso é cultural. Diante do aluno, e eu acho que dá comunidade, de uma certa forma, sem falsa modéstia, eu consegui estruturar o meu trabalho a ponto de haver um respeito bem forte em relação a isso, mas não tão forte talvez quanto em outras escolas mas ainda tem, culturalmente tem que matemática e português é mais importante e mais forte, e eu acho que o governo está contribuindo para isso também, vou pegar aqui uma, vou fazer uma crítica por que, seja uma coisa boa ou não, o que esta sendo feito no ensino médio de avaliação por área, a Educação Física foi sanduichada no meio do português, inglês, e outras matérias, foi sanduichada ali por que, por exemplo, eu tenho alunos que, na minha lógica eles são, digamos assim, atingem os objetivos que a gente se propõem, e como ele não atinge em outras matérias ditas mais importantes como português, por exemplo, eles acabam sendo prejudicados e tendo que fazer recuperação etc, também em educação física por conta disso, e eu não sei se isso ai tem uma certa justiça. Na minha lógica ele aprendeu alguma coisa, tem algum conhecimento,

participa etc, [...] então não tem por que ser reprovado ou até mesmo ficar em recuperação.

Percebemos a partir desta fala a importância concreta da avaliação no movimento da escola. A partir da existência de uma hierarquia entre as disciplinas a EF fica, segundo nosso colaborador, sanduichada entre as demais disciplinas da área das linguagens tendo, no campo da avaliação, uma posição também de inferioridade. Mesmo que essa questão seja específica a forma avaliativa apenas no ensino médio, demonstra o *lugar* que a EF ocupa na educação e escola.

O distanciamento do educador frente o cotidiano da escola contribui com as dificuldades para a concretização das formulações do Movimento, para o funcionamento da organização democrática, para a superação das normativas burocráticas estabelecidas pelo Estado. Não somente deste educador, e sim do conjunto dos trabalhadores da Escola Nova Sociedade, pois esta tarefa deve ser coletiva, e não individual.

As possibilidades de avanço na escola, no campo da avaliação no PPP e nas aulas de EF carecem de maior atenção do conjunto dos educadores. Em relação a este documento, se faz necessário os trabalhadores da escola retornarem as formulações do MST (e demais pesquisadores que contribuem com o Movimento) para que consigam, a partir do exame criterioso da realidade utilizando as categorias de análise do materialismo histórico e dialético, sistematizá-lo de forma que faça o real enfrentamento às normativas burocráticas que apenas engessam a organização do trabalho pedagógico da escola. Para além disso, é vital que estes tenham clareza do enfrentamento entre a educação do campo e a educação rural, tenham clareza dos objetivos da educação do MST, e consigam traduzir estas questões nas aulas, no cotidiano escolar, e nos demais espaços que se façam necessários.

O quadro atual da educação brasileira remete muitos professores a buscarem o conforto no desconforto. Baixos salários, estruturas materiais precárias, insuficiência de materiais adequados para a realização do trabalho, entre tantas outras questões que poderíamos apontar que fazem parte da realidade de muitos trabalhadores, professores, educadores. Para além do campo teórico, é necessário que o conjunto dos professores e educadores tenham clareza da necessidade da organização dos trabalhadores para o enfrentamento ao capital. Só com a luta se avança, se conquista, se rompe com a lógica do capital. A importância da relação entre teoria e prática para que o trabalho pedagógico não se resuma a mera repetição de normas e técnicas é vital, e ela se expressa na compreensão de que “sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária” (LENIN, 2001, p. 21).

Acreditamos não haver de fato um processo avaliativo dos educandos pelo educador. Esse processo concretiza-se enquanto uma barreira para o avanço realizado no trabalho com a autonomia e auto-organização, visto a negação da relação entre o par objetivos/avaliação. O exame das mediações existentes neste par é de vital importância para a resistência frente o avanço e inserção dos interesses do capital na Escola, seja na organização dos tempos e espaços pedagógicos, da escolha dos conteúdos, entre outros. É preciso construir um enfrentamento a ponto de diminuir o desconforto e aumentar o conforto. Já basta termos a liberdade de vender nossa força de trabalho para a reprodução da mesma, para a reprodução de nossa existência enquanto mercadorias para o capital, já basta a tamanha exploração existente no modo de produção capitalista para que tenhamos apenas a liberdade de escolha de quais mercadorias iremos adquirir.

Entendemos a partir de Freitas (2010) que a forma a avaliação assume no interior da escola não pode ser desvinculada da própria forma que a escola assume a fim de atender a sua função social. Nessa leitura, percebemos que a inexistência de um momento avaliativo, assim como, do acompanhamento do desenvolvimento dos educandos de forma progressiva ao longo do processo letivo responde aos objetivos da EF na Escola, da mesma forma, que aos objetivos concretos do educador.

[...] na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o poder da escola e do professor (FREITAS, 2010, p. 94-95).

No tocante à nossa análise, discordamos do autor em ponto específico pois, percebemos que não há a verificação (regular, progressiva, constante, superadora) do nível de conhecimento dos educandos. Aqui, a avaliação possui centralmente a função de autorizar o poder do professor na escola e em sala de aula.

As contradições que se manifestam são, em linhas gerais, frutos da divisão social do trabalho e da sociedade de classes que se expressam nas práticas educativas através da cisão entre teoria e prática⁴⁶, vindo a determinar a formação humana. Nas escolas capitalistas a orientação se dá a partir da teoria do Capital Humano que, no campo, se traduz na perspectiva da educação rural. Embora se manifeste enquanto um contraponto, a pedagogia do MST necessita de maiores estudos, dado as contradições internas às práticas educativas dos educadores da Escola apresentarem fortes traços de submissão às orientações do capital.

46 Há nesse caso um descolamento das formulações teóricas com a realidade concreta.

A questão da cisão entre teoria e prática revela outros elementos a serem observados. Esse movimento demonstra um desconhecimento dos objetivos do capital para a educação por parte do coletivo de trabalhadores da Escola, até mesmo por que estes não são propalados, são de fato ocultos, revelam-se a partir de uma cuidadosa análise da conjuntura. De acordo com Freitas (1995, p.209), “[...] a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola”. O fato de desconhecerem estes objetivos acaba por contribuir com sua concretização através da organização do trabalho pedagógico, principalmente no espaço da sala de aula, assim como, nas práticas avaliativas e na construção dos objetivos.

