

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Maique Argenta Ribeiro

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

SANTA MARIA, RS
2023

Maique Argenta Ribeiro

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM
CRÍTICO-SUPERADORA**

Artigo de Conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Morschbacher

Santa Maria, RS
2023

Maique Argenta Ribeiro

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM
CRÍTICO-SUPERADORA**

Artigo apresentado ao Curso Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista em Educação Física Escolar.**

Aprovado em 03 de fevereiro de 2023.

Márcia Morschbacher, Dra. (UFSM)
(Presidente Orientador)

Daniele Rorato Sagrilo, Dra. (UFSM)

Sicleide Gonçalves Queiroz, Dra. (UFBA)

Santa Maria, RS
2023

Que todos e todas possam ter as mesmas oportunidades de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, garantido enquanto direito, resultado da luta popular pela humanização dos sujeitos e acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que com muita luta e trabalho, superando as dificuldades diárias, deram todo o suporte e incentivaram a continuar estudando, por acreditar que é através da educação que nos humanizamos e temos possibilidade de alterar o rumo das nossas vidas, na sociedade de classes. Agradeço também aos amigos que, nos momentos mais difíceis, estenderam a mão, acompanharam meu processo, tornaram mais alegre e leve a trajetória.

A minha orientadora Márcia, que incansavelmente dedicou-se ao meu processo formativo no decorrer do curso, permaneceu firme e resiliente mediante as dificuldades impostas, retirando forças de não sei onde para ainda ser incentivadora. Gratidão à banca pelo aceite, disposição de tempo para avaliar o trabalho, pelas nobres contribuições para melhoria do mesmo.

Por fim, e não menos importante a Deus, pela sua iluminação e condução do meu caminho, para que pudesse chegar até aqui.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO.....	11
3	“NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODER IR PRA ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”	14
4	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
	REFERÊNCIAS.....	21

A Educação Física na Educação do Campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora¹

Maique Argenta Ribeiro²
Márcia Morschbacher³

Resumo: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que analisa as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação do Campo, de modo a compreender os nexos e relações existentes entre elas. Aborda-se a concepção de ser humano como ser social, os conceitos de humanização e de trabalho educativo. Ainda, analisa-se a Educação do Campo compreendendo-a a partir do movimento concreto dos trabalhadores do campo por políticas de educação. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora apresentam aportes para fundamentar o trabalho pedagógico da cultura corporal nas Escolas do Campo na perspectiva da formação omnilateral e da superação da sociedade de classes.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Física Escolar; Pedagogia histórico-crítica; Abordagem crítico-superadora.

Physical Education in Countryside Education: contributions of historical-critical pedagogy and critical-overcoming approach

Abstract: This is a bibliographical research that analyzes the theoretical-methodological contributions of the historical-critical pedagogy and the critical-overcoming approach to Physical Education in Rural Education, in order to understand the links and relationships between them. The conception of the human being as a social being, the concepts of humanization and educational work were addressed. Rural Education is analyzed, understanding it from the concrete movement of rural workers for education policies. It is concluded that the historical-critical pedagogy and the critical-overcoming approach present contributions to support the pedagogical work of corporal culture in the Rural Schools in the perspective of omnilateral formation and the overcoming of class society.

Keywords: Field Education; School Physical Education; Historical-critical pedagogy; Critical-overcoming approach.

La Educación Física en la Educación en el Campo: aportes de la pedagogía histórico-crítica y del enfoque crítico-de superación

Resumen: Se trata de una investigación bibliográfica que analiza los aportes teóricos-metodológicos de la pedagogía histórico-crítica y del enfoque crítico-superador de la Educación Física en la Educación Rural, con el fin de comprender los vínculos y relaciones entre ellos. Se aborda la concepción del ser humano como ser social, los conceptos de humanización y trabajo educativo. Aún así, se analiza la Educación Rural, entendiéndola desde el movimiento concreto de los trabajadores rurales por las políticas educativas. Se concluye que la pedagogía histórico-crítica y el enfoque crítico-superador presentan aportes para sustentar el trabajo

¹Artigo apresentado ao Programa de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e formatado a partir das normas da Revista Motrivivência.

²Especializando, autor; Pós-Graduando do Programa de Especialização em Educação Física Escolar - PG-EEFE/CEFD/UFSM.

³Doutora em Educação (UFBA). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Orientadora.

pedagógico de la cultura corporal en las Escuelas Rurales en la perspectiva de la formación omnilateral y la superación de la sociedad de clases.

Palabras clave: Educación Rural; Educación Física Escolar; Pedagogía histórico-crítica; Enfoque crítico-superador.

