

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

Carine Marques Charão

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
ROSELI CORREA DA SILVA: UM ESTUDO DE CASO**

Santa Maria, RS
2017

Carine Marques Charão

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ROSELI
CORREA DA SILVA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2017

Carine Marques Charão

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ROSELI
CORREA DA SILVA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 9 de agosto de 2017:

Maristela da Silva Souza, Dra. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPel)

Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus

A minha família

A minha amiga e orientadora

Aos sujeitos do estudo

A classe trabalhadora

Aos meus professores

Aos meus alunos

Aos meus colegas

Aos meus bolsistas

A banca do trabalho

RESUMO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ROSELI CORREA DA SILVA: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: Carine Marques Charão

ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

A presente dissertação de mestrado está inserida na linha aspectos sócio culturais e pedagógicos do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. Tem profunda relação com a caminhada da pesquisadora na educação do campo, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Objetiva compreender como se constitui o trabalho pedagógico da Educação Física, no que se refere a teoria pedagógica, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roseli Correa da Silva (RCS). O contexto da pesquisa se desenvolve no assentamento Nova Santiago, também conhecido como Santa Rita, como é chamado pelos assentados/residentes, aonde localiza-se a Escola (RCS), no município de Capão do Cipó. A escola foi criada em 1988, um ano depois de assentadas às famílias, que provinham em sua maioria do acampamento da fazenda Anoni, em 1985. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, que se utiliza do materialismo histórico e dialético como fundamentação teórica. Neste sentido, após o percurso investigativo, confirmamos a hipótese levantada no estudo, que o MST e conseqüentemente a escola do assentamento e o trabalho pedagógico da EF, através da teoria pedagógica, vem afastando-se dos princípios que inicialmente nortearam a educação do campo, e inspiraram as primeiras lutas, na conquista da terra. Entretanto, o MST, no Brasil, e talvez até fora dele, assume uma importância política fundamental, principalmente na década de 1990, como forte contraposição às políticas educacionais neoliberais, forjando um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro. Reforçamos, como já citado no texto do estudo, a importância da teoria do materialismo histórico e dialético, como fundamentação para a teoria pedagógica, que embasa também a educação física.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Movimento social. Educação física. MST.

ABSTRACT**THE PEDAGOGICAL WORK OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SCHOOL
ROSELI CORREA DA SILVA: A CASE STUDY**

Carine Marques Charão
Maristela da Silva Souza

This dissertation is inserted in socio-cultural and pedagogical aspects research line, located in the postgraduate program of the Center for Physical Education and Sports (CEFD) of UFSM. It has a deep relation with the researcher's experiences acting in the countryside education of Rio Grande do Sul education network. It aims to understand how the pedagogical work of Physical Education is constituted, concerning the pedagogical theory, in the State School of Elementary Education Roseli Correa da Silva (RCS). The context of the research takes place at Nova Santiago settlement, also known as Santa Rita, as it is called by the settlers / residents, where the School (RCS) is located, in the city of Capão do Cipó. The school was created in 1988, one year after the families settled in, which came mostly from the Anoni ranch camp, in 1985. It is a case-study research using historical and dialectical materialism as theoretical foundation. In this sense, after the investigative course, we confirmed the hypothesis raised in the study, that the MST and consequently the settlement school and the physical education pedagogical work, through the pedagogical theory, has been moving away from the principles that initially guided the countryside education and inspired the first struggles to occupy the land. However, the MST (No Land Workers Movement), in Brazil, and perhaps even outside it, assumes a fundamental political importance, mainly in the 1990s, as a strong contrast to neoliberal educational policies, forging a stir in the dispute of projects for the Brazilian countryside. We reinforce, as already mentioned in the text of the study, the importance of the theory of historical and dialectical materialism, as a foundation for pedagogical theory, which also supports physical education.

Keywords: Pedagogical work; Social movement; Physical Education; MST.

LISTA DE SIGLAS

CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
COOPTEC	Cooperativa de prestação de serviços técnicos
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil da Educação Física
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MST	Movimento Sem Terra
RCS	Roseli Correa da Silva
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UE	União Européia
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	8
1.1 PROBLEMA	10
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 JUSTIFICATIVA E HIPÓTESES	19
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	22
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	24
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	25
2.3 ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DO CIPÓ	26
2.4 A ESCOLA DE ASSENTAMENTO	28
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES TEÓRICAS	32
3.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: ANÁLISES HISTÓRICAS	32
3.2 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL	36
3.3 TEORIA PEDAGÓGICA: MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA EDUCACIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO	43
3.4 TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	49
3.5 TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
CAPÍTULO 4 - O CONTEXTO DA PESQUISA: COM A PALAVRA... OS SEUS SUJEITOS 55	
4.1 TRABALHO, MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA E TEORIA PEDAGÓGICA	58
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	74
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DA ESCOLA RCS75	
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DEMAIS EDUCADORES DA ESCOLA	78
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS DA ESCOLA	80
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COMUNIDADE ESCOLAR	82

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo tem relação com a caminhada da pesquisadora como professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2002, no regime de 40 horas. Portanto, esta pesquisa expressa a aproximação da autora com a temática em estudo no que se refere a sua história enquanto trabalhadora.

Entretanto, chega um tempo em que é preciso sistematizar, buscar mais formação no processo de nos tornarmos humanos através do trabalho. E como o trabalho pedagógico, para nós que estamos imersos nele, necessita de instrumentalização, aqui estamos. Precisamos conhecer também como se constitui o trabalho que é desenvolvido na educação do campo nas escolas de assentamento, em específico na Roseli Correa.

As escolas de assentamento fazem parte da luta camponesa pela reforma agrária no Brasil. Normalmente estão ligadas a algum movimento social, como o das mulheres camponesas, atingidos por barragens, pequenos agricultores. Em nosso estudo buscaremos uma que foi gerada pela luta do Movimento Sem Terra (MST).

Essas escolas começam na organização do acampamento, no caso do MST, tendo como professores os próprios acampados, ou voluntários, em que raras ou inexistentes são as Políticas Públicas. Estas escolas são chamadas escolas Itinerantes (CAMINI, 2009), por acompanharem o acampamento. Após as famílias serem assentadas, toda a estrutura é precária e inicia-se um longo processo, até a construção das casas e a escola passa por todo este caminho, junto com as famílias, até conseguir a construção de seu prédio.

Em meio a este contexto, cheio de peculiaridades, pesquisamos o trabalho pedagógico da educação física na educação do campo¹ e como ele se desenvolveu e acompanhou o processo de formação e materialidade do MST. Para tanto, compreendemos o trabalho pedagógico da EF através da teoria pedagógica na educação do campo, na escola localizada no assentamento. Partimos da década de 80, quando se realizou uma importante ocupação do MST, a da Fazenda Annoni² localizada no RS, até a atualidade.

O resgate desta história se realizará, por meio das entrevistas e pesquisa documental, aonde se resgata historicamente, desde o acampamento, na organização da escola Itinerante

¹ Com isso, não estamos desqualificando o processo de formação da escola urbana e tão pouco o trabalho de todos os seus envolvidos. Porém, neste momento cabe a este estudo refletir e trazer ao conhecimento de todos, determinantes da Educação do Campo.

² Os primeiros acampamentos, não eram realizados nas possíveis áreas de desapropriação, mas o da Fazenda Anoni foi. “A ocupação da fazenda Anoni demarca esse novo momento de luta pela reforma agrária. É evidente que ele não é um acampamento isolado, visto que o MST já tinha, na segunda metade da década de 1980, um poder de articular e organizar os sem-terra antes do acampamento.” (MARCON, 2002, p. 61)

até a escola Estadual RCS, passando posteriormente, pela implantação da instituição como Política Pública do governo estadual, fato que é gerado muito mais pela luta dos acampados do que pela vontade ou compromisso com a educação.

A escola foi originada através da luta dos Assentados, eles se reuniram no momento em que as famílias foram assentadas lá, não tinha nada no local e os filhos precisavam de um lugar pra estudar. Aí eles foram em busca, foram atrás e conseguiram. Aí no início eles tinham aula embaixo de uma lona, depois fizeram uma cobertura assim, e mais ou menos de madeira, com o recurso que eles tinham de materiais. E depois eles conseguiram a construção da escola, juntamente daí se mobilizaram foram atrás do Estado, com o Inca e conseguiram a construção da escola. (Educadora 3)

O contexto da pesquisa se desenvolveu no assentamento Nova Santiago, também conhecido como Santa Rita³, aonde se localiza a Escola Estadual de Ensino Fundamental Roseli Correa da Silva (RCS), no município de Capão do Cipó, RS. Atendendo aos filhos das famílias assentadas no referido assentamento e em mais dois assentamentos, que são o Nova Esperança e o 14 de Julho.

A escola foi criada em 1988, um ano depois de assentadas as famílias, que provinham em sua maioria do acampamento da fazenda Annoni, em 1985. A construção da escola dentro do assentamento marca como conquista da firme mobilização e pressão da comunidade. Carrega esse nome porque Roseli foi uma lutadora do povo, assassinada em 31/03/1987 no trevo da estrada em Sarandi, RS, durante uma manifestação do Movimento⁴ com mais de 5000 pessoas⁵, por uma política agrícola voltada aos pequenos agricultores.

Atualmente possuem em torno, de cem alunos, doze professores e três funcionários. Tem ensino fundamental completo na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui também atendimento educacional especializado e já contou com o programa mais educação, que hoje não está mais em funcionamento⁶.

A referida escola é escolhida como campo de estudo em virtude das características que apresenta, pela sua história de lutas e conquistas com/no o MST, tendo em vista que a comunidade escolar sempre foi presente/atuante na/da trajetória da escola. Existe também uma aproximação da pesquisadora em já ter trabalhado na referida escola, por seis anos consecutivos, portanto apresenta um conhecimento da realidade e uma aproximação com o

³ Conforme já citado anteriormente *Santa Rita* é o nome da fazenda aonde hoje localiza-se o assentamento, e *Nova Santiago* é o nome dado pelos assentados ao assentamento, portanto, na atualidade, os *dois* nomes são utilizados na linguagem cotidiana.

⁴ Quando Movimento estiver escrito iniciando pela letra maiúscula, ele se refere ao MST.

⁵ Estas informações foram consultadas no Projeto Político Pedagógico da Escola e Regimento Escolar, nos enviado por e-mail.

⁶ Informações prestadas informalmente, oralmente, via ligação telefônica, pela diretora da escola.

coletivo da escola e dos assentamentos, o que se pretendeu que viesse a facilitar a interação necessária nas entrevistas e coletas de dados.

Objetivou-se com este estudo, em nível de mestrado, na linha de pesquisa Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física, que demarcadas as fases, as categorias, as e as múltiplas determinações em que se desvelaram na sistematização do estudo, que essa história continue a ser escrita pelos sujeitos que a constroem socialmente cotidianamente, com mais instrumentalização, na luta pela terra, pela educação e pelo trabalho. Essa é a nossa intenção, essa é a nossa colaboração como meio e forma, na luta de classes.

1.1 PROBLEMA

É consenso que o MST é um dos movimentos mais marcantes de nosso tempo, tido também como um dos maiores da América Latina. Como nos declara o autor:

A visibilidade que o MST tem hoje é fruto de uma história que iniciou de forma muito precária e, até certo ponto fragmentada. Aos poucos e com o apoio e a participação de inúmeras organizações e movimentos sociais, foi crescendo e hoje o MST é reconhecido nacional e internacionalmente. (MARCON, 2002, p. 43)

Surge, na atualidade, sob a expressão de um movimento cujos sujeitos se denominam Sem Terra⁷. A luta pela terra faz parte da história do povo brasileiro, mas também constitui a história daqueles que migram⁸ e lutam por sobrevivência em qualquer parte do planeta.

O MST surge no Brasil, na luta por uma reforma agrária em um país com uma das maiores concentrações fundiárias do mundo. Segundo dados do INCRA, existem cerca de 100 milhões de hectares de terras ociosas no Brasil e o índice é um dos maiores do mundo.

Menos de 50 mil proprietários rurais possuem áreas superiores a mil hectares e controlam 50% das terras cadastradas. Cerca de 1% dos proprietários rurais detêm em torno de 46% de todas as terras. Dos aproximadamente 400 milhões de hectares titulados como propriedade privada, apenas 60 milhões de hectares são utilizados como lavoura. O restante das terras, estão ociosas, sub-utilizadas, ou destinam-se à pecuária.⁹

⁷ Sem Terra é um nome próprio que identifica um sujeito social e um processo de formação humana. (CALDART, 2000).

⁸ Uma onda de imigrantes desesperados do Oriente Médio e da África colocou pressão sem precedentes sobre os países da União Europeia (UE), especialmente Itália, Grécia e Hungria. Mais de 350 mil deles foram detectados nas fronteiras da UE entre janeiro e agosto de 2015, em comparação com 280.000 em 2014, segundo uma estimativa da Organização Internacional para as Migrações. (UOL NOTÍCIAS, 2015, *online*)

⁹ Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorios/relatorio002.htm>>. Acessado em 24/08/2015.

A contradição em não conseguir ter a terra para trabalhar e vê-la improdutivo, concentrada na mão de poucos, forjou a organização coletiva e iniciou as primeiras ocupações do MST.

A fundação oficial do Movimento acontece no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Entretanto, o período de criação do Movimento foi no final da década de 1970, até o primeiro encontro. Destacam-se nesses processos o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade da igreja católica, que apoiava os movimentos sociais do campo. Em 1985, o país vivia a campanha “Diretas Já”, e o MST realizou seu primeiro Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cujo tema era: "Ocupação é a única solução".

Comemorando trinta anos em 2014, no mês de fevereiro, o movimento realizou o seu sexto congresso, cujo o lema foi “*Lutar, construir, reforma agrária popular*”. Nesse evento o movimento realiza um balanço de sua luta desde a criação e rediscutiu estratégias de avanço.

A realidade atual dos dados estatísticos, segundo o site do MST é de que:

Tabela 1 - Balanço da luta do MST (referente a todo o país)

Escolas em acampamentos e assentamentos	2000
Publico alvo	200.000
Parcerias para cursos de graduação no país	100
Estudantes EJA alfabetizados	50.000
Estudantes curso tecnico/superior	2.000

Fonte: MST – Educação (*online*)

Segundo Souza (2007), o quadro a seguir representa as pesquisas educacionais, cujo tema pesquisou o MST e a maior parte, foram produzidas em São Paulo e Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – Programas de Pós-graduação em Educação por unidades da federação e quantidade de pesquisas sobre educação e/no MST.

(Continua)

UF	Programas	Teses e dissertações
São Paulo	23	32
Rio Grande do Sul	10	30
Rio de Janeiro	9	6
Paraná	7	10
Minas Gerais	6	3

Quadro 1 – Programas de Pós-graduação em Educação por unidades da federação e quantidade de pesquisas sobre educação e/no MST.

(Continuação)

UF	Programas	Teses e dissertações
Santa Catarina	6	16
Pará	2	0
Distrito Federal	3	4
Goiás	2	7
Mato Grosso do Sul	2	3
Ceará	2	10
Bahia	1	4
Espírito Santo	1	3
Amazonas	1	0
Paraíba	1	11
Maranhão	1	1
Mato Grosso	1	2
Alagoas	1	0
Pernambuco	1	3
Piauí	1	0
Rio Grande do Norte	1	5
Sergipe	1	0

Fonte: (CAPES, *online*; trabalho de Campo; SOUZA, 2007)

Sobre as pesquisas na educação do campo, Arroyo (2006, p. 104) destaca:

[...] parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances, ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa. Neste sentido penso que deveria ser urgente pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola.

Os movimentos que reivindicam uma educação do campo, dentre os quais o MST, tem procurado unificar pautas, discutir problemáticas em conjunto, deliberando ações, desde a gênese dos primeiros encontros que iniciaram o debate desta temática. É essa articulação dos movimentos sociais que tem impulsionado avanços na educação do/no campo, cabe agora

através da pesquisa científica buscar a compreensão e a sistematização do conhecimento que possa impulsionar a instrumentalização da prática social.

No Brasil o agronegócio cultiva 76% das terras, enquanto que aos pequenos agricultores restam apenas 24% (WERLISH JUNIOR, 2011)¹⁰ e segundo os últimos dados publicados pelo IBGE apenas 16% da população brasileira (aproximadamente 30 milhões de habitantes), vivem em áreas rurais. Mesmo assim, na produção de alimentos, são os pequenos agricultores os grandes responsáveis pela maior parte das safras.

A fundação e a existência do MST são necessárias tanto quanto ainda persistirem o avanço do capitalismo na agricultura, que não tem pensado na produção de alimentos e assim prioriza o lucro, a monocultura e o latifúndio. Aliados a isso, desde a chamada Revolução Verde, que um modelo de agricultura baseado na industrialização, mecanização e no uso de agrotóxicos vem ajudando a expulsar os camponeses do campo.

Por isso, o MST luta por terra, reforma agrária e transformação social, entendendo que não pode ter apenas um objetivo. Dessa forma, o Movimento se amplia e do centro-sul, aonde teve a sua origem, avança para todo o país. Hoje faz parte da via campesina, que é uma organização internacional de camponeses.

Os acampamentos são organizados pelas lideranças do Movimento, e os acampados tomam contato com os mesmos, através do setor de frente de massas, que é responsável pela organização dos excluídos no campo e dos que residem nas periferias das cidades, os quais informam sobre a possibilidade de fazer parte de um acampamento. São setores do MST: Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projetos e Finanças, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e Frente de Massas.

É participando da organização coletiva do acampamento, das mobilizações, marchas, do trabalho entre outras atividades, que o excluído social começa então a fazer parte do Movimento e tornar-se Sem Terra. E dentro desse contexto de aprendizagem na luta social que Caldart afirma serem estes momentos um processo educativo¹¹.

É organizando cada vez mais a formação humana no movimento social¹² que o MST tem um papel fundamental na constituição dos processos de luta que deram origem ao termo

¹⁰ Dados coletados no vídeo *À terra* (2011).

¹¹ Encontramos essa definição em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2000). Para a autora, o MST se constitui como um sujeito educativo, ou seja, as reuniões, ocupações, marchas, etc. constituem-se em um amplo processo de formação humana. Caldart (2000) aponta que para compreender a concepção de educação e de escola do MST é necessário entender o sentido educativo do Movimento, sentido esse que a autora, fundamentada em Thompson, denomina de “sociocultural” (TITTON, 2006, p. 34).

¹² Outra referência importante é Pistrak. Segundo Martins (2010), “o presente texto pretende, primeiramente, expor quais são os pontos expressos nas diretrizes educacionais do MST que se relacionam com o pensamento de Pistrak. O que se encontra basicamente no princípio filosófico da *educação para o trabalho e cooperação* e nos

Educação do Campo, que vem a se contrapor ao que se chamava até então de educação rural. Segundo Martins (2009, p. 2):

Muitos estudos realizados, como os de Leite (1999) e Calazans (1993), evidenciam que a educação rural no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria educação do campo inicia sua construção - está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligada às oligarquias rurais.

Sendo assim, a educação do campo tem um sentido de luta do povo camponês por uma educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

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)

Com isso, o movimento por educação do campo, amplia-se, e culmina no documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação), que fez avançar ainda mais as lutas camponesas.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2011, p. 259)

Toda essa luta por uma educação do campo¹³, fez com que se entenda o campo como um lugar de vida portanto, o trabalho pedagógico que se desenvolve nessas escolas¹⁴ deveria ser diferente daquele do ambiente urbano¹⁵.

seguintes princípios pedagógicos: relação permanente entre a prática e a teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos, auto-organização dos/das estudantes”.

¹³ “[...] esse processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa de projetos e concepções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo” (CASAGRANDE, 2007, p. 72).

¹⁴ O decreto n.º 7.352/2010 estabelece que escola do campo seja aquela situada tanto em área rural, conforme definida pelo IBGE, quanto em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do meio rural. São entendidas como essas as quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de assentamento, de distrito ou povoado, de colônia agrícola, de comunidades praianas, extrativistas, garimpeiras ou caboclas: a nomenclatura atribuída às escolas do campo reflete a diversidade do meio rural brasileiro.

¹⁵ LDB, Lei n.º 9.394/96 assegura, no Capítulo II, Artigo 28, “a adaptação das propostas de ensino às peculiaridades da vida rural no tocante a: seleção de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às ‘reais

A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado, com sua versão atual do agronegócio. A oposição entre campo e cidade e, principalmente, a nivelção hierárquica que enaltece a cidade em detrimento do campo são sustentáculos ideológicos da concepção de campo como mercado, como espaço da produção e, por consequência, como espaço no qual o ser humano tem papel secundário (MARTINS, 2008, *online*).

É partindo dessa concepção que o MST está comprometido com a luta pela terra, e com uma educação que faça sentido para a classe trabalhadora. Cada projeto de sociedade exige um projeto educacional diferente, “um está alicerçado na propriedade privada e na exploração do trabalho alienado; e outro pautado no socialismo” (D’AGOSTINI, 2011, p. 162).

O MST e sua educação têm 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. (D’AGOSTINI, 2011, p. 166)

A concepção de trabalho defendida pelo MST está ligada ao trabalho como valor de uso, ou seja, como um trabalho concreto, mas o mesmo ainda não se consolidou em todas as suas possibilidades. Segundo Dalmagro e Vendramini (2011, p. 143), “[...] ainda que o latifúndio ocupado e desapropriado tenha sido derrotado, a luta mais geral do MST não derrotou a burguesia e o capital no campo”.

Mesmo assim, segundo Ribeiro (2001, p. 36) “este Movimento experimenta novas formas de organização do trabalho, baseadas na solidariedade, na cooperação e na autonomia”. Dessa forma tem organizado o trabalho desde o acampamento até o assentamento, procurando estabelecer novas relações sociais, de formação humana e de produção.

As relações de trabalho na atualidade, a partir da organização do mundo produtivo no capitalismo, refletem diretamente no movimento operário e camponês e influenciam nos processos educacionais.

Particularmente nos últimos anos, como respostas do capital à crise dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, por meio do

necessidades’ dos alunos; definição de organização escolar própria, incluindo calendário escolar; e, adequação à natureza do trabalho rural”.

avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, para o capital, especialmente, o toyotismo. Essas transformações, decorrentes, por um lado, da própria concorrência intercapitalista e, por outro, dada pela necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora e o seu movimento sindical e operário. (ANTUNES, 2010, p. 195)

As transformações no processo produtivo afetam a classe trabalhadora e exigem da mesma, competências necessárias a formação de uma força de trabalho que responda as exigências impostas pela nova forma de produção, mais flexível e polivalente.

Com a crise do modelo capitalista iniciada na década de 1970, houve um redirecionamento do fordismo para o toyotismo. Essa nova condição social reforçou a importância da educação escolar voltada à adaptação, à flexibilidade e à polivalência que exigem o domínio dos conhecimentos básicos como habilidade de leitura e escrita, de conceitos gerais e abstratos da matemática, além da capacidade de trabalhar em grupo de forma tranqüila e criativa. (D'AGOSTINI, 2009, p. 75)

Tais características das mudanças no mundo do trabalho fazem com que o próprio Movimento venha afastando-se das formulações teóricas que possam levar a uma superação do capitalismo.

Vendramini (2008) chama atenção para a crescente adoção de teorias pós-modernas, que ao invés de instrumentalizar os professores para serem capazes de ler a realidade concreta e atuar sobre ela, mais confundem e iludem deslocando o foco para a subjetividade compreendida de forma idealista. Diante deste contexto propõem que a formação de professores seja pautada nos clássicos do marxismo, na pedagogia socialista e no projeto histórico socialista. (D'AGOSTINI, 2009, p. 137)

A referida autora também sistematizou em sua tese¹⁶ que uma educação para além do capital, sempre se dará por e com contradições, como por exemplo, a relação entre teoria e prática e Estado e Movimento. A autora aponta assim como Calheiros (2014), Tilton (2006) Garcia (2009) e também Taffarel et al. (2008) a importância da apropriação da teoria do materialismo histórico por parte do MST. Essa teoria se torna importante porque segundo D'Agostini (2011, p. 174) “[...] a falta deste aporte teórico tem em suas conseqüências o praticismo, o imediatismo, o empirismo e a fragmentação entre teoria e prática [...]”.

Com esta perspectiva apontamos que, para a construção de uma educação a favor da emancipação da classe trabalhadora, faz-se necessário rever e reforçar a atualidade do materialismo histórico-dialético como ciência, como uma forma de pensar/internalizar o mundo objetivo comprometido com sua transformação radical. (D'AGOSTINI, 2011, p. 174)

¹⁶ D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

É dentro dessa problemática, que se situa a questão que norteia o nosso estudo, tendo em vista também que a realidade da educação do campo no Brasil, em sua maioria é de professores sem curso superior, de classes multisseriadas e em muitas localidades a única política pública existente é a de transportar alunos para a cidade, submetendo os estudantes a intermináveis horas dentro do transporte escolar (FERNANDES, 2011).

Mesmo assim, reiteramos em continuar a construir conhecimentos relevantes na transformação social, contribuindo com o avanço da classe trabalhadora do campo.

Tais conclusões apontam para a necessidade de um autoquestionamento, uma autocrítica por parte da teoria pedagógica e da própria escola do MST. Tanto em referência às suas concepções de fundo filosófico e pedagógico, como para uma revisão dos seus pressupostos, sua validade e aplicabilidade no campo metodológico e da prática pedagógica. Constatou-se que as tensões e contradições explicitadas nesta pesquisa¹⁷ não serão superadas e nem respondidas pela aplicabilidade de diferentes matrizes pedagógicas ou compreendendo o Movimento como princípio educativo. (GARCIA, 2009, p. 8)

Os processos de formações desenvolvidos pelo MST, as especificidades de conhecimentos, materializadas através das áreas ou disciplinas de ensino, constituem momentos particulares em meio a sua totalidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico da educação física na escola de assentamento também é permeado de contradições como afirmaram os autores referenciados acima. Sobre isso, Calheiros (2014, p. 94) também reitera que “[...] acreditamos ser possível a construção de um trabalho que não entre em choque com a linha organizativa proposta pelo MST, ao mesmo tempo em que não se exime de contradições”.

Sendo assim, o trabalho pedagógico da educação física assume características abstratas, tendo em vista que não esta alheio ao sistema social ao qual pertence e a forma como se organiza o trabalho na escola.

Portanto, reconhecemos que o trabalho pedagógico e sua organização, enquanto objeto de estudo, expressam na particularidade e na singularidade de um Movimento Social os traços mais gerais do trabalho alienado, impregnando a ação educativa de contradições cujo conteúdo histórico coloca em risco as pretensões emancipatórias do próprio Movimento. (TITTON, 2006, p. 11)

Dentro das relações que se estabelecem entre a EF e o MST nos apoiamos em Calheiros (2011; 2014) que nos indica que a proposta Critico-Superadora seria a que mais se aproxima na prática social e enquanto objetiva a emancipação da classe trabalhadora. “Faço a

¹⁷ A pesquisa a que Garcia se refere é a sua tese de doutorado intitulada: **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. (UFPR, 2009).

opção pela Metodologia Critico-Superadora por que compreendo que ela possui uma estreita relação com a proposta de educação do MST” (CALHEIROS, 2011, p. 106).

Entretanto, sobre a relação entre a cultura corporal e áreas de reforma agrária, Teixeira (2009, p. 7) aponta em suas pesquisas que:

a) a presença da cultura corporal na produção teórica do MST é ínfima, apesar de existir uma vasta produção sobre cultura de forma geral; b) independente da sistematização teórica, as práticas da cultura corporal existem de forma significativa nos assentamentos; c) as atividades da cultura corporal realizadas em áreas de reforma agrária assemelham-se à perspectiva hegemônica, no que se refere ao trato dos conteúdos; d) a formação dos Sem Terra impõe um olhar crítico próprio da sua luta diária sob os elementos da cultura corporal, promovendo indícios de uma perspectiva contra-hegemônica; e) as crianças e jovens Sem Terra são os responsáveis pelo impulsionar das práticas corporais; f) a precária produção da existência nos assentamentos e acampamentos limita o desenvolvimento da cultura corporal.

Segundo o mesmo autor “em linha geral, a compreensão do MST presente nos seus textos sobre a cultura corporal e educação física é semelhante à difundida no sistema escolar oficial” (CALHEIROS, 2011, p 120).

Na esteira dessas preocupações e no sentido de fortalecer a relação entre Teoria e Prática no processo de formação do MST, este estudo pretende responder a seguinte questão:

Como se apresenta na atualidade, o trabalho pedagógico da Educação Física, no que se refere a teoria pedagógica, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roseli Correa da Silva?

A resposta à referida questão nos ajudará a compreender a relação que se estabelece entre o trabalho pedagógico do professor de educação física (singular), o sistema de ensino do MST (particular) e seu projeto histórico (geral). Como expressa Freitas (1995, p. 93), “a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos”.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como se constitui o trabalho pedagógico da Educação Física no que se refere a teoria pedagógica, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roseli Correa da Silva.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Apreender a relação que se estabelece entre a luta do MST e o Trabalho material;
- ✓ Compreender a relação entre trabalho pedagógico da EF e educação do campo;
- ✓ Investigar o trabalho pedagógico da EF e educação do campo no que se refere a teoria pedagógica.

1.3 JUSTIFICATIVA E HIPÓTESES

Desde que no século XIX a humanidade adentrou no modo de produção capitalista, estabeleceram-se crises e nessas, reestruturações a fim de que esse modelo desse conta de perpetuar a sua continuidade, de tal forma que até a atualidade tem conseguido manter-se de forma imperialista em praticamente quase todo o globo terrestre. (BOTH, 2009).

Dentre as características mais marcantes do capitalismo do século XXI estão o processo de intensificação e exploração do trabalho, podendo assemelhar-se a condições semiescravas¹⁸. Nessa fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, ocorrem mudanças na base técnica das forças produtivas, acirra-se o neoliberalismo, e repercute assim, nos processos de formação humana. (KUENZER, 2006).

O Estado mínimo é a política neoliberal que vem aprofundando-se no atual período histórico, garantindo o alívio da pobreza (FRIGOTTO, 2003 e ANTUNES, 2012). No contexto brasileiro, as decisões do Consenso de Washington¹⁹ são seguidas por alguns setores do governo, empresas e sindicatos, de forma mais acirrada nos períodos de 1980 a 1990. A implementação das políticas neoliberais, iniciadas por Fernando Henrique Cardoso, tem continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

[...] a nova geração de mandatários latino-americanos responde a uma exigência de humanizar as reformas econômicas do Consenso de Washington, revelando o que

¹⁸ Roberto Lehr (2010), em entrevista ao programa **Encontros** da TV Senado, afirma que ao mesmo tempo em que temos expansão no setor do agronegócio, temos também expansão de trabalhos análogos ao trabalho escravo.

¹⁹ O Consenso de Washington “é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - (disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação-afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas, direito à propriedade intelectual) formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do **International Institute for Economy**, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser *receitado* para promover o *ajustamento macroeconômico* dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades” (WIKIPEDIA, *online*).

realmente é a Terceira Via na América Latina – aquela visão que responde às novas orientações do Banco Mundial, mantendo a política econômica neoliberal, mas tratando de intensificar políticas compensatórias. (LIMA, 2005, p. 105)

A formação dos trabalhadores está ligada a um trabalho abstrato e nessa conjuntura procura “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, às metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Esse movimento do capital, não acontece sem resistências, entre greves e outros mecanismos, a classe trabalhadora também se organiza em movimentos sociais.

Um dos movimentos sociais que tem lutado também por educação no Brasil é o MST. Apesar de travar sua luta por reforma agrária, o MST busca a superação das contradições entre capital e trabalho também na educação. Inicialmente com uma forte identificação na educação popular²⁰, o Movimento inicia seus primeiros passos no campo da educação, em seus acampamentos e posteriormente nos assentamentos.

Nosso estudo se baseia no que Kopnin (1978) denomina como hipótese, não como um enunciado isolado, mas como uma fração do pensamento em que a ideia não está suficientemente desenvolvida, mas que no processo de elaboração do conhecimento, converte-se em teoria. *Sendo assim, levanta-se como hipótese nesse estudo, que o MST e conseqüentemente a escola do assentamento e o trabalho pedagógico da EF, através da teoria pedagógica, vem afastando-se dos princípios que inicialmente nortearam a educação do campo, e inspiraram as primeiras lutas, na conquista da terra.*

Analisaremos este processo a partir da teoria pedagógica, entendendo teoria enquanto “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 237). Neste movimento, a Teoria Pedagógica formula princípios norteadores que tratam o trabalho pedagógico (FREITAS, 1995). A teoria pedagógica, portanto, realiza a mediação entre a Teoria Educacional, que relaciona Educação e Sociedade em seu desenvolvimento, e Organização do Trabalho Pedagógico, que segundo Freitas (1995), se insere na Teoria Pedagógica e se materializa em dois níveis no interior da escola: 1) Trabalho pedagógico, que costuma se desenvolver em sala de aula; 2) Projeto político pedagógico da escola.

²⁰ Segundo Souza (2007), “a educação popular se constituiu numa matriz teórica para os primeiros estudos sobre educação e/no MST”. A importância de Paulo Freire no surgimento do MST é destacada por Bogo (2007). O pedagogo da esperança e da liberdade. In: <http://antigo.mst.org.br/node/4085>. Acesso em: 17 jul 2016. Segundo Freire (1981), esse processo só será realizado a partir do momento em que o povo se reconhecer como sujeito de sua própria existência, percebendo a educação como ato de conhecimento e de transformação social e política.

Um dos argumentos que reforçam nossa hipótese e justificam nosso caminho de análise, encontra-se na citação abaixo:

A crítica que estabelecemos em relação às produções da autora²¹ é que ao valorizar em demasiado a vida cotidiana, os aspectos socioculturais e a construção da identidade, tem provocado o afastamento da perspectiva que busca apreender a educação em sua materialidade, o que somente é possível pela análise das categorias trabalho e luta de classes. (TITTON, 2006, p. 38)

Portanto, por meio da Teoria pedagógica, pretendemos melhor conhecer o trabalho pedagógico do professor, a constituição da escola do MST e sua relação com a sociedade, em especial através do professor de educação física. Entendemos que o contexto singular do trabalho da Educação Física, vai ao encontro da escola e de seu processo de constituição, que não só concebemos ser fruto de uma lógica social, mas de uma história em particular, nesse caso a da escola RCS, e que ainda desconhecemos.

²¹ Nesse caso, o autor se refere a tese **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra** (1999), de Roseli Caldart, na qual a autora defende que o princípio educativo é o próprio Movimento, MST.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Em nosso estudo utilizaremos o materialismo histórico e dialético (MHD) como fundamentação teórica, procurando estudar, pesquisar e nos aprofundar cada vez mais nas categorias do método como práxis, totalidade, contradição, mediação, importantes em um processo de investigação. Tal problemática em questão faz parte de uma totalidade mais ampla, determinada historicamente, que se construiu e formou as relações de trabalho na produção material da existência humana.

Do ponto de vista de Marx, o método proposto leva à produção de um conhecimento que não é especulativo, porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. (ANDERY et al, 1996, p. 414)

Nesta concepção o método está ligado a uma idéia de realidade, de mundo e de vida na sua totalidade. A questão da postura antecede o método “Este se constitui numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2002, p. 77).

Com base nesse mesmo autor utilizaremos os cinco momentos fundamentais, como procedimento metodológico, do processo dialético na área da pesquisa educacional.

a) Identificar qual a problemática, a realidade que precisa ser investigada, e o conhecimento da sobre a mesma.

b) Resgate crítico da produção de conhecimento, existente para estudo. Estruturar as questões e analisar fatos e documentos, inventários, entrevistas transcritas.

c) Organização, análise e interpretação do material, elaborar categorias, discussão, sistematização teórica.

d) Processo de análise onde surgirão as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Superação da percepção imediata e primeira sobre a problemática da pesquisa (FRIGOTTO, 2002, p. 88). Fazer as múltiplas relações entre a parte estudada e a totalidade. É na análise que acontece o processo interacional das partes com o todo para que este seja criado e recriado a partir das suas inter-relações.

e) Estabelecer as sínteses da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o seu processo de pesquisa. Esta síntese consistirá nas exposições orgânicas, coerentes, concisas das “múltiplas determinações” (FRIGOTTO, 2002, p. 89), que explicam a problemática investigada.

Com base nesses momentos, entrevistamos os professores da escola e neste contexto, os referidos professores se apresentam sob diferentes situações, os que fizeram parte do acampamento da fazenda Annoni, os que não fizeram parte, mas que residem na Zona Rural do município de Capão do Cipó e os que residem na zona urbana tanto de Capão do Cipó, como do município de Santiago. Somam-se a esse grupo de entrevistados, os residentes nos assentamentos como, os pais e responsáveis por alunos, funcionários e alunos. A professora de EF entrevistada não fez parte do acampamento e reside em Santiago. Os alunos entrevistados, foram selecionados a partir do critério de representação estudantil referente as suas turmas e os pais foram selecionados a partir das representações em órgão de gestão democrática da escola como Conselho escolar e CPM.

Como se trata de uma pesquisa do tipo estudo de caso, sobre o trabalho pedagógico da educação física, através da teoria pedagógica, há que se buscar os registros dos fatos através de entrevistas com a professora de educação física da escola e com a equipe gestora, como também, por meio de documentos tais como atas, projeto político pedagógico, entre outros memoriais, que surgiram ao longo do estudo, já que existe até mesmo filmes como “O Sonho de Rose” e “Terra para Rose” os quais retratam não especificamente o tema de nossa pesquisa, mas fragmentos desse tempo histórico.

Conforme já citado, este estudo toma como referencial teórico o MHD, e assim como Garcia (2015, p. 107), entendemos como “abstrair da teoria e da prática pedagógica, originadas nos movimentos sociais e das escolas do campo, suas possíveis articulações com o todo e as partes”, e no MHD temos a forma coerente de chegarmos a tal objetivo, sem o qual não conseguiríamos apreender a realidade, em suas ligações na parte e na totalidade, e vice-versa.

Da/na relação com o objeto nos utilizaremos das categorias metodológicas, que de acordo com Kuenzer (1998) são as do método dialético, propriamente ditas, como práxis, totalidade, contradição e mediação. Tais categorias correspondem a leis objetivas, universais, aplicáveis em estudos de qualquer realidade. Ressalta a mesma autora, que temos ainda as categorias de conteúdo, que são aplicáveis ao particular, específicas em cada pesquisa, coerentes com seus objetivos. “[...] o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se num movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição” (KUENZER, 1998, p. 66).

As categorias de conteúdo neste estudo, a priori estabelecidas, se constituem em: Trabalho, MST, Educação do Campo, Trabalho Pedagógico da educação física e Teoria Pedagógica. Através destas categorias, temos a possibilidade de estabelecer, dialeticamente, a

relação entre o universal (projeto histórico), o particular (escola RCS) e o singular (trabalho pedagógico do professor de EF).

Para isso seguimos o seguinte caminho: no primeiro capítulo apresentamos a introdução, o problema, o objetivo geral e os específicos, a justificativa e a hipótese. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia onde se caracteriza o estudo, descrevemos os assentamentos do município de Capão do Cipó e a escola do assentamento. No terceiro capítulo, estão às análises teóricas, organização do trabalho: análises históricas, mundo do trabalho educação e capital, teoria pedagógica: mediação entre teoria educacional e trabalho pedagógico, trabalho pedagógico e educação do campo e trabalho pedagógico da educação física e educação do campo. No quarto capítulo procuramos elaborar as nossas sínteses a partir da análise das entrevistas sob o olhar das categorias, teoricamente apresentadas e discutidas no estudo e no quinto capítulo estão as considerações finais.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A fim de responder o problema do estudo, realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso²², na escola RCS, no assentamento Nova Santiago, na cidade de Capão do Cipó, no Rio Grande do Sul. Buscamos investigar o trabalho pedagógico da educação física, a partir da Teoria pedagógica, e como se constitui o mesmo na atualidade.

De acordo com Minayo (2010, p. 12),

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa *Estudo de Caso* deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo. Esse tipo de estudo tem um campo de trabalho mais específico: é o estudo de **um** caso, como o próprio nome diz, tem de ser bem delimitado e de contornos claramente definidos. Podemos ter como exemplo: um professor de uma escola pública, classes de alfabetização, ou do ensino noturno.

²² Segundo Lüdke e André (1986), alguns princípios do estudo de caso são: a) a busca pela descoberta; b) a ênfase na interpretação do contexto; c) a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda; e, d) o uso de uma variedade de fontes de informação.

No estudo de caso, de acordo com Lüdke e André (1986) não cabem generalizações, mas sim uma profunda análise da situação problema em questão, levando em consideração o contexto social. As ações, percepções, interações dos sujeitos devem ser relacionadas à situação específica onde estão ocorrendo, e a problemática da pesquisa. As múltiplas determinações do que acontece, os fatos, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Para isso, estes estudos utilizam-se de uma variedade de fontes de informações, o próprio pesquisador procura relatar as suas experiências durante o processo de pesquisa.

Nestes estudos, procura-se representar os diferentes e contraditórios pontos de vista presentes numa situação social. Normalmente utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os estudos na área de educação são sempre mais curtos que os estudos antropológicos e sociológicos que são mais prolongados.

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é a entrevista. Uma das vantagens deste instrumento é a interação entre pesquisador e pesquisado. Na área educacional, se aconselha grande flexibilidade na elaboração das questões de roteiro para a entrevista. Para tanto, Triviños (2006) define entrevista semiestruturada, como aquela que parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogações.

Conforme Lüdke e André (1986) há um terceiro documento de levantamento de informações que é a chamada análise documental. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Utilizaremos para análise documental o projeto político pedagógico, arquivos escolares, atas, entre outros. Segundo as mesmas autoras, quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, utiliza-se a análise documental.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro e março de dois mil e dezesseis nas cidades de Santiago e Capão do Cipó, em duas residências das próprias educadoras e as demais na escola RCS, onde permaneci por quatro dias consecutivos. No total do grupo, foram realizadas vinte e sete entrevistas, tendo como critérios o pertencimento a gestão democrática da escola, ou seja, conselho escolar, CPM e liderança de turmas. São nove educadoras, duas funcionárias, onze alunos e cinco responsáveis pelos alunos (pais, avós e parentes próximos).

Quadro 2 – Sujeitos do estudo

SUJEITOS DO ESTUDO	TOTAL
EDUCADORAS	09
ESTUDANTES	11
RESPONSÁVEIS	05
FUNCIONARIAS	02
TOTAL	27

Fonte: Autora.

2.3 ASSENTAMENTOS NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DO CIPÓ

O município de Capão do Cipó localiza-se na região do Vale do Jaguari, Centro Ocidental do Rio Grande do Sul, e pertence ao Bioma Pampa. A região foi habitada por índios Guaranis e posteriormente colonizada por portugueses e espanhóis.

Instala-se em Santiago no ano de 1885 o conselho de jurados. Conta-se que nessa época, foi enviado para proceder diligências, um serventuário. Tendo o mesmo, escolhido para descanso um local onde havia muitas árvores e das quais despendiam grandes quantidades de cipós. Ao fazer seu relatório de viagem, denominou, em suas anotações, o local como, “Capão do Cipó”. A correspondência chegando ao destino popularizou o nome.²³

A cidade emancipada, antes pertencente a Santiago, no meio urbano é muito pequena (519 habitantes), mas apresenta a maior parte da população no meio rural (2.585 habitantes). A taxa de analfabetismo no meio urbano é de 2,3% e no meio rural é de 6,6% (SILVA, 2013, p. 141). Tem características “essencialmente agrícola e os principais produtos da economia são soja, milho, trigo e bovinocultura leiteira, sendo esta última mais expressiva nas entressafras de soja” (BETANHO, 2008, p. 216).

O comércio local também é pequeno, o que muitas vezes obriga os moradores a deslocarem-se aos municípios vizinhos para compras. Conta com apenas dois bancos, dois postos de saúde, Emater, correios, e quatro escolas públicas. Das escolas existentes, apenas uma é situada no meio urbano, da rede municipal, e as outras três no meio rural, da rede estadual²⁴. Há duas escolas estaduais localizadas em dois assentamentos, de ensino

²³ Disponível em: <<http://www.capaodocipo.rs.gov.br/>>. Acessado em: 11-10-2015.

²⁴ O total de matrículas nas redes é 648 estudantes, sendo 53 na pré-escola, 456 no ensino fundamental, 139 no ensino médio (INEP, 2013).

fundamental e EJA (em ambas no turno da noite, tendo na RCS já funcionado a EJA no turno da tarde), e uma de educação básica na localidade de Carovi.

Em Capão do Cipó²⁵ existem atualmente quatro assentamentos, todos oriundos de acampamentos organizados pelo MST.

Tabela 2 – Assentamentos existentes em Capão do Cipó – RS

Nome do Assentamento	Famílias Assentadas	Área em Hectares (ha.)	Média ha. /família	Data de Criação
Nova Santiago	44	1000	22,73	08/04/1987
14 de Julho	32	530	16,56	18/05/1992
Sepé Tiarajú	25	480	19,20	29/04/1993
Nova Esperança	100	1837	18,37	11/12/2001
Total	201	3847	-	-

Fonte: Secretarias estaduais do MST no RS. Adaptação de Betanho (2008, p. 207).

A maioria das famílias que deram origem aos primeiros assentamentos, no município, eram acampadas na fazenda Anonni²⁶. Segundo Silva (2012) os primeiros assentados encontraram grandes dificuldades para instalarem-se na terra devido à falta de infraestrutura, de apoio do INCRA, de água, luz, estradas, maquinário agrícola e também pelo fato de estar em uma terra totalmente desconhecida ainda por eles, em muitos aspectos, inclusive sobre o agroecossistema.

Ao entrevistar os assentados, Silva (2012) encontrou referências também a questão do vento, como um fator que dificulta a vida no assentamento. Tais dados também podem ser encontrados nos estudos de Pissato e Diesel, conforme a citação abaixo demonstra.

Um dos fortes condicionantes da produção e da qualidade de vida local é a ação dos ventos. O plantio de árvores para constituição de quebra-vento é uma prática relativamente usual e com diferentes graus de aperfeiçoamento técnico no assentamento. Os quebra-ventos agem reduzindo as perdas de água do solo por evapotranspiração, reduzem também os danos causados às culturas e da erosão eólica (DURIGAN; SIMÕES, 1987). Assentados referem-se a importância dos quebra-ventos na criação de microclima propício a certos cultivos agrícolas. (PISSATTO; DIESEL, 2011, p. 2)

²⁵ “[...] município criado em 1986, que conta hoje com uma população de 3.104 habitantes, área total de 1.022 km quadrados, densidade demográfica de 3,0 hab./km quadrado, compondo o bioma pampa e pertencendo a microrregião de Santiago”. (FEE, 2010 apud SILVA, 2012, p. 55). Do total de habitantes são mulheres 1.476, e homens 1.628, segundo o site do IBGE (*online*).

²⁶ “Na primeira metade dessa década, houve inúmeras ocupações de terras e organização de acampamentos. Uma das mais conhecidas ocupações foi a da Fazenda Anonni (de 9.300 hectares) no município de Sarandi. Ali, em 1985, acamparam cerca de 1,5 mil famílias, provenientes de 33 municípios gaúchos. Os resultados, já em 1987, eram de 70 municípios onde o MST gaúcho encontrava-se organizado, tendo uma média de 3 mil famílias em acampamentos e outros oito novos assentamentos conquistados, somando a participação 8 mil famílias no MST nesse período” (GARCIA, 2009, p. 83).

Somadas a estas dificuldades, os assentados enfrentaram outras já que como afirma Freitas (1995 apud BETANHO, 2008, p. 216): “[...] a sociedade da região, marcada pela propriedade privada e pela monocultura, era tradicional e conservadora”.

O assentamento Santa Rita, também identificado pelos assentados como Nova Santiago, iniciou em 1987, e o assentamento Sepé Tiarajú em 1988. Segundo Silva (2012) no assentamento Nova Santiago, houve uma intensão inicial de organização da moradia em agrovilas, moradias que seriam construídas próximas e organização do trabalho coletivo. Entretanto, esse desejo inicial foi desaparecendo aos poucos, em virtude de vontades/inclinações individuais em plantar culturas diferentes, uns dos outros e/ou por priorizar o manejo com animais e outras atividades. Já no assentamento Sepé Tiarajú esse processo de coletividade deu-se apenas nos primeiros dias, passadas as famílias a organizarem-se em seus próprios lotes, a produção era individualizada.

Sobre o assentamento 14 de julho não foi possível até o presente momento histórico, resgatar/localizar referências de pesquisas específicas. Já o assentamento Nova Esperança foi fundado em 1996 pelo INCRA, entretanto somente em 2001 ocorreu a instalação das famílias (INCRA, 2009). Esse foi o último assentamento a se instalar no município, carrega esse nome, pois pretendia ser “uma nova esperança”²⁷, para todos, no município e fora dele.

2.4 A ESCOLA DE ASSENTAMENTO

A escola RCS não nasce no assentamento, ela o precede (CHARÃO, 2013). A necessidade de escolarização acompanha as famílias desde o acampamento e foi essa demanda e a forma que a luta social assumiu, enquanto ser de toda a família, e não apenas de um militante, o que leva a necessidade da criação de escolas em acampamentos.

É claro que a questão educacional parte desta necessidade, mas não é só por isso que o MST se preocupa com a escolarização. De acordo com Caldart (2000, p. 147), “o mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola”. O que encontramos nas histórias de vida dos sujeitos que compõem o Movimento (CHARÃO, 2004) é que a exclusão da escolarização esta associada à exclusão social, e tendo no ato de *ir acampar*²⁸, uma tentativa de mudança de vida ou da própria continuidade dela.

²⁷ Dado obtido de maneira informal em conversa com uma das lideranças do assentamento.

²⁸ No vídeo **Conversas de crianças** (1998), disponível na Videoteca Virtual Gregório Bezerra – site do MST é possível conhecer histórias contadas por crianças sobre **a ida** para o acampamento.

As escolas de assentamento que tem em seu projeto pedagógico identificação com a pedagogia do MST, sistematizada por Caldart (2000) tem como meta romper também com a cerca que impede o acesso ao saber socialmente elaborado e historicamente produzido. Segundo D'Agostini (2009) e Titton (2006) a educação desenvolvida pelo MST tem sido o movimento de educação de classe que mais oferece resistência às políticas de educação neoliberais.

A pedagogia do MST, segundo Caldart (2000) defende que o próprio Movimento é educativo. Portanto, a escola é uma parte desta totalidade, não menos importante, pois os Sem Terra nunca deixaram de se preocupar com as escolas²⁹, tanto nos acampamentos como nos assentamentos. Segundo defendem é preciso **ocupar**³⁰ também a escola.

Pensando nessa perspectiva e buscando contribuir com o processo de formação política da classe trabalhadora, os trabalhadores rurais sem terra iniciaram sua preocupação com a problemática educacional mesmo antes do surgimento da sigla em 1985. Já em 1979, no acampamento das fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta/RS (Haddad e Di Pierro, 1994: p. 15), os trabalhadores acampados sentiram a necessidade de dar alguma forma de educação para as crianças que estavam ali, iniciando seu trabalho na área educacional. (BEZERRA NETO, 1999, p. 41)

Como o assentamento é organizado em núcleos de base, ou bolsões – dependendo de como são chamados em cada localidade, frequentemente nas assembléias que realizam localmente, ou nos encontros regionais, estaduais e até nacionais os Sem Terra, representados por suas lideranças, discutem também a organização da escola.

No **Boletim da Educação n. 01** de agosto de 1992, o setor de educação do MST nos deixa claro, como deve ser uma escola de assentamento:

- 01- A escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
- 02- A escola deve capacitar para a cooperação;
- 03- A direção da escola deve ser coletiva e democrática;

²⁹ Intimamente ligado ao processo de ocupação da terra está a história da educação no MST, conforme relatado por Caldart, a quem Camini refere-se. As primeiras preocupações originaram-se com a constatação da presença de dezenas de crianças nos acampamentos e assentamentos: o que fazer com elas, como “cuidar” delas em meio aos perigos e desconfortos dos acampamentos, como lhes proporcionar alguma atividade educativa? (TITTON, 2006, p. 47).

³⁰ Segundo Titton (2006, p. 35 e 36), “[...] o processo de ocupação da escola vem permeado pelo processo de ocupação da terra, fazendo parte da mesma história. Ocupar a escola tem pelo menos três significados, segundo Caldart: 1. as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura; 2. o MST toma para si “a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores/as capazes de trabalhar nesta perspectiva” (2000: 145); 3. o MST incorporou a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2000:145-146).

- 04- A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
- 05- A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
- 06- O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
- 07- O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
- 08- O professor tem que ser militante;
- 09- A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
- 10- A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Ao longo desses trinta anos o Movimento tem ganhado experiência e construído conhecimento também sobre a formação de seus militantes. Construiu suas próprias escolas técnicas e até a escola nacional Florestan Fernandes, que também é universidade. Fez parceria com universidades e institutos federais, a fim de que os filhos de assentados e acampados (e de outros movimentos sociais) pudessem dar continuidade aos estudos.

Essa luta não acaba por aqui, a relação com a escola pública depois de constituída no assentamento, é diferente em cada localidade³¹, tendo em vista que a escola neste caso é parte, mas não é *do* Movimento exclusivamente. Seus professores são educadores da rede pública de ensino³², que podem ou não, ter identificação³³ com o MST. Portanto, no caso das escolas de assentamento, podemos ter diferentes realidades, nessa relação com o assentamento, e com o próprio Movimento.

A escola RCS, passou por vários momentos, diferentes direções, falta de professores, entretanto os assentados nunca deixaram de *ocupar* a escola. Seja de maneira informal, seja de maneira formal – via Conselho Escolar, ou Círculo de Pais e Mestres. Esse compromisso de estar presente, influenciando nos rumos da escola, ou mesmo participando de alguma forma dela é algo presente.

³¹ O que nos permite afirmar isso é o fato de termos uma caminhada ensinando os filhos dos Sem Terra, convivendo e aprendendo também. De termos participado de encontros regionais e estaduais das escolas de assentamento. Não poderia deixar de mencionar também a experiência no setor pedagógico da 8º CRE. Tudo isso fez com que viéssemos a conhecer várias escolas de assentamento.

³² “Camini relata a relação da educação do MST para as Secretarias de Educação em diversos Estados, constatando que apesar de fornecer os cursos, as Secretarias não garantem as condições de participação (de deslocamento, de alojamento, etc.), somado a uma pesada burocracia e ao desconhecimento da proposta educativa do MST, além de certo preconceito em relação a ele, o que se constitui em impeditivo para se obter avanços significativos” (TITTON, 2006, p. 47).

³³ “[...] o critério determinante para trabalhar na escola de assentamento é a nomeação, seja, por concurso ou por contrato temporário, e não a opção pela zona rural. Alguns chegam a explicitar sua discordância com o MST, com a luta pela Reforma Agrária. A autora neste aspecto questiona a atuação do Setor de Educação do Movimento dizendo que ele precisa refletir sobre sua sistemática de trabalho e repensar as estratégias de aproximação com esses professores” (TITTON, 2006, p. 48).

Outro ponto bastante ressaltado em alguns cadernos formação do MST, ou mesmo em estudos que enfocam a educação no Movimento, é a de que o professor deve ser também um militante. “O movimento reivindica e faz apologia do professor militante, afirmando que nas escolas do MST não pode ter um professor qualquer. O professor deve participar da vida do assentamento. **Só dar aula não chega.** Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo” (BEZERRA NETO, 1999, p. 82).

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES TEÓRICAS

Neste capítulo procuraremos compreender a luta do MST e o trabalho material, a teoria pedagógica, a teoria educacional e o trabalho pedagógico, demonstrando que cada um deles, dialeticamente relacionados, interfere no trabalho desenvolvido na escola. Procuraremos demonstrar produções científicas em que tais categorias foram abordadas e relaciona-las com a temática de nosso estudo. Para tanto, partiremos de uma análise da categoria trabalho, em específico da organização do trabalho. Gostaríamos de salientar que não se trata de um aprofundamento da mesma, pois entendemos que a partir da perspectiva teórica (MHD) que adotamos na construção deste estudo, já existe uma vasta produção neste sentido. Citamos: Both (2009), Hajime (2015), Frizzo (2013) e Taffarel (2010).

3.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: ANÁLISES HISTÓRICAS

A compreensão da história do homem e a história do trabalho se entrelaçam, mesmo que ao longo do tempo, o trabalho tenha assumido diversos sentidos nas formações sociais, a existência humana depende do trabalho. A própria palavra trabalho trás consigo significados variados ao longo do tempo, e em cada cultura, que podem ser sinônimo de tortura, esforço, necessidade, sofrimento.

De todos os modos, os estudiosos supõem que a história da palavra *trabalho* se refere à passagem pré-histórica da cultura da caça e da pesca para a cultura agrária baseada na criação de animais e no plantio. (ALBORNOZ, 1986, p. 35).

No período paleolítico, os povos eram nômades, e a agricultura ainda não havia se desenvolvido. Considerados coletores, viviam em cavernas e mudavam-se de lugar sempre que os recursos naturais de determinada região habitada, era considerado escasso. Nesse sentido, não existia a propriedade privada, e a divisão do trabalho era para as mulheres a coleta e aos homens a caça³⁴.

As técnicas de caça foram sendo desenvolvidas, como o uso de armadilhas, utensílios e ferramentas, o que propiciava a captura de animais maiores. É atribuída às mulheres gestantes e com filhos pequenos, o início da agricultura, através da observação da natureza, na

³⁴ Baseado no vídeo **Modos de vida do homem Paleolítico**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7-imvjF3lJI>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

coleta de frutos e na própria relação/vivência com os vegetais, com isso construíam um novo conhecimento, que mudaria a vida humana em inúmeros aspectos.

Aproximadamente 10.000 a 3.200 a.C., o homem adentra em outro período que é chamado de Neolítico, aonde em várias partes do mundo já se tem a experiência da agricultura, pastoreio, artesanato, e com isso a sedentarização das aldeias, aliadas ao crescimento demográfico. O surgimento destas atividades humanas ao longo do desenvolvimento da história irá originar as primeiras cidades, e tais relações com a natureza vão gerar também o excedente na produção, o que permitira trocas e mais tarde o comércio.

As tarefas também começam a serem distribuídas não mais entre homens, mulheres e crianças, mas o excedente vai gerar o início da propriedade privada, e de uma classe ociosa que pode viver do trabalho alheio. Portanto, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2007, p. 154). Segundo o mesmo autor, nas comunidades primitivas os homens educavam-se e educavam as novas gerações, apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência. A propriedade da terra era coletiva, num sistema de “comunismo primitivo”.

Já na antiguidade, quando o trabalho é realizado basicamente pelos escravos, e surge a propriedade privada, foi possível para os proprietários viver do trabalho alheio. Divide-se também a educação, uma serve para os proprietários e homens livres e a outra para escravos e serviçais. “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

É nesse período também que vai haver o início da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (ALBORNOZ, 1986). Podemos dizer, portanto, que é nesse período que a sociedade se complexifica, mas também que desaparece o comunismo primitivo dando lugar a um outro período histórico, com o surgimento das classes sociais.

Inicialmente esse período, chamado idade média, tem uma pirâmide social teocêntrica, composta de: clero (os que oram), nobreza ou aristocracia (os que guerreiam e defendem o território) e camponeses ou servos (os trabalhadores). O Estado ainda não estava consolidado, e ainda existiam os pequenos Feudos, dominados pelo Senhor Feudal (nobre). A partir desse período que irá surgir o Estado, o uso da moeda, e em que os comerciantes que se destacam nos burgos, que foram o início das cidades, vão dar início a classe social burguesia.

Neste período o conhecimento era dominado pela fé, representada predominantemente pela Igreja Católica. Mesmo que existisse a figura do rei, não existia a centralização do poder, o que inicia nos Estados modernos. É nesse período que acontece a ruralização da Europa,

onde a principal atividade desenvolvida nos feudos é a agricultura de subsistência. Nessa agricultura trabalham os servos, que são pessoas pobres, que não detêm a posse da terra, atividade conhecida pelo nome de campesinato.

Dessa forma, o poder pertence aos que possuem a posse da terra, que são também aqueles que recebem os impostos dos servos, essa estrutura econômica também determina as relações sociais, e onde não há uma mobilidade entre tais classes. Como ainda não existiam as formas de trabalho assalariado, a vassalagem era uma forma servil de trocar proteção por trabalho, numa relação de dependência e gratidão ao senhor feudal.

A crise no modelo feudal, as expansões marítimas, o renascimento, a reforma protestante, são eventos que marcam a transição da idade média para a idade moderna. Destaca-se também as cruzadas que foram eventos que acabaram originando as feiras nos burgos e de onde os burgueses começam a obter o lucro, iniciando as cidades (saindo de um modelo escambista, para o monetarista), o que entra em choque com o modelo até então rural, da Europa.

O Renascimento é um novo princípio, que dura mais ou menos duzentos anos, uma nova mentalidade, significa também *renascer a cultura*, que traz consigo as ideias burguesas. Surge inicialmente, por volta de 1470, na região que mais tarde denomina-se Itália. A burguesia patrocina determinados artistas, o comércio, principalmente entre a Itália e a Índia, e consolida-se como classe social, chegando ao poder.

O arrendamento de terras no feudalismo, o forte comércio dos artesãos de produtos próprios e de outros, o crescimento dos burgueses, que mesmo sem habitar as terras dos nobres (pois habitavam os burgos) tinham uma crescente comercialização do excedente, obtendo/visando o lucro, é o princípio/início do capitalismo, sistema sócio econômico que perdura até os dias atuais.

E foram os pequenos comerciantes que deram início aos negócios nos burgos, origem das primeiras cidades, vendendo seus produtos e o de terceiros. Assim no século XIII a primeira fase do capitalismo denomina-se comercial, porque se baseia principalmente no comércio que teve origem nesses pequenos burgos.

Como o comércio começou a expandir-se cada vez mais, o foco da produção e do comércio de mercadorias entre os países alterou-se com a chamada Revolução Industrial, que no século XVIII traz ao mundo uma nova fase do capitalismo, chamada Industrial, devido principalmente ao fato de que a indústria supera as formas artesanais e campesinas de produção.

É nessa fase do capitalismo que foram criados os modelos tayloristas e fordistas de produção. Frederick Taylor criou um modelo de produção baseado no gerenciamento, na cronometragem de tempo para as atividades, na divisão das tarefas. Já Henry Ford, dono de uma montadora de veículos, criou seu modelo mais famoso baseado na linha de montagem, onde cada trabalhado faria uma parte do trabalho.

No final do século XIX e início do século XX, temos a fase do capitalismo Imperialista, que se baseia na expansão dos territórios. Atualmente o capitalismo vive da especulação financeira, dos monopólios entres as grandes empresas, e dos juros bancários que financiam/ditam a política, inclusive educacional. Surge então um novo modelo de produção, baseado na polivalência, na qualidade total, o chamado toyotismo. Que nada mais é do que mais uma forma de super-exploração do trabalhador, já experimentadas no fordismo/taylorismo, só que agora apresentada sob nova roupagem.

Essa reestruturação produtiva que substitui paulatinamente o binômio taylorista/fordista pelo toyotista possui certas características, que Moraes (2007), apresenta de maneira sintética:

1) a produção é comandada pela demanda. É a ideia do estoque mínimo, que evita desperdícios, uma produção just-in-time; 2) Como apenas a produção agrega valor, os outros setores da indústria representam custos, portanto a idéia é reduzir custos no transporte, na estocagem e no controle de qualidade, por isso a máxima fluidez é uma meta essencial; 3) flexibilização da produção, rompendo com a relação um homem/uma máquina, exigindo um trabalhador polivalente, e tornando a relação homem máquina em equipe-sistema automatizado; 4) Um outro recurso, inspirado na experiência de supermercados é o kanban, que é uma espécie de senha comando para reposição de estoques; 5) produzir modelos diversificados em séries reduzidas, uma mesma linha de montagem deve produzir produtos diferenciados. Para tanto, o tempo de adaptação de uma nova máquina para produzir um novo produto deve ser mínimo; 6) Por fim, a organização da empresa deve ser horizontalizada, terceirizando e subcontratando fornecedores, que devem seguir exigências da empresa líder, prestarem serviços sob determinadas condições de espaço, tempo e valores. (MORAES, 2007, p. 6)

Comprendemos então que quando se esgota um tipo de produção, no caso o taylorista/fordista, entra outro, o toyotismo para “salvar” o capitalismo das suas crises, que consiste no fato dos capitalistas não atingirem a lucratividade esperada para uma determinada situação produtiva. Assim, se reorganiza o sistema de produção e com ele, tem que se formar um novo trabalhador para dar conta das demandas do novo modelo e neste processo entra o papel da escola para formar esse trabalhador e qualificá-lo para o mercado.

Neste processo de evolução do trabalho, organizado pelos sistemas de produção, é encaminhado ao que interpretamos de alienação do trabalho. Mas o que é exatamente a alienação do trabalho?

Para Enguita (1989), é quando o trabalho passa a ser considerado externo ao trabalhador, isto é,

Não pertence a seu ser; que em seu trabalho o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas modifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é assim voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (ENGUITA, 1989, p. 22)

Para Marx (1977), isto resulta que o homem (o trabalhador) apenas se sente livre em suas funções animais, no comer, beber, procriar, e quando muito no que se refere à habitação e à vestimenta, e em troca em suas funções humanas sente-se como animal. “O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal” (MARX, 1977, p. 108-109).

Nesse sentido o trabalho pode absorver o tempo e a vida do trabalhador e obter seu esforço físico, mas nenhum modo pode obter sua colaboração, seu compromisso.

Portanto, torna-se relevante conhecer como se estabelecem as relações de trabalho, para que seja possível compreender as implicações destas para a educação, pois acreditamos ser, hegemonicamente, a socialização para o mercado de trabalho uma das funções primordiais da escola capitalista.

3.2 MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL

Não é nossa intenção, realizar uma análise das categorias trabalho, educação e capital em seu nível mundial. A intenção, para este momento é trazer elementos mais próximos da realidade brasileira, para que frente a esta, possamos melhor entender a problemática de nosso estudo.

Conforme Silva Jr. (2005), as reformas institucionais realizadas no Brasil, em geral com origem no próprio Estado, buscam mudanças nos múltiplos processos de construção da sociabilidade humana, procurando fazê-la adequada à forma histórica assumida pelo país, não fugindo desta realidade também a educação. No entanto, o golpe militar de 1964 concretizou-se como resultado da contradição entre o econômico e o político, significando, portanto, uma

ruptura política para a continuidade socioeconômica. Tal evento trouxe profundas modificações nas estruturas sociais por meio de processos coercitivos, com o objetivo de pôr em movimento transformações superestruturais.

Nesse contexto, no plano educacional o governo militar-autoritário, sob pressão social, buscou aumentar a produtividade das escolas públicas com a adoção de princípios administrativos empresariais, além de, desde o início, acenar com uma tendência privatizante da educação.

Para o país, a megalomania militar como se refere ainda Silva Jr. (2005), acabou por produzir a contradição entre um profundo déficit social e produtivo, de um lado, e a redemocratização do poder, de outro, produziu a referida politização da crise econômica.

Dando um salto na história, Silva Jr. (2005), ao comparar pragmatismo e populismo dos governos de FHC e Lula, apresenta claramente os objetivos da reforma educacional, idealizados por Fernando Henrique Cardoso. Para o autor o que houve foram medidas jurídico-administrativas, com destaque para a natureza qualitativa como à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além dos processos de avaliação da educação brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), e do autoritário decreto sobre formação de professores, etc.

Já no governo Lula, governo esse, que produziu sua história na pauta da transformação social, está incluso a política de conciliação de classes na medida em que as políticas governamentais acentuam a retirada de direitos dos trabalhadores e mantêm intactas as margens de lucros dos setores empresariais.

Para que possamos compreender melhor a política desenvolvida pelos governos Lula/Dilma resgatamos de forma breve o processo de amoldamento do PT a ordem vigente demonstrando que o partido que assumiu o poder parlamentar tinha aberto mão, há algum tempo, construção de um projeto político alinhado com a luta dos trabalhadores.

O PT representou um acúmulo de lutas sociais das décadas passadas, principalmente das lutas que se gestaram nos anos de chumbo da ditadura militar no Brasil. O embate entre as classes sociais expresso nas décadas de 1960 e 1970 propiciam um novo momento frente às lutas sociais no Brasil. A própria conformação da classe trabalhadora passa por um profundo processo de reorganização que já vinha sendo gestado desde o governo de Getúlio Vargas 1930-1945, passando por JK (1956 - 1961), Jânio (1961-1961), Jango (1961 - 1964) e os militares (1964 - 1985) (MATTOS, 2013).

O modelo de urbanização e industrialização implantado no país deu um novo perfil à classe trabalhadora brasileira, ligada as cidades que concentram polos industriais como o do ABC paulista, arquitetaram vias rápidas para o escoamento da produção até as regiões portuárias, criaram um sistema de transportes que liga os bairros até os locais de produção, erigindo uma estrutura de concreto, aço e asfalto condicionada a aumentar de acordo com as necessidades expansivas do capital (MATTOS, 2013).

Essas modificações deram uma nova dinâmica das lutas sociais no Brasil onde no fim dos anos setenta na região do ABC paulista um novo sindicalismo surgia com força e causava espanto aos empresários que viam em pouco tempo a organização de greves que paralisavam parques industriais inteiros cessando a produção de mais-valia atacando diretamente os cofres dos detentores dos meios de produção.

É no início da década de 1980 que a luta que emanava da resistência operária no ABC começa a ser canalizada para a construção do partido dos trabalhadores, agregando militantes de várias frentes de atuação que iam desde a luta armada a militância religiosa, intelectuais, artistas, figuras políticas importantes também se somam na construção do partido que nesta década irá direcionar os trabalhadores para a luta pela redemocratização do Brasil, incluindo no programa partidário reivindicações importantes amadurecidas nos anos anteriores, como o direito de greve, a liberdade de organização político partidária, redução da jornada de trabalho, licença-maternidade e outros direitos civis e sociais que de certo modo se expressam na constituição de 1988 (IASI, 2012).

O ano de 1989 foi de grandes embates na disputa pelas eleições presidenciais as quais diante do quadro eleitoral expressava um período de efervescência política com a queda do muro de Berlim, “fim” do leste europeu, incluindo a extinção da URSS. O capitalismo pós-guerra acaba por se desvencilhar da polarização entre URSS e EUA com o fim do regime soviético, abrindo espaço para expansão capitalista que ganhou novo fôlego nestes territórios. Abrindo campo para a expansão neoliberal sobre o escudo da globalização e a ideologia de um mundo único e de ilimitado progresso.

As eleições, portanto, ainda carregavam sinais da polarização que dividia o mundo e logo a direita reacionária tratou de caracterizar o socialismo como algo que estava ruindo em conjunto com as burocracias stalinistas que se desenvolveram sobre a bandeira da revolução russa.

O PT em sua conformação política tinha como princípios norteadores a construção de uma via política que não reproduzisse a política da socialdemocracia nem a política do socialismo real do leste europeu, pautava-se pela implementação do socialismo a partir de

sucessivas reformas, apontando para necessidade de avanços políticos por dentro da ordem, conquista de espaços na institucionalidade, e, também a necessidade de organizar a luta dos trabalhadores (MATTOS, 2013). A articulação da luta institucional com o avanço das lutas sociais era um princípio norteado por uma meta estratégica de construção do socialismo no Brasil, algo que aos poucos vai sendo retirado do estatuto do partido e cada vez menos discutido nos congressos (IASI, 2012).

Os anos noventa encerram a perspectiva classista e combativa do partido que aos poucos enquadra seu programa político aos ajustes de ordem estrutural vinculado aos preceitos liberais e neoliberais apregoados pelos grandes organismos financeiros mundiais. A virada programática do partido é acompanhada pela conquista cada vez maior de espaços institucionais via legislativo, federal, estadual e municipal, e um abandono do braço da mobilização social (IASI, 2012). Na medida em que a via eleitoral se torna um fim em si mesmo ela acaba por vincular as lutas sociais dirigidas por ferramentas importantes como a CUT e o MST para o terreno da via parlamentar.

Mattos (2010; 2013) aponta que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) passa por um processo de transformação, em que perde o caráter classista dos anos noventa para uma ação sindical vinculada ao “participacionismo”, construindo espaços conjuntamente com os governos, do “entendimento nacional” com Collor ao acordo da previdência em 1996, as câmaras setoriais de 1991 a 1994. A Central passou então a administrar recursos públicos, através do Fundo de Amparo dos Trabalhadores (FAT), oferecendo cursos de formação profissional aos operários, calcada na lógica da empregabilidade, aceitando o discurso de que a falta de empregos no país era fruto da falta de qualificação profissional.

Décadas de acúmulos do novo sindicalismo que emergiu do ABC paulista acabaram por ser moldadas pelas direções sindicais cada vez mais afastadas das bases e vinculadas ao projeto de ocupação de espaços institucionais. Lideranças sindicais fizeram carreira nos sindicatos e no parlamento, a carreira sindical, o imposto sindical acelerou o processo de burocratização da central confirmando seu transformismo político. O que no início era negado para a central nos anos noventa foi adaptado a sua política colaboracionista, conciliatória, deixando aberto o espaço para a reestruturação produtiva que solaparia de vez as bases organizativas dos trabalhadores via sindicatos que aos poucos se viram mais amarrados e vinculados ao aparato estatal (MATTOS, 2009).

Na década de 1990 o principal polo de resistência à política neoliberal que se abatia sobre o Brasil, foi representada na luta do MST através de sucessivas ocupações de grandes latifúndios improdutivos, defendendo a reforma agrária, de forma limitada, dentro dos marcos

legais de desapropriações com indenizações prévias. Construindo uma luta ferrenha contra o latifúndio improdutivo.

Com o passar dos anos os assentamentos acabaram formando-se na dependência da criação de fundos de financiamentos estatal que garantiriam crédito aos camponeses para enfrentar a concorrência e comercializar seus produtos. O que aos poucos criou uma forte dependência do movimento às políticas governamentais (MATTOS, 2013).

No ano de 2002 com a ascensão do governo Lula/PT ao governo federal se amplia a dependência em relação ao Estado. Diversos projetos foram formulados com o intuito de amarrar à estrutura do movimento as políticas governamentais. Programa de educação rural, formação técnica, cesta básica para acampados (MATTOS, 2009). O que antes tinha como horizonte estratégico a ruptura com o capitalismo, agora busca conformar a luta social a políticas públicas de interesse do grande capital silenciando a resistência e propondo uma alternativa de conciliação de classes. Como se o agronegócio e a pequena agricultura pudessem viver harmoniosamente.

De maneira coerente com a política neoliberal, o contexto educacional brasileiro, segue os mesmos princípios.

Até meados da década de 1990, os organismos internacionais, alinhados às diretrizes do neoliberalismo adotadas pelo Consenso de Washington, criticavam qualquer ação do Estado no sentido da regulação do mercado e simultaneamente defendiam forte disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, desestatização e privatização, liberalização financeira e comercial e desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas (LIMA, 2005).

O contexto neoliberal da década de 1990 resultou em estagnação econômica e ampliação das desigualdades socioeconômicas principalmente nos países dependentes. Dessa forma, a partir da metade da década de 1990 o BM elabora um conjunto de reflexões apontando que está ocorrendo “um distanciamento entre o Estado e o povo”, decorrente da lógica do Estado mínimo e do mercado como gestor da vida social, e passa a defender a construção de “um Estado [capitalista] mais próximo do povo” (LIMA, 2005).

Esses direcionamentos aparecem no Relatório para o desenvolvimento Mundial elaborado pelo Banco em 1997, onde se encontra uma crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento econômico e a defesa de que o mesmo é fundamental para o desenvolvimento econômico, mas não a partir da atuação enquanto agente direto do crescimento e sim como sócio e impulsionador do processo (LIMA, 2005).

Desse modo, mantém as críticas de que houve uma hipertrofia das funções do chamado Estado de bem-estar social, mas ao invés da adoção do Estado mínimo, propõe que

haja uma complementaridade entre o Estado e o mercado, que se configura como o Pós-consenso de Washington, também conhecido como “terceira via”.

A “terceira via” buscou se firmar como uma teoria política e de sociedade alternativa à política neoliberal e ao socialismo afirmando a possibilidade de articular ajuste fiscal com justiça social. Conforme Lima (2005, p. 105), a “terceira via” apresenta os seguintes fundamentos básicos:

- 1) No nível da política, propõe a modernização do centro, a rejeição da política de classes e da igualdade econômica, procurando apoio político em todas as classes sociais; 2) No plano econômico, trata de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado.

Neste novo contexto, a bandeira histórica de redução da pobreza do BM é reiterada pela preocupação com a segurança e o combate a delinquência e a violência e as ações do BM para com ela se dariam a partir de políticas focalizadas aos segmentos populacionais mais pobres, pois se constituem numa “terra fértil para a violência e a instabilidade” (BM, 1997 apud LIMA, 2005, p. 127).

Com base na premissa supracitada o BM vai criticar o financiamento público a educação superior que estaria atendendo estudantes ricos e de classe média, e contrapô-la à educação básica que busca atender o segmento pobre (LIMA, 2005). Sabemos que as motivações do BM partem da avaliação de que países dependentes não tem prioridade em educação superior, pois seu papel é readequar as tecnologias obsoletas dos países centrais e que, deixando de ser financiada pelo Estado, a educação superior poderá ampliar e redimensionar o mercado deste segmento e contribuir para atenuar a crise do metabolismo do capital.

No Brasil, durante o período do governo de FHC, as transformações da educação, em especial na educação superior alinhada as diretrizes do BM, deram apenas alguns passos devido à resistência do movimento estudantil e dos professores, porém o caráter neoliberal e da terceira via vieram com toda força nos governos de Lula/PT (2003-2010) e seguiram com Dilma (2011-2014), com destaque para as inúmeras políticas envolvendo parcerias público-privadas.

As contrarreformas realizadas no referido governo, compõem um pacote para a formação superior, estabelecendo um compromisso com a formação de um novo trabalhador. Apresenta-se, neste contexto, a criação do PROUNI pelo Decreto 5.245 de 15 de outubro de 2004 convertido na Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que foi regulamentada pelo

Decreto 5.493 de 18 de julho de 2005, a liberação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação de educação a distância (EAD) pelo Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da LDBEN referente a EAD, e ainda a criação do REUNI pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2014, p. 37)

Além disso, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, outras modificações foram aprovadas no sentido de reorientar a educação superior às novas demandas do capital. Ainda no primeiro mandato temos, segundo Lima (2011, p. 89):

- a) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- b) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- c) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- d) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- e) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- f) o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- g) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
- h) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005.

No segundo mandato do governo Lula, mais ações foram realizadas, dentre as quais encontramos:

- a) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;
- b) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e
- c) a Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários. (LIMA, 2011, p. 89-90)

Em recente análise, Antunes e Pinto (2017), colocam que em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimentos por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a serem exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido.

Daí a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofertem Saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distancia. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95)

E ainda:

Uma escola *ampla* no *restrito* espaço ideário e da pragmática burguesia, uma educação moldada pelos valores do mercado, por sua filosofia utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97)

Como salienta Saviani (2011) há nestas proposições pós-modernas, a tarefa de desenvolver o “aprender a aprender” através das competências “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1998), um objetivo político e que concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função. “A burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os trabalhadores poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações” (SAVIANI, 2011, s/p).

3.3 TEORIA PEDAGÓGICA: MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA EDUCACIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO

[...] embora tenhamos avançado significativamente, e com muita qualidade, na compreensão das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, contribuindo para a construção de uma nova teoria sobre a educação nesta etapa de reestruturação do capitalismo, há que indagar até que ponto ainda o mundo do trabalho tem sido seguido pelo necessário retorno à escola. (KUENZER, 1998, p.71)

A teoria educacional trata dos aspectos mais gerais, relacionando sociedade e educação, para isso deixa claros seus objetivos, o seu projeto histórico, o tipo de homem e mulher que deseja formar.

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em

prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. (FREITAS, 1987 apud TITTON, 2006, p. 72)

A teoria pedagógica, por sua vez, ocupa-se do trabalho pedagógico, formula princípios norteadores, já que o trabalho pedagógico deve ser compreendido em dois níveis, segundo Freitas (1995): 1) Trabalho pedagógico na sala de aula; e, 2) Trabalho Pedagógico como a totalidade da organização do trabalho pedagógico da escola e de seu projeto político pedagógico.

Tanto a teoria educacional como a teoria pedagógica expressam uma concepção de mundo, apontam para um projeto histórico. Tal projeto

[...] deve ser considerado em todos os momentos da análise, pois a superação do atual projeto societário só pode ser possível se reconhecidas as contradições deste mesmo projeto, identificando nestas as possibilidades de ação para sua superação. (TITTON, 2006, p. 72)

Na atualidade, existe uma forte tendência em desconsiderar a importância da teoria pedagógica. Na intenção de compreender o trabalho pedagógico dos professores no chão da escola, afirmam alguns autores, que as teorias pedagógicas seriam importantes nas universidades, mas pouco contribuem para o trabalho do professor no dia a dia das escolas, assim enfatiza-se uma formação na prática e pela prática (DUARTE, 2007).

Todo trabalho pedagógico tem uma teoria que o fundamenta, o fato do professor desconhecer, ou até mesmo utilizar-se de várias teorias pedagógicas de forma acrítica, não extingue a existência da teoria (DUARTE, 2007). É por influenciar sim o trabalho do professor na escola, que uma teoria pedagógica é importante, pois esta prática social não está separada da luta ideológica. Se não temos tais aportes, cairemos em incoerências e contradições.

A partir da década de noventa os trabalhadores passam a ser formados pela influência de outra lógica, explicitada em documentos oficiais da educação como: “a ênfase no saber fazer e saber ser, no aprender a aprender, no desenvolvimento de habilidades e competências” (GARCIA, 2015, p. 110).

O capitalismo está demonstrando sua exaustão, decomposição e degeneração, com severas consequências para a classe trabalhadora. A vida na terra poderá se tornar inviável. Essa degeneração e decomposição já foi detectada cientificamente e politicamente, desde o Manifesto do Partido Comunista (escrito por Marx e Engels, em 1848), às Teses de Abril (escritas por Lênin, em 1917) e ao Programa de Transição (escrito por Trotsky, em 1938). Urge, portanto, avançarmos na

consolidação da referência teórica marxista para subsidiar a teoria educacional e pedagógica. (TAFFAREL, 2011, p. 257)

Diante da afirmação da autora acima, fica claro que estamos nos apoiando na teoria marxista, para fundamentar a teoria educacional e pedagógica, uma vez que existem outras fundamentações teóricas que subsidiam diferentes teorias, interferindo no trabalho pedagógico na escola.

Segundo Nonato, Casagrande e Escobar (2005, p. 2), “a formação de um novo homem e de uma nova mulher para relações não capitalistas passa necessariamente pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam”. Apoiadas em Freitas (1987) afirmam que:

o autor aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social. Para tanto, define a teoria pedagógica como aquela que trata do pedagógico-didático, dos princípios que orientam o processo pedagógico. (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE; ESCOBAR, 2005, p. 3)

Entre as diferentes teorias pedagógicas existentes, Saviani (1984) “[...] discorre sobre as tendências pedagógica tradicional e renovadora e o desafio permanente entre a ênfase nas teorias do ensino e nas teorias da aprendizagem” (TAFFAREL, 2011, p. 265). Ou seja, existem então variações ao longo da história da educação na escola, que ora se concentraram na “ensinagem”, ora na aprendizagem, e que nas atuais pedagogias estão baseadas no lema aprender a aprender e no ensino de competências³⁵ e assim, promovem um esvaziamento teórico, e uma desvalorização das teorias pedagógicas.

É para não cair nesse vazio teórico, que descarta a importância das teorias pedagógicas que alguns autores como Freitas (1995), Frizzo (2012), Taffarel (2010), Garcia (2009), D’Agostini (2009; 2011), Tifton (2006) demonstram através de seus estudos a importância da teoria na organização do trabalho pedagógico.

A educação dentro do MST³⁶ surgiu em virtude da própria necessidade constatada na prática social, nos primeiros acampamentos. Ao mesmo tempo em que o movimento se organizava, procurava pensar os processos educativos. “Intimamente ligado ao processo de

³⁵ A lógica da formação é fundamentada através das perspectivas da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo, e do “aprender a aprender” (FRIZZO, 2012, p. 229).

³⁶ “No caso do MST e das suas escolas, há duas décadas aproximadamente, identifica-se a preocupação com a formação humana e educação dos sem-terra, que se constata pela organização e construção da Teoria Pedagógica do Movimento. Por esse motivo, diversas lutas em defesa pela garantia de escolas e a organização de inúmeros cursos de formação de professores, congressos, encontros nacionais e estaduais vêm ocorrendo sistematicamente. Trata-se de uma preocupação orientada para a educação da classe trabalhadora do campo e, ao mesmo tempo, da intenção de vir a ser uma formação humana orientada para o confronto com o modo de produção capitalista. E, por esse aspecto e pelas dimensões sociais que podem ser alcançadas, talvez se possa dizer que pelas ações e lutas do MST tenha-se ali uma retomada ontológica do ser social” (GARCIA, 2009, p. 40).

ocupação da terra está a história da educação no MST, conforme relatado por Caldart [...]” Titton (2006, p. 47). Portanto, é desta prática social que surge também a teoria pedagógica que hoje é chamada Pedagogia do Movimento Sem Terra, sistematizada pela intelectual orgânica do Movimento, Roseli Caldart.

Titton (2006) ao analisar a obra de Caldart, afirma que os principais elementos dessa teoria pedagógica são: concepção de educação e de teoria pedagógica como humanização ou formação humana, tendo como um dos espaços privilegiados de formação a prática social. Essa formação requer algumas relações que são: educação e vida produtiva, formação humana e cultural, relação entre educação e história, e escola como espaço e tempo de formação humana considerando seus vínculos com processos sociais.

Aos poucos a pedagogia do MST foi se questionando em relação ao papel da escola, bem como o Movimento foi criando suas próprias escolas, a tal ponto de considerar o próprio Movimento como princípio educativo³⁷, segundo Caldart (2004) o agir coletivo, o trabalho e sua divisão, manifestações públicas organizadas denominadas como marchas, formações e encontros são educativos, formadores de novos sujeitos.

A partir do estudo das tendências pedagógicas no Brasil, localizamos a educação do MST como uma das tendências educacionais de classe que nas últimas duas décadas tem apontado claramente seu projeto histórico. Teoricamente tem tentado fazer uma síntese do desenvolvimento das teorias pedagógicas que se contrapõem à educação do capital, apesar de todas as contradições e dificuldades para a materialização de sua proposta educativa; e tem realizado uma prática concreta em seus assentamentos e acampamentos, que podem ser constatadas na orientação de seus militantes em relação à luta de classes. (D’AGOSTINI, 2009, p. 96-97)

A autora acima faz um estudo acerca da educação do MST no contexto educacional brasileiro, e relaciona a mesma como importante na luta de classes, na transformação da sociedade, com projeto histórico definido nessa direção. Mesmo assim D’Agostini (2009) assim como Titton (2006), Casagrande (2007), Garcia (2009) e Calheiros (2014) não deixam de identificar as contradições existentes nessa formulação teórica.

Analisar o lócus, a particularidade, onde uma educação com perspectiva de transformação social está em processo, em especial como uma possibilidade de constatar o movimento contraditório da construção de outra consciência e prática social pela via da escola formal, organizada dentro de um movimento

³⁷ “Questiona-se essa tendência principalmente porque a Teoria Pedagógica do Movimento está circunscrita no campo particular de formação, ou seja, na e para a formação do sem-terra. Mesmo reconhecendo que o MST é a grande escola (CALDART, 1999) - e que isso configura um amplo espaço de formação, que está para além do espaço escolar - não é suficiente tomar para esta análise apenas a prática social do Movimento como central e/ou princípio educativo, ou apenas como uma das dimensões educativas do sem-terra” (GARCIA, 2009, p. 50).

social, é um desafio que vem sendo colocado para pesquisas comprometidas com a superação da educação unilateral que se reproduz na sociedade capitalista. O MST, ao longo de seus 25 anos, vem construindo uma proposta de educação com perspectiva socialista. Nesse seu processo de luta, tem buscado legitimar práticas sociais e políticas que abarquem esse propósito. A Escola é um dos principais alvos nesse caminho de construção social e formação humana, tendo sua teoria pedagógica como sustentação. (GARCIA, 2009, p. 8)

A autora acima, assim como D’Agostini (2009) e Titton (2006) ao analisar a teoria educacional, que por ventura direciona a teoria pedagógica e a organização do trabalho pedagógico no interior das escolas do MST constata que as produções teóricas na educação dentro do Movimento que inicialmente eram mais coletivas, passaram a ser, a partir da década de noventa, mais individuais e que existem tendências pós-modernas³⁸ nessas produções de conhecimento.

Segundo Garcia (2009, p. 116) existem dois momentos “bem demarcados na história da produção teórica da Pedagogia do Movimento, assim como a existência de uma transição entre um e outro com a tese de doutorado de Caldart (1999)”. Mesmo que embora a autora reconheça, fundamentada em Kopinin que toda teoria necessita de um amadurecimento³⁹ e de estar sendo constantemente revisitada, revisada e construída.

QUADRO 2 - Referente aos Textos do Dossiê Escola

(Continua)

<p>ESCOLA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - laboratório de organização para a nova sociedade - lugar de desenvolvimento de atividades produtivas e úteis - espaço de formação de militantes - espaço de formação para democracia - espaço de capacitação para a cooperação - estímulo para as crianças e jovens permanecerem no campo - promoção da auto-organização dos educandos e educadores - professor deve ser um militante
<p>EDUCAÇÃO E TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capacitação para o trabalho manual e intelectual - promoção da participação coletiva da comunidade na escola - relação afinada entre a escola, o assentamento e o MST - promoção da formação integral/unilateral dos educandos - relação entre processo educativo e dimensão econômica, cultural e política

QUADRO 2 - Referente aos Textos do Dossiê Escola

³⁸ “Caldart (2004, p. 28) em sua produção assume a possibilidade de estarmos na pós-modernidade. Percebemos também que, diferentemente dos Cadernos de Educação do MST, nesta obra há um distanciamento com as categorias marxistas trabalho, classe, luta de classes e revolução, e há um privilégio das categorias cultura, identidade e subjetividade. A autora não nega nem essas categorias e nem o trabalho como princípio educativo, mas atribui maior ênfase à cultura e aos processos culturais para a formação do sujeito social e sua identidade” (D AGOSTINI, 2009, p. 135).

³⁹ “Para esse autor, o conhecimento, ao se converter em teoria, deve atingir em seu desenvolvimento certo grau de maturidade, ou seja, enquanto o conhecimento se restringir apenas à seleção e descrição dos fatos da realidade, relativos a um ou outro objeto ou fenômeno(s), esse conhecimento está tratando apenas de um enfoque da teoria, “uma preparação para a sua criação e não a própria teoria” (KOPNIN, 1978, p. 237)

(Continuação)

PRÁXIS PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - ter a prática como processo de ensino-aprendizagem - produzir conhecimento científico a partir da experiência prática - ter a teoria e a prática como práxis social - ter o trabalho metodológico orientado pelas experiências ou práticas pedagógicas - a educação deve combinar o ensino e a capacitação
-------------------	--

Fonte: Garcia (2009, p. 139)

Depois de analisar a tese de Roseli Caldart, Garcia (2009) elabora o quadro a seguir:

QUADRO 3: Referente a tese de Caldart (1999).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento como princípio educativo - Ocupação de terras como matriz organizativa e formativa - A herança do Movimento Social como nova matriz de formação humana
CULTURA E PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura como eixo da compreensão das interações humanas - Sem-terra: novo sujeito sociocultural - Cultura como dimensão de projeto
ESCOLA E A LUTA PELA TERRA	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para consciência de classe - Formação do sujeito para permanência no campo - Práticas sociais como matrizes pedagógicas

Fonte: Garcia (2009, p. 151)

Há que se destacar também, os princípios pedagógicos e filosóficos, ressaltados pelo Movimento, no **Caderno Pedagógico nº. 08** (MST, 1996). Nos princípios filosóficos estão: A educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas e Educação como um processo permanente de formação/transformação.

Quanto aos princípios pedagógicos temos: Relação entre teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção de conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das educadores; Atitudes e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

[...] vem sendo materializadas através destes sujeitos coletivos do campo, de caráter revolucionário, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva onilateral, solidificando bases para a construção de princípios que orientam uma teoria

pedagógica articulada a um projeto superador das relações de produção do conhecimento e da vida imposta pelo capitalismo. (CASAGRANDE, 2007, p. 7)

No **Portal de Periódicos** da Capes, quando pesquisamos os termos teoria pedagógica e MST, como assunto, resultam sete trabalhos. São eles: A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral, de Ilma Ferreira Machado (2003); O senso comum pedagógico: práxis e resistência, de Elli Benincá (2002); Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução, de Leila Floresta (2006); A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra, de Nair Casagrande (2007); Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo, Maria Osanette de Medeiros (2012); Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora no campo no Brasil, de Celi Nelza Zülke Taffarel et al (2008); Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo, de Eliete Ávila Wolf (2007).

Para Casagrande (2007, p. 82):

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, para o MST, é entendida enquanto um dos processos de formação da pessoa humana que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo.

3.4 TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação e trabalho são atividades essencialmente humanas, “significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). Entendemos a escola apenas como um dos espaços e tempos de aprendizagens. O homem necessita produzir a sua existência e no ato mesmo da produção, forma-se a si mesmo.

A origem da palavra escola significa lugar do ócio, tempo livre, e é nela que se inicia o processo de institucionalização da educação. Ao mesmo tempo em que surge a sociedade de classes e o aprofundamento da divisão social do trabalho. A nova forma de produção também determina uma nova forma de organização das relações sociais e a predominância da cidade sobre o campo.

O trato com o conhecimento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pelo acesso aos bens historicamente produzidos, é uma das responsabilidades da escola. No entanto, essa responsabilidade encontra-se determinada pela formação econômica. No capitalismo, a escola assume a função de

perpetuar a reprodução da força de trabalho que está estruturada em relações de produção capitalista, ou seja, onde o trabalho humano está subsumido aos interesses do capital. (SILVA, 2010, p. 84)

Portanto, estamos tratando da escola capitalista, que se encontra permeada por determinações históricas da sua própria constituição como instituição, e é um espaço em disputa, do qual a classe trabalhadora não pode abrir mão.

O trabalho pedagógico do qual estamos tratando, não está desvinculado do trabalho como categoria fundante do ser humano. Entretanto, esse é um tipo de trabalho que está ligado, sobretudo a educação.

Ao referirmo-nos ao trabalho pedagógico o fazemos na perspectiva apontada por SAVIANI (2003), FREITAS (2002) e KUENZER (1997, 2002), que é o processo pelo qual um determinado projeto de educação materializa-se através da atividade prática de educadores e educandos organizados em relações determinadas, entre si e entre o todo social. (TITTON, 2006, p. 27)

É um tipo de trabalho não material, onde o produto não se separa do ato de produção, conforme Saviani (1984, p. 1) o “ato de produção e ato de consumo se imbricam”. Paro (2002, p. 33) também afirma que “no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção”.

Conforme Frizzo (2013, p. 177) “o produto de toda a atividade pedagógica desenvolvida na escola é o conhecimento”. Ferreira (s/d, *online*) também traz em seu conceito de trabalho pedagógico, a produção de conhecimento.

Em suma, trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem.

Podemos encontrar em outra referencia a questão da produção do conhecimento, pois segundo este autor: “A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social não do ‘trabalho do faz de conta, artificial’” (FREITAS, 1995, p. 100).

A forma predominante de educação, em nossa sociedade é a escolar, de tal forma que se confunde educação como sinônimo de escola, mesmo que saibamos que a educação é muito mais ampla. O trabalho pedagógico em questão aqui é o que se desenvolve nessa

instituição, e este não fica alheio ao processo de produção ora vigente, o do sistema capitalista.

Isso faz com que esse trabalho, o pedagógico, assuma formas cada vez mais fragmentadas, aligeiradas, flexibilizadas, da mesma forma que o trabalho alienado se expressa na sua forma mais perversa e desumana na atual sociedade. Quando o trabalho pedagógico se apresenta dessa forma, ele não tem a categoria trabalho material como princípio educativo.

Freitas (1995) nos apresenta uma sistematização onde o trabalho material seja princípio educativo (trabalho socialmente útil, concreto), professores e alunos vão restabelecer a práxis (a unidade teoria/prática). Onde não existam maneiras diferentes de se relacionar com o conhecimento, quando se é oriundo de uma classe social diferente.

Segundo Machado (2003, p. 246), o trabalho pedagógico pode ser descrito como:

[...] é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico se apresenta como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar, que apesar de contraditórias e conflitantes são marcadas por algumas regularidades (Freitas 1995). Compõem a categoria trabalho pedagógico: os objetivos, as metodologias, os conteúdos, os recursos e materiais didáticos, a avaliação, e as relações pedagógicas.

Sendo a escola, um lugar social de mediação, e de formação humana, temos o trabalho pedagógico em ação cotidianamente sendo realizado, entretanto nem sempre planejado e gestado coletivamente. Tal dificuldade não é mera coincidência, na fase atual do capitalismo, é também fruto de múltiplas determinações, construídas historicamente e elaboradas socialmente, até mesmo na própria constituição da instituição escola.

Dessa forma, este estudo procura compreender como se constitui o trabalho pedagógico enquanto teoria pedagógica, nessa realidade, que embora seja da escola pública como um todo, pois faz parte de uma rede, neste caso a rede estadual, esta inserida em um contexto diferente da escola localizada no âmbito urbano. “Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade” (FREITAS, 2011, p 158).

A predominância da cidade sobre o campo permanece nos dias de hoje, já que a maior parte da população encontra-se concentrada residindo em áreas urbanas. A combinação do modelo de produção capitalista baseado no agronegócio e esse movimento migratório em direção à cidade, também repercute no fechamento de escolas do campo.

3.5 TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sem entender o trabalho em geral e as características que o mesmo assume no modo de produção capitalista, não vamos compreender o trabalho pedagógico na Educação Física. (TAFFAREL, 2010, p. 21)

Com base no que já foi exposto acima sobre o trabalho como categoria central no processo de humanização do homem, nos voltamos agora para o trabalho pedagógico específico da EF, o qual se insere nesse contexto. Tomando por base a história da educação física na escola, percebemos que já existiram várias influências sobre seus conteúdos e métodos e conseqüentemente sobre o trabalho dos professores de EF.

O que se pode afirmar é que no interior da escola, o trabalho pedagógico do professor EF, tem características próprias, exige espaços diferenciados das demais disciplinas (nem sempre existentes nas escolas, em sua maioria, projetadas apenas como salas de aulas), material pedagógico específico, e que, portanto, sua atuação é diferente das demais disciplinas.

O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum a dos outros professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esse docentes estabelecem com outros professores e com o alunado. (WITTIZORECKI, 2001, p. 27)

Sobre as condições de trabalho do professor de EF nas escolas pesquisadas Frizzo (2012, p. 102) encontrou: precária infraestrutura nas escolas para as aulas de EF, carência de materiais didáticos, crescente intensificação do trabalho do professor decorrente das condições de remuneração e trabalho, não existência de incentivo para a formação continuada e o limitado acesso ao conhecimento por parte do alunado.

Se tais características das condições de trabalho da EF, são encontradas por Frizzo nas escolas urbanas, pesquisadas em sua tese, o que podemos dizer a respeito de tais características nas escolas do/no campo, tendo em vista que a precarização do trabalho em educação, nesta realidade, é muito maior⁴⁰, e aumenta na mesma proporção em que a lógica do capitalismo avança e combina elementos como agronegócio, latifúndio e monocultura.

⁴⁰ “Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que tem menor nível de escolaridade” (TRANZILO, 2008, p. 67).

Podemos encontrar algumas respostas a questão formulada acima quando pesquisamos no portal da Capes, os termos educação física e MST, onde encontramos quatro trabalhos. São eles: Educação Física, Saúde Coletiva e a luta do MST: reconstruindo relações a partir das violências (2002), de autoria de Edgard Matiello Júnior, (tese de doutorado); A educação do MST e a relação com o Estado: análise a partir da avaliação em educação física na escola Nova Sociedade (2015), de autoria de Vicente Cabreira Calheiros e Maristela da Silva Souza (artigo que traz relação com a dissertação de mestrado de Vicente, já citada anteriormente); Oficina de Construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de luta sociais da classe trabalhadora do campo no Brasil (2008), de autoria do grupo Lepel/UFBA, Taffarel et al. (artigo já referenciado na bibliografia); Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST (2009), de autoria de Gabriela Machado Ribeiro e Elizara Carolina Marin.

Sabemos que as escolas do campo têm particularidades quanto ao tamanho, número de professores, número de alunos e funcionários, sendo na maior parte das vezes, menores do que as escolas localizadas no meio urbano. Essas características influenciam a organização do trabalho pedagógico e fazem com que o Estado venha considerando como “gasto” manter aberta a escola do campo e a mão de obra de trabalhadores lotados ali, explorando ainda mais o trabalho dos educadores, que muitas vezes atendem turmas multiseriadas, ou mesmo ministrando disciplinas para as quais não possuem formação, a fim de preencher totalmente sua carga horária semanal.

Outra situação recorrente é a de que caso o professor não preencha na mesma escola a totalidade de suas horas, o mesmo tenha que se sujeitar a atender mais de uma escola, tendo poucas horas em cada uma delas. O fato de ter menor número de alunos e turmas faz com que na maioria das escolas do campo, a carga horária seja tão pequena que não se consiga deslocar um professor de educação física para ministrar a disciplina, e nesse caso, outro professor com formação pedagógica diferente, irá assumir essa responsabilidade.

Citamos como exemplo dessa realidade, as duas escolas de assentamento, localizadas na abrangência da oitava coordenadoria regional de educação, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Júlia no assentamento Santa Júlia e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março, no assentamento Nova Ramada, ambas não possuem professor de educação física. A própria escola RCS, estudada nesta pesquisa, foi fundada em 1988, mas contou com a primeira professora de educação física somente no ano de 2005. Segundo Avila (2004, p. 7),

Neste sentido, entendemos que pensar a formação continuada das professoras do MST é fundamental para que a Educação Física nesta realidade comece a se consolidar, a partir de uma perspectiva crítica articulada com os demais saberes. Assim, este momento apresentado no trabalho reflete o início de um processo que precisa ser contínuo e permanente. Provocando um movimento duplo: que a Educação Física seja repensada pela escola e por ela mesma, a partir desta prática social - a escola do campo inserida num movimento social organizado.

Ao mesmo tempo, sabemos que a relevância da educação física na escola, tem a ver com a proposta pedagógica da instituição, enquanto entendimento da teoria educacional, que se materializa na medida em que a gestão democrática, através de um coletivo de educadores, organiza o trabalho pedagógico, sendo que esta importância também está relacionada com realidade social em que a escola está inserida.

Segundo a LDB nº. 9.394/96, inciso três “a educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Isso faz com que a EF possa ser tratada de maneira importante em uma determinada escola, a ponto de possui educação física na EJA, mesmo sendo noturna, e em outras escolas nem tanto, a ponto de mesmo sendo ministrada nos turnos da manhã ou tarde, possuir um alto número de casos de dispensa.

Compreendemos a função social da educação física a partir do conceito de formação humana, utilizando a referência de Manacorda (1991, p. 78), onde desenvolvimento da formação humana omnilateral deve ser entendida como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.” (FRIZZO, 2008, p. 163)

Com relação à educação do campo, como é o trabalho do professor EF? Em uma escola de assentamento, como se deve trabalhar com essa disciplina? Quais as características que esse trabalho tem? Em que, essa disciplina pode contribuir em um projeto emancipatório não só de escola, mas também de sociedade? Essas parecem ser questões que merecem um maior aprofundamento, e este aprofundamento só pode se dar, na medida em que nos dispusermos a estudar o trabalho pedagógico do professor de educação física na referida realidade em questão, como é o caso nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - O CONTEXTO DA PESQUISA: COM A PALAVRA... OS SEUS SUJEITOS

Para a análise das entrevistas nos utilizaremos das categorias de conteúdo estabelecidas neste estudo, subdivididas em dois grupos a fim de aglutinar as respostas encontradas nas falas dos sujeitos.

4.1 TRABALHO, MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No grupo de professores a identificação com a profissão de professor foi destacada nas falas, através do apoio da família na escolha, por já terem experiência em outras profissões e que, as deixaram por optar pelo magistério. Existiu no grupo uma unanimidade em relação a escolha do trabalho, da profissão de professor, e esta escolha ainda permanece. Não houve manifestação de que algum dos educadores tivesse a intenção de muda-la.

Ah, desde criança eu sempre gostei muito de leitura né, e escrever, gostava de escrever poesia e tal, e daí, lá pelos meus dezesseis anos, eu comecei a ter vontade de ser professora, de dar aula, pra ensinar né, de partilhar com as crianças, ver como aprendem né, eu comecei a ter mais curiosidade ainda, e daí surgiu a oportunidade de dar aula, na época, não exigiam formação, né, mais no interior assim né, eu tinha oitava série quando comecei a trabalhar, eu nem tinha dezoito anos, e daí depois com o decorrer do tempo eu gostei do meu trabalho, do que eu fazia, e foi que eu fui me aperfeiçoando, com bastante dificuldade né, fiz o magistério lá no Braga, de férias, trabalhava durante o ano, e de férias lá, depois... (Educadora 5)

Nas questões relativas ao MST, a relação das educadoras com o Movimento se dá prioritariamente pela escola, tendo todo o grupo afirmado que essa relação existe e pode ser melhorada ainda mais. A escola também participa do encontro Sem Terrinha que é uma atividade do Movimento, realizada anualmente no mês de outubro, próximo ao dia em que se comemora o dia da criança.

Educadora 2, quando perguntada sobre sua relação com o MST:

Ah, só de palestras, grupos, formação em Veranópolis, em Porto Alegre, Uruguaiana, Santana, foram os que teve, nesse último governo, quase todos eu fui. (Educadora 2)

Tem, não diretamente, mas tem. É uma escola de assentamento, ela conta a história dos assentados, então, indiretamente ela tem esse comprometimento com o movimento, embora não tenha uma participação ativa. Há pessoas que estão fazendo pós-graduação lá dentro do movimento e que vão pegar informação na escola,

entrevistas, então ela tem sim uma participação. A escola participa também do movimento Sem Terrinha, sempre tem professor junto, há muitos anos. (Educadora 1)

Em relação a Educação do Campo, todos os educadores afirmaram que a escola trabalha voltada a essas questões, tendo demonstrado que a RCS é uma escola diferente quando comparada a outras que já tiveram a experiência de trabalhar. Essas características podem ser encontradas na disciplina de técnicas agrícolas, na bandeira da escola, no objetivo e filosofia da mesma, entre outros exemplos citados.

Sim a formação continuada, assim na verdade a gente promove lá na Escola, né, faz reuniões de planejamento, mais por esse lado assim de organização do trabalho pedagógico, porque o Estado em si, né, ultimamente ele não tem fornecido uma formação pedagógica, a não ser no governo passado que foi feito né em Educação do Campo, aí sim teve várias formações mais voltadas pra Educação do Campo, pra Pedagogia do Campo, aí eles tavam querendo implantar a questão do ciclo aí teve muitas formações né. (Educadora, 3)

Como o grupo é composto na sua totalidade de mulheres algumas demonstraram-se sobrecarregadas em relação as tarefas domésticas, filhos, lar, família, além da carga horária de trabalho na escola, ou em duas, ou até em três como é o caso de uma professora que deslocou-se por três escolas em dois municípios diferentes. Nem todas as professoras são nomeadas como a maior parte do grupo, e existem cinco contratos.

É que às vezes, como diz o outro a gente não é só profe, né, às vezes é mãe, às vezes tu pensa em fazer, mas em função da família da gente, a gente tem que dar uma estagnada porque às vezes tu quer, mas disse aí desculpe cheguei atrasada, eu, eu, sabia que eu tinha que chegar as nove, mas é que não deu, mas aí em outro momento a gente tenta, e faz parte da vida da gente isso. E eu, às vezes eu me sinto chateada porque parece que eu não to conseguindo dá conta de tudo o que eu tenho que fazer, mas tudo se organiza no seu devido tempo, então eu digo assim, eu vou tentar cumprir, mas as vezes eu não consigo ir além do jeito que eu queria, porque eu não tive aquele tempo. (Educadora 7)

No grupo de alunos, o trabalho a que se referiram os sujeitos é o trabalho campestre⁴¹, lavoura, no trato com animais, serviços domésticos dentro do lar, ao redor da moradia, apiário, hortaliças. Nesse sentido, percebemos mais os meninos ligados a atividades fora de casa, e as meninas dentro casa.

⁴¹ Campestre é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA; CARVALHO, 2012)

As vezes eu ajudo a mãe na horta, busca a vaca, mas mais eu ajudo em casa. (Estudante 24)

Olha lá, geralmente eu ajudo, nos somos agricultores, vaca de leite, e eu ajudo, a tirar leite, tratar as galinhas, servicinho assim, nada muito ruim assim... (Estudante 26)

Em relação ao MST, o sentimento dominante nas falas, é de que as mobilizações já foram maiores, do que atualmente, por aqueles que são alunos da EJA. As mulheres se referem a participações recentes no Movimento quando essas tem ligação à temática das mulheres e nos alunos que ainda são crianças/jovens, seus conhecimentos dependem da sua condição, no sentido de que alguns participaram do acampamento e outros já nasceram no assentamento.

Não, é que eu não sou muito, faz o primeiro ano que arrecem que eu sou líder, e eu não to muito aproximado do MST. (Estudante 26)

Mas olha, é que tá assim com o pessoal não tá mais pegando junto como antes né, se fosse né todo mundo, pega mais junto, pra ir numa mobilização, vão sempre os mesmos quase. (Estudante 17)

Com relação a educação do campo, os alunos demonstraram que entendem a importância e a relevância da escola do assentamento, dando mais exemplos do seu cotidiano, das relações de amizade, da convivência, que criam na escola. Alguns alunos que tiveram experiência de estudar em escolas urbanas em outras localidades deram outros exemplos.

É legal, todo mundo conversa, não é igual nas outras escolas mais grande que, mal e mal se fala... Lá nas outras escolas, eram, as vezes tinha pouco aluno, na sala de aula, as vezes tinha muito, daí a professora ficava chamando a gente, só que confundindo o nome né... aqui já não, elas pelo menos decoram o nome da gente... (Estudante 27)

No que se refere aos pais dos alunos todos mencionaram que o trabalho no lote/assentamento e por consequência a sua entrada e permanência no Movimento são as alternativas para as condições que apresentavam, como família com pouca terra, desemprego na cidade, sendo que lutar por melhores condições de vida foi o fator determinante.

Mas devido que nós, nós era, família pobre, o pai tinha nós, e era em cinco irmão homem, três mulher e o pai tinha nove hectare de terra. (Responsável 13)

Em relação ao MST, embora as opiniões se dividam, e todos tenham afirmado que de alguma forma ainda participam das ações do Movimento, houve um relato de um responsável que fora bem crítico...

Nós temo meio desligado, porque nesse período, antigamente quando vim morar aqui, você falava em MST, arrumava vinte homem num piscar de olho, e com tudo o que aconteceu no Movimento e na Política e tá acontecendo, e vamos dizer assim a palavra, meio que desmanchou o MST aqui. (Responsável 14)

Mesmo assim, outros fatos foram citados como o envelhecimento no campo, alguns companheiros que já se foram (faleceram), a juventude que sai para estudar e não retorna. Mas mesmo nessa avaliação, sempre há reunião do Movimento no assentamento, talvez não sejam mais intensas como foram em outros momentos históricos.

Com relação à escola do assentamento e a educação do campo, este grupo de pais foi selecionado por fazer parte da gestão da escola através de conselho escolar e círculo de pais e mestres, então quanto à participação na escola e conhecimento dos avanços e dificuldades estão bem cientes.

Ah, mas a escola é muito boa, muito boa, porque veja bem, quantas pessoas idosas que tão aí estudando e antigamente era só na roça, na roça vendo o sol nascer, o sol entrar. Tão aposentado e tão estudando, aí mesmo tem, tem uns senhores de cabeça branca, bigode branco, tão estudando⁴²... (Responsável 14)

Sobre a educação do campo as falas dizem de uma escola que tem relevância no assentamento, de pessoas que já saíram da RCS com o ensino fundamental completo e continuaram seus estudos, em escolas do MST ou não, e como a EJA tem sido importante na formação humana. Um dos assentados usou uma expressão para reforçar o significado...

É a escola é tudo numa comunidade, ainda mais no assentamento né, se não fosse à escola, é como dizem, se não tivesse a escola, é o filho nascer sem pai. (Responsável 13)

4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA E TEORIA PEDAGÓGICA

No que tange o trabalho pedagógico desenvolvido na RCS, mesmo demonstrando dificuldades e desejando que ele pudesse ser mais organizado e coletivo, o grupo de

⁴² No dicionário do campo, há um verbete *Idoso do Campo*, que questiona justamente isto, o que significa ser idoso no campo? São questões que o coletivo da escola RCS poderá estar debatendo, e incidindo nas políticas públicas, no próprio MST, Saúde, Lazer, etc.

professores ainda que em falas individuais, foi bastante unido quanto a esse esforço que todos têm no sentido de que o trabalho seja mais coletivo.

As dificuldades ressaltadas pelos professores para que consigam organizar o trabalho coletivamente, esta entre as mesmas de qualquer escola. Entretanto, os professores destacam que o fato do grupo de professores ser pequeno, facilita as reuniões e o trabalho pedagógico.

... como somos uma escola mais pequena a gente consegue chegar mais no aluno, e lá como é muito grande é muito aluno, eu percebo..., algumas coisas se dispersa, e que, eu acho que a gente consegue mais tanto relação com o aluno, como relação com o colega. (Educadora 7)

Foram citados ainda como entraves ao trabalho pedagógico as políticas públicas mal formuladas e de governos, ou seja, que mudam a cada governo, a multiseriação/enturmação nas escolas do campo, problemas com relação a transporte escolar como no caso do ensino médio, salários baixos e sem reajustes, impossibilidade de fazer cursos, adquirir livros.

Sobre a questão da educação física a professora da disciplina demonstrou que não vê diferença no papel dessa disciplina em relação às outras matérias ensinadas na escola, e que com isso, consegue que seu trabalho pedagógico também seja relevante.

Eu tenho uma visão, assim da Educação Física assim ó que eu não consigo separar, sabe, não consigo separar o papel da Educação Física da escola. Pra mim a Educação Física é um componente curricular, ela, o que ela tem além das outras é que tu consegue além de preparar, de transmitir, de ajudar que eles construam conhecimento, o cognitivo, tu tem uma preparação física também, né, não pode dissociar porque envolve o físico deles, mas é os mesmos objetivos dos outros conteúdos, tu tem, das outras disciplinas, tu tem o que ensinar, como ensinar, tu tem como fazer eles pensarem, refletirem sobre aquilo que eles tão fazendo, qualquer movimento, qualquer jogo, qualquer esporte, na ginástica tu tem como questionar, tu tem como fazer com que eles cresçam em cima da tua disciplina, acho que pra mim escola é isso, é o ensinar, sobre alguma coisa, tu consegue, a Educação Física não tem como separar o papel da Educação Física, acho que ela tem o mesmo papel das outras disciplinas, ensinar. (Educadora 4)

A professora de educação física deixa bem clara em sua entrevista, que segue em sua atuação como professora, aquilo que recebeu como formação universitária cursada na Unijuí, amparada pela visão que recebeu na graduação.

O meu planejamento se dá da seguinte forma: quando eu começo eu tenho uma concepção assim, eu fui formada, eu fui formada na UNIJUI, né, eu tenho uma concepção bem de cultura corporal de movimento. Tá então eu procuro trabalhar, os 5 eixos que estão aí dentro né: os esportes, a dança, a ginástica, as lutas, dentro das minhas limitações dentro das limitações que me são dadas também, né, em termos de espaço físico, do ambiente, da época do ano, porque tu sabe que a gente tem o ginásio, mas os dias que a gente ta aqui mesmo a gente não tem outro espaço, então

acaba sendo o que: uma ginástica dentro da sala e o xadrez que é o que eu gosto de trabalhar, também porque a gente sempre acaba mais trabalhando o que a gente gosta, que é a realidade eu a gente não pode negar. (Educadora 4)

Houve outro momento, em que questionamos a professora de educação física pelo fato de termos ouvido de pais e alunos antes da sua entrevista e as respostas que sempre apareciam à questão da importância da educação física era **saúde**. Apenas uma mãe ressaltou a importância de aprender a dividir, jogar, agir coletivamente. Outros entrevistados, pela questão da amizade. Sobre isso a professora de educação física, admitiu ser mais uma possibilidade de uma resposta aprendida no sendo comum do que em suas aulas...

Eu acho que é talvez, seja mesmo, do senso comum e, porque assim ó: eu particularmente eu não trabalho com aula teórica, as minhas aulas, em nem uma das escolas, eu trabalho com aula teórica, é meu isso assim ó, eu acho que tudo que eu posso ensinar eu posso ensinar na prática, sabe, assim ó: se eu to ensinando regras eu não preciso que eles copiem regra, sabe, se eu to ensinando que eles precisam ocupar o espaço da quadra, né, que eu posso fazer um jogo adaptado, 2 contra 2, eu paro naquele instante e ensino, então eu não preciso montar, joguinho, regrinha e dar, é uma coisa minha, não tenho nada contra quem faça, porque eu acho que pra eles, eles tão, assim, Educação Física tem essa relevância e essa diferença nesse sentido: é o sair da sala de aula, né, eles esperam muito aquela aula eles vão sair da sala de aula. Então quando menos eles escreverem, quanto menos eu prender eles na escrita, mais eles vão aprender, até porque eles vão aprender, porque eles gostam daquilo, eles vão aprender praticando. Então essa talvez, essa coisa da saúde, pode ser até de ouvir falar mesmo em função de prevenção, né, de profilaxia mesmo de alguma doença, né da própria adolescência que eles se preocupam muito em engordar, né, as meninas mesmo de ter que praticar alguma coisa em função de perder peso, da perda de peso, alguma coisa nesse sentido, mas não é uma coisa que eu fique em cima. (Educadora 4)

Os entraves que surgem em nosso ponto de vista é que realmente a escola tem se esforçado para manter contato com o MST, através da Cooptec, que é a cooperativa que presta assessoria aos assentamentos, do encontro Sem Terrinha, das reuniões com lideranças do MST da comunidade, e das regionais do Movimento, trabalhando temas na escola ligados a vida campesina, buscando através da EJA, mais formação humana aos jovens e adultos, mas de fato as próprias educadoras reconhecem que poderia haver laços mais estreitos nessa relação com o MST.

Quanto ao que tange a teoria pedagógica o grupo tem tido mais formações na temática da educação do campo. Individualmente, alguns educadores dizem se utilizar de vários meios e fontes, e outros ainda citaram autores como Paulo Freire, Moacir Gadoti e o **Dicionário da Educação do Campo**.

Na disciplina específica de educação física a professora citou autores atuais na área pedagógica, porém sem ligação com os Movimentos Sociais e educação do campo. Mesmo

assim, fica muito claro na fala da referida professora, que ela segue no campo da educação física a linha teórica que lhe foi passada na sua formação inicial.

Com certeza, com certeza, o professor Fernando, professor Fernando González e a professora Maria Simone assim são meus eixos norteadores assim, são o meu norte sempre foram desde o tempo de acadêmica, eu tenho os livros deles até hoje, os que chegaram pra nós os últimos foram deles então, todos reformulados, é um material riquíssimo e com certeza é na linha dele, tem o Alex Fraga, né, que também trabalha com Fernando González que eu gosto muito, enfim, tem outros, tem, eu gosto de vários outros que seguem a mesma linha, que na verdade o Kunz mesmo que era da UNIJUÍ, então são na verdade a minha linha é de UNIJUÍ mesmo, sabe. Os meus professores são dali e eu aprendi assim, eu não aprendi de outra forma. O Walter Bracht que era muito usado, por eles, né, na literatura deles, e é essa acho que, essa é a metodologia que eu uso. (Educadora 4)

Mesmo assim as respostas são muito difusas e não deixam claro um projeto histórico que possa nortear a teoria educacional e por consequência a teoria pedagógica, alguns professores tiveram a ética e a sinceridade de reconhecer que não seguem mais teoria pedagógica nenhuma.

– Que eu tenha um embasamento? Hoje eu te digo que não... revistas direcionadas a língua portuguesa... (Educadora 9)

A educação física não ficou para trás em termos de não ver a relação do MST com a sua disciplina... Quando perguntada, a professora respondeu:

Tu acha que existe alguma relação entre o MST, a Educação Física e a proposta pedagógica da Escola? Tu vê essa relação entre a tua disciplina, o Movimento e a Escola?

Entrevistada: Não... não..

Fora esse evento que vocês foram...

Entrevistada: Não, não vejo.... Vejo lideranças assim ó de vez em quando aqui, que são daqui do Assentamento, quem vem pra conversar e vou ser bem sincera, o que eu conheço, sobre o Assentamento daqui, são quando chega perto do aniversário da Escola, né, que tem eventos e que são convidadas pessoas que ajudaram a fundar, vieram acho que nos últimos anos, muito interessante, muito interessante mesmo, fizeram toda uma retrospectiva, com fotos, com vídeos, sabe, com entrevistas de pessoas material riquíssimo que tem aqui na escola que... de repente os próprios filhos não conheciam antes, sabe, eles contaram e... (Educadora 4)

Nesse sentido, percebe-se que a história dos sujeitos assentados, e dos estudantes da RCS esta permeada pela luta pela terra, e negar isso enquanto relação teoria e prática pelo trabalho pedagógico seja da EF, ou dos demais conhecimentos que compõem os conteúdos clássicos a serem socializados, é negar a função social da escola pública, e, portanto, oferecer uma educação que não eleva a consciência da classe trabalhadora camponesa.

Acreditamos que em vários momentos, que se destacaram nas falas, não ser possível afirmar que não exista relação da escola com o assentamento e vice-versa, entretanto é necessário aprofundar essa relação enquanto instrumentos de luta de classe da escola pública e do MST. É preciso além *estar* numa escola do campo, *ser* uma escola do campo, pois uma escola que não instrumentaliza seus próprios sujeitos, e não problematiza a sua realidade, sua história, não pode transformar a prática social.

Para a EF não há nada mais desafiador do que reconhecer o povo do campo como detentor de conhecimentos, e não de uma vida do “atraso”, que precisa ser colonizada, ou atualizada pela maneira de viver urbana e que neste processo, a EF, enquanto área de conhecimento que trata da dimensão da cultura corporal, deve se inserir nessa luta, contribuindo com a sua especificidade na luta maior.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou entender como se apresenta na atualidade, o trabalho pedagógico da Educação Física, no que se refere a teoria pedagógica na escola RCS. A escola localiza-se no assentamento Nova Santiago e ao longo de mais de vinte anos de história vem desenvolvendo educação aos assentamentos do MST no município de Capão do Cipó.

O objeto do estudo foi o trabalho pedagógico e a teoria pedagógica desenvolvida dentro da escola RCS. Para isso, o estudo utilizou-se de entrevistas com os sujeitos que compõem a escola, educadores, pais, estudantes, funcionários, a fim de compreender melhor o trabalho pedagógico desenvolvido.

Neste sentido, após o percurso investigativo, confirmamos a hipótese levantada no estudo, que o MST e conseqüentemente a escola do assentamento e o trabalho pedagógico da EF, através da teoria pedagógica, vem afastando-se dos princípios que inicialmente nortearam a educação do campo, e inspiraram as primeiras lutas, na conquista da terra.

Salientamos que em uma pesquisa, tipo estudo de caso, o resultado encontrado não se generaliza, conforme já citado no Capítulo 2, que trata da metodologia, item 2.1. Confirmamos a referida hipótese quando nas análises teóricas percebemos elementos como: conciliação de classes, dependência do Estado, a precarização do trabalho do professor do assentamento por falta de formação, dependência do Estado na contratação e vínculo de seus professores.

Entretanto, o MST, no Brasil, e talvez até fora dele, assume uma importância política fundamental, principalmente na década de 1990, como forte contraposição às políticas educacionais neoliberais, forjando um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro.

Porém, sua proposta educacional, que pretende ser uma educação de classe, com fins de emancipação humana, vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática. (D'AGOSTINI, 2009)

O que se percebeu nesse estudo fora uma escola muito acolhedora, um grupo/coletivo de educadores dispostos a batalhar pela referencia, que a RCS sempre foi dentro do assentamento Nova Santiago. Pais, mães e responsáveis, juntamente com os alunos formam, estas comunidades de assentamento que educam, lutam e continuam fazendo a história.

Há muitos estudantes que já concluíram o ensino fundamental na RCS e foram para outras escolas do MST, já se formaram técnicos e outros estão cursando faculdade. Um dia questionamos uma dessas alunas que estava cursando o curso técnico no MST, qual seria a diferença entre a RCS e a sua nova escola. Sua resposta foi que sua nova escola pensa em uma saída para uma nova sociedade, nos problemas atuais, e luta para buscar soluções, aliadas ao estudo e ao trabalho, e na escola RCS ela não percebia isso.

Segundo Saviani (2017), as pedagogias socialistas são pedagogias voltadas para o interesse da classe trabalhadora, visando libertá-las da opressão a que elas são submetidas na sociedade capitalista. No caso brasileiro essas começaram a circular na forma do socialismo utópico que vinculava na Europa depois, do início do século XV as idéias anarquistas dos anarco sindicalistas que buscavam organizar a intervenção na perspectiva libertária. Durante a ditadura militar a formação de pedagogias contra hegemônicas que buscavam transformar a sociedade brasileira, superar a ditadura, participando da revolução, mas numa linha de constituição da sociedade socialista, esse movimento se completa com as pedagogias dos movimentos sociais populares que se desenvolveram de modo especial no campo, com a pedagogia da alternância, com a pedagogia da terra e a pedagogia do Movimento, em especial do MST.⁴³

As pedagogias dominantes expressam-se pelo lema aprender a aprender, pela desvalorização da teoria científica, onde os relatos de experiência imediata valem mais, no saber-fazer, e isso repercute na formação de professores aligeirada dos fundamentos teóricos, epistemológicos que dão sustentação ao trabalho pedagógico. Temos o exemplo direto das licenciaturas em educação do campo, quase todas na modalidade educação à distância e muitas vezes, em menor tempo.

O processo de aligeirar a formação inicial, concomitante à ênfase na formação continuada, baseia-se na idéia da obsolescência do conhecimento no mundo atual. Sob a ótica do capitalismo, formação inicial longa é perder tempo, pois a formação dos professores e a própria educação encontram-se no movimento de circulação de mercadorias.

Salientamos no decorrer do estudo, o período do governo do PT como marcante no processo de minimização das lutas. Pois como nos declara Frigotto, a década de 2000-2010 diferencia-se da de 1990 em vários aspectos quando analisa o que denomina “continuidade no essencial da política macroeconômica” (2011, p. 240). No artigo intitulado *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*, o autor faz referência a este período partindo do pressuposto de que o Estado contava com um novo fundamento denominado de liberalismo conservador. O papel deste pressupõe reduzir a

⁴³ Texto transcrito de sua fala no evento do MST.

<https://www.facebook.com/ENFFOficial/videos/1245967185526241/> Acesso em: 3 jun. 2017.

sociedade a um conjunto de consumidores, onde o indivíduo não é mais considerável à sociedade, e sim, ao mercado. “A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Outro aspecto que Frigotto (2011) comenta e que caracteriza este período corresponde ao trato com os movimentos sociais, como também a realização de políticas compensatórias. Nas palavras do autor:

a relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

O objetivo do estudo foi o de compreender como se constitui o trabalho pedagógico da EF no que se refere a teoria pedagógica, na Escola RCS, e nesse sentido podemos perceber, através da entrevista, que a teoria que embasa o trabalho pedagógico da disciplina foi a recebida pela professora, na formação inicial. Uma teoria pedagógica revolucionária hoje, para o processo de ensino, deve e tem que se basear nos princípios, leis e categorias da dialética materialista. Os tempos ditos pós-modernos, necessitam serem contrapostos e superados, pois com as suas teses “sedutoras” e “envolventes”, através da pedagogia do apreender a apreender, do fim do trabalho, da conciliação de classe, etc., nos fragmentam e pragmatizam com o fim de que não sejam visualizados os determinantes da essência dos fenômenos. Nesta esteira, os movimentos sociais, afastam-se de suas bandeiras de luta e aproximam-se de um processo contrarrevolucionário. Como nos declara Fernandes (2002, p. 72), na obra **Clássicos sobre a revolução brasileira**⁴⁴:

Nesse ínterim, o que tem prevalecido é uma contrarrevolução macia e a frio, que drena as forças proletárias mais estuantes para o “exercito da ordem” e perfilha os proletários mais fortes, organizados e promissores às palavras-chave da democracia burguesa, convertida no alfa e no ômega do sindicalismo e do socialismo militante. Por fim, numa época de crise de civilização, que é uma crise da civilização burguesa, descobre-se que o “MUNDO LIVRE” é o mundo da civilização burguesa. Safa!

No que se refere à EF, os princípios norteadores da teoria revolucionária encontram-se nos pressupostos da proposta crítico-superadora, juntamente com os princípios revolucionários da pedagogia histórico-crítica que lhe acompanham.

⁴⁴ Aqui chamamos atenção, que embora Florestan Fernandes, escreveu o referido texto no início dos anos 80, seu pensamento não perde a contemporaneidade. Portanto, não é por acaso que é considerado um clássico revolucionário.

Desta forma, não estamos querendo responsabilizar os professores, pois os mesmos também apontam a falta de formação continuada, o que mesmo tendo garantias na lei, acontece somente pela organização interna da escola, mesmo que os professores manifestem o desejo de estudar, não lhes é dado incentivo algum para que essa instrumentalização ocorra.

Reforçamos como já citado no texto do estudo, a importância da teoria do materialismo histórico, como fundamentação para a teoria pedagógica, que embasa também a educação física. Já que como bem afirmou a professora entrevistada neste estudo, esta disciplina ensina conhecimentos e não tem porque ser diferentes das demais, no chão da escola, quanto a isto.

Este trabalho é apenas um ponto de partida, já que até hoje a predominância dos estudos ocorrem na realidade urbana. Não esgotamos a temática do estudo, mas buscamos iniciar a discussão a respeito da própria educação física nesta realidade. Buscamos também, com base na concepção do materialismo histórico dialético, estabelecer a necessidade de construção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade atual.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

AVILA, A. B. et al. Construindo possibilidades: a formação continuada em educação física no MST. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 2004, Criciúma. **Anais...** Criciúma: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2004.

BENINCÁ, E. O senso comum pedagógico: práxis e resistência, 2002. (p. 49)

BETANHO, C. **Produção e comercialização em assentamentos de reforma agrária do MST**: pesquisa participativa e pesquisa-ação em Pernambuco e no Rio Grande do Sul. 2008. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOTH, V. J. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. Pelotas: UFPel/ESEF, 2009.

CALDART, R. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1999. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

CALHEIROS, V. C. A educação física e a escola itinerante: discutindo a formação de professores. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIII, n. 37, p. 98-114, dez. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p98>>. Acesso em: 18 maio 2016.

CALHEIROS, V. C. **A avaliação em Educação Física Escolar na Escola Nova Sociedade:** as relações de manutenção e eliminação. 2014. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CALHEIROS, V. C.; SOUZA, M. da S. A Educação do MST e a relação com o Estado: análise a partir da avaliação em Educação Física na escola Nova Sociedade. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 533-544, abr./jun. 2015.

CAMINI, I. **Escola Itinerante:** na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: maio 2007.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil). **Portal de Periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

CHARÃO, C. M. **O tempo de não trabalho em assentamento do MST**. 2004. Monografia Especialização em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CHARÃO, C. M. Organização do trabalho pedagógico: uma história construída na escola do assentamento Nova Santiago. In: **Anais do SIFEDOC**, 2013. Acesso em: 30 jul. 2015.

ALBUQUERQUE, J. de O.; CASAGRANDE, N; ESCOBAR, M. O. A construção da teoria pedagógica com categorias de práticas da cultura corporal no Pronera/Lepel/Faced/UFBA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2005. p. 2667-2677. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

CASAGRANDE, N. **A Pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI:** as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, F de A.; CARVALHO, H. M de. Campesinato. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, S. L; VENDRAMINI, C. R. O trabalho no campo e no contexto do MST. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n.35, p. 130-146, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p130>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

_____. O Trabalho na Pedagogia do MST. In: **Vendramini, C. R.** (Org.) Educação em Movimento na luta pela terra. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DUARTE, N. **Teorias Pedagógicas** (Porque estudá-las): Palestra. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQjPQ>>. Acesso em: 22 set. 2015.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, L. S. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem fronteiras, v.8, n.2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico. **Gestrado**. Dicionário Verbetes. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=223>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

FERNANDES, E. Desigualdades em Campo. **Revista Educação**, Set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/desigualdades-em-campo/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

FERNANDES, F. O que é revolução. In: JUNIOR, C. P.; FERNANDES, F. (Orgs.). **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 47-124.

FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para Transformação da Escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

FRIZZO, G. F. E. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 159-167, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/3535/4097>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRIZZO, G. F. E. **Educação Física na escola capitalista**. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2013.

GARCIA, F. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber livro, 2009.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe** (o PT entre a negação e o consentimento). 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 2009. (p. 10 e 28)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

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

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Edição Especial.

LEHR, R. **Os desafios para educação do campo: entrevista**. [9 de set. 2010]. Brasília: Encontros TV Senado. Entrevista concedida a Beto Almeida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kKhZoOne5C0>>. Acesso em: 16 out. 2015.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado), Campinas.

MACHADO RIBEIRO, G; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST. **Revista Movimento** (UFRGS), Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 63-82, 2009.

MARCON, T. Influência político-pedagógica do Acampamento Natalino no MST. In: VENDRAMINI, C. R. (Org.) **Educação em Movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

MARTINS, F. J. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a6.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: o processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MARTINS, F. J. MST, Pistrak e a escola do Trabalho. In: Colóquio da AFIRSE: A Escola e o Mundo do Trabalho, 17., 2009, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Secção Portuguesa da AFIRSE, 2010. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/S%C3%A1bado/Ateli%C3%AA%204/Fernando%20Martins.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Textos por Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Ed. Sociais, 1977. (Vol. I)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIELLO JÚNIOR, E. **Educação Física, Saúde Coletiva e a luta do MST: reconstruindo relações a partir das violências**. 2002. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MATTOS, M. B. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, M. B. Greves no Brasil: o despertar de um novo ciclo de lutas? **Revista Rubra**, Portugal, maio 2014. Disponível em: <<http://www.revistarubra.org/greves-brasil-o-despertar-de-um-novo-ciclo-de-lutas/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

MEDEIROS, M. O. de. Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo, 2012. (p. 49)

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (p. 24)

MORAES, L. de C. G. O impacto do toyotismo sobre a educação e trabalho no capitalismo mundializado. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 3., 2007 Salvador. **Anais...** Salvador, 2007.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da Educação no MST – Caderno de educação número 08**. São Paulo: ANCA, 1996.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Boletim da Educação**, n. 01. Ago. 1992.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao>>.

MUNICÍPIO DE CAPÃO DO CIPÓ – RS. Disponível em: <<http://www.capaodocipo.rs.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

OLIVEIRA, A. A de. **Formação e trabalho no Movimento Sem Terra (MST):** processos de resistência do campesinato. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

PISSATO, V.; DIESEL M. Boas práticas ambientais em assentamentos de reforma agrária: um ponto de partida para o desenvolvimento sustentável? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 7., 2011, Fortaleza. **Cadernos de agroecologia**, v. 6, n. 2. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://aba-agroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/view/12489>>. Acesso em: 11 out. 2015.

REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorios/relatorio002.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão popular, 2010.

RIBEIRO, M. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 20-39, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a02.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2370/1640>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SAVIANI, D. **Aprender a aprender:** um slogan para a ignorância. Entrevista a Antônio Paço. 2011. Disponível em: <<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogn-para-a-ignorancia/#sthash.0HIJogfd.dpuf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SILVA, A. H da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG.** 2010. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, K. L. **Territorialidade e Proteção Social:** Um estudo acerca dos avanços e desafios na Implantação do Suas no meio rural. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SOUZA, M. da S. et al. **Conhecimento em educação física:** no movimento das mudanças, no mundo do trabalho. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora no campo no Brasil. **Revista Ágora**, Espanha, n. 6, p. 19-42, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da cultura corporal:** possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia. 2009. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TITTON, M. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores do MST:** realidade e possibilidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TRANZILO, P. J. L. **Contribuições teóricas para formação de professores do campo.** 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2006.

UOL NOTÍCIAS. Internacional. **Um olhar sobre a pior crise de migração desde a Segunda Guerra Mundial.** 6 set. 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2015/09/06/um-olhar-sobre-a-pior-crise-de-migracao-desde-a-segunda-guerra-mundial.htm>>. Acesso em: 7 set. 2015.

VIDEOTECA VIRTUAL GREGÓRIO BEZERRA. **Conversas de crianças.** Realização: IDACO - Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária e Núcleo de Agricultura e Meio Ambiente da UFRJ. Jul. 1998. Disponível em: <<https://youtu.be/Ww9groFNtjE>>.

WERLISH JUNIOR, E. **À terra:** Uma breve história sobre a questão agrária brasileira e o MST no Brasil. Documentário apresentado no evento Sentidos da Comunicação, do curso de

tecnologia em comunicação institucional da UTFPR. Produção e direção de Edelson Werlish Junior. Curitiba, 2011. 3min55seg. Didático. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=22C70BBdlsk>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

WIKIPEDIA. **Consenso de Washington**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington>. Acesso em: 29 set. 2015.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

APÊNDICE A – 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: Carine Marques Charão
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

PESQUISA:

O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ROSELI
CORREA DA SILVA: UM ESTUDO DE CASO

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

Compreender como se constitui o trabalho pedagógico da Educação Física no que se refere a teoria pedagógica, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roseli Correa da Silva.

ENTREVISTADO(A):

Eu,, abaixo assinado, conhecedor dos objetivos da pesquisa acima referidos, concordo que as informações prestadas por mim a Carine Marques Charão, CI – 2073922094 – 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)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DA ESCOLA RCS

Entrevista com a educadora da disciplina de educação física da escola RCS

BLOCO 1 – Sobre a professora

IDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

TEMPO DE SERVIÇO:

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA RCS:

TIPO DE VÍNCULO COM A ESCOLA:

1. Como foi a história da tua formação acadêmica? Porque escolheste a graduação em educação física?
2. Como se deu a tua inserção na escola pública?
3. Possui pós-graduação? Como aconteceu a formação continuada na tua vida profissional?
4. Porque esta trabalhando na escola RCS?
5. Resides na zona urbana ou rural? Tem algum vínculo com a educação do campo? E com o MST?
6. Existe alguma formação continuada em relação a educação que se materializa na escola? Qual o vínculo da escola com o MST?
7. Qual a sua concepção de mundo e de ser humano?
8. Como se dá o teu planejamento das aulas de educação física?

BLOCO 2 – Sobre a educação física e a escola

9. Com relação ao PPP da escola, existe diferença entre ele e as demais escolas? Se sim, quais? Caso não, o que se assemelha com as demais escolas?
10. Qual a visão de mundo, projeto de sociedade, e que tipo de homens e mulheres essa escola quer formar?
11. Qual o papel da educação física no PPP da escola?
12. Que metodologia, proposta pedagógica ou autor/livro você utiliza para desenvolver o trabalho em sala de aula?

13. Qual e ou quais são os objetivos da EF, na escola RCS? Existe/existiu alguma modificação na EF ao longo dos anos na escola?
14. Que relação tu estabelece entre o MST, a EF e a proposta pedagógica da escola RCS? Como e se dá essa relação nas aulas de educação física?
15. Com relação os objetivos da EF, você considera que eles estão sendo alcançados? Como você realiza a avaliação desses objetivos?
16. Como você seleciona os conteúdos? Como se dá a metodologia das aulas?
17. Qual a importância da educação física na educação do campo? Quais as particularidades desse trabalho pedagógico? Em que se assemelha e em que se diferencia das escolas urbanas?
18. No que se refere ao teu trabalho pedagógico, o que é específico nas aulas que acontecem na escola RCS? E o que é comum, em relação as outras escolas que tu trabalha/trabalhou?
19. Como você definiria o teu trabalho? Qual a finalidade/importância dele? No que se assemelha as demais disciplinas/professores? No que é diferente?
20. Existe alguma articulação entre o trabalho pedagógico da escola e o mundo do trabalho? Se existe como ela acontece? De exemplos:
21. Tem algo a mais que queira dizer?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DEMAIS EDUCADORES DA ESCOLA

Entrevistas com os demais educadores da escola

BLOCO 1 – Sobre o(a) professor (a)

IDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

TEMPO DE SERVIÇO:

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA:

TIPO DE VINCULO COM A ESCOLA:

1. Como se deu a tua formação? Porque escolheu essa profissão?
2. Resides aonde? Qual a tua relação com o MST?
3. Você participou do acampamento do MST? Como se dava a educação no acampamento?
4. Como se dá a formação continuada? Quem a promove?
5. O que você sabe/conhece da história da implementação da escola no assentamento?
6. Qual a sua concepção de mundo e de sociedade?

BLOCO 2 – Sobre a educação na escola

7. Com relação ao PPP da escola, existe diferença com relação as demais escolas? Se sim, quais? Caso não, o que se assemelha com as demais escolas?
8. Qual a visão de mundo, projeto de sociedade, e que tipo de homens e mulheres essa escola quer formar?
9. Como você avalia a relação entre o assentamento e a escola? Existe relação entre o trabalho das famílias e as práticas pedagógicas na escola?
11. Existe diferença entre o trabalho pedagógico na escola RCS e as demais escolas?
12. Que metodologia, proposta pedagógica ou autor/livro você utiliza para desenvolver seu trabalho em sala de aula?
13. Como se deu a construção do PPP? Qual a importância dele?
14. Qual a relação da escola com o MST?

15. Existe planejamento coletivo do trabalho pedagógico na escola?

16. Existe alguma articulação entre o trabalho pedagógico da escola e o mundo do trabalho?
Se existe como ela acontece? De exemplos:

17. Tem algo a mais que queira dizer?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS DA ESCOLA

BLOCO 1 – Sobre o(a) educando(a):

NOME:

IDADE:

TURMA/SÉRIE:

DATA DE NASCIMENTO:

TEMPO EM QUE ESTUDA NA ESCOLA:

ASSENTAMENTO QUE RESIDE:

NATURALIDADE:

TEMPO QUE RESIDE NO ASSENTAMENTO:

BLOCO 2 – Sobre a escola:

1. COMO É ESTUDAR NA ESCOLA RCS? VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR AQUI? POR QUÊ?

2. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NESTA ESCOLA?

3. O QUE VOCÊ NÃO GOSTA?

4. O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TER APRENDIDO NA ESCOLA RCS?

5. QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA ESCOLA RCS?

6. JÁ ESTUDASTE EM OUTRA ESCOLA? QUAL?

7. EXISTE DIFERENÇA ENTRE ESSA ESCOLA E AS OUTRAS? QUAIS?

8. TEUS PAIS PARTICIPAM DA ESCOLA? COMO? QUANDO? DE QUE FORMA?

9. O QUE EM SUA OPINIÃO DEVERIA MUDAR NA ESCOLA RCS? E O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE ESTÁ BOM E DEVE CONTINUAR EXISTINDO?

10. VOCÊ EXERCE ALGUM TRABALHO NO LOTE? QUAL? COMO É ESSE TRABALHO?

11. QUAIS SÃO TEUS PLANOS PARA O FUTURO? AONDE QUER MORAR?

BLOCO 3 – Sobre o MST:

12. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O MST?

13. NA TUA OPINIÃO, OS SEUS PROFESSORES SÃO A FAVOR OU CONTRA O MST?

14. SEUS PAIS PARTICIPAM DE ALGUMA AÇÃO DO MST, COMO ENCONTROS, ASSEMBLÉIAS OU OUTROS? AONDE? QUAIS?

15. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO DO MST? QUAL?

BLOCO 4 – Sobre a disciplina de educação física:

16. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

17. O QUE VOCÊ TEM APRENDIDO NESSA DISCIPLINA?

18. PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO FÍSICA?

19. O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE NAS AULAS?

20. QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE O TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

21. TEM ALGO A MAIS QUE QUEIRA DIZER?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COMUNIDADE ESCOLAR

BLOCO 1 – Sobre o(a) entrevistado(a):

NOME:

IDADE:

NASCIMENTO:

ESCOLARIDADE:

NATURALIDADE:

ASSENTAMENTO:

1 – ANO QUE INGRESSOU NO MST?

2 – TEVE VIVÊNCIA EM ACAMPAMENTO?

3- PORQUE ENTROU PARA O MST?

4- PORQUE CONTINUA RESIDINDO AQUI?

5 - ATUALMENTE VOCÊ PARTICIPA DAS AÇÕES DO MST? QUAIS? AONDE? QUANDO?

6 – COMO ESTA ORGANIZADA A PRODUÇÃO NO ASSENTAMENTO? QUAIS AS PRINCIPAIS ATIVIDADES?

7 - QUAIS AS QUE DÃO MAIS CERTO? E QUAIS NÃO?

8 – O QUE VOCÊ PRODUZ EM SEU LOTE?

9 – COMO COMERCIALIZA A PRODUÇÃO?

10 – QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO TRABALHO NO SEU LOTE?

BLOCO 2 – Sobre o(a) escola RCS:

11 –COMO É A RELAÇÃO ESCOLA E ASSENTAMENTO? QUAL IMPORTANCIA ESCOLA NA VIDA DOS ASSENTADOS?

12 – VOCÊ CONHECE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST? QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ESSA PROPOSTA?

13 – PORQUE VOCÊ OPTA POR MATRICULAR SEU FILHO NA RCS?

14 – QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DA RCS?

15 – VOCÊ CONSIDERA QUE A RCS É DIFERENTE DE OUTRAS ESCOLAS? POR QUE?

16 – VOCÊ PARTICIPA DAS AÇÕES E REUNIÕES DA ESCOLA? QUAIS? QUANDO? GERALMENTE O QUE É MAIS DISCUTIDO NESSAS REUNIÕES?

BLOCO 3 – Sobre o(a) escola disciplina de educação física:

17. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

18. O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE SEU FILHO(A) TEM APRENDIDO NESSA DISCIPLINA?

19. PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO FÍSICA, NA TUA OPINIÃO?

20. O QUE VOCE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE NAS AULAS, QUE ELE POSSA APRENDER?

21. QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE O TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

22. TEM ALGO A MAIS QUE QUEIRA DIZER?