Essa questão se desdobra em mediações no par conteúdo/método que resultam em uma apropriação tradicional por parte do coletivo de educadores, fruto da lógica formal/positivista, vindo a negar a lógica dialética. Tais mediações se concretizam e, de acordo com Freitas (1995, p. 62), “As categorias relativas ao conteúdo/método da escola capitalista estão represadas pela categoria avaliação/objetivos” e, nesse campo, existe a necessidade de grande atenção pelo coletivo dos trabalhadores da Escola. Concretiza-se assim, segundo Souza (2007, p. 192-193), uma limitação da prática pedagógica,

[...] no que condiz ao entendimento e ao desenvolvimento de práticas sociais mais amplas da vida social, já que os sujeitos envolvidos no processo de ensino assumem a postura de seres funcionalistas-pragmáticos que desconsideram as dimensões histórico-culturais do mundo social. Sob a possibilidade da razão técnica, construímos uma visão naturalizada das coisas, e dentro dela a EF ganha um valor educacional simplista, tornando-se incapaz de ser elemento mediador de uma visão crítica do mundo.

As possibilidades de avanço pautam-se, fundamentalmente, na relação de (re)articulação entre teoria e prática⁴⁷ a partir do estudo da dialética materialista, ou seja, na (re)aproximação entre ambas categorias, visto a concretização da cisão entre elas no trabalho pedagógico do educador de EF. A realização deste movimento aponta para o rompimento da submissão às normativas burocráticas que regem o trabalho pedagógico da escola, mesmo este tendo um considerável avanço no campo do PPP.

47 Consideramos com isso a importância da rearticulação entre a teoria (formulações do MST, assim como, o acúmulo da classe ao longo do processo histórico de lutas contra o capital) e a prática (o trabalho pedagógico dos educadores na Escola Nova Sociedade), para que possam avançar cada vez mais para além do discurso.

6 CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação buscou analisar de que forma se manifestam as contradições na relação capital-trabalho e trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da Escola Nova Sociedade, através do exame do Projeto político pedagógico, assim como, da observação das aulas de EF tendo como foco da análise a categoria avaliação.

Após o percurso investigativo, alcançamos a compreensão das hipóteses levantadas a partir do problema de pesquisa que foi delimitado da seguinte forma: Quais as contradições presentes nas aulas de Educação Física, na Escola Nova Sociedade, no processo de avaliação e quais as possibilidades de superação destas contradições considerando o Projeto Político Pedagógico da Escola?

No movimento de análise de descrição da organização do trabalho pedagógico da escola na relação entre teoria e prática, através de uma breve contextualização do projeto de educação do MST, assim como, da história de luta e conquista do assentamento Itapuú e da construção da Escola Nova Sociedade, percebemos que os camponeses organizados por uma pauta em comum, tem a força necessária para alcançá-la.

Feito essa discussão, trouxemos a proposta pedagógica da escola, tratando centralmente da categoria avaliação em distintos momentos (nos materiais do MST, no PPP, no planejamento do educador e na relação com o Estado), a fim de apontar os avanços e os limites existentes nessa relação.

A partir da descrição da escola nas suas condições materiais, concretas, e das orientações educacionais que as embasam, realizamos o movimento teórico de abstração, a fim de discutir o contexto social na qual esta escola se insere, partindo da análise das relações capital-trabalho às finalidades e avaliação nas aulas de EF, construímos a base para que tivéssemos condições de sustentar nossos argumentos.

Após a instrumentalização da problemática levantada, retornamos à discussão das finalidades e avaliação, apontando os dados empíricos relacionando as orientações contidas no PPP e sua possível materialidade nas aulas de EF, da mesma forma que buscamos compreender a existência, ou não, da relação entre o par objetivos/avaliação. Feito a descrição detalhada da forma como o educador conduziu seu trabalho no período por nós observado, iniciamos a discussão em relação às contradições, mediações e possibilidades de avanço, centrando nossa análise na categoria da avaliação.

Ao considerarmos o valor histórico e político presente na história de luta do Movimento em prol da Reforma Agrária e diversas outras pautas que se fazem atuais, entre elas a educação, nos sentimos enormemente responsáveis com a construção de um estudo que, a partir de um método de análise, abarcasse a complexidade do movimento existente no embate entre antagônicos projetos históricos. O que nos preocupou, também, foi a necessidade de não perder *de vista* o movimento dialético das teorias e práticas dos sujeitos envolvidos. Realizamos tal afirmação para pontuar que nosso estudo se constrói na tentativa de contribuir com o avanço teórico e prático do conjunto dos trabalhadores da Escola Nova Sociedade, para o conjunto da militância do Movimento, assim como, para o campo de estudos da Educação Física. Temos clareza de que o novo surgirá do velho e, por isso, as experiências políticas que se contrapõem ao capital sofrem enormes consequências, de variadas ordens, que podem afetar sua estrutura. Em outras palavras, o MST é um produto do capital, assim como tudo o que vier sob a vigência do modo de produção capitalista. Analisar a sociedade na perspectiva da totalidade é necessário para que tenhamos claro as mediações que se estabelecem no movimento entre o geral e o singular, através das particularidades do, nesse caso, embate entre a educação rural e a educação do campo.

A partir das informações coletadas através das entrevistas, do questionário, das observações, do estudo dos documentos da Escola e do MST, emergiram categorias fundamentais de análise que, embora distintas, possuem diversas mediações. Tais categorias se expressam na relação do Movimento com o Estado e a relação entre teoria e prática, as quais tentaremos sintetizar agora:

Percebemos que o movimento do capital se faz presente em todos os espaços e tempos pedagógicos, manifestando-se no projeto de educação e políticas públicas, na organização do trabalho pedagógico no âmbito do PPP e no interior da sala de aula, ao mesmo tempo que a resistência do Movimento e educadores também existe. Nesse campo manifestam-se contradições que se excluem e se supõem mutuamente, confirmando a formulação de que a unidade é relativa, enquanto a luta é absoluta, assim como, a contradição é a unidade e luta dos contrários.

A unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências. Pelo fato de que os contrários caracterizam uma única e mesma formação, uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se o fundamento da

existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente (CHEPTULIN, 1982, 287).