1 INTRODUÇÃO

Enfrentamos no último período (2016-2022) no Brasil um constante ataque à educação pública, resultante da irresponsabilidade do Estado para com o financiamento da política de Educação, através do contingenciamento e corte de recursos, da desvalorização dos trabalhadores da educação, da imobilização das obras de melhoria na estrutura e reforma das escolas, da realização limitada de concursos públicos, bem como pela privatização e militarização das escolas públicas.

A sucessão dos retrocessos iniciou com um golpe político e jurídico de origem empresarial-parlamentar em 2016, que resultou no processo de *impeachment* que destituiu a presidenta Dilma Rousseff. O vice-presidente Michel Temer assumiu o governo até o fim de 2018, quando foi eleito Jair Bolsonaro (2019-2022). Durante esse ciclo, o Brasil ficou à mercê de um governo autoritário e antidemocrático, das forças hegemônicas da burguesia, submetido às pressões do latifúndio e do agronegócio, do extrativismo vegetal e mineral, da bancada ruralista e evangélica, de líderes conservadores e paramilitares (PORTO-GONÇALVES *et al.*, 2018, p. 710).

Em 2020 iniciou-se a pandemia de Covid-19, que, combinada com a crise econômica, elevou a níveis altíssimos o desemprego, a perda de renda, a fome e a miséria. Na educação, essa situação levou alunos a migrar da escola privada para a rede pública e o empobrecimento e a falta de políticas públicas empurraram jovens para fora da escola. Além disso, foi necessário implementar o ensino remoto devido ao distanciamento social imposto pela crise sanitária. Nesse período, cresceu a desigualdade no ensino, a evasão escolar e a perda de aprendizagem (BARTHOLO; KOSLINSKI, 2022, p. 02-06) resultado também de um projeto de educação unilateral e privatista (FREITAS, 2018, p. 34-35).

Destacamos também os casos de corrupção no Ministério da Educação (MEC) e irregularidades na aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sobretudo relacionadas aos recursos para compra da merenda escolar, que corroboraram para o aumento das desigualdades e da insegurança alimentar das crianças. Retrocessos foram registrados ainda na política nacional de Educação Especial, que trata de assuntos como diversidade e inclusão, na reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na reforma do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e na formação inicial e continuada de professores.

Durante o período acima citado ocorreu um desmonte das políticas de Educação do Campo, a saber: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase); problemas quanto à formação de professores, com a descontinuidade das ações afirmativas, políticas e programas vinculados ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); fechamento de escolas devido à nucleação escolar vinculada ao transporte escolar e; desmonte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Tais aspectos incidem na Educação do Campo, visando desmobilizar as lutas e fragilizar as conquistas dos povos camponeses pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e inviabilizar o acesso e permanência dos camponeses na escola (HAGE *et al.*, 2022, p. 197-199).

Além disso, é imprescindível ter em conta a base material, de uma sociedade de luta de classes, do contexto do latifúndio e da reforma agrária ainda não concretizada no país, da luta dos trabalhadores rurais pela terra, pela preservação do meio ambiente, pela erradicação do uso de agrotóxicos, pelo fortalecimento da agroecologia, pela soberania alimentar, por uma Educação pública e de qualidade, se opondo a todo e qualquer projeto que extingue políticas públicas e retira direitos.

Diante do cenário apresentado e a perspectiva de reconstrução de políticas públicas com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), visamos ampliar os estudos acerca da Educação Física Escolar, na especificidade da Educação do Campo.

Este artigo consiste em uma “pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) decorrente de aprofundamentos de estudos no curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (PG-EEFE/CEFD/UFSM).

Objetivamos compreender as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação do Campo. Também, buscamos analisar os fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora e; identificar, analisar e compreender os nexos existentes entre a pedagogia histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora e a Educação do Campo.

2 A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Como um dos pontos fundamentais para sistematizar nossa discussão, tratamos da concepção de ser humano e do processo de humanização pela educação, tendo em conta que: “Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Partimos “da ideia de que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 26, grifos do autor). Isso porque os seres humanos, historicamente, têm a necessidade de transformar a natureza de acordo com suas necessidades, pois o que ela oferece não é imediatamente suficiente para supri-las. Conforme Saviani (2013, p. 11): “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios da sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência [...] diferentemente dos outros animais que adaptam-se a natureza e tem por ela garantida os meios para sua existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. [...] entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. (SAVIANI, 2013, p. 80, grifo nosso).