O projeto de educação do campo co-existe com o projeto de educação rural tendo ambos distintas mediações com o Estado, sendo esta a mesma essência que as coloca em luta absoluta. Entendemos que o Estado é a essência de tais projetos no sentido de que eles tem seu surgimento a partir da existência deste, seja no sentido de superá-lo ou de conservá-lo⁴⁸. A educação do campo possui uma unidade relativa com o Estado, como apontaremos a seguir, embora sua luta seja absoluta. Estes projetos estão em unidade por se constituírem enquanto políticas públicas para a educação do campo, ao mesmo tempo que estão em luta absoluta, por possuírem irreconciliáveis e antagônicos horizontes históricos.

A necessidade do MST em articular-se com o Estado burguês a fim de legalizar seu projeto de educação e a concretização deste nas escolas de assentamento caminha ao lado da luta entre os distintos projetos para estas mesmas escolas, ao lado da construção de antagônicos projetos de educação. A aproximação do MST com o Estado é relativa frente o atual estágio do desenvolvimento do processo histórico, ao mesmo tempo que os projetos construídos se configuram enquanto uma luta absoluta. Isso fica claro, também, se voltarmos ao momento da construção e criação do MST, nesse caso, a relação dos camponeses com o Estado é relativa frente a necessidade do atendimento de suas pautas, entretanto, apontam para antagônicos e irreconciliáveis projetos históricos. Ao relacionar essa discussão com o trabalho pedagógico do educador de EF, vemos que sua submissão às orientações político-educacionais do capital é relativa, podendo (e devendo) ser transitória mas, a luta empreendida entre os distintos projetos, com todas as contradições por nós percebidas e aqui apontadas, é absoluta.

Nessa campo de análise, percebemos que na mediação com o Estado a escola se encontra numa posição desfavorável, pois o êxodo rural somado a crescente inserção da tecnologia no campo faz com que parte da juventude negue este espaço em detrimento da zona urbana. Ao aprofundarmos o olhar essa relação se acirra dado o fato de serem as normativas burocráticas que determinam a contratação dos professores, da mesma forma que versam sobre a formação continuada. Por mais que o MST tenha uma política, percebemos a partir de D'agostini (2009), os limites impostos e, frente o PPP, a necessidade da apropriação do método materialista histórico e dialético por parte do conjunto dos educadores é vital para

48 Realizamos tal afirmação por entender que se estivéssemos organizados por outro modo de produção, seja ele qual fosse, a construção destes projetos teriam outras mediações ou, talvez, não haveria necessidade de serem formulados.

o avanço do projeto de educação do campo. Além disso, a apropriação é vital para que tenham condições de colocar em prática, de moldar a organização do trabalho pedagógico centrados por essa formulação.

Deste movimento, percebemos a contradição que se estabelece na submissão prática do projeto do Movimento, do PPP, do planejamento do educador frente o Estado. O que queremos afirmar com isso? Por maiores avanços teóricos alcançados pelo MST, este não foi sistematizado no PPP da Escola, assim como na prática do educador a ponto de superar seus desconfortos, por mais que o discurso aponte para a ruptura com o projeto do capital.

A partir da internalização da posição social imposta pelo capital os trabalhadores apresentam uma posição de conformação, e de que não há como superar as relações sociais existentes. A inserção dos interesses do capital na escola se faz presente, também, através destes professores que, ao não assumirem a construção do projeto histórico socialista, constroem a manutenção dos interesses da burguesia. Para que se rompa essa relação, o papel de uma teoria revolucionária a fim de servir enquanto instrumentalização para uma prática revolucionária, é de extrema importância.

Vemos que o educador de EF, ao se denominar de operário, não possui uma aproximação com as formulações teóricas contidas no PPP, da mesma forma, que não possui relação com os princípios do MST. Isso fica claro ao afirmar que um destes é a autonomia dos educandos. Esse afastamento ou abandono teórico se manifesta, também, ao considerar que não há meios legais de reprovar um educando. Buscamos essa informação na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e nos foi informado que não há legislação que regule tal questão nos anos finais do ensino fundamental.

Não percebemos que o educador enxergue a relação entre o par objetivos/avaliação, por não haver, de fato, um momento avaliativo, fazendo com que seus objetivos tornem-se meras abstrações. Por mais que não tenhamos visualizado momentos em que o educador tenha usado a avaliação enquanto instrumento de poder, entendemos que o simples fato de não esclarecer ao coletivo de educandos que não avalia ninguém, não reprova ninguém e que os trabalhos solicitados não possuem nenhum valor, se concretiza as formulações já apontadas neste estudo, ou seja, o de que a avaliação é um instrumento de poder nas mãos dos professores.

Analisaremos agora, questões referentes ao movimento existente entre no par conteúdo/método. Ao determinar que o método module o conteúdo, nega a relação dialética entre ambas categorias. Entendemos que o método determina o conteúdo, ao mesmo tempo em que é por ele determinado. Segundo Cheptulin (1982, p. 268)

[...] toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia.

Ao construir uma forma tradicional de trabalho, determinando os diferentes conteúdos à mesma forma, nos dá os elementos necessários para a realização desta afirmação. Nesse caso, nos arriscamos a dizer que a forma tradicional de trabalho refreia as variadas possibilidades existentes no trato com os distintos conteúdos da cultura corporal. Não estamos questionando a qualidade do trabalho, estamos apenas analisando os elementos que surgiram a partir das observações deste. Que o questionamento propicie o movimento de auto-avaliação, a fim de analisar se esta forma contribui para o desenvolvimento ou o refreamento dos conteúdos trabalhados e da apropriação destes pelo conjunto dos educandos.

Nesse sentido, não percebemos a existência de uma relação entre os pares. Ao não existir um momento avaliativo, não concretizando os objetivos, não enxergamos uma aproximação dos objetivos com a escolha dos conteúdos. Como fora-nos apresentado, trabalha com os conteúdos presentes na mídia, no dia a dia, não havendo uma real articulação entre ambos. Ainda no campo da relação entre teoria e prática, afirmamos que as possibilidades de avanço se colocam, inicialmente, na reaproximação entre ambas categorias para que assim possam firmar sua política.

Por maiores contradições encontradas no processo de educação do MST, entendemos que a construção desta escola se coloca enquanto um contraponto à escola capitalista, e que o trabalho deste educador é um remo a mais nesse navio que, teimosamente, rema contra a maré.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 2002. – (Coleção primeiros passos; 171 p).

ANDERY, Maria Amália. et ali. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** – 15. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2007. 219 p.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa.** *In:* Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Org. Roseli Salete Caldart. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento.** *In:* Dicionário da Educação do Campo. (org.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 787 p.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola.** - 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMINI, Isabela; RIBEIRO, Marlene. **Escola itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam.** *In:* Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro. Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – 2007. 293 f.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista. Categorias e leis da dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Omega; 1982.

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

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese (Doutorado_ - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. 205 p.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** *In:* Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. Célia Vendramini e Ilma Ferreira Machado (org). - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** *In:* *Marx e Engels: Obras escolhidas.* v. 2. Rio de Janeiro, Editorial Vitória Limitada. 1961

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979. 3º ed.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** *In:* MARX, K. ENGELS, F. *Obras Escolhidas.* São Paulo. v. 3. Editora ALFA-OMEGA. S.d.

ENGUIITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática: experiência na disciplina escolar educação física.** São Paulo: UNICAMP, 196 p. (Tese de Doutorado), 1997.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização.** 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** – Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade. v.23 n. 80. Campinas. Set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. – São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da “forma escola”**. Educação: Teoria e prática (on line) v. 20, n. 35 (2010).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Org. Roseli Salete Caldart. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. - São Paulo: Paz e Terra, 2002. - (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. - 5°. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: A experiência do trabalho e a educação básica. Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta (orgs.). - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p. 70-90

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação**. Trabalho Necessário (Online), v. 6, p. 01-29, 2008.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. **A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista**. Porto Alegre: UFRGS, 264 p. (Tese de Doutorado), 2012.

GAMBOA SANCHES, Silvio. **Quantidade-qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica.** *In:* Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade/José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sanches Gamboa (org). São Paulo: Cortez, 1995. – Questões da nossa época; v. 42).

IASI, Mauro. **O Estado e a violência.** 2013. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/10/16/o-estado-e-a-violencia/>. Acessado em 25 de junho de 2013.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING et al. **MST e Educação.** *In:* Dicionário da Educação do Campo. (org.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 787 p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 25.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

LENIN, V. **El Estado y la Revolucion: la doctrina marxista del Estado y las tareas del proletariado en la revolución.** *In:* V.I. Lenin: Obras Escogidas. Tomo 2. Editorial Progreso, 1981.

LENIN, V. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** São Paulo. - 1. ed. - Expressão Popular, 2001.

LENIN, V. **O Estado.** 2003. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/11_ga.htm. Acesso em: 25 de junho de 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - 2005. 462 f.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Pantometria, psicometria, docimologia e avaliação científica: uma trajetória histórica para a avaliação educacional até a era contemporânea.** *In:* Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional: múltiplas visões e abordagens. Marcos Antonio Martins Lima e Marcos Marinelli [org.]. - Fortaleza: Edições UFC, 2005b. 252 p.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Campinas, SP: [s.n.], (tese de doutorado), 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2º Edição.

MANZANO, Sofia. **Economia política para trabalhadores.** Cadernos do ICP nº 2. São Paulo: ICP – 2013.

MARTÍ, José. **José Martí, vida e obra.** Gráfica e Editora Peres Ltda. 1995.

MARTÍ, José. **Obras Completas.** La Habana: Centro de Estudos Martinianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica).

MARTINS, J. de S. Os Camponeses e a política no Brasil. 5a ed. Petrópolis, Vozes, 1995

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1: O processo de produção do capital. v. 1. 6º. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Editora Civilização Brasileira S.A. 1980.

MARX, Karl. Carta de Karl Marx a Wilhelm Bracke. *In:* Crítica do Programa de Gotha. Tradução de Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** *In:* Conceito Marxista do Homem. FROMM, E. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES. 8º ed. 1983.

MARX, Karl. **O dezoito de brumário de Luis Bonaparte.** *In:* Karl Marx, Friedrich Engels: Obras escolhidas. Vol. 1. Editora ALFA-OMEGA, São Paulo, sd.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** *In:* Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. Ademir Bogo (org.) - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEC. **Panorama da Educação no Campo.** Brasília, MEC, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** - São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Rosane M. K. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória.** *In:* MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 95-105.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escola do campo.** *In:* Dicionário da Educação do Campo. (org.) Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 787 p.

MST. **Princípios da Educação do MST.** Caderno de Educação n.º 8. *In:* Dossiê MST Escola. Documentos Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação n.º.13 Edição Especial. Expressão Popular. 2005.

MST. **Princípios da Educação do MST.** Caderno de Educação n.º. 8. São Paulo, 1996. *In:* Dossiê MST Escola. Documentos Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação n.º.13 Edição Especial. Expressão Popular. 2005.

MST. **Como fazemos a escola que queremos: o planejamento.** Caderno de Educação n.º. 6. *In:* Caderno de Educação n.º.13 Edição Especial. Expressão Popular. 2005.

MST. **Ensino de 5º a 8º séries em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta.** *In:* Caderno de Educação n.º.13 Edição Especial. Expressão Popular. 2005.

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos.** Caderno de Formação n.º. 18º. *In:* Caderno de Educação n.º.13 Edição Especial. Expressão Popular. 2005.

MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental.** Caderno de Educação n.º. 9. 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** - Niterói: UFF, 2004. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de, CAMPOS, Marília. **Educação básica do campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. (org.) Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 787 p.

MEC/INEP. **Panorama da Educação do Campo.** 2007.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. ed. Expressão Popular. São Paulo, 2000.

PISTRAK. M. Moisey (org). **A Escola-comuna.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472 p.

RAMOS, V. **Políticas públicas e avaliação: onde estamos para onde vamos?** Pensar a Prática, América do Norte, 2, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/151/137>. Acesso em: 26 Maio. 2012.

RIBEIRO, Marlene. **É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?**. Revista da UCPEL, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1999.

RIBEIRO, Marlene. **O movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

ROSA, Elaine da. **Vivências e relações sociais dos sujeitos: um componente curricular a ser valorizado na escola do campo.** Monografia de Especialização, Brasília, UNB, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: *Revista Brasileira de Educação.* V. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG** [recurso eletrônico] / Alcir Horácio da Silva. – 2010.