No entanto, para que o ser humano pudesse chegar a tão elevado grau de desenvolvimento das suas aptidões e capacidades especificamente humanas, precisou passar por processos de hominização e humanização. Tais processos ocorreram em algumas etapas, conforme Leontiev (1978):

1^a) *Preparação biológica do ser humano*: os seus representantes eram animais que viviam em grupos, conheciam a posição vertical e utilizavam utensílios rudimentares, extraindo na natureza os produtos para a sua subsistência - predominam as leis biológicas no processo de desenvolvimento;

2ª) *Passagem ao ser humano*: O desenvolvimento é marcado por alterações anatômicas (do cérebro, dos órgãos dos sentidos, das mãos e dos órgãos da linguagem) transmitidas de geração em geração por hereditariedade, que surgem como resultado da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas (ainda embrionárias) de trabalho e de sociedade. Nessa etapa, o ser humano tornou-se sujeito do processo social de trabalho, sendo determinado por duas leis, as de ordem biológica a partir das quais os seus órgãos se adaptaram às suas necessidades e às condições da produção da existência, que agora ficam dependentes também das leis de ordem sócio-histórica, que regem o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos que ela gera;

3ª) *Aparecimento do Homo Sapiens*: o desenvolvimento do ser humano não depende mais das mudanças biológicas por hereditariedade, pois está agora submetido às leis sócio-históricas e sua cultura é cada vez mais elevada. Tem-se o surgimento do ser humano atual (*Homo Sapiens*), que possui todas as propriedades biológicas para o seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Desenvolve-se nessa etapa uma forma particular de fixação e transmissão, às próximas gerações, das aquisições do desenvolvimento do gênero humano, pautadas numa atividade criadora e produtiva, que só aparece com a sociedade humana, portanto, atividade humana fundamental: o *trabalho*.

Sobre o trabalho, Leontiev (1978, p. 265) destaca que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Assim, entendemos que o trabalho, desde a sua gênese, expressa a relação entre o ser humano e a natureza e é realizado de forma consciente e orientada a uma finalidade, ou seja, o ser humano projeta, em sua consciência, a sua ação.

Passando a viver em uma sociedade organizada a partir do trabalho, o ser humano transforma a si mesmo, pois o trabalho não atende somente às necessidades de sobrevivência e de manutenção das necessidades básicas, mas se vincula ao sentido social de objetivação e apropriação da natureza e dos processos que envolvem a produção dos meios necessários à existência, como a fabricação dos objetos e instrumentos de trabalho, o desenvolvimento de técnicas de trabalho, a produção do conhecimento, a organização da vida em sociedade, etc. (DUARTE, 2013). Sobre essa questão, Duarte (2013, p. 28) expressa que:

A transformação dos objetos naturais em instrumentos, em meios da ação humana, é o melhor exemplo de apropriação da natureza pelo ser humano. Um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social.

Em síntese Duarte (2013, p. 32) resume que: “o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social”.

Dessa forma, a transmissão da cultura de geração em geração, para aquisição e fixação de conhecimentos mais elaborados e historicamente produzidos pelas gerações precedentes, apresenta um papel fundamental, já que não ocorre por via da hereditariedade. De acordo com Leontiev (1978, p. 267, grifo do autor):

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Conseqüentemente, a formação humana consiste em um processo social, em que a cultura precisa ser transmitida e apropriada pelas gerações futuras. A transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade é parte essencial para seu desenvolvimento histórico, pois a partir do acesso a tais conhecimentos o sujeito se torna humano (se humaniza).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar deste resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor)

A educação entra em cena como coadjuvante do trabalho (atividade humana fundamental) no processo de humanização dos sujeitos, por meio da mediação, objetivação e apropriação do mundo da cultura. É aqui que localizamos a Escola como espaço principal de promoção da humanização, pela socialização e democratização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, pois trata-se de uma instituição cuja existência se justifica pela necessidade objetiva de humanização, dado que os seres humanos, na medida em que acessam os conhecimentos mais elaborados, desenvolvem a capacidade de agir de forma consciente, em um patamar superior, na realidade complexa e contraditória (SAVIANI, 2013, p. 80-81).

A partir da concepção de ser humano como ser social, o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

A escola pública é um espaço de disputa e de luta de classes, em que se reproduzem os interesses do capitalismo e da burguesia, que precisam ser combatidos. Interesses esses que nem sempre aparecem de maneira explícita, mas sim de forma velada. Contudo, a classe trabalhadora historicamente reivindica e luta pela escola pública, pois ela cumpre a sua função política quando concretiza a tarefa de garantir à classe trabalhadora o acesso às formas mais elaboradas do conhecimento no âmbito da ciência, da filosofia e da arte.