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5^o série do 1^o grau.** Dissertação de Mestrado. FE-Unicamp, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva. **Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber.** *In:* Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 181-199, setembro/dezembro de 2007.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física.** *In:* Revista Motrivivência. Ano XXII, N^o 35, P. 18-40, Dez./2010.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST : realidade e possibilidades.** Dissertação de Mestrado, Salvador: UFBA, 2006.
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Editora Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** 420 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Termo de consentimento livre e esclarecido

PESQUISADOR: Vicente Cabrera Calheiros

ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

PESQUISA:

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ESCOLA NOVA SOCIEDADE:
as relações de manutenção e eliminação

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

Relacionar a avaliação nas aulas de Educação Física com o processo de manutenção/eliminação dos educandos da Escola Nova Sociedade.

ENTREVISTADO(A):

Eu,....., abaixo assinado, conhecedor dos objetivos da pesquisa acima referidos, concordo que as informações prestadas por mim a Vicente Cabrera Calheiros, CI - 8035161499 – SSP/RS, na entrevista realizada no dia/...../..... possam ser divulgadas, publicadas e utilizadas como fonte da referida pesquisa sem nenhum ônus ao pesquisador, à orientadora e à Universidade Federal de Santa Maria, com tanto que a minha identidade seja preservada.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Anexo 2 – Roteiro da entrevista realizada com os educadores da Escola Nova Sociedade.

Entrevista com os educadores da Escola Nova Sociedade.

1. Em linhas gerais, como se deu a escolha do curso de Educação Física e como foi a tua formação acadêmica?
2. Tu moras na zona rural ou urbana? Teve/tem algum vínculo com o MST para além da Escola?
3. Fala um pouco da tua carreira antes de começar a trabalhar na Escola Nova Sociedade.
4. Como foi a aproximação/inserção com a Escola Nova Sociedade?
5. Como se deu o processo de “apropriação” dos princípios da educação do Movimento e da organização da Escola?
6. A respeito do PPP da escola, tu percebes alguma diferença dos existentes nas demais escolas? Se sim, quais? Caso não, o que se assemelha com as demais escolas?
7. O que diz no PPP a respeito da disciplina de Educação Física? Quais elementos tu incorpora no teu planeamento e no desenvolvimento da disciplina?
8. Em que momento tu planeja as aulas? O que tu prioriza no planeamento? Como se dá esse momento e qual a importância do PPP da Escola nesse processo?
9. Qual é ou, quais são, os teus objetivos em relação a disciplina Educação Física? Quais transformações ocorreram ao longo dos anos em que trabalha na Escola? Qual a relação existente dessas transformações com o PPP?
10. Que relação tu estabelece entre estes objetivos para a disciplina, com os objetivos propostos pelo MST? Como tu traz os objetivos da educação do MST para as aulas de Educação Física? Como essa relação se expressa/concretiza nas aulas?
11. No teu planeamento como é feita a relação entre objetivo/avaliação, conteúdo/método? Explique, dê exemplos, se possível.
12. Em que momento da organização do trabalho pedagógico se dá a construção do processo e dos instrumentos avaliativos?
13. Como tu estrutura o processo avaliativo ao longo do trimestre? Trabalhos, provas, participação/comportamento, etc?
14. Como é a construção do conceito/parecer do educando pelo conjunto dos educadores da área de linguagens?
15. O que consta a respeito da avaliação no PPP?

16. Tu percebe alguma hierarquização entre as disciplinas no tocante à avaliação dos educandos?
17. Tu já reprovou algum educando? Se sim, conte como foi a repercussão entre os colegas e os familiares e por que reprovou.
18. Quais as combinações/avisos que tu realiza no início do ano letivo em relação a forma(método) como tu ministra as aulas?
19. Quais conteúdos tu prioriza para alcançar tal/tais objetivo(os) que tu elencou anteriormente?
20. No teu entendimento o que a Educação Física tem para ensinar na Escola?
21. Quais as diferenças entre a avaliação proposta pelo MST e a que exige o Estado? Existe um meio termo?
22. Tem algo que queira dizer a mais?

Anexo 3 – Roteiro da entrevista realizada com a equipe diretiva da Escola Nova Sociedade.

Entrevista com a equipe diretiva da Escola Nova Sociedade.

1. Qual tua relação com o MST?
2. Conte um pouco da tua história em relação a luta pela terra.
3. Conte como se deu tua inserção com as questões ligadas à educação do MST?
4. Como foi o trabalho realizado nas Escolas Itinerantes e o papel da Escola Nova Sociedade nesta questão?
5. Como foi o processo de luta para a conquista deste assentamento e para a construção da Escola Nova Sociedade?
6. Como foi a relação entre o MST e o Estado na construção da Escola?
7. A Escola conta com quantos trabalhadores (educadores, direção, merendeiras, etc.)?
8. Quantos educandos estão matriculados em cada turno que a Escola abre?
9. Deste total, quantos possuem alguma ligação com a terra e com o MST?
10. Quais projetos governamentais existem na Escola? Como os educandos e educadores “reagem” a eles?
11. Conte como funciona a Organização Democrática e como vem sendo sua aplicação no cotidiano da Escola?
12. Qual a importância do Projeto Político Pedagógico na Escola? Como ele foi construído? E qual o papel do Regimento Escolar? Me foi passado um Regimento com a data de 2006, tendo validade de três anos, época em que a Escola ainda era a Escola Base. Eu posso utilizar este documento para a minha análise, ou teria algum outro ou o mesmo atualizado?
13. Como se dá a relação entre os professores contratados pelo Estado e os princípios da educação do MST existentes e defendidos pela Escola?
14. A equipe diretiva acompanha o planejamento dos professores? De que forma?
15. Quando há um distanciamento entre as aulas dadas e a filosofia do MST, o que é feito?
16. Sobre a avaliação nas aulas, o que a escola defende? Existe uma formação da escola sobre o processo avaliativo?
17. Como é feita a avaliação da escola como um todo, ou seja, se ela está atingindo os objetivos defendidos pelo MST?

18 Existe uma política de formação continuada destes professores/educadores? Se sim, qual a importância disto para o Movimento?

19. Existe algum momento de planejamento escolar em conjunto com os educadores e equipe diretiva?

20. Como se dá a relação entre o PPP da Escola (os princípios filosóficos e pedagógicos do MST) e as distintas concepções dos professores contratados pelo Estado?