O capitalismo está estruturado na propriedade privada dos meios de produção pela classe capitalista, entre os quais está o saber elaborado. Nesse sentido, a luta pela socialização desse saber pela escola está ligada à luta pela socialização dos meios de produção e a superação da sociedade de classes (SAVIANI, 2013).

Ainda que no capitalismo a tendência seja a conversão do saber produzido socialmente em propriedade exclusiva da classe dominante, ela não pode ser levada às últimas conseqüências, pois entra em contradição com os interesses do capital. É preciso que o trabalhador adquira certos conhecimentos para viabilizar a produção. Conforme Saviani (2013, p. 66): “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. É partir dessa questão é possível explicar cientificamente a contradição que carrega a escola, porque ela socializa um meio de produção (o conhecimento elaborado).

3 “NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODER IR PRA ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”⁴

No modo de produção capitalista, a educação escolar é a forma dominante de educação pela necessidade objetiva de instrução das novas gerações (SAVIANI, 2013). Através do trabalho, prática social e humana de produção material e cultural, enquanto síntese de muitas determinações, ao longo da história da humanidade foram construídos os processos educativos como meio para socialização dos conhecimentos mais rudimentares aos mais elaborados.

Na sociedade brasileira, como expressão da luta de classes, o acesso à educação nem sempre foi facilitado, apesar de ser garantido pela Constituição Brasileira de 1988 no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 11) e reafirmado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” (BRASIL, 1988, p. 88). Também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Para aqueles que residem longe dos grandes centros urbanos e os que não possuem o capital para pagar pelo conhecimento mais elaborado na rede privada, seu acesso é mais difícil ainda, visto que onde se tem escola, nem sempre tem professores; onde se tem professores nem sempre tem merenda; onde se tem merenda, nem sempre tem transporte escolar para buscar os alunos que moram em lugares longínquos e levá-los até as escolas.

O Art. 28º da LDB (Lei n. 9.394/1996) reconhece particularidades dos camponeses quanto à garantia ao acesso à Educação:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho rural. (BRASIL, 1996).

Contudo, ter lei e ter escola nunca foi sinônimo de ter acesso à educação pública e de qualidade, tampouco ao conjunto complexo que vai desde: o financiamento da educação, estrutura adequada, profissionais com formação, salário e carreira adequados, merenda, transporte, materiais didáticos, acompanhamento psicopedagógico e garantia da permanência na escola. É mediante a dura realidade instaurada, de sucessivas negações do direito à educação aos trabalhadores do campo, que se trava a luta pelo acesso à educação.⁵

A luta se dá na concretude da sociedade capitalista ao oferecer aos camponeses uma educação rural, que segue a lógica do mercado, e que é fragmentada, com poucos recursos, com o objetivo de formar mão de obra para os processos de modernização da indústria e do agronegócio, com metodologias totalmente urbanas e desconexas da realidade do campo. Outra

⁴Trecho da canção “Não vou sair do campo” composta por Gilvan Santos (MST, 2006).

⁵De acordo com o Art. 5º da Lei n. 9.394/1996 (LDB), qualquer cidadão, grupo de pessoas, entidade sindical e outros, pode acionar o poder público para exigir o acesso à educação básica obrigatória como direito público subjetivo; (BRASIL, 1996); Pela Lei n. 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação e propõe Metas e Estratégias para desenvolvê-lo, deve-se fomentar o atendimento das populações do campo, quanto o acesso à educação básica, nas próprias comunidades, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças; (BRASIL, 2014).

realidade é o fechamento das escolas do campo⁶ (TAFFAREL; MUNARIM, 2015) e a oferta de escolas na zona urbana, que, além dos aspectos elencados, obrigam as crianças e jovens a horas e horas rodando em transportes precários (ou muitas vezes a pé) para chegar na sala de aula (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

É o sentimento de indignação e de luta pela transformação da realidade vivida pelos povos do campo no processo histórico, das contradições sociais, questionando a negação de seus direitos - entres eles, do acesso à escola e à educação básica -, que faz surgir o protagonismo dos movimentos sociais camponeses e, com eles, a luta pelo acesso universal à educação (em todos os níveis), movimento este denominado Educação do Campo, em que:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo. (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora)

É importante diferenciar os termos *Educação no Campo* e *Educação do Campo*. O primeiro remete à *Educação Rural*, que, para Caldart (2002), é elaborada pela classe dominante para atender às necessidades do capitalismo. Ofertada no território do campo, possui as mesmas formatações pedagógicas que são oferecidas nas escolas urbanas, distantes da dimensão do trabalho do campo, com forte viés de influenciar na inserção da cultura urbana (por substituição de estilos de vida e valores da cultura local), tendo como foco a venda da força de trabalho.