21. E com os educandos? Como realizam o trabalho de construir neles o entendimento da luta pela terra?

22. Tem algo que queira dizer a mais?

Anexo 4 – Questionário com os educandos da oitava série.

1. Qual a sua idade? _____
2. Já repetiu de ano alguma vez? _____
3. Já estudou em outra escola? _____ Se sim, esta era na zona rural ou urbana? _____
4. Mora na zona rural ou urbana de Nova Santa Rita (ou de outro município)? _____
5. Estuda a quanto tempo na Escola Nova Sociedade? _____
6. Qual o meio de locomoção até a Escola? _____
7. Trabalha quando não esta na escola? _____ Se sim, no que trabalha? _____
8. Alguém na família trabalha com agricultura ou outra atividade camponesa? _____ Se
sim, com o que?

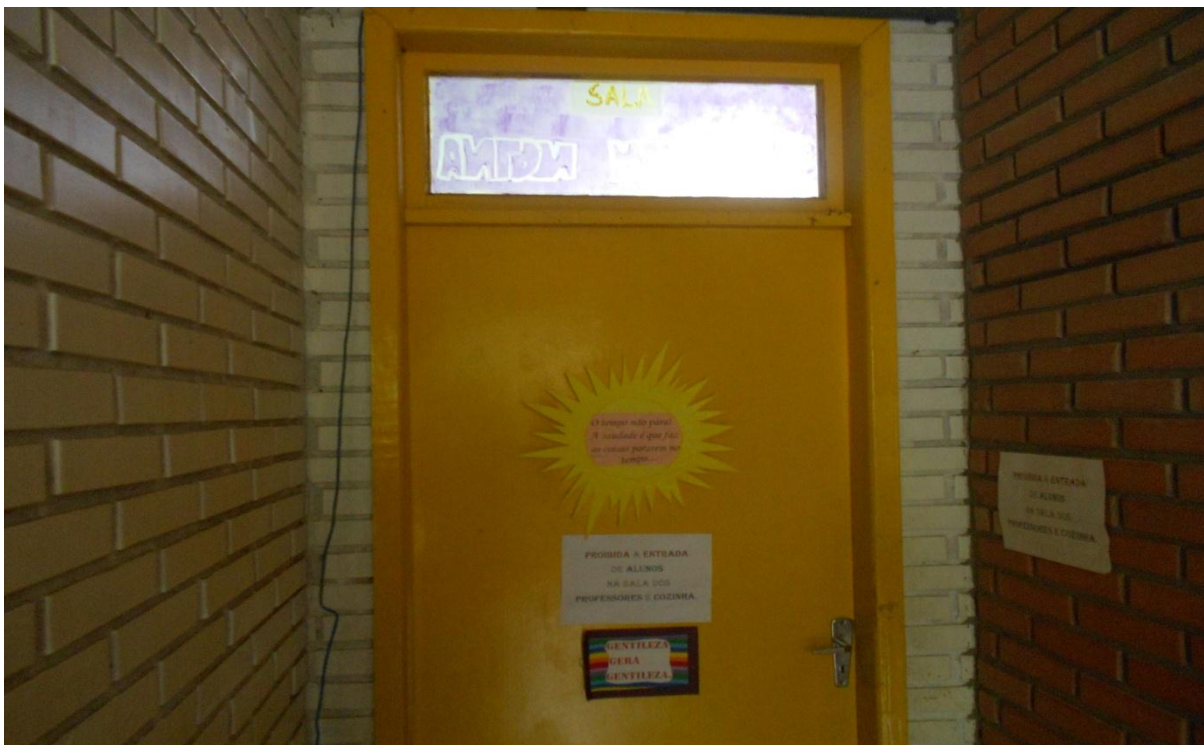
9. Participa das reuniões do teu Núcleo de Base (NB)? _____
10. Tem conhecimento da forma como o educador de Educação Física realiza a avaliação ao longo do trimestre? _____
11. Em poucas palavras, qual a diferença que tu acha que existe entre a Escola Nova Sociedade e as demais escolas que tu já conheceu ou ouviu falar?

12. Qual tua opinião a respeito das aulas de Educação Física e, no teu entendimento, para que serve as aulas de Educação Física na escola?

Anexo 5 – Biblioteca Paulo Freire ao fundo.



Anexo 6 – Sala dos Educadores Anton Makarenko.



Anexo 7 – Sala Roseli Nunes. A esquerda o banheiro feminino, ao fundo a esquerda as salas de aula, e a direita a porta de entrada às dependências da Escola.



Anexo 8 – Sala Roseli Nunes. A esquerda a porta de saída para o pátio, ao fundo o banheiro masculino, a direita, a sala da direção e a secretaria.



Anexo 9 – Ao fundo a direita, a porta de entrada para a sala Roseli Nunes, a frente, as marcações da quadra de vôlei adaptada. A rede é presa a parede.



Anexo 10 – Ao fundo, corredor com as salas de aula, e as marcações da quadra de futebol adaptado atrás das árvores.



Anexo 11 – A direita fica a horta, a esquerda fica a quadra poliesportiva. Esta estrutura é o vestiário. Esta escrito a seguinte frase: Se o presente é de luta, o futuro nos pertence!



Anexo 12 – Parte da estrutura do vestiário ainda não finalizado. Esta escrito as seguinte frases: Eu grito que só vai depender da gente; levante juventude, a luta é que muda o resto só ilude.



Anexo 13 – vista da quadra poliesportiva. A esquerda fica a estrutura da arquibancada.



Anexo 14 – Vista da quadra poliesportiva de frente ao vestiário. Ao fundo, a direita, parte da estrutura da Escola, especificamente, das salas de aula que aparecem também na foto 8.



Anexo 15 – Estrutura das arquibancadas, com a seguinte frase escrita: Os poderosos podem matar uma, duas, ou três ROSAS, mas jamais conseguirão deter a PRIMAVERA.



Anexo 16 – Estrutura do parque para a educação infantil. Ao fundo, a esquerda, fica a casa na qual se realizam algumas atividades do Programa Mais Educação.



Anexo 17 – Vista do campo de grama.



Anexo 18 – Entrada da Escola. Na parede, a esquerda, está escrito: Pra que(m) serve teu conhecimento?