O segundo é mais abrangente e surge justamente dessa contradição, em oposição à Educação Rural, como forma de resistência. A Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, tendo uma proposta de educação construída por eles próprios, no território do campo, cujos processos pedagógicos lhes possibilitam intervir socialmente, por meio das atividades dos trabalhadores do campo, garantindo a manutenção de suas lutas históricas.

Sobre o surgimento da expressão “Educação do Campo”, Caldart (2012) relata que esta nasceu como Educação Básica do Campo, entre os anos de 1997 e 1998, com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) e em virtude da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO. Passou a ser chamada Educação do Campo em 2002 no Seminário Nacional realizado em Brasília-DF e reafirmada nos debates da II Conferência Nacional ocorrida em 2004 e, ainda, nas discussões de aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CALDART, 2012).

As discussões sobre o termo, que estão imbricadas com as transformações sociais e culturais do campo, propuseram na época a transformação crítica da concepção de educação rural (ARROYO; FERNANDES, 1999), indo ao encontro das constantes tensões, lutas e debates, sobre os modos de produção, apropriação da terra e preservação dos recursos naturais.

Os atores sociais que constroem a Educação do Campo dizem respeito ao conjunto dos trabalhadores do campo, os camponeses, incluindo as comunidades quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, caiçaras, sertanejos, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), trabalhadores do campo assalariados ou outros.⁷

⁶De acordo com o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, em seu Art. 1º, § 1º: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo;” (BRASIL, 2010, n.p.).

⁷Pelo Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, em seu Art. 1º, § 1º: “I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da

Dessa maneira, entende-se como conceito, que:

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. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

Logo, o termo “Educação do Campo” está interligado por uma vontade de mudança social e histórica, que carrega consigo algumas características: a luta social pelo acesso dos trabalhadores e trabalhadoras do campo à educação em todos os seus níveis; a pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes; combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território - que conduz à relação com os movimentos sociais de trabalhadores; defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera; suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos - formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política e de modo de vida; exige teoria e rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis, vinculada a um projeto histórico; os sujeitos exercem o direito de pensar a pedagogia numa perspectiva de totalidade; a escola como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas (pela sua presença ou ausência no campo); educação do campo como prática dos camponeses em oposição ao Estado como educador do povo; valorização e formação específica dos educadores, enquanto sujeitos fundamentais nas formulações pedagógicas e transformações da escola (CALDART, 2012, 261-262).

Acreditamos, portanto, que a práxis pedagógica na escola do campo precisa ter suas referências alicerçadas em teorias que fundamentem e/ou sustentem tanto a historicidade da vida concreta do sujeito camponês quanto a necessidade de vincular a formação humana ao projeto histórico. É na pedagogia histórico-crítica que vamos buscar aporte para explicar e intervir na realidade educacional da população do campo. Quanto à Educação Física, a fundamentação advém da abordagem crítico-superadora. Isso quer dizer que, por meio dessas teorias, devemos compreender os nexos e determinações entre formação humana e a produção da existência, entre Educação do Campo, teoria pedagógica e abordagem metodológica da Educação Física.

Contribuindo com o debate, Caldart (2022) apresenta o trabalho político pedagógico de escolas do campo que se tornaram referências pedagógicas, enquanto legado de práticas diversas, de diferentes sujeitos que constituem hoje a Educação do Campo, porém unitário em finalidades e princípios que vão se constituindo nas lutas e nas atividades formativas que fazemos em comum.⁸ Assim, nos interpela a responder coletivamente sobre: que aspectos da

floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;” (BRASIL, 2010, n.p.).

⁸O que demarcamos aqui, como tema ou pauta das escolas da educação do campo tem a ver com o tempo do espaço pedagógico, articulado com a especificidade do campo, mas que também são temas e pautas comuns da educação em geral, das escolas em geral (como financiamento, acesso, permanência, professores, transporte, merenda).

construção político-pedagógica nas escolas do campo nós podemos dispor aos que vêm chegando agora, aos que virão depois?

A autora indica sete aspectos fundamentais que visam dialogar com exigências sociais e formativas do momento atual: 1. Defender e tratar a escola pública como um bem comum; 2. Discutir coletivamente as finalidades sociais e educativas da escola; 3. Reconstituir a função social das escolas do campo; 4. Organizar a escola como lugar de pertencimento e formação humana; 5. Construir escolas conectadas com a vida; 6. Construir relações sociais cooperativas e democráticas; 7. Vincular práticas de reconstrução político-pedagógica da escola a processos de formação de educadores (CALDART, 2022).