19. Quais as dificuldades de cultivar a terra?
20. Quantos filhos jovens?
21. Falta incentivo da família para continuar trabalhando na terra? Por quê?
22. Qual a sua relação hoje com o MST?
23. Qual a importância do MST para você?
24. Como era a escola antes? E hoje o que você acha? Como você vê a escola hoje?
25. Quais os avanços na escola?
26. Quais os retrocessos? (desafios?)
27. A escola continua igual como era antes?
28. Você se lembra das direções anteriores, qual, na sua opinião, trabalhou melhor a proposta de origem da escola?
29. Quais os motivos que levaram a construção da Escola Nova Sociedade no assentamento?
30. Quando a Escola Nova Sociedade foi construída?
31. Houve participação da comunidade? Como foi?
32. Qual o significado da Escola Nova Sociedade?
33. Quais as expectativas que tinha quando veio pra cá? Foram realizadas?
34. Quais são seus sonhos para o futuro?
35. Alguma curiosidade ou história sobre o assentamento ou sobre a escola que gostaria de contar?

Anexo 20 – Conteúdos a serem trabalhados no Politécnico.

1º ano	2º ano	3º ano
Estado	Monopólio	Ética
Ideologia	Capitalismo	Senso crítico
Propriedade	Comunismo	Relações sociais
Revolução	Socialismo	Relações produtivas
Participação	Consciência de classe	Relações de poder
Direitos	Elite	Conscientização
Deveres	Luta de classe	Motivação
Submissão/omissão	Mais-valia	Conhecimento
Exclusão	Democracia	Cultura
Inclusão	Cidadania	Justiça
Forças produtivas	Comodismo	Políticas públicas
Trabalho	Conformismo	Transformação
Senso crítico	Organização Socialismo	Equilíbrio
Modo de produção	Hegemonia	Pertença/Indiferença
Direitos humanos *	Dialética	Linguagem (corporal, escrita, oral e artística)
Autonomia Pobreza	Sistema	Profissão
Agroecologia	Coletivo	Comprometimento
MST	Leis trabalhistas	Mentalidade
Discriminação	Salário	Globalização
Ambiente	Público x Privado	Massa de manobra
Sujeito	Liberdade	Cooperativa
Origem do dinheiro	Mudança	Luta social
Contradição	Símbolo/Representação	Teoria
Imagem (de si, do mundo, dos outros)*	Diálogo	Prática
Conflito	Mídia	Gestão
Ocupação Posse	Consumo	Tecnologia
Contexto	Massa de manobra	Articulação
História	Processo	
Preconceito	Seleção	
Identidade (camponesa)	Formação	
Mídia*	Acumulação	
Consumo		
Experiência		
Politecnia		
Assentamento		
Agricultura		
Auto-organização*		
Matriz		
Apropriação		
Oligarquia		
Reforma Agrária		
Agronegócio		
Conjuntura		
Campo		

Ensino Médio Politécnico: Conceitos trabalhados no ensino politécnico.

Anexo 20 – Planejamento de 2007 do Educador de EF, em relação aos objetivos.

Objetivos Específicos – 5º série

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar as principais partes do corpo;
4. Identificar as principais diferenças entre as partes de uma seção de exercícios físicos;
5. Identificar as principais regras de diferentes modalidades esportivas;
6. Praticar diferentes modalidades esportivas;
7. Executar e criar exercícios correr, saltar e lançar;
8. Praticar atividades recreativas.

Objetivos Específicos 6º série

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos nas principais partes do corpo;
4. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento pessoal de capacidades físicas e motoras;
5. Selecionar exercícios e jogos apropriados para as diferentes partes de uma seção de atividades físicas;
6. Criar exercícios e jogos de correr, saltar e lançar;
7. Criar e executar mini-jogos relacionados com as diferentes modalidades esportivas;
8. Identificar regras básicas das diferentes modalidades esportivas;
9. Prática de diferentes modalidades esportivas;
10. Prática de atividades recreativas;
11. Melhorar a aptidão física.

Objetivos Específicos – 7º série

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;

3. Identificar e explicar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos nas principais partes do corpo;
4. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento pessoal de capacidades físicas e motoras e um estilo de vida ativo;
5. Estabelecer e modificar metas pessoais para o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
6. Identificar, exercitar e criar exercícios e jogos para o desenvolvimento dos principais fundamentos das diferentes modalidades esportivas;
7. Criar e transmitir para o grupo exercícios e jogos de tática (estratégia) das diferentes modalidades esportivas;
8. Prática de esportes;
9. Prática de atividades recreativas;
- 10. Melhorar aptidão física.**

Objetivos Específicos – 8º série

1. Identificar os benefícios de um estilo de vida saudável;
2. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
3. Demonstrar disposição de participar numa variedade de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
4. Identificar e explicar os efeitos dos exercícios físicos no corpo;
5. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento pessoal de capacidades físicas e motoras e um estilo de vida ativo;
6. Transmitir sessões de atividades físicas;
7. Criar e executar exercícios e jogos educativos que desenvolvam os fundamentos das diferentes modalidades esportivas;
8. Criação e execução e exercícios de jogos estratégicos de ataque e defesa das diferentes modalidades esportivas;
9. Prática de atividades esportivas;
10. Prática de arbitragem;
11. Estabelecer e modificar metas pessoais para o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
12. Prática de atividades recreativas;
- 13. Melhorar aptidão física.**

Planejamento de 2010 do Educador de EF, em relação aos objetivos.

Objetivos da 5^o série

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar as principais partes do corpo;
4. Identificar as principais diferenças entre as partes de uma sessão de atividade física;
5. Identificar as principais regras de diferentes modalidades esportivas;
6. Praticar diferentes modalidades esportivas;
7. Executar e criar exercícios de correr, saltar e lançar;
8. Executar e criar mini jogos de correr, saltar e lançar;
9. Praticar atividades recreativas.

Objetivos da 6^o série.

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos;
4. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
5. Selecionar exercícios e jogos apropriados para as diferentes partes de uma sessão de atividades físicas;
6. Criar exercícios e jogos de correr, saltar e lançar;
7. Criar e executar mini jogos relacionados com as diferentes modalidades esportivas;
8. Identificar regras básicas de diferentes modalidades esportivas;
9. Prática de diferentes modalidades esportivas;
10. Prática de atividades recreativas;
11. Melhorar a aptidão física.