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Entendemos que há uma profunda relação dialética entre a Educação e a humanidade, pois a Educação surgiu a partir dos processos de trabalho para a produção e reprodução da existência humana. Nesse sentido, acrescenta Saviani (2013, p. 11): “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Saviani (2013) distingue o trabalho em “material” e “não-material”. O “trabalho material”, vincula-se “a garantia da subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (SAVIANI, 2013, p. 11-12). Para produzir os bens materiais é necessário aos seres humanos “antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2013, p. 12). Ao realizar tal antecipação, constitui-se a base do “trabalho não-material”, em que temos a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Retomamos o apontamento de Saviani (2013, p. 12) de que “Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material”. Dessa forma, localizamos a educação enquanto resultado da produção humana, por intermédio do trabalho não-material.

Ao trabalharmos com essa concepção, entendemos que o processo educacional é histórico, porque a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação; e crítico, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação (SAVIANI, 2013). Por conseguinte, a práxis do professor deve acontecer como um processo de mediação, para a humanização dos sujeitos, da sua compreensão e leitura da realidade, visando nela intervir em um patamar superior, no sentido histórico de construção de um projeto histórico de sociedade que supere as limitações do capitalismo, visto que a “luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

O projeto de Educação que vislumbramos é o de uma Educação Omnilateral, na qual contemplam-se todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano (vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, artístico, estético e lúdico) e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012).

Para concretizarmos a formação Omnilateral na Educação Física Escolar, adotamos como base teórica a abordagem crítico-superadora, que define a cultura corporal como objeto de estudo. A mesma fundamenta-se em uma concepção de ser humano e de sociedade materialista histórico-dialética, propondo que o trabalho pedagógico da Educação Física assegure a socialização do conhecimento sistematizado dos conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Entende-se que a cultura corporal tem a sua gênese e desenvolvimento nos processos de trabalho e sua expressão concreta encontra-se no trabalho não-material, ou seja:

O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2012, p. 128).

É através de sua ação, nas relações que estabelece com a natureza e com os outros seres humanos, que os seres humanos produzem a cultura corporal. Conforme Escobar (2012), às atividades da cultura corporal, sejam elas criativas ou imitativas, são consumidas durante o próprio ato de produção, ou seja, o produto não se separa do ato da sua produção. No mesmo momento em que se anda de bicicleta ou joga, o indivíduo está produzindo e consumindo um produto (ESCOBAR, 2012). Desse modo:

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia - essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades -, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, n. p.).

A Educação Física enquanto disciplina escolar tem a tarefa de socializar às novas gerações uma importante “parcela” do mundo humano produzido historicamente pela humanidade a partir do trabalho (atividade vital humana) com vistas à humanização: a cultura corporal. Como disciplina escolar, tem por objetivo, fundamentalmente: “explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes” (ESCOBAR, 2012, p. 128).

Nessa perspectiva, no contexto da luta de classes, a abordagem crítico-superadora da Educação Física se apresenta como proposta contra hegemônica, que busca superar as perspectivas dominantes de Educação Física. De acordo com Taffarel (2016, p. 16):

A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Considerando que a cultura corporal constitui-se e é constituinte do patrimônio cultural da humanidade que deve ser apropriado pelas novas gerações com a finalidade de promoção da humanização, Teixeira (2009, p. 63) afirma que: “Nesse sentido, a cultura corporal compreendida como um processo constitutivo das relações de produção de existência é um

conhecimento imprescindível para a formação humana, e para o desenvolvimento do ser social”.

Portanto, uma geração que não acessa os conteúdos da cultura corporal está submetida a um processo de desumanização e a processos de formação unilateral:

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo brutal de desumanização. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades físicas, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõem a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. (TAFFAREL, 2016, p. 16)

Pela necessidade histórica de formação do ser social, se justifica a democratização e socialização dos conhecimentos da cultura corporal nas aulas de Educação Física, como componente essencial de humanização dos sujeitos. A escola pública é, na maioria dos casos, o único espaço que pode apresentar este conhecimento de forma científica, sistematizada e gratuita para as crianças e jovens da classe trabalhadora, sejam elas da cidade ou do campo (TEIXEIRA, 2018, p. 53).

A partir disso, identificamos que o contexto sócio-histórico que produz e reproduz a cultura corporal na Educação do Campo, é o das lutas populares dos trabalhadores pela conquista da terra, por soberania alimentar, por educação pública de qualidade e outras políticas públicas que asseguram direitos e vida digna.

Por isso, buscamos na pedagogia histórico-crítica a fundamentação teórica no âmbito da educação ligando-a com o compromisso com a democratização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, numa perspectiva histórica, que busca na totalidade reafirmar o compromisso político de transformação social.

Posto isso, consideramos que, ao trabalhar com a especificidade da cultura corporal, precisamos também aprofundar nossa práxis numa pedagogia que nos dê condições reais de ler a realidade concreta em que vivem os sujeitos do campo para nela intervir, considerando os conhecimentos clássicos e contemporâneos da cultura corporal nos seus nexos e relações com a sociedade.

Assim sendo, devemos nos questionar sobre quais conhecimentos da cultura corporal os alunos precisam acessar ao longo do processo de escolarização, visando à formação omnilateral e a elevação da capacidade teórica. Ainda, faz-se necessário atentar para não tratar os conteúdos/atividades da cultura corporal exclusivamente como meios de desenvolver a motricidade infantil, capacidades e habilidades motoras, reduzindo-as e limitando-as ao desenvolvimento restrito de suas consequências, destituindo a riqueza da produção cultural que o caracteriza como produção humana (TEIXEIRA, 2018).

Dessa maneira, também se produz a Educação Física na Educação do Campo, em que:

Pensar uma Educação Física do Campo é pensar em práticas pedagógicas que levem o aluno do campo a estruturar o saber da cultura corporal, relacionando-o com tudo o que faz parte do seu cotidiano, da sua cultura e de outros povos e que foi construído coletivamente por diferentes grupos sociais (ARGENTA, 2017, p. 40).⁹

É preciso avançar, no entanto, no entendimento da relação das práticas pedagógicas e da apropriação da cultura corporal pelos alunos do campo no seu cotidiano, porque o que acontece diariamente não representa a totalidade da realidade concreta, ou a historicidade dos

⁹É possível ver mais experiências de práticas pedagógicas em meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, que apresenta uma retomada acadêmico-formativa e compartilha minhas inserções na docência, tanto em escolas da cidade quanto do campo.

povos e de seu modo de vida. Entendemos o cotidiano enquanto síntese de múltiplas determinações, explicitando a necessidade da apropriação do que existe de mais elaborado no patrimônio cultural da humanidade, neste caso, da cultura corporal. Nesse sentido, tem-se a superação por incorporação do cotidiano e do senso comum por meio do conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal, ampliando as referências dos alunos quanto à realidade e às possibilidades da cultura corporal no capitalismo e no âmbito da luta de classes na cidade e no campo, bem como em uma organização societária não mais regida pela exploração do ser humano pelo ser humano.

Ao compreender os alunos da escola do campo como alunos concretos, e nos perguntarmos sobre o que precisam aprender na Educação Física, sustentamos que não se trata de assegurar somente o acesso às práticas corporais cotidianas, mas, também, as práticas corporais desenvolvidas historicamente, ou seja, o que a humanidade acumulou no âmbito da cultura corporal ao longo da história. Isso deve permitir ao aluno do campo, a elevação da capacidade de reflexão e de apropriação dos conhecimentos (vasto patrimônio da cultura corporal) da humanidade como instrumento para a transformação da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, destacamos a concepção de ser humano como ser social, que tem no trabalho a sua categoria fundamental. Tendo em vista que o mundo humano produzido a partir do trabalho não pode ser transmitido por hereditariedade, adquirem importância fundamental os processos de transmissão e apropriação da cultura como componente essencial do desenvolvimento dos seres humanos regido pelas leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978). Temos, portanto, a necessidade concreta de socialização e aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade para as gerações futuras, através de processos educativos voltados para a humanização (formação do humano no ser humano) (SAVIANI, 2013).

Com a complexificação da vida em sociedade, tem-se a institucionalização da educação, a escola, que se converte no espaço privilegiado de acesso e transmissão desses conhecimentos, enquanto conhecimentos clássicos/científicos (SAVIANI, 2013). Na sociedade capitalista, no entanto, existe a tendência de converter o saber produzido socialmente em propriedade exclusiva da classe dominante, enquanto que a classe trabalhadora acessa-o de forma fragmentada e nos limites úteis para a exploração do trabalho.

Reafirmamos, assim, a escola pública como espaço de disputa e de luta de classes, em que a classe trabalhadora reivindica e luta pelo acesso às formas mais elaboradas do saber. Surge por meio dessa contradição a Educação do Campo, expressão de luta pelo conhecimento científico, resultado das lutas históricas dos povos do campo por terra, pela educação pública e de qualidade, por escola, por transporte e merenda, entre outras políticas públicas, para garantir a sua permanência no campo e vida digna (CALDART, 2012).

Com base nessas questões, cabe à disciplina de Educação Física, sistematizar e mediar a apreensão dos conhecimentos/atividades da cultura corporal, vinculados à finalidade educativa da escola pública, tendo em vista o projeto histórico de humanização do sujeito e de superação da sociedade de classes. Ainda, deve combater a negação do saber, nas formas hegemônicas do ensino tradicional da Educação Física, garantindo o acesso à cultura corporal. E na especificidade da Educação do Campo, deve estar alinhada aos interesses dos trabalhadores e estudantes camponeses, garantindo a relevância social dos conteúdos.

Identificamos, portanto, as seguintes aproximações entre a pedagogia histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora e a Educação do Campo: a) a concepção de ser humano enquanto ser social; b) o trabalho como atividade vital humana; c) a concepção de sociedade (a sociedade de classes); d) a relação entre educação, educação escolar, Educação Física e sociedade; e) o conhecimento produzido e adquirido socialmente como meio de produção que

deve ser socializado à classe trabalhadora; f) a escola como lugar de apreensão do conhecimento elaborado; g) a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elaborados - no caso da Educação Física, da cultura corporal; h) no projeto histórico de superação da sociedade capitalista com vistas ao socialismo.

Compreendemos, em síntese, que o ponto chave de nossa discussão, que marca o vínculo entre Educação do Campo, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora da Educação Física, está no processo de humanização e seus vínculos com o processo de transformação da sociedade¹⁰.

Portanto, pela articulação entre a pedagogia histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora e a Educação do Campo, defendemos que ambas têm condições de auxiliar na fundamentação do trabalho pedagógico da cultura corporal nas Escolas do Campo. Ao reconhecer esses nexos e as contribuições, encontramos importantes aportes para sistematizar contribuições pedagógicas na Educação Física para a Educação do Campo, na perspectiva da formação omnilateral, da luta dos trabalhadores(as) do campo por terra, pela soberania alimentar e educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARGENTA, Maique Ribeiro. **Educação do Campo: vivências na formação inicial de um acadêmico e a construção de uma Educação Física do Campo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física - Licenciatura) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.) **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BARTHOLO, Tiago.; KOSLINSKI, Mariane. **Impactos da pandemia na educação brasileira**. Nota Técnica - Associação sem fins lucrativos Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e) e Fundação Lemann. dez. 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constitui%C3%A7ao_federal_57ed.pdf?sequence=204&isAllowed=y. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

¹⁰Quando falamos em humanização nos referimos à elevação do desenvolvimento cultural dos indivíduos, para que eles possam compreender de forma mais profunda a realidade, reconhecendo as suas contradições e agindo para transformá-la.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In: ALENTEJANO, P.; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular: 2012. p. 324-331.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico**. Texto de exposição no “I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo”. 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Educacao-do-Campo-25-anos-legado-politico-pedagogico>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

DUARTE, Newton. A dialética entre objetivação e apropriação. *In: DUARTE, Newton. A individualidade para si*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-54.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. [Entrevista cedida a] ETHNÓS-LAPED-ESEF-UPE. Transcrição: Ana Rita Lorenzini. *In: COLETIVO DE AUTORES. (Posfácio). Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 121-133.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos “reformadores”. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 34-35. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/download/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias-pdf-free.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In: ALENTEJANO, P.; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5107/4135>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In:* LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 259-284.

MST. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: Setor de Educação - MST, 2006. 1 CD.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. et al. A ruptura política e a questão agrária no Brasil (2015-2017): da política da terra arrasada à luta pela dignidade. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 708-730, maio/ago. 2018. P. 710. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4461081/mod_resource/content/1/A%20RUPTURA%20POL%C3%8DTICA%20E%20A%20QUEST%C3%83O%20AGR%C3%81RIA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. *In:* SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

TAFFAREL, Celi Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962/3312>. Acesso em: 19 jan. 2023.

TAFFAREL, Celi Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**. 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 20 dez. 2022.

TAFFAREL, Celi Zülke; MUNARIM, Antonio. Pátria Educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, mai./ago. 2015.

TEIXEIRA, David Romão. **A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30374295.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%C3%A7%C3%A3o.UFBA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NUP: 23081.048640/2023-48

Prioridade: Normal

Ato de entrega de monografia de especialização

144.32 - Trabalho de conclusão de curso. Trabalho final de curso de Pós-Graduação Lato sensu

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
3	Monografia de especialização (144.32)	Versão Final PPG-EEFE- Maique Argenta Ribeiro - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO - Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora.pdf

Assinaturas

03/04/2023 11:42:51

MAIQUE ARGENTA RIBEIRO (Aluno de Especialização)
09.10.01.10.0.0 - PG-E em Educação Física Escolar

03/04/2023 13:59:32

MÁRCIA MORSCHBACHER (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN



Código Verificador: 2578637

Código CRC: 1a5271fa

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