Objetivos da 7^o série.

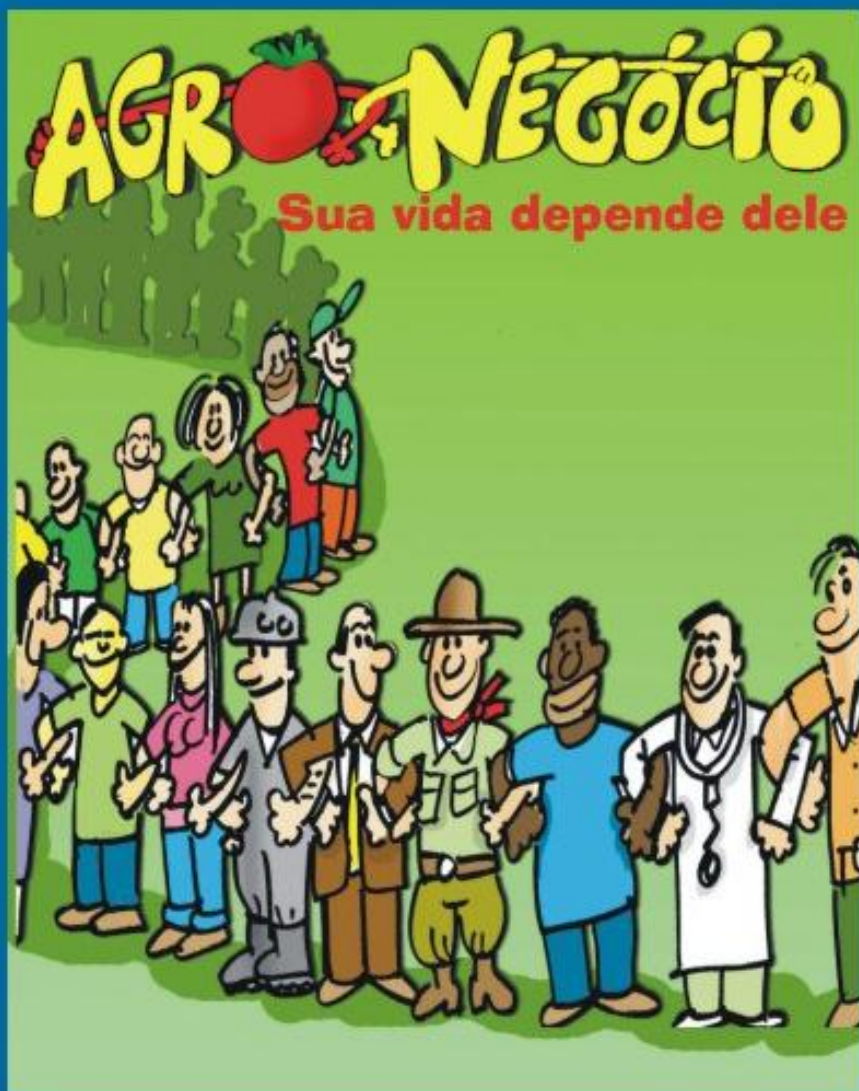
1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos;

4. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
5. Identificar, exercitar e criar exercícios e jogos para o desenvolvimento dos principais fundamentos das modalidades esportivas;
6. Criar e transmitir para o grupo exercícios e jogos estratégicos para as diferentes modalidades esportivas;
7. Prática de diferentes modalidades esportivas;
8. Prática de atividades recreativas;
9. Melhorar a aptidão física.

Objetivos da 8^o série.

1. Participar de atividades físicas para desenvolver capacidades físicas e motoras;
2. Demonstrar disposição para participar de atividades físicas em várias manifestações da cultura de movimento;
3. Identificar e explicar os efeitos produzidos pelos exercícios físicos;
4. Selecionar atividades físicas adequadas que promovam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras;
5. Identificar, exercitar e criar exercícios e jogos para o desenvolvimento dos principais fundamentos das modalidades esportivas;
6. Criar e transmitir para o grupo exercícios e jogos estratégicos para as diferentes modalidades esportivas;
7. Prática de diferentes modalidades esportivas;
8. Prática de atividades recreativas;
9. Melhorar a aptidão física;
10. Identificar os benefícios de um estilo de vida ativo;
11. Transmitir sessões de atividades físicas;
12. Prática de arbitragem.

APÊNDICE



Associação Brasileira do Agronegócio
da Região de Ribeirão Preto









SOMENTE NO SÉCULO 18 É QUE
APARECE O SEMEADOR MECÂNICO,
O ABANADOR DE CEREAIS,
AS DEBULHADEIRAS.
TUDO PRIMITIVO.



CEM ANOS DEPOIS, EM
1840, COMEÇA A
AGRICULTURA MODERNA...





NO BRASIL, ATÉ OS ANOS 50, A AGRICULTURA ERA DE SUBSISTÊNCIA, ONDE QUASE TODO ERA PRODUZIDO EM PEQUENA ESCALA, SUFICIENTE PARA A SOBREVIVÊNCIA DA POPULAÇÃO...



...OU GRANDES PROPRIEDADES QUE SE CONCENTRAVAM NA PRODUÇÃO DE DETERMINADAS CULTURAS QUE CARACTERIZARAM OS CICLOS ECONÔMICOS.





O PRODUTOR JA NÃO PODIA FAZER TUDO ISTO SOZINHO. NASCE AI O CONCEITO DE CADEIA PRODUTIVA, CADA UM FAZENDO A SUA PARTE, SE ESPECIALIZANDO.



É ASSIM
ATÉ HOJE?

CLARO!
É COMO SE FOSSE UMA
CORRENTE! OS ELOS NÃO SE
SEPARAM

CADA ELO
DA CADEIA
PRODUTIVA É TÃO
IMPORTANTE
QUANTO O
OUTRO!























PENSE UM POUCO:
NO NOSSO DIA A DIA, O QUE
SERÁ QUE NÃO VEM DA
AGRICULTURA OU NÃO
DEPENDE DELA!



Expediente:

Texto e edição: Valéria Ribeiro

Mônica Bergamaschi

Ilustração e editoração: Pelicano

abag.rp@netsite.com.br

DIREITOS AUTORAIS RESERVADOS À ABAG/ RP



abagrp

Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto