



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA
AMAZÔNIA

Emerson Araújo de Campos

**TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO
DO TRABALHO
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA**

Bragança – PA

2014

Emerson Araújo de Campos

**TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO
DO TRABALHO
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA**

Dissertação de Mestrado apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Bragança – PA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Campos, Emerson Araújo de, 1986-

Trabalho docente em educação física na escola do campo frente às mudanças no mundo do trabalho: um estudo no município de Bragança-Pa / Emerson Araújo de Campos. - 2015.

Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança, 2015.

1. Escolas rurais-Bragança(PA). 2. Educação rural. 3. Trabalho. 4. Professores de educação física. I. Título.

CDD 23. ed. 371.0098115

Emerson Araújo de Campos

**TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO
CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA**

Dissertação de Mestrado apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Saberes

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel (Externo) - Programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués (Externo) – Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Georgina Kalif Negrão (Titular) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA)

Prof. Dr.^o Salomão Antônio Mufarrej Hage (Orientador) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA)

Apresentado em: ____/____/____

Conceito: _____

Aos trabalhadores do campo

AGRADECIMENTOS

Inicialmente aos meus pais, pelo incentivo, aconselhamento e apoio as decisões e rumos tomados, sempre com respeito e carinho

Aos meus irmãos, pelo amor que tenho por todos vocês

Aos amigos, que são muitos, e que toleraram as minhas ausências

Aos companheiros de luta, em especial aos do MNCR (Belém, Castanhal e Salvador)

Ao professor Salomão Hage, pelo carinho, dedicação e respeito nas orientações, e para além delas.

Às professoras que contribuíram para esta pesquisa, Celi Taffarel, Georgina Negrão e Olgaíses Maués.

Aos colegas da 2ª turma de Mestrado do PPLSA

Aos trabalhadores da UFPA e do PPLSA

Aos estudantes e trabalhadores do IFPA-Campus Bragança, especialmente aos atletas

Aos trabalhadores da Rede Municipal de Ensino de Bragança

RESUMO

O estudo se insere no conjunto de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, na Linha “Memórias e Saberes Interculturais”, e do GEPERUAZ. Tem como objeto de estudo o trabalho docente em Educação Física na escola do campo. Possui o seguinte problema: Como se materializa o trabalho docente na escola do campo no município de Bragança quando consideramos as condições de trabalho e a formação docente do professor de Educação Física? Fundamenta-se metodologicamente no materialismo histórico e dialético. Para tanto, utilizou entrevistas, análise documental e de conteúdo dos depoimentos docentes de Educação Física, das Coordenações de Educação do Campo e Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Bragança. Constata que o trabalho docente, assim como outras formas de trabalho, sofre mutações à medida que o capital se reestrutura para se manter hegemônico. Isso se dá através dos processos de intensificação e precarização, das condições e jornadas de trabalho intensas destinados à classe trabalhadora. Além disso, o trabalho docente se consolida na escola através da reafirmação das bases capitalistas, uma vez que se submete a formação do trabalhador para compor a lógica da produtividade. A Educação Física segue essa mesma direção, pois forma o trabalhador pela pedagogia da aptidão física e das tendências que pregam o movimento humano, o construtivismo e o desenvolvimentismo. Por outro lado, apesar desse quadro, identificamos um movimento contrário, que procura avançar sobre esse modelo de formação, a partir dos fundamentos da Educação do Campo e de setores progressistas da Educação Física. No entanto, elencamos um conjunto de condições que dificultam esse avanço, pois as condições de trabalho, a organização da escola e da Educação Física, a formação de professores e aspectos relacionados a metodologia de ensino impulsionam para o aprofundamento da lógica capitalista no campo. Por tanto, conclui-se que existem elementos do trabalho docente em Educação Física na escola do campo que estão relacionados as demandas do capital, mas que existem possibilidades no chão da escola que procuram superar tais determinações, apesar de diferentes contradições em relação ao projeto formativo almejado.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Física. Educação do Campo

ABSTRACT

The study is included in the Program of Graduate Studies in Languages and Knowledge of the Amazon, the Federal University of Pará, in the line "Memoirs and Intercultural Knowledge" as part of the academic and scientific work of GEPERUAZ. The object of study the teaching work in Physical Education at the school field. Has the following problem: how materializes teaching work in Physical Education, considering the processes of intensification, journey and working conditions, teacher training and teaching methodology in the field school in Bragança? Is based methodologically on dialectical and historical materialism, in the case study and qualitative approach. The study presents a content analysis of teachers testimonies of Physical Education, Coordinators of Field Education and Physical Education of the City Department of Education of Bragança. Notes that teaching, like other forms of work, mutates as the capital restructures to keep hegemonic. This occurs through the processes of intensification and casualization, conditions and days of intense work for the working class. In addition, teachers' work is consolidated in school through reaffirmation of capitalist basis, since the formation of the worker submits to compose the logic of productivity. Physical Education follows the same direction as the worker form the pedagogy of physical fitness and trends that preach human movement, constructivism and developmentalism. On the other hand, despite this framework, we identified an opposite movement, which seeks to advance on this model of training, from the fundamentals of the field of Education and progressive sectors of Physical Education. However, we list a set of conditions that hinder this progress, since the conditions of work, school organization and Physical Education, teacher training and aspects related to teaching methodology to drive the deepening of capitalist logic in the field. Therefore, it is concluded that there are elements of teaching in physical education at the school of the field that are related to the demands of capital, but there are possibilities on the ground that the school seek to overcome such determinations, although different contradictions in relation to the training project desired.

Keywords: Teaching Work. Physical Education. Rural Education

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Conflitos no campo	105
Quadro II	Números da violência contra a ocupação e a posse da terra por região do país	106
Quadro III	Lotação docente total em percentuais	142
Quadro IV	Lotação docente em percentuais – professores efetivos	142
Quadro V	Lotação docente em percentuais – professores temporários	142
Quadro VI	Carga horária docente	143
Quadro VII	Escolas e número de alunos por polo	145
Quadro VIII	Presença da disciplina educação física nas escolas do campo em Bragança	146
Quadro IX	Escolas do campo que apresentam a disciplina educação física	147
Quadro X	IES de formação inicial dos docentes	160
Quadro XI	Formação continuada – cursos de pós-graduação	161
Quadro XII	Tempo de formação dos professores	161
Quadro XIII	Cursos de pós-graduação latu sensu	161

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APEF	Associação dos Professores de Educação Física
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Caef	Centro Acadêmico de Educação Física – UEPA
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEF	Coordenação de Educação Física
CEC	Coordenação de Educação do Campo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COESP	Comissão de Especialistas
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAIS	Complexos Agroindustriais
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
CEULS-ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
ESAMAZ	Escola Superior da Amazônia
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENEEF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
Exneef	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FBAPEF	Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDMH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
JEP'S	Jogos Estudantis Paraenses
LEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
Meef	Movimento dos Estudantes de Educação Física
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PITPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola
PROCAD	Programa Diversificado de Ação Comunitária
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PSB	Partido Socialismo Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PPLSA	Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
PIB	Produto Interno Bruto
PIGS	Conjunto das economias de Portugal, Itália, Irlanda, Grécia e Espanha (<i>Spain</i> em inglês)
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SSR	Serviço Social Rural
SRB	Sociedade Rural Brasileira
SNA	Sociedade Nacional da Agricultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UDR	União Democrática Ruralista
UnB	Universidade de Brasília
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNCTAD	Conferência Nacional da Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UE	União Europeia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I O MUNDO DO TRABALHO, O CAPITALISMO E AS SUAS ESTRATÉGIAS DE REESTRUTURAÇÃO	29
1.1 - Determinantes históricos da relação trabalho, natureza e capital.....	29
1.2 - A crise do capital.....	36
1.3 - O Estado, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo.....	37
1.4 - O Brasil e o avanço imperialista.....	44
1.5 - A intensificação do trabalho.....	53
CAPÍTULO II REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA	60
2.1 - A intensificação e a precarização do trabalho docente.....	60
2.2 - A Educação Física e as mediações do capital.....	70
CAPÍTULO III REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS SOBRE O CAMPO	95
3.1 - A questão agrária.....	95
3.2 - A educação rural.....	110
3.3 - A Educação do Campo.....	117
3.4 - A Educação do Campo em Bragança.....	123
3.4.1 - A infraestrutura.....	127
3.4.2 - O corpo docente.....	128
3.4.3 - Políticas públicas – os programas e ações.....	131
3.4.4 - O currículo.....	133
CAPÍTULO IV O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE BRAGANÇA	138
4.1 - A intensificação, a jornada e as condições de trabalho.....	141
4.2 - A formação docente.....	157
4.3 - Aspectos da metodologia de ensino.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192
Apêndices.....	212
Apêndice I - Ofício à prefeitura.....	213
Apêndice II - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	214

Apêndice III - Roteiro de entrevistas para os professores de Educação Física.....	216
Apêndice IV - Roteiro de entrevista ao Coordenação de Educação Física.....	218
Apêndice V - Roteiro de entrevista a Coordenação de Educação do Campo.....	220

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática Educação Física na Escola do Campo, surge com a aproximação das discussões da Educação do Campo no ano de 2008 quando passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Essa aproximação se intensificou durante o I Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará¹, no qual pude refletir sobre temas relacionados ao direito à terra, ao trabalho e à educação. Essa reflexão só foi possível em virtude da postura de lideranças dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e das diversas experiências apresentadas por entidades e pesquisadores da Educação do Campo de todo o Brasil.

Antes disso, destaco o meu envolvimento com grupos de estudantes e professores que lutam por mudanças na base estrutural da sociedade, como o Movimento dos Estudantes de Educação Física (Meef) – Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (Exneef), do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (Eneef), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR) e alguns segmentos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), especialmente os que compõem a Secretaria Estadual do Pará. Esses espaços, e os camaradas que os constroem, mostraram-me a necessidade de se organizar coletivamente, de produzir conhecimento pautado numa teoria crítica em direção a sociedade socialista.

Nesse caminho, o debate da Educação do Campo foi sendo alimentado nas atividades que o Geperuaz desenvolvia, especialmente na Universidade Federal do Pará (UFPA), no que se refere a necessidade de se lutar pelo modelo de sociedade que valorize o território camponês e de seus sujeitos. Esses ideais foram agregados ao que acredito e vivencio com os camaradas da Educação Física na batalha cotidiano por condições dignas de vida e em oposição a tudo aquilo que o capitalismo impõem aos sujeitos trabalhadores.

No ano de 2011, agora no Instituto Federal do Pará - Campus Bragança (IFPA-Campus Bragança), passei a participar dos debates que ocorriam no município de Bragança, na Licenciatura em Educação do Campo, na Caritas², no Fórum de Educação do Campo do Caeté³ e na UFPA-Campus Bragança.

¹ Evento ocorrido nos dias 29 e 30 de maio na UFPA, com o tema: “Educação do Campo e Pesquisa na Amazônia: mudando paradigmas e afirmando direitos”.

² A Caritas Brasileira Fundada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 12 de novembro de 1956, tem como objetivo articular nacionalmente todas as obras sociais católicas e coordenar o Programa de Alimentos doados pelo governo norte-americano por meio da CNBB. Atualmente faz parte da Rede Caritas

Nesses espaços de Bragança, identifiquei questões apresentadas pelos professores das escolas do campo sobre às precárias condições de trabalho, insatisfação pelas constantes cobranças, e sobre a intensificação do trabalho sofrida. Nos relatos, o que se identificou foi que os docentes destinavam muito tempo à sala de aula, precisavam atender determinadas exigências, como: formação para diferentes habilidades e competências, encaminhamento dos estudantes ao mercado de trabalho, formação crítica, e muitas outras. Tudo isso através de uma formação em atendimento às demandas do capital, que obviamente excluía os saberes locais, a dinâmica do campo e a organização da escola.

Essa realidade imposta ao professor coloca-o em constante questionamento sobre como proceder, ou o que ensinar. Isso tudo inserido num contexto que não favorece o seu trabalho, pois no conjunto de elementos que o dificultam, estão as jornadas intensas, as condições de trabalho desfavoráveis, a formação deslocada de uma proposta de superação ao capital e de metodologias de ensino que pouco contribuem para uma Educação do Campo.

Em contra partida, a proposta da Educação no Campo está pautada num projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Ela surgiu a partir do contraponto à educação rural – modelo de educação destinado ao espaço não urbano, caracterizado por uma escola que forma os sujeitos para a manutenção de seu *status quo* subordinado às orientações do capital. Nesse contexto, a Educação do Campo vem sendo debatida a partir da ausência de políticas de educação para a população do campo, em articulação aos seus interesses, contrariando o modelo de desenvolvimento do latifúndio e do agronegócio.

A crítica ao estado atual da educação escolar, aqui apontada, parte da compreensão que temos frente ao papel que ela tem que desempenhar, amparando-nos no entendimento que a coloca como substancial na transmissão da cultura humana acumulada para as novas gerações de modo a garantir a continuidade do desenvolvimento da humanidade.

Assim, nos ancoramos em Leontiev (1977) quando afirma que “as aquisições acumuladas ao longo da evolução foram transmitidas de geração em geração, o que podia por

Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social composta por 162 organizações presentes em 200 países e territórios, com sede em Roma. Sua ação se dá em parceria com outras instituições e movimentos sociais (Cáritas da Diocese de Bragança, *online*).

³ Compõe o Fórum Paraense de Educação do Campo que é um movimento que reúne Entidades da Sociedade Civil, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, respeitando as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e étnicas dos povos da Amazônia (Site: <http://www.educampoparaense.org/>).

si só assegurar a continuidade do progresso histórico” (p. 51), afirmando para isso que a educação nesse processo tem sua importância pois “quanto mais a humanidade progride, mais os resultados acumulados pela prática social e histórica enriquecem, mais importante se torna o papel da educação e a execução desta tarefa” (p.60).

Nessa perspectiva, tomamos a teoria de Saviani (2008) quando defende a irrefutável função social da escola na transmissão do conhecimento construído historicamente pela humanidade às novas gerações. Logo, o conhecimento científico é um bem cultural produzido socialmente, e por isso deve ser acessado como uma das formas mais elaboradas que o homem desenvolveu para apreender e conhecer o real. Porém, o que o referido autor constata é que no contexto do capital, a disputa de projetos para a formação da classe trabalhadora coloca no centro da questão o embate às pedagogias hegemônicas que esvaziam a escola de conteúdo e desvalorizam o trabalho pedagógico ao não garantir a produção direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Essa problemática vem se aprofundando por um conjunto de políticas internacionais que impulsionam ações para a escola e interferem decisivamente no seu papel. Tais políticas estão relacionadas ao modelo de reestruturação produtiva desenvolvido nas últimas décadas em função das sucessivas crises sociais e econômicas do sistema capitalista dos países da Europa, Estados Unidos, América Latina e Brasil, particularmente, a partir da década de 1970 até o período atual.

Então, para um determinado reestabelecimento da ordem econômica mundial, diga-se – altas taxas de lucro aos capitalistas, os países do capitalismo central impõem um conjunto de regras que afetam diretamente muitos outros países, inclusive o Brasil, quando da assinatura de acordos para empréstimos de financiamento de políticas sociais, por exemplo.

Essas políticas são pensadas e gestadas de acordo com as orientações dos organismos internacionais ligados à esfera econômica e outros que têm relação com o desenvolvimento das políticas educacionais⁴, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações

⁴ No Brasil, a reforma educacional implementada a partir da década de 1990 esteve balizada por estas políticas que se coadunam harmonicamente com os interesses internacionais. As demandas advindas do mundo do trabalho capitalista, principalmente após o processo chamado reestruturação produtiva do capital, objetivavam a formação de um novo tipo de trabalhador e a uma nova sociabilidade do capital (ANTUNES, 2000).

Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essa realidade se reflete em alterações à educação e ao trabalho docente, constatadas, inclusive por vários estudiosos, como Oliveira (2000; 2005) e Lima (2011). Esses autores destacam como exemplos: a ampliação da atividade docente e o aumento das exigências sobre o trabalho do professor que passou a assumir outros afazeres além do ensino como resultado da adoção da política neoliberal introduzida com a reforma do Estado na década de 1990 no país⁵. Essa política estimulou reformas educacionais seguindo orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (1995) e a UNESCO (1990) que se manifestam através de demandas postas pela lógica do mercado.

Desse modo, a escola recebe novas atribuições, que são transferidas também aos professores, os quais são cada vez mais obrigados a adaptarem-se às constantes mudanças do mundo globalizado, exigidas pelo Estado e pela própria sociedade que acredita na educação escolar como forma dos seus membros acessarem melhores condições de vida. Essa situação tem interferido no processo de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente, haja vista que nos diversos níveis e modalidades de ensino os professores passam por modificações do seu trabalho, passando a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas nos acordos internacionais.

Com isso, os professores devem cumprir maior número de funções na escola, o que lhes causa maior insatisfação e desgaste, e como se não bastasse, ainda são responsabilizados pelo êxito e insucesso obtidos na escola. Isso se intensificou, conforme Santos e Oliveira (2009)

[...] a partir da consagração na Constituição Federal de 1988, do princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n. 9394/96, sobretudo nos seus artigos 12, 13 e 14, os trabalhadores docentes passaram a ter a obrigação legal de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, da representação junto aos conselhos escolares. Se essas obrigações legais representam a conquista democrática da luta de décadas pela democratização da educação, é inegável que têm também produzido a intensificação do trabalho docente, já que as condições em que o professorado trabalha não acompanharam tais mudanças (p.36-37).

⁵ De acordo com Haddad (2008), “o Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões” (p. 30). Isso acaba por condicioná-lo ao cumprimento de suas recomendações, inclusive no que se refere às reformas educacionais. Ao assimilar a lógica neoliberal o governo brasileiro passa a ser orientado pelos organismos internacionais, com as mediações necessárias em função de questões próprias do país. Dessa forma, a fim de obter empréstimos para a implementação das políticas públicas é necessário que siga determinadas ações, chamadas de condicionalidades, e atender a algumas metas para que assim receba a ajuda técnica e financeira internacional que precisa.

Por isso, saber como o trabalho docente se expressa no chão da escola é fundamental para explicarmos e propormos estratégias de superação as problemáticas identificadas a partir do real concreto. Assim, esperamos nos somar a pesquisas que contribuem com a discussão do trabalho docente na perspectiva da classe trabalhadora a partir da crítica ao modo de produção⁶ capitalista através da produção do conhecimento científico. Dessa forma, esta pesquisa se articula ao conjunto de produções científicas do Geperuaz focalizadas nas problemáticas relacionadas à Educação do Campo no estado do Pará e na Amazônia.

Também, procura-se contribuir com o desenvolvimento de pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da UFPA, na linha “Memórias e Saberes Interculturais” pela constatação, explicação e proposição às problemáticas da Educação do Campo e de sua escola em Bragança a partir do trabalho docente em Educação Física.

Dessa maneira, compreendemos o trabalho docente inserido no modo de produção capitalista, que ora pode se expressar para a manutenção de suas estruturas, ora como contraponto. Logo, e conforme Miranda (2005) esclarece, o trabalho docente tem conteúdo tanto produtivo como improdutivo, não se tratando apenas da regência do ensino em sala de aula, mas das contribuições das atividades docentes para as transformações estruturais do contexto da sociedade quanto às condições políticas, socioeconômicas e culturais que envolvem toda a atividade docente desenvolvida na escola, pois

[...] as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não advém de natureza de um trabalho específico, mas sim das relações sociais que se estabelecem a partir deste trabalho. Assim, o professor pode, numa circunstância, ser definido como trabalhador produtivo e, noutra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais valia. Para tanto, Marx utiliza como exemplo fora da produção material o caso das relações sociais presentes na categoria dos professores que para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...] embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. (p. 11).

Nesse cenário, procuramos problematizar o trabalho docente em Educação Física. Porém colocar essa área do conhecimento em discussão requer certo cuidado, pois o pensamento sobre ela está carregado de conceitos que a colocam numa perspectiva de pouco

⁶ Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 2007, p. 24).

prestígio e menor importância no espaço escolar. Mesmo diante dessa dificuldade, não é possível negar a existência de um diferencial que lhe atribui características próprias, tornando-a merecedora de sua contextualização na educação escolarizada, pois como uma área de conhecimento presente na escola, também é fundamental à formação do trabalhador na lógica aqui pretendida. Partindo dessa ideia, qualquer tentativa de pesquisa da prática escolar da Educação Física deve perpassar por esta compreensão.

Por outro lado, consideramos que na escola, sua prática esteve ligada a um instrumento ideológico de educação do corpo, como Castellani Filho (1998) denuncia, na caracterização da Educação Física como atividade escolar ao invés de componente curricular, que ainda se faz presente no universo pedagógico. Mesmo com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que lhe confere a condição de “componente curricular obrigatório inserido na proposta pedagógica da escola” (Art. 26), a ação prática de alguns professores se confunde entre a educação do corpo, o aprendizado das modalidades esportivas, a promoção da saúde, a recreação e o lazer⁷.

Para além do que a Educação Física trata pedagogicamente na escola, o trabalho docente nesse campo de atuação precisa ser observado cuidadosamente, pois existem fatores que interferem decisivamente para o seu ensino na escola, como por exemplo, as condições de trabalho desses professores, os salários, a carga horária de trabalho e os espaços físicos de suas aulas.

Frente a isso, nesta pesquisa consideramos o trabalho docente em Educação Física a partir de duas categorias, que são: as “condições de trabalho” e a “formação docente”.

Partimos da compreensão que coloca a categoria condições de trabalho como aquela que se relaciona com os recursos humanos - todos os trabalhadores da escola; Os recursos físicos e materiais – edificações, equipamentos, itens de consumo, material didático; Os recursos financeiros – recursos financeiros administrativos da escola; relações de emprego – contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária (Assunção (2003), Kuenzer e Caldas (2007) e Santos (2008)).

A categoria formação docente, está relacionada à qualificação em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades que são necessárias ao exercício da profissão. Esse processo de qualificar-se deve elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial e a formação

⁷ Compreendemos a Educação Física conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 50), como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Os temas ou conteúdos da cultura corporal (esporte, dança, ginástica e outros) também chamados pelo Coletivo de Autores (1992), de atividades expressivas corporais, não possuem a mesma gênese, sob o ponto de vista histórico, logo, possuem identidade diferenciada da Educação Física.

continuada, e também contribui ao desenvolvimento profissional docente (Gatti (2008), Maués (2003), Garcia (1998) e Nóvoa (1997)).

Diante disso, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: *Como se materializa o trabalho docente na escola do campo no município de Bragança quando consideramos as condições de trabalho e a formação docente do professor de Educação Física?*

Para isso, apresentamos as seguintes questões norteadoras: 1) Como o contexto de mudanças do capitalismo nos últimos anos vem interferindo no Trabalho Docente, na Educação Física e na Educação do Campo? 2) Quais são as estratégias encontradas pelos trabalhadores da educação no enfrentamento à reestruturação produtiva do capital para a formação do trabalhador do campo? 3) Como o trabalho docente em Educação Física vem se desenvolvendo frente as mudanças do capital na escola do campo?

Assim, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos

1) Geral

- Analisar o trabalho docente na escola do campo município de Bragança e as relações que mantém com o capitalismo, a partir das condições de trabalho e formação docente do professor de Educação Física;

2) Específicos

- Compreender as mudanças exigidas pelo capitalismo ao Trabalho Docente, à Educação Física e à Educação do Campo, identificando e problematizando as relações que estabelecem com o capital e as saídas encontradas pelos trabalhadores para a sua superação;

- Analisar a escola do campo em Bragança no que se refere ao trabalho docente em Educação Física através dos documentos oficiais da SEMED⁸ e dos depoimentos dos professores e coordenações relacionados a disciplina;

Aspectos metodológicos da pesquisa – a teoria do conhecimento

Antes de definir os instrumentos e técnicas da investigação, é necessário deixar claro qual teoria do conhecimento sustenta esta pesquisa, pois o percurso dela e a produção do conhecimento determinam quais procedimentos técnicos são mais coerentes para serem adotados.

Para isso, partimos da perspectiva de Freitas (1995 p. 73) quando explica que “[...] na definição de uma determinada forma de trabalho tem precedência a teoria do conhecimento

⁸ Secretaria Municipal de Educação de Bragança

empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados.” Por isso, a opção metodológica não pode estar desvinculada da concepção de ciência, de homem e de sociedade do sujeito da pesquisa.

Para Frigotto (1998) as decisões teóricas do pesquisador, bem como os seus desdobramentos e implicações devem estar pautadas no papel da teoria na compreensão e transformação do modo social, assim

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem a sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar ou pesquisar por diletantismo (p. 26).

Dessa maneira, o materialismo histórico e dialético é a teoria do conhecimento que orienta esta pesquisa. Nossa opção parte necessariamente de uma postura política o que compreende uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de uma intervenção - práxis - na realidade. Para tanto, e conforme Frigotto (1991) esclarece, a dialética materialista é antes de um método, uma postura, que funda-se na concepção do pensamento gerado a partir do plano concreto de organização material da sociedade.

Nesse sentido, justificamos o uso do método dialético materialista, pois é a perspectiva metodológica que diálogo com as nossas concepções, e porque compreendemos que esse enfoque de pesquisa dá conta de alcançar os objetivos que colocamos a esta pesquisa, pois "pensa a relação da quantidade com uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo" (MINAYO, 1998, p. 24-25).

O método dialético materialista é apresentado por Marx em seu texto "Introdução à contribuição para a crítica da economia política", conforme o trecho abaixo

[...] se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população – desta vez não teríamos uma ideia caótica do todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 2008a, p. 01).

Ao tomarmos essa perspectiva admitimos a existência da realidade objetiva, ou seja, de que existe uma realidade independentemente das ideias e do pensamento. Ao pensamento humano, portanto, cabe apreender, compreender e relacionar as relações contraditórias e conflitantes dos fatos que ocorrem no plano da realidade, atuando sobre elas. Assim, buscamos realizar uma apreensão radical do objeto aqui pretendido, para poder contribuir com a construção do conhecimento para a transformação da realidade do tema pesquisado.

Conforme Kosik (2002) explica "a dialética trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não se manifesta imediatamente ao homem" (p. 13). Com isso, o autor procura dizer que as coisas não se apresentam aos homens, à primeira vista - no trato prático-utilitário, no cotidiano - como resultado de análise e interpretação teórica que busca compreender as múltiplas determinações que envolvem a mesma. Isso se dá através da representação das coisas, onde o homem "elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa os aspectos fenomênicos da realidade" (p. 14).

Todavia, essa práxis utilitária dos indivíduos, na qual os mesmos precisam desenvolver determinadas representações para dar conta dos desafios que lhes surgem diariamente, faz com que elaborem um mundo da "pseudoconcreticidade", de tal maneira que esse conjunto de representações do "pensamento comum" (idem, p. 14), sejam diferentes e muitas vezes contraditórias com a estrutura das coisas, ou seja, com seu núcleo essencial e o seu conceito correspondente.

Assim, o que a dialética propõe é a superação do mundo da pseudoconcreticidade alcançando a concreticidade, de maneira a compreender as várias relações que envolvem o fenômeno estudado, entendendo que tal fenômeno não pode ser compreendido na totalidade, sem que se analisem as relações das singularidades do fenômeno estudado, com o geral.

Enquanto totalidade, nos ancoramos em Kosik (2002), que a explica

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a 'totalidade' dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível apresentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (p. 44-45).

Desse modo, elaborar uma produção teórica sobre o trabalho docente em Educação Física deve estar atrelada, na perspectiva dialética materialista, em tentativas de apreensão de uma dada realidade colocada frente aos nossos esforços no plano do pensamento, advindo das relações existentes entre os homens. Portanto, e a partir de Marx e Engels (2009), a importância do materialismo dialético está na própria concepção ontológica de homem, que se conceitua não pelo que pensa, mas pela produção de sua existência

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (p. 13).

Para Frigotto (1991) a dialética materialista histórica tornar-se práxis, assumindo três dimensões: concepção, método de análise da realidade e práxis transformadora. Por isso, espera-se que com a pesquisa sejamos capazes de apresentar elementos importantes para a organização dos trabalhadores, afim de enfrentar questões colocadas hegemonicamente no mundo do trabalho.

Compreendemos que o objeto de investigação é uma síntese, um resultado de várias determinações, das mais diferentes ordens - econômica, política, social, ideológica, cultural ou psicológica. Porém, também pode ser o ponto de partida que determina outras relações. Com isso, a primeira representação do real é o ponto de partida da análise científica, porém não pode ser a única. Assim, como objeto desta pesquisa partimos do trabalho docente em Educação Física na escola do campo no município de Bragança-PA, então ele é o ponto de partida, mas também o ponto de chegada.

Essa ideia que se refere ao objeto como ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa se faz através de um movimento no pensamento, ou, em se fazer as devidas abstrações para encontrar as múltiplas determinações e retornar ao concreto, voltando ao objeto de estudo, como um resultado, uma síntese de determinações. Sobre esse movimento realizado no pensamento (*détour*), Kosik esclarece

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas [...] Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio. (2002, p. 27, grifos do autor).

Não concordamos com a ideia que prega a verdade absoluta, acreditamos na perspectiva apresentada pelo materialismo histórico e dialético quando considera que a verdade objetiva está relacionada com a prática dos homens e não com demonstrações teóricas. Para Marx (2007) saber se o pensamento humano cabe uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas prática. Então, é na prática que os homens têm de provar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento.

Nessa direção, conhecer a estrutura interna do objeto, a “coisa em si”, isto é, sua essência, está para além da representação imediata do objeto investigado, uma vez que essência e aparência não necessariamente coincidem na realidade. Para Cheptulin (2004, p. 276), a essência é “[...] o conjunto de todos os aspectos e ligações necessários e internos (leis), próprios do objeto, tomados em sua interdependência natural. E o fenômeno representa a manifestação desses aspectos e ligações, na superfície”. Assim, para o materialismo histórico e dialético, “A realidade é a unidade da essência e do fenômeno” (KOSIK, 2002, p. 16).

Desta forma, essência e fenômeno são duas dimensões do real e, por conta dessa relação, não podemos nos restringir a uma análise fenomênica do trabalho docente em Educação Física na escola do campo de Bragança-PA, pois isso limitaria a pesquisa à dimensão superficial do objeto, à sua aparência.

Nesse sentido, afirmamos que esta pesquisa é concebida como um estudo de acontecimentos, dos fatos ocorridos, dos contextos e conjunturas, circunstâncias e prováveis causas compreendidas dentro de uma totalidade e não como um fenômeno isolado. Para tal entendimento, Gamboa (2008, p. 101) apresenta o seguinte pensamento

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence horizonte da compreensão. Não há compreensão do fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um contexto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Nessa direção, ao partir da perspectiva de que cada fenômeno faz parte do todo, e que para compreendê-lo é preciso compreender o todo, visto que a totalidade se cria na interação das partes, e não em sua separação é que canalizamos nossos esforços para trilhar por um caminho que possa dar condições de analisar o trabalho docente em Educação Física na escola do campo como um elemento integrador do contexto sócio, político e educacional em nível nacional, regional e local.

A partir disso é que selecionamos determinadas técnicas de pesquisa, pois elas nos deram condições de identificar dados, para posterior análises.

O local e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Bragança-PA, com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. A seleção dos sujeitos investigados contou com os seguintes critérios: trabalhar em escolas do campo há pelo menos 2 anos; ser professor efetivo da Rede de Ensino Municipal; atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; aceitar e participar da pesquisa conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II)

Foram selecionados 5 (cinco) professores, e todos mostraram interesse em participar da pesquisa quando convites verbais foram feitos em atividades do município, especialmente nos Jogos da Semana da Pátria⁹ e nas seletivas para o Jogos Estudantis Paraenses (JEP's)¹⁰, eventos que agregam muitos professores de Educação Física. Porém, em momento posterior, 2 (dois) professores, ao tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa, da utilização de suas narrativas como objeto de análise, e até mesmo pelo pouco tempo para as entrevistas, pois moram em outras cidades e só vem à Bragança para o trabalho, desistiram de participar. Além dos professores, também utilizamos as narrativas do Coordenador de Educação Física (CEF), por entender que ele, como articulador das políticas educacionais do município, pode apresentar elementos que expliquem certas peculiares da disciplina, bem como a Coordenação de Educação do Campo (CEC) da SEMED.

Os instrumentos de pesquisa

Foram selecionados como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a consulta às fontes documentais.

A entrevista foi realizada com três diferentes categorias de sujeitos, a Coordenação de Educação do Campo (CEC), a Coordenação de Educação Física (CEF) e com professores da disciplina Educação Física que atuam nas escolas do campo de Bragança-PA. Isso se deu porque esses sujeitos estão envolvidos com o objeto de investigação e tem condições de

⁹ A primeira versão dos Jogos da Semana da Pátria foi realizada em 1968. Os Jogos da Semana da Pátria são o evento esportivo de maior destaque do município de Bragança, conforme notícia do Diário do Pará (2008), a 40ª edição dos jogos reuniu cerca de 5.900 atletas de 557 equipes e mobilizou cerca de 50 mil expectadores em seis dias.

¹⁰ De acordo com o Regulamento 2014, o JEP's promove o esporte educacional aos estabelecimentos de ensino das redes de ensino federal, estadual, municipal e particular do Estado do Pará. Ele ocorre em várias fases, o que inclui a fase municipal, a qual nos dirigimos para conversar com os professores, apresentar a pesquisa e fazer os convites.

apresentar elementos significativos para as análises e a compreensão dos dados, já que é uma “técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados [...] o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e posteriormente devolvidas aos respectivos entrevistados para que validassem o conteúdo das mesmas, referendando o que foi registrado. Só então, foram utilizadas as informações. Os nomes dos professores foram substituídos por termos que representassem sua categoria: Docente ou Coordenador, assim como o nome de outras pessoas envolvidas, em caso de referências nas entrevistas, para preservar suas identidades. Antes das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e somente após essa leitura, e a resolução de dúvidas quanto aos motivos da pesquisa e de todos os aspectos éticos envolvidos é que os sujeitos investigados foram entrevistados.

A análise foi realizada através de dados da SEMED, obtidos a partir dos seguintes documentos: 1) Lotação e Carga Horária Docente de Educação Física; 2) Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino por Polo; 3) Ficha Individual Docente; 4) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal; e 5) Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas de Bragança.

O item 1 - Lotação e Carga Horária Docente de Educação Física reunia a lista dos professores de Educação Física com suas respectivas lotações nas diferentes escolas, a quantidade de turmas, a carga horária por escola e a carga horária total de trabalho.

O item 2 - Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino por Polo continha a listagem de todas as escolas do município por Polo de Integração, com suas respectivas turmas e número de matrículas do ano 2012.

O item 3 - Ficha Individual Docente apresentava dados pessoais e de formação de cada docente, e também as portarias de nomeação.

O item 4 - Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal dispunha sobre a reestruturação da carreira e gestão do Plano de Carreira do Magistério Municipal de Bragança-PA.

Por fim, o item 5 - Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas de Bragança apresentava orientações sobre o funcionamento das escolas municipais, orientando a organização administrativa, didática e disciplinar.

A análise dos dados, discussões e resultados

Os resultados das entrevistas foram transcritos seguindo alguns cuidados, como: fidelidade ao que foi declarado, ajuste dos depoimentos a uma linguagem escrita mais usual que ao nosso entendimento pudesse colaborar com a leitura e auxiliar nas análises, sem descaracterizar o depoimento dos sujeitos envolvidos e com autorização do entrevistado. Esses depoimentos foram transformados em mensagens textuais, o que facilitou sua compreensão a partir do referencial teórico acumulado ao longo da dissertação.

Para a análise dos depoimentos, optou-se pela análise de conteúdo, que conforme Bardin (2000, p. 42) sintetiza

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

O objetivo principal da análise de conteúdo pode ser sintetizado em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem.

Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Para Triviños (1987), a análise de conteúdo apresenta três etapas básicas que foram utilizadas neste estudo: a) pré-análise: uma leitura geral para a organização do material – dos depoimentos em forma de texto escrito; b) a descrição analítica: em que os documentos são analisados, codificados, classificados e categorizados em quadros de referências que expõem sínteses coincidentes e divergentes das ideias e mensagens contidas nos textos e; c) interpretação referencial: em que são feitas as reflexões e as relações com a realidade educacional e social mais ampla. Com isso, procuramos não nos limitar ao que estava colocado nos depoimentos, mas ir a fundo, no sentido de explicá-los para além da aparência.

Desse modo, seguindo as orientações da análise de conteúdo partimos das fontes documentais da SEMED, e dos depoimentos da CEC e da CEF, definindo unidades de

análise, com base nos temas e certos itens relacionados às unidades de registro. A unidade de registro, conforme Franco (2008) esclarece é a menor unidade do conteúdo, ao qual a ocorrência é registrada em acordo as categorias levantadas. Assim, enquanto categorias de análise selecionamos as seguintes: a jornada, as condições e a intensificação do trabalho, a formação docente e a metodologia de ensino.

A estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No “*capítulo I - o mundo do trabalho, o capitalismo e as suas estratégias de reestruturação*” apresentamos as formas que o modo de produção capitalista encontra para se manter hegemônico, na sua interferência ao mundo do trabalho, com suas estratégias de reestruturação produtiva a fim de alcançar cada vez mais lucro e dos modos como isso vem interferindo nas políticas educacionais, inclusive no Brasil.

No “*Capítulo II - o reordenamento do mundo do trabalho, o trabalho docente e a educação física*” apresentamos como a reestruturação produtiva, especialmente a partir do modelo de desenvolvimento neoliberal interfere sobre o trabalho docente, com os processos de intensificação e precarização, e na Educação Física, com um debate sobre a função que vem desempenhando historicamente na escola, nos seus processos de regulamentação através de disputas políticas por sua direção e na possibilidade de uma prática superadora do modelo social vigente.

O “*Capítulo III - o reordenamento do mundo do trabalho e os seus impactos sobre o campo*”, discute a questão agrária nacional e a maneira como o reordenamento do mundo do trabalho interfere na sua dinâmica, mostrando que o campo está mergulhado na lógica capitalista, e dessa mesma maneira, a escola. Entretanto, apresenta como contra ponto a Educação do Campo e suas estratégias para o enfrentamento ao modelo atual e predominante de formação profissional no país. Assim como, apresenta a realidade da escola do campo em Bragança, a partir de dados da Coordenação de Educação do Campo do município e alguns dados sobre a Educação Física nesse contexto.

Por fim, o “*Capitulo IV - o trabalho docente em educação física na escola do campo*” apresenta os dados da pesquisa de campo, com informações levantadas com os professores, através de entrevistas e a transcrição de seus resultados, disponibilizados em forma de depoimentos. Procura-se articular o acúmulo teórico a partir da produção dos capítulos I, II e III com os dados locais da realidade sobre a materialização do trabalho docente em Educação Física na escola do campo em Bragança-PA, focando os processos que definimos para a

análise: intensificação do trabalho, formação dos professores e metodologia de ensino. Assim, apresentamos referências sobre as condições e jornada de trabalho, os processos formativos dos professores no trabalho no campo e os modos como eles vem entendendo a disciplina, logo do papel que ela desempenha na formação do trabalhador do campo.

CAPÍTULO I

O MUNDO DO TRABALHO, O CAPITALISMO E AS SUAS ESTRATÉGIAS DE REESTRUTURAÇÃO

Este capítulo procura apresentar os determinantes históricos do modo de produção capitalista, e o conjunto de estratégias engendradas por esta estrutura econômica, social e política para se manter hegemônica. Isso será feito a partir da discussão de diferentes conceitos (como o de homem, trabalho, natureza, capital, propriedade privada, mais-valia (mais-valor), alienação, luta de classes, crise e outros) com dados da realidade apresentados por diferentes teóricos especialmente sobre o trabalho capitalista.

1.1 - Determinantes históricos da relação trabalho, natureza e capital

Para compreender o trabalho docente em Educação Física na escola do campo vamos analisar os determinantes históricos que vêm orientando o trabalho no modo de produção capitalista, identificando os elementos concretos que subsidiam as relações de trabalho empregadas no chão da escola. Além disso, vamos procurar identificar mecanismos de superação da perspectiva atual, que se apresenta submissa a um modelo de desenvolvimento que coloca a formação do homem numa perspectiva nada animadora, conforme será expresso nas próximas linhas.

Para tanto, este item identifica os principais argumentos que colocam a relação entre trabalho, natureza e capital como uma relação de exploração da natureza e da força de trabalho para a produção de bens de consumo e o acúmulo de capital, e das consequências dessas relações na e para a formação humana.

Assim, para compreender a relação homem e trabalho é preciso localizá-la o modo de produção no qual ocorre. Para isso, consideramos o capitalismo o ambiente de desenvolvimento do trabalho na atualidade, no qual os meios de produção e a força de trabalho são comprados no mercado para a produção de mercadorias. Os produtos resultantes dessa relação são de propriedade do dono dos meios de produção e não de quem os produz imediatamente, a classe trabalhadora.

Nesse contexto, identificamos duas relações que sintetizam a compreensão de homem e de mundo. A primeira, parte dos economistas clássicos ingleses do século XVIII que projetavam sobre a relação do ser humano com o objeto de trabalho uma relação de transformação do objeto pelo sujeito, na qual o homem não se modificava pelo trabalho. A

segunda, ancorada em Marx, aponta que o processo de trabalho transforma dialeticamente objeto e homem, assim como as suas condições de trabalho.

Diante disso, colocamo-nos a favor da perspectiva de Marx (2006), quando afirma que

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (p. 211).

Assim, consideramos o trabalho a atividade vital do ser humano, a manifestação de sua própria vida. No entanto, para conseguir os meios necessários à sobrevivência no modo de produção capitalista, o homem precisa vender sua força de trabalho no mercado. Nesse contexto, o trabalho passa a ser um meio para sua existência, não considerando-o como parte de sua vida, ou, conforme Marx (2006) expressa

O que o operário produz para si próprio não é a lã que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto de porão” (p. 36).

Em consonância com esta perspectiva, Mészáros (2006) explica que as problemáticas da atividade produtiva sob o domínio capitalista, se dão pela reificação do homem e das suas relações ao estado de natureza animal. Logo, em lugar da consciência de ser genérico, impõem-se o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato. Assim, a atividade produtiva se torna alienada, porque se afasta de sua função, que seria de mediar humanamente a relação entre sujeito e objeto, entre homem e natureza, o que leva o sujeito isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza.

Na perspectiva aqui pretendida, o trabalho (atividade produtiva) é a fonte da consciência, por outro lado, a consciência alienada é reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade. No modo de produção capitalista o homem sofre uma alienação de si próprio, isto é, alienação do ser humano em relação a si mesmo, ou, às suas possibilidades humanas através dele próprio, pela sua atividade. Como consequência da alienação do trabalho, o corpo inorgânico do homem surge de modo externo a ele, e é transformado em

mercadoria. Tudo passa a ser reificado e as relações ontológicas fundamentais são invertidas. O sujeito é confrontado com meros objetos, pois seu corpo inorgânico foi dele alienado.

A alienação para Mészáros (2006), orientado em Marx, apresenta quatro aspectos considerados como principais, são eles: a) o ser humano está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo, da sua própria atividade; c) de seu ser genérico, ou seja, seu ser da espécie humana; e d) o ser humano está alienado do ser humano, ou está alienado dos outros homens.

De modo mais específico, o aspecto A está relacionado ao ser humano como produto de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, sua relação com o mundo e com os objetos da natureza. O item B é a expressão da relação do trabalho com o ato de produzir no interior do próprio processo de trabalho, sendo a relação do homem com sua própria atividade, uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação, apenas no fato de vendê-la a outro.

E ainda, o item C é relacionado com a concepção de que o objeto do trabalho é a objetivação da vida da espécie humana, o que ocorre é que o trabalho alienado faz do ser genérico, tanto da natureza quanto da faculdade espiritual dele, um ser estranho a ele, meio de sua existência individual, não se reconhecendo em sua humanidade. E o item D está relacionado com o item C, porém, quando Marx formula a terceira característica a faz em relação ao homem com a humanidade em geral, da alienação da condição humana, assim ele considera no último item a relação do ser humano com outros homens.

Para Mészáros (2006) há um caráter histórico e passível de transformação da alienação quando a identifica como

[...] um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado em relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico. Do mesmo modo a “transcendência da alienação” (*aufhebung*) é um conceito inerentemente histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferentes (p. 40).

As consequências do processo de alienação podem ser sintetizadas pela divisão social do trabalho, a apropriação privada dos meios de produção e o surgimento da organização da sociedade dividida em classes. A divisão social do trabalho está relacionada com a exploração do trabalho e à propriedade privada com o produto da exploração do trabalho. As consequências dessas relações levam ao estranhamento entre o homem e trabalho, no qual o

produto do trabalho, antes mesmo de ser materializado, pertence ao dono dos meios de produção, ao capitalista e não a quem o produziu.

Nessa perspectiva, e concordando com Konder (1981), identificamos que “em vez de o trabalhador realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões” (p. 29). Desse modo, a propriedade privada é um dos principais problemas ao desenvolvimento da emancipação do homem.

Em contra partida, ao realizar trabalho, o homem abandona a dependência para com a natureza e mergulha naquilo especificamente humano. Sob essa perspectiva, o trabalho é resultado da atividade humana e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e da sociedade. Assim, o trabalho garante as condições objetivas e subjetivas para manter e desenvolver a existência do próprio homem. Portanto é a categoria central de análise da materialidade histórica da humanidade, pois é o elemento mais elaborado e mais objetivo que o homem desenvolve para se organizar em sociedade.

No entanto, no capitalismo o trabalho é expropriado, é comprado por um preço sempre menor do que produz, desembocando assim, em um processo de alienação. Nesse caso, se o trabalho como atividade vital possibilita a realização plena do homem enquanto tal, sua humanização, a exploração do trabalho determina um processo contrário, de alienação e estranhamento. Logo, entende-se que com a exploração do trabalho, o homem se torna menos humano, sua humanização fica comprometida.

Para compreender como o capitalismo chegou a esse nível de reprodução social, partimos da forma na qual houve a conversão da terra, do trabalho e do capital, de modo respectivo, em renda fundiária, trabalho assalariado e lucro, até se chegar na sua naturalização. Essa conversão dos elementos fundantes da estrutura social é justificada por Mészáros (2010), da seguinte maneira

A razão pela qual essa inversão prática dos dois lados das equações originais se torna mistificadora é o fato de que a dimensão histórica das relações que elas expressam está agora completamente suprimida. No caso do primeiro conjunto de equações, ainda era possível apreender o primeiro elemento da igualdade como membro primário de uma sequência histórica. Consequentemente, ainda se podia adotar uma postura crítica com respeito às relações de intercâmbio estipuladas e impostas na prática, explicando seus méritos relativos, bem como suas principais limitações socioeconômicas em termos de forças históricas determinadas. Agora, no entanto, o *capital*, a *terra monopolizada* e o *trabalho assalariado* constituem o ponto de partida absoluto, radicalmente separado de sua gênese histórica (p. 41-42 grifos do autor).

Desse modo, a conversão da força de trabalho em capital, na forma do assalariamento é constituída por um grau de universalidade incontestável, configurando-se para além de uma imposição externa, mas como a subsunção do trabalho ao capital, conforme Marx (2006) compreende. O que não significa uma relação de subordinação do trabalho, mas uma relação de dependência do homem ao capital por causa das suas necessidades de subsistência.

Analisando o percurso histórico dessa relação, observa-se que no período pré-capitalista ainda baseado na manufatura, e antecessor da indústria e da maquinaria, o objeto produzido pelo homem com o uso de ferramentas colocava a força de trabalho como agente da produção, pois ela imprimia movimento aos meios de produção, agregando valor a mercadoria. Para essa realidade já ocorria a subsunção do trabalho ao capital, porém um processo complementar e que aumenta o entendimento das relações produtivas no sistema do capital, ocorre a partir da subsunção real do trabalho ao capital. Nessa situação, as forças produtivas são estranhas ao homem, pois as relações de produção não dependem mais dele, mesmo sendo produto de seu trabalho.

Com o advento do capitalismo, período em que ocorre o desenvolvimento da indústria, o agente da produção passa a ser a máquina¹, e não mais o homem. Assim, a força de trabalho é mediação na produção, logo não é o homem que coloca em movimento os meios de produção, mas a máquina, e ela é o que transforma o objeto.

A partir desse ponto, a subsunção se torna real e o modo de produção torna-se especificamente capitalista, e se identifica o desenvolvimento da indústria na qual a produção é executada pela maquinaria (trabalho morto), e não mais pelo trabalhador (trabalho vivo). A máquina e os instrumentos de trabalho não precisam mais se adaptar ao homem, pelo contrário, o homem é quem deve se adaptar aos meios de produção. A partir disso, e ancorado em Hobsbawn (2000), conclui-se que “a grande novidade é que, de todos os fatores de produção, os seres humanos são cada vez mais desnecessários. Os seres humanos não foram criados pelo capitalismo” (p. 98).

A discussão dos elementos que constituem as bases produtivas do sistema capitalista é necessária para entendermos a organização do trabalho e assim saber como o trabalho docente em Educação Física se materializa na escola do campo. Dessa maneira, compreendemos que Marx (2006), ao elaborar a crítica a economia política, coloca a mercadoria como a força

¹ O desenvolvimento da tecnologia, ou a Revolução Industrial, deveriam servir ao trabalhador, aumentando-lhe o tempo livre, no entanto, sob o domínio do capitalismo, as máquinas são utilizadas com a intenção de aumentar a produção substituindo o trabalhador.

motriz do capitalismo e a partir dessa compreensão determina o caráter do trabalho nesse modelo de produção, no qual tudo, inclusive o trabalho, é significado como mercadoria.

Por isso, como elementos do processo de trabalho capitalista são apresentados os seguintes itens: I) o objeto de trabalho é a matéria que se aplica ao trabalho; II) os meios de trabalho são as ferramentas, as condições gerais de produção etc.; III) o próprio trabalho, ou a força de trabalho agregada ao objeto capaz de gerar mais-valia.

Nesse contexto, a força de trabalho, bem como os meios de produção se tornam forças produtivas, e como tal, precisam ser compradas pelo capitalista que é dono dos outros elementos, que são os objetos e meios de trabalho. Para a classe trabalhadora, que não é dona dos meios de produção, resta vender o que lhe pertence, a sua mercadoria, que é justamente a sua força de trabalho. A força de trabalho deve ser negociada e vendida no mercado, como demonstrou Marx (2006)

Para transformar dinheiro em capital, tem o possuidor do dinheiro de encontrar o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre nos dois sentidos, o de dispor, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e o de estar livre, inteiramente despojado de todas as coisas necessárias a materialização de sua força de trabalho, não tendo, além desta, outra mercadoria para vender (p. 199).

Um aspecto que deve ser frisado é do trabalho como mercadoria que possui valor definido como qualquer mercadoria disponível no mercado, e que é definido pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e reprodução. Dessa forma, e relacionando o exposto ao pensamento de Marx (2006)

Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua manutenção e reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência necessários a manutenção de seu possuidor (p. 201).

O cálculo que estabelece a quantidade de trabalho necessário para a produção e reprodução da força de trabalho é a soma dos meios de subsistência necessários para manter o homem em condições de vender sua mercadoria. Ou conforme Marx (2006) apresenta “o valor da força de trabalho reduz-se ao valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Varia, portanto, com o valor dos meios de subsistência, ou seja, com a magnitude do tempo de trabalho exigido para sua produção” (p. 202).

Agregado aos meios de subsistência, observamos que se deve considerar o tempo necessário à produção da força de trabalho, ou o tempo de qualificação para certas atividades especializadas, como por exemplo a engenharia, a medicina, a pedagogia etc. Por isso, o valor de troca da força de trabalho se relaciona diretamente com a sua qualificação. Marx (2006), sustenta essa ideia quando explica que

[...] quanto menos tempo de formação um trabalho exige, menores serão os custos de produção operária, mais baixo será o preço do seu trabalho, o seu salário. Nos ramos da indústria em que quase não se exige tempo de aprendizagem e a mera existência física do operário basta, os custos exigidos para a produção desse reduzem-se quase só às mercadorias exigidas para manter vivo em condições de trabalhar (p. 44).

A força de trabalho enquanto mercadoria apresenta características que a distinguem de outras mercadorias, uma delas é o fato de ser a única mercadoria que ao ser consumida tem a propriedade de produzir valor, de valorizar o capital. Outra particularidade é que só pode ser colocada em movimento por quem é seu proprietário e não pode se separar deste, o trabalhador só a vende por tempo determinado, caso contrário, no dizeres de Marx (2006) “se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria” (p. 198).

Nessa perspectiva, a força de trabalho integra o capital empregado pelo capitalista na produção, conhecido como capital variável, pois produz o próprio equivalente e ainda proporciona um excedente, a mais-valia². Capital constante, ou a outra parte, que se faz em meios de produção, matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não mudam de valor no processo de produção. Logo, o valor de uma mercadoria decorre do custo de seu capital, constante e variável, utilizado pelo capitalista, e a taxa de mais-valia se limita pelo teor de exploração da força de trabalho na produção. De modo mais claro, quanto mais explorado for o trabalhador, maior serão as taxas de lucro do capitalista.

Conclui-se que no modo de produção capitalista a relação trabalho, natureza e capital se desenvolve pela exploração do homem e de sua força de trabalho, mediada por processos de alienação. Logo, o homem ao se relacionar no contexto social do capital está alienado da natureza, alienado de si mesmo, da sua própria atividade, do seu ser genérico, e do próprio ser

² A mais-valia é o excedente de trabalho que vai além do salário pago ao trabalhador, do qual o capitalista se apropria. Duas são as formas de mais-valia descritas por Marx a absoluta e a relativa. A primeira refere-se ao aumento da produtividade do trabalho obtido mediante o processo de prolongamento da jornada de trabalho. A mais-valia relativa se refere à intensificação da produção sem aumento da jornada de trabalho, garantida pela introdução de tecnologia no processo produtivo.

humano. Porém, não devemos encarar essa realidade como estanque e imutável, pelo contrário, mas considera-la como um processo histórico que pode ser superado.

1.2 - A crise do capital

Como fruto de sua própria lógica de acumulação de riquezas, o capital chega a produzir um número de mercadorias muito maior que a própria capacidade de consumo por parte dos trabalhadores, processo intensificado pelo baixo poder de aquisição da população e por processos de desemprego ocorridos pela industrialização e substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Nesse contexto, a expectativa de lucros se torna cada vez menor, e a lógica de acumulação tem seu ciclo modificado, ocasionando um quadro de crise do capital.

O contexto de crise do capital é caracterizado pelo não acúmulo de riquezas, ou melhor, pelo não acúmulo esperado pelos detentores dos meios de produção, causado especialmente pelo baixo consumo das mercadorias produzidas. Esse processo é inerente ao modo de produção capitalista, pois para obter maiores lucros diminui o custo da produção, na substituição da força de trabalho, ou do homem pela máquina. Esse quadro culmina em diminuição do número de consumidores potencialmente ativos, e implica em menos consumo.

Para superar essa dificuldade, o capital cria ajustes para a retomada de lucros cada vez maiores. Atualmente, os referidos ajustes são representados, sobretudo, pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva estabelecidos pelas constantes crises que o modo de produção capitalista enfrenta. Desse modo, o ajuste é uma estratégia dinâmica criada para a perpetuação de um modelo de produção.

O modo de produção capitalista se desenvolve especialmente pela valorização do capital mediante a exploração da força de trabalho e a expropriação da mais-valia. Nessa relação, Marx (2008b) apresentou os primeiros indícios da crise estrutural do sistema capitalista, explicando que a valorização do capital se dá pela soma do capital constante³ e do capital variável⁴. No entanto, o capital constante não cria valor, mas transfere valor ao produto, deixando-o caro, conforme o próprio teórico explica

Como qualquer outro componente do capital constante, a maquinaria não cria valor, mas transfere seu próprio valor ao produto para cuja feitura ela serve. À medida que tem valor e transfere valor ao produto, ela se constitui num componente de valor do mesmo. Ao invés de barateá-lo, encarece-o proporcionalmente ao seu próprio valor (p. 18).

³ Representado pelas máquinas, insumos e as matérias-primas necessárias à produção.

⁴ Representa a parte do capital transformada em força de trabalho.

Desse modo, entende-se que somente o trabalho em sua forma abstrata, ou o trabalho usurpado pelo capitalista, seja capaz de criar valor. Ou seja, é a exploração do trabalhador que agrega valor ao produto final, na extração da mais-valia. Com isso, para poder obter lucros cada vez maiores, o capitalista investe pesado no capital constante, garantindo em certa medida, maior acúmulo da mais-valia.

Nesse processo ocorre a substituição do homem pela máquina, para que haja o barateamento dos custos da produção, logo, do produto. Assim, há a intensificação da produção e o aumento de mercadorias, que deverão ser vendidas por um valor menor ao preço médio do produto. Em contra partida, para manter taxas de lucro adequadas ao interesse do capitalista, aumenta-se a venda de mercadorias, levando o trabalhador a produzir mais, o que é garantido pela diminuição do tempo de trabalho necessário à produção.

Na busca constante de lucros, o capitalista cria estratégias de competitividade com outros capitalistas na diminuição dos preços das mercadorias e no aumento de sua produção. Essa dinâmica estabelece uma superprodução, que acaba não encontrando mercado consumidor, pois a substituição de capital variável por capital constante produz uma massa de trabalhadores desempregados, e dessa maneira instala-se o processo de crise.

Busca-se estratégias para a superação dessas crises, através de novos mercados consumidores e a diversificação de mercadorias. Nessa empreitada, o Estado estabelece relação de cooperação com o setor da sociedade que controla os meios de produção, aplicando políticas de incentivo à produtividade. Aliado a essas políticas, o modo de produção é reestruturado, a fim de garantir uma produção a baixo custo, em maior quantidade e que garanta elevados lucros. Além disso, criam-se políticas, por meio do Estado, para que o consumo aumente.

1.3 - O Estado, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo

O ano de 1973 é o marco de uma crise⁵ do modo de produção capitalista, a Crise do Petróleo. O aumento do preço da força de trabalho no pós-Segunda Guerra Mundial e a intensificação das lutas sociais dos anos 1960 causaram uma diminuição das taxas de lucro que culminaram nessa crise (ANTUNES, 1999). Dessa maneira, os anos de 1970 apresentaram um quadro deficiente do capitalismo

⁵ A crise do capital que culminou na década de 1970 é apenas mais uma das manifestações da crise estrutural do sistema capitalista. Sua causa é encontrada na superprodução de mercadorias e na tendência decrescente da taxa de lucro.

[...] dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro (ANTUNES, 1999, p. 29-30).

O mesmo autor sugere que a crise do Estado de Bem-Estar Social e do padrão de acumulação taylorista/fordista foram expressões fenomênicas da crise estrutural do capital. Essa realidade significava uma crise da estrutura vigente, pois houve uma decrescente das taxas de lucros. Também significou dois processos característicos do capitalismo que são o sentido destrutivo da lógica do capital, observada na intensificação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, e da incontrolabilidade do sistema metabólico.

Por outro lado, o enfrentamento dessa crise ocorreu apenas no plano fenomênico, pois não ameaçou as bases de sustentação do modo de produção capitalista. Tratou-se de recuperar os níveis de acumulação de capitais adquiridos, especialmente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Assim, a redefinição do papel do Estado e a reestruturação do processo produtivo eram necessários, mas não interferiam na estrutura social com o fim de acabar com a exploração da força de trabalho e o acúmulo de bens nas mãos de poucos.

De modo geral, após a 2ª Guerra Mundial, a produção no capitalismo se desenvolveu significativamente⁶, com alta produção de mercadorias, baixas taxas de desemprego e desenvolvimento da indústria. Ampliou-se a concentração de capitais e a internacionalização da produção. Também aconteceu o fortalecimento dos trabalhadores enquanto classe, com a organização dos sindicatos e reivindicações sobre as condições de trabalho, significando prejuízos a burguesia dona dos meios de produção.

A crise de 1929 ficou conhecida pela queda da bolsa de valores de Nova York, como uma das maiores expressões da crise cíclica do capitalismo. Após esse episódio, o mundo presenciou elevadas taxas de desemprego, que chegaram na casa dos 22% na Inglaterra, 27% nos Estados Unidos e 44% na Alemanha (HOBSBAWM, 1995). Agregado a esses valores, estavam a pequena eficiência da seguridade social, como auxílio desemprego.

O desemprego em massa é identificado como a principal expressão dessa crise, por isso, para superar esse problema, os países desenvolvidos começaram a adotar o plano político-econômico do Estado do Bem-Estar Social, que teve como principal função terminar com o desemprego em massa e garantir seguridade social aos trabalhadores.

⁶ Época de expansão do taylorismo/fordismo e do Estado do Bem-Estar Social, que emergiam pós-Crise de 1929. O que reitera a ideia de que todas as crises estruturais do sistema capitalista vêm sendo enfrentadas apenas na sua aparência, constituindo-se, portanto, em respostas para uma crise anterior desse sistema.

No entanto, somente no pós-Segunda Guerra Mundial os países centrais do capitalismo conseguiram atingir os objetivos do Estado do Bem-Estar Social. De acordo com Hobsbawn (1995), chegou-se a Era de Ouro do capitalismo, e isso se deu por meio do padrão de acumulação do taylorismo/fordismo e do modelo de Estado empreendido.

O Taylorismo/Fordismo está relacionado ao modelo de produção implantado por Henri Ford em 1914 nos Estados Unidos, quando introduziu a jornada de trabalho de 8 horas diárias e a remuneração de 5 dólares para os trabalhadores de uma linha de montagem em Dearborn, Michigan (HARVEY, 1992). Esse sistema era caracterizado pela produção em massa, unido aos princípios da racionalização do trabalho propostos por Taylor, que ficou conhecido como padrão de acumulação taylorismo/fordismo, e foi expandido por várias linhas de produção automobilísticas dos Estados Unidos.

No entanto, a Europa da década de 1930 não conhecia esse modelo de produção, com a crise do capital e a revolução das relações de classe o fordismo começou a ser disseminado por todo o continente, tornando-se hegemônico por um grande período do século XX.

O trabalho no modelo taylorismo/fordismo estava baseado na produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada e verticalizada e com quase toda a sua produção realizada em fábricas. O trabalho era extremamente racionalizado, ou seja, estava consolidada a “subsunção real do trabalho ao capital” (HARVEY, 1992, p. 37). Aliado ao modelo taylorismo/fordismo de produção, o capital agiu sobre o Estado sendo “necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender os requisitos da produção fordista” (p. 124).

Desse modo, o Estado passou a garantir direitos sociais, porém restritos aos países centrais⁷ do capitalismo, colocando-se como um mediador entre capitalistas e trabalhadores na garantia de seguridade social, saúde, educação e habitação aos trabalhadores, bem como sobre os acordos salariais e direitos trabalhistas. Essa relação possibilitou um consumo em massa, pois garantiu o emprego pleno, o que demonstra sua importância ao modelo fordista (HOBBSAWM, 1995).

Porém, esse período apresentou uma falsa ideia sobre a solução dos problemas causados pelo modo de produção, mesmo com os países centrais tendo índices de crescimento econômico elevadíssimos. Apoiado no consumo em massa, os lucros batiam recordes, e os trabalhadores, além de desfrutarem de direitos, consumiam mercadorias que antes eram

⁷ Embora os países do terceiro mundo não tivessem vivido o Estado do Bem-Estar Social, como é o caso do Brasil, é possível verificar certas mudanças em relação ao capital-trabalho. A instituição do Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, que consolidou o Código de Leis Trabalhistas, no Brasil, é uma evidência. Esse código regulamentou a jornada de trabalho de oito horas diárias, instituiu direito às férias e ao décimo terceiro salário, bem como à licença-saúde e licença-maternidade.

restritas à classe mais favorecida do capitalismo. Para Hobsbawm (1995) esse período do capitalismo foi marcado por

Todos os problemas que perseguiram o capitalismo em sua era de catástrofe pareciam dissolver-se e desaparecer. O terrível e inevitável ciclo de prosperidade e depressão, tão fatal entre guerras, tornou-se uma sucessão de brandas flutuações, graças a – era o que pensavam os economistas keynesianos, que agora assessoravam o governo – sua inteligente administração macroeconômica. Desemprego em massa? Onde se poderia encontrá-lo no mundo desenvolvido da década de 1960, quando a Europa tinha uma média de 1,5% da sua força de trabalho sem emprego e o Japão 1,3% [...]? Só na América do Norte ele ainda não fora eliminado. Pobreza? Naturalmente a maior parte da humanidade continuava pobre, mas nos velhos centros industrializados, que significado poderia ter o “De pé, o vítimas da fome!” Da “Internationale” para trabalhadores que agora esperam possuir seu carro e passar férias anuais remuneradas nas praias da Espanha? E se os tempos se tornassem difíceis para eles, não haveria um Estado previdenciário universal e generoso pronto a oferece-lhes proteção, antes nem sonhada, contra os azares da doença, da desgraça, mesmo da terrível velhice e da pobreza? (p. 262)

Nos países centrais do capitalismo viveu-se duas décadas de próspera acumulação, o que gerou uma sensação de estabilidade, porém, a partir de década de 1960 surgem os limites do taylorismo/fordismo e do Estado de Bem Estar-Social. Conforme Antunes (1999) apresenta, dois foram os elementos principais responsáveis pela crise desse modelo, um deles foi o esgotamento do modelo de Estado keynesiano e a insatisfação dos trabalhadores por causa do controle do processo de trabalho pelo capital, culminando em uma série de revoltas.

Com isso, e de acordo com o que Antunes (1999) apresenta, o final dos anos 1960 foi marcado por várias revoltas operárias, porque o trabalhador fabril buscava o controle do processo produtivo. O taylorismo/fordismo conseguiu se sustentar até a década de 1970, momento em que outra crise cíclica do modo de produção capitalista explodiu.

A partir desse momento, em que se observou o crescimento do modo de produção capitalista, com alta produção e a organização da classe trabalhadora, a década de 1970 marcou um período de decadência desse modelo de desenvolvimento, pois começou a contabilizar perdas econômicas que não permitiam manter taxas de lucro elevadas. Esse quadro de baixos lucros possibilitou a intensificação da especulação financeira e os ataques a classe trabalhadora com a implementação de políticas neoliberais⁸, adotadas em regimes ditos democráticos como na Europa, Estados Unidos e ditatoriais na América Latina, África e Ásia.

⁸ A tentativa de superação do último colapso do sistema capitalista, cujos efeitos podem ser vistos até hoje, vem demandando ajustes em vários planos – o econômico, o político e o cultural – trazendo sérias repercussões para o mundo do trabalho, como o desemprego estrutural e a intensificação da precarização das relações de trabalho.

Como característica do neoliberalismo⁹ foi intensificada a internacionalização da economia e a especulação imobiliária adotadas por grandes corporações internacionais que obtinham vantagens nessa empreitada, como mão de obra barata oriunda dos países periféricos, com força de trabalho de menor valor e mais precarizado. Porém, nessa relação de produção, ficou evidente que o capital financeiro especulativo garantiu maiores taxas de juros, mas aumentou o desemprego e os rendimentos de quem estava trabalhando, o que implicava em uma diminuição dos consumidores de mercadorias, ou seja, o poder de compra dos trabalhadores era menor.

Diante disso, e como o modo de produção passa por constantes etapas de reestruturação, e cria constantemente estratégias para o consumo, foi desenvolvido o sistema de crédito com empréstimos efetuados pelos bancos e agências de crédito, nos quais o trabalhador tinha a possibilidade de continuar adquirindo produtos sem ter propriamente os recursos em mãos para pagamento imediato. Desse modo, foram tomadas diferentes medidas que possibilitaram a compra de imóveis, automóveis e diversas outras mercadorias através do crédito.

O sistema de crédito impulsionou a reestruturação do capitalismo na década de 1970, mas foi um dos principais fatores para a crise estrutural dos dias de hoje. O conjunto de iniciativas geridas pelo capital, na tentativa de erguê-lo a patamares cada vez maiores de lucratividade resultaram em uma alta especulação financeira, alcançando o século XXI de forma drástica.

Essa estratégia de crédito demonstra a relação equivocada difundida a partir do ideário burguês de que a crise está localizada apenas na esfera econômica especulativa do capitalismo, mas ao contrário, articula-se na relação entre produção e especulação, e também entre a exploração da força de trabalho e a fetichização do capital.

Com a neoliberalização da economia e a intensificação das privatizações houve uma transformação das relações entre esfera pública e privada que passam a ser mediadas pelo mercado, de modo que a internacionalização da economia nacional (globalização), na qual os mercados financeiros e o campo produtivo se apropriam dos bens públicos, enfraquecem o poder do Estado e a soberania nacional com a implementação do mercado em escala mundial.

⁹ Ajuste no plano político-econômico e expressão da redefinição do Estado. Apesar das teses neoliberais terem surgido ainda nos anos 1940, após a Segunda Guerra Mundial, essa teoria só encontrou terreno fértil para implantação após a manifestação da crise do capital dos anos 1970. A obra que deu origem a essas teses foi *O caminho da servidão*, do austríaco Friedrich Hayek. “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 19). Porém, as ideias ficaram restritas ao campo teórico, pois o mundo vivia um crescimento econômico nunca antes visto.

Com isso, a propriedade coletiva se direciona para a esfera individual na qual a propriedade privada é o princípio regulador da vida. Aspectos essenciais para sobrevivência como educação e saúde não são mais direitos públicos e coletivos, são mercadorias que precisam ser compradas e consumidas, assim, condições básicas para a existência humana são transformadas em capital.

Nesse contexto de controle social, o capital consegue submeter o valor de uso ao valor de troca de mercadorias. Para tanto, cria-se uma necessidade de consumo, porque o valor de troca só se efetiva na compra da mercadoria, logo o consumo serve para a acumulação, antes mesmo de satisfazer a necessidade de consumo, e produz mais capital. Mas, produção e consumo estão em posições contrárias com relação à produção e o consumo do trabalho.

Partindo das ideias de Mézáros (2002) Existem dois extremos da produção, de um lado, tem-se a produção capitalista de mercadorias, que precisa consumir força de trabalho, adquirida com a finalidade de criar valor de troca e obtenção de lucro na venda da mercadoria. Por sua vez, do outro lado, o homem precisa consumir as mercadorias produzidas, porém, precisa vender sua força de trabalho.

Em contra partida, no período atual é visível que o desemprego estrutural e a miséria têm índices elevadíssimos, indicando um grande contingente de trabalhadores sem condições mínimas de consumo, o que não garante o acúmulo cada vez maior de capital. Ao mesmo tempo, como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho são fundamentais para o equilíbrio das taxas de lucro capitalista, as estratégias encontradas são implantadas ideologicamente para a sociedade, criando-se uma identidade de trabalhadores de consumo. As conseqüências dessa realidade são evidenciadas por Mézáros (2002)

As implicações práticas negativas desta identidade fundamental vêm à superfície com evidência e determinação irremediáveis através do desdobramento tendencial da taxa de utilização decrescente. Além do mais, com relação ao trabalho essa tendência assume a forma de uma fastidiosa contradição. Pois, de um lado, encontramos o apetite sempre crescente do capital por “consumidores de massa” enquanto, de outro, a sua necessidade sempre decrescente de trabalho vivo (p. 673).

Diante disso, o consumo desenfreado é condição para a existência e manutenção do modo de produção capitalista. Por isso, sua expansão se concretiza no consumo das forças produtivas, em que a acumulação capitalista se desenvolve por meio de forças destrutivas da natureza e da força humana de trabalho.

Para Mézáros (2005)

Os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo passado, para a realidade, hoje predominante, da ‘produção destrutiva’ (p. 73).

Para o mesmo teórico vivemos a barbárie social, que caracteriza essa situação como limítrofe da condição progressiva das possibilidades sociais do capital, taxando-a em caráter destrutivo da produção e reprodução capitalista.

Na qual, as forças produtivas atingiram níveis tão altos de avanço que as relações de produção não conseguem acompanhá-las do mesmo modo e assim,

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, estas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX (2007, p. 45).

A partir disso, conclui-se que ao mesmo tempo em que o modo de produção de determinado período histórico desenvolve suas forças produtivas, em outro momento elas se tornam o seu entrave¹⁰. Dessa maneira, as forças produtivas se desenvolvem por meio do avanço das relações de produção existentes e estas, quando não acompanham o crescimento das forças produtivas precisam ser cambiadas.

Porém, acreditamos que uma postura diferente pode ser identificada no projeto socialista de sociedade, pois supera as atuais relações de produção, nas quais a propriedade privada, a exploração do trabalho, a centralização do capital e o caráter inerente de expansão do capital não apresentam possibilidades de avanço, mas causam a destruição das relações de produção e das forças produtivas.

Em Mészáros (2002), verifica-se certas condições destrutivas da humanidade no capitalismo, no qual

[...] a taxa de utilização decrescente assumiu, na atualidade, uma posição de domínio na estrutura capitalista no metabolismo socioeconômico, não obstante o fato de que, no presente, quantidades astronômicas de desperdício precisem ser produzidas para que se possa impor a sociedade algumas de suas manifestações mais desconcertantes. Ao mesmo tempo [...] o imperativo de fornecer os fundos proibitivamente vastos e necessários à produção cada vez maior de desperdício afirma-se hoje, mesmo nos países

¹⁰ Isso aconteceu com o fim do sistema feudal quando a burguesia modificou as relações de produção, que até então eram de subsistência, para o desenvolvimento da manufatura e da produção para a troca, dando início ao período eminentemente capitalista da história (MÉSZÁRIOS, 2002).

capitalisticamente mais avançados, sob uma forma antes inimaginável: pela imposição de *cortes* e *economias* em cada área importante da reprodução social, da educação à saúde, para não mencionar as demandas elementares do sistema de seguridade social. Assim, é como se os governos dos diversos estados capitalistas quisessem demonstrar todos os dias a verdade da proposição de Marx de que o capital é a “contradição viva” (p. 655-656 Grifos do autor).

Pode-se identificar essas contradições através do reordenamento do mundo do trabalho das últimas décadas, pautadas especialmente pelas questões da privatização do setor público, a produção de tecnologia para diminuir o trabalho vivo na produção e a flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas. Além disso, identifica-se a ideia do serviço privado como de excelência e essencial à população, o desemprego estrutural na sociedade e uma reserva funcional, no qual os trabalhadores se submetem a qualquer condição de trabalho, para o sustento precarizado de suas famílias.

No meio desse processo, uma característica que não pode deixar de ser avaliada é a do capital financeiro especulativo, como forma de elevação dos lucros capitalistas sem a acumulação de capital produtivo, através da apropriação da mais-valia e exploração da força de trabalho. Acredita-se que o trabalho vivo, nessa perspectiva, será diminuído até o esgotamento, no entanto, esse pensamento pretende mascarar a acumulação, a concentração e centralização capitalista, e é encabeçada pelos defensores de uma dita sociedade do conhecimento, que desconsidera a centralidade do trabalho, e aponta o conhecimento como elemento central estruturante da sociedade.

1. 4 - O Brasil e o Avanço imperialista

O expansionismo do capital atualmente não se processa apenas pela concentração de capitais frutos da acumulação e da expropriação das forças produtivas. O que tem ocorrido é a formação de corporações internacionais nas quais as nações, especialmente de países periféricos, subordinam-se com a intenção de tornarem-se mais competitivos no mercado internacional.

Dessa forma, para Virgínia Fontes (2010) o conceito de capital-imperialista como processo do sistema do capital supera o modelo de imperialismo das nações. Sua análise se concentra na seguinte explicação

Derivada do imperialismo, no capital-imperialista a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burgueses e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. A extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho (p. 149).

Diante disso, identifica-se que as grandes corporações internacionais estão à frente do processo hierárquico do capital e não mais os países do capitalismo central como potências imperialistas. Juntamente com as burguesias nacionais, submetem-se à nova forma de acumulação do capital-imperialista no qual não há uma certa oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo, mas com o crescimento de todas as formas de capital.

De forma geral, a especulação financeira converte capital em mercadoria, por meio do capital portador de juros, mas não é inerente a extração de mais-valia na produção, assim como indica Fontes (2010)

O capital monetário só pode se realizar expandindo a atuação funcionante, a extração do mais-valor que o nutre. *O aparente deslocamento entre os dois momentos do capital – funcionante e monetário – expressa sua mais estreita e íntima imbricação.* A aparente dissociação existente entre eles é, de fato, uma interpenetração crescente resultante da concentração da propriedade de recursos sociais de produção e exige expandir formas brutais de extração de mais-valor. Essa fusão real entre capitalistas monetários e funcionantes, entretanto, tende a ser secundarizada pelos grandes proprietários de capital monetário e de seus prepostos, que se imaginam existir isoladamente da totalidade do processo produtivo (p. 35 *grifos da autora*).

Acredita-se que não há possibilidade de manutenção de uma economia baseada na especulação financeira como expressão de altas taxas de juros¹¹, pois o capitalismo se sustenta no capital produtivo que necessita de trabalho vivo para sua reprodução. Em momentos de

¹¹ A crise do sistema imobiliário norte-americano em 2007, com a crise do crédito *subprime* é um exemplo disso.

crise o Estado tem como papel central o gerenciamento dela com definições de suas funções táticas e estratégicas. Por isso, acredita-se que junto a reorganização da base econômica da sociedade, o Estado deve se atentar as novas necessidades da reestruturação produtiva.

Para tanto, Mészáros (2009) afirma que o sistema sociometabólico do capital apresenta como núcleo o tripé: capital, trabalho assalariado e Estado. Essas três dimensões são fundamentais e diretamente relacionadas, pois não podem ocorrer em desacordo, caso contrário podem implicar negativamente no acúmulo e avanço do capital.

A esfera produtiva do modelo taylorista/fordista foi superada aos poucos pelo modelo toyotista¹², em outras esferas, como a política, pode-se identificar que o neoliberalismo está passando por reformulações. Essa constatação tem como referência, por exemplo, a Inglaterra dos últimos anos, onde a política *Thatcher* de intensa neoliberalização política e econômica, deu lugar ao *New Labour* Inglês, ou a dita nova socialdemocracia, conforme identificamos em Antunes (1999).

No Brasil, verifica-se certas reformulações dessa política. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a intensificação neoliberal e no governo Lula do Partido dos Trabalhadores (PT) com uma dita alternativa popular. O discurso que se tem hoje não é tão neoliberal, mas também não é de esquerda, mas adaptado conforme o modelo britânico da dita nova socialdemocracia, onde um governo de coalizão no parlamento, cooptação sindical e de movimentos sociais, assistencialismo aos pobres e miseráveis com aumento do endividamento público junto ao BM e regulação da economia de mercado sob orientação dos organismos internacionais.

Desse modo, a socialdemocracia, sob qualquer perspectiva que ela se coloque, altera as formas de expansão do capital como modo de produção da existência humana, operando mais diretamente nas consequências das políticas neoliberais e não avançando sobre causas prejudiciais à classe trabalhadora

¹² Possui sua gênese no Japão e surgiu por volta dos anos 1950, logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Esse modelo de acumulação nasceu da necessidade desse país se recuperar da derrota na Guerra. Emergiu da necessidade concreta de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produto, se adaptando bem às condições mais difíceis. Ele apresenta dois pilares fundamentais que são a produção *Just in time* e a auto ativação da produção. A acumulação flexível, como também é conhecido esse modelo de produção, ganhou projeção universal devido sucesso da indústria manufatureira japonesa na concorrência internacional. Não prevê a fabricação em massa de um único produto, mas consiste em fabricar pequenas séries de produtos de numerosos modelos distintos, o que o diferencia do modelo americano (ALVES, 2005).

[...] as “mudanças graduais” legitimadas da teoria socialdemocrática não são sequer graduais em qualquer sentido da palavra (isto é, mudanças adequadas para assegurar, ainda que lentamente, a prometida transição para uma sociedade muito diferente – socialista), mas meramente conciliatórias. Sua premissa, admitida mais ou menos abertamente, é a necessária exclusão de toda mudança estrutural radical, por qualquer meio (seja repressivo ou não) que a “ordem constitucional” estabelecida tenha a sua disposição (MÉSZÁROS 2004, p. 419).

Deve-se analisar com bastante cuidado a reorganização política do Estado em meio a crise estrutural do capital, especialmente quando se identifica o quadro brasileiro apresentado como um país emergente e em ascensão, rumo ao desenvolvimento, como Boron (2010) discute. Diversos dados sobre o crescimento econômico e social são apresentados como características positivas de um país latino-americano que se submeteu aos ditames dos organismos econômicos e políticos mundiais e que o Brasil como um país potencialmente desenvolvido. O Brasil vem desempenhando um desenvolvimento não diferente dos quais os países capitalistas centrais já sofreram e que hoje sofrem as consequências de sua dependência ao mercado como regulador da economia.

De acordo com Boron (2010) o desenvolvimento nacional é um mito, inclusive, aponta que a história recente não mostra precedente entre países que antes eram subdesenvolvidos e que tornaram-se desenvolvidos¹³. Dados da Conferência Nacional das Nações Unidas (UNCTAD, 2010) comprovam esse fato ao afirmar que nos últimos 30 anos o número de países menos desenvolvidos dobrou e apenas dois saíram desta condição. Essa relação é provocada pela necessidade das burguesias nacionais intensificarem seus ataques à classe trabalhadora e à esfera pública com a justificativa de um provável desenvolvimento dos países, no caso brasileiro podemos identificar o período chamado de “milagre econômico” que era pregado pelo regime militar durante sua ditadura no país.

O que define uma economia desenvolvida e de crescimento econômico é a produção de mercadorias e o poder de consumo¹⁴, isso demonstra que não se considera o nível de elevação do padrão humano de vida nos aspectos necessários de sua existência, na produção da cultura, o que reflete no desenvolvimento de uma sociedade que não represente o desenvolvimento de seu povo. Desse modo, ocorre um maior grau de exploração e

¹³ Existe uma exceção que é a Coréia do Sul que “diferentemente dos países da América Latina, jamais aplicou os “bons conselhos” do FMI, do BM e do Conselho de Washington e que, por isso, foi o último a subir ao trem do desenvolvimento capitalista antes que este se afastasse definitivamente da estação, em meados do século 20. Todos os outros chegaram tarde e agora ficam aguardando seu retorno constitui um gesto de nostalgia destinado inexoravelmente o fracasso” (BORON, 2010, p. 36).

¹⁴ Como é o cálculo do Produto Interno Bruto (PIB)

intensificação da desumanização para elevação da produção de bens de consumo e do poder de consumo de parte da população.

Para justificar essa realidade o ideário burguês tem feito uma propaganda sobre o fenômeno do crescimento econômico brasileiro por meio de índices menores de desemprego, crescimento da indústria, do PIB e de uma suposta diminuição da pobreza e da miséria. Porém, o que não é apresentado por esse ideário é o tipo de crescimento econômico e desenvolvimento do Brasil atual e suas implicações para as próximas gerações.

Na análise das políticas brasileiras das últimas décadas, identifica-se grandes semelhanças com o período de crescimento econômico de países centrais do capitalismo, em que o crescimento através de uma orientação neoliberal e pela socialdemocracia tiveram momentos importantes de quedas diante das contradições inerentes ao sistema sócio-metabólico do capital e que se tornam insustentáveis na perspectiva da classe trabalhadora, conforme Mészáros (2002) critica. O que no Brasil é agravado pelos grandes índices de desigualdade, fruto de seu desenvolvimento dependente e que pode concorrer com os níveis de países desenvolvidos.

O que pode explicar o suposto crescimento do Brasil é a lei do desenvolvimento desigual e combinado, formulada por Leon Trotsky (LOWY, 2006) em sua análise sobre a Revolução Russa e que foi sistematizada por Novack (2008). Para Novack essa lei dialética por meio do transcurso de desenvolvimento dos modos de produção ao longo da história da humanidade, em que diferentes regiões ao mesmo tempo em que são desiguais, combinam-se de acordo com o modo de produção hegemônico de certa sociedade

Uma comparação entre os diversos modos de produção nos diversos países demonstraria mais abruptamente suas desigualdades. O escravismo havia virtualmente terminado como modo de produção, nos países da Europa, antes de ser introduzido na América, em virtude das necessidades dos próprios europeus. A servidão havia desaparecido na Inglaterra antes de surgir na Rússia e houve tentativas de implantá-la nas colônias norte-americanas depois de ter sido varrida na metrópole. Na Bolívia, o feudalismo floresceu sob os conquistadores espanhóis e fez deteriorar o escravismo, ao passo que, nos Estados Unidos, este surgiu freando o feudalismo. O capitalismo estava altamente desenvolvido no ocidente da Europa, enquanto que no Leste era implantado só superficialmente. Uma disparidade similar no desenvolvimento capitalista prevaleceu entre os Estados Unidos e México. (p. 33).

É destacado o caráter desigual do desenvolvimento das civilizações no trecho acima, importante elemento da lei dialética do desenvolvimento desigual e combinado. Porém outro elemento precisa ser compreendido, como o fato da desigualdade poder representar saltos

qualitativos quando ela é combinada. O sistema do capital é de uma magnitude que o caráter desigual e combinado adquirido materialidade necessária às mudanças qualitativas do próprio capitalismo, pois funciona em esfera mundial e assume proporções em que não há lugar no mundo que o capital não possuía expressão hegemônica do modo de produção, porque

O capitalismo é um sistema econômico mundial. Nos últimos cinco séculos se desenvolveu de país a país, de continente a continente, e passou através das fases sucessivas do capitalismo comercial, industrial, financeiro e capitalismo estatal monopolista. Cada país, mesmo que atrasado, foi levado à estrutura das relações capitalistas e se viu sujeito às suas leis de funcionamento. Enquanto cada nação entrou na divisão internacional do trabalho sobre a base do mercado mundial capitalista, cada uma participou de forma peculiar e em grau diferente na expressão e expansão do capitalismo, e jogou diferente papel nas distintas etapas de seu desenvolvimento (NOVACK 2008 p. 40-41).

Assim, o Brasil recentemente se desenvolveu de forma desigual na comparação com os países desenvolvidos, mas de modo combinado com as necessidades de expansionismo do capital na sua totalidade, tanto em pontos econômicos quanto políticos. Enquanto os Estados Unidos e a Europa viviam o auge da democracia burguesa, o Brasil atravessava a ditadura militar dos anos de 1960 até o início dos anos 1980. Nesse período os países desenvolvidos intensificavam o modelo neoliberal da economia¹⁵, e o Brasil buscava nos organismos internacionais recursos para a realização de obras de infraestrutura que beneficiavam a burguesia nacional, as empresas privadas e consolidavam as empresas estatais no campo do saneamento, mineração, energia e comunicação. Por isso, a ditadura militar acelerou a transformação¹⁶ das forças produtivas (OLIVEIRA, 2006a).

De certo modo, o Brasil inicia a sua internacionalização tardiamente em relação aos países centrais do capitalismo, tanto na concentração de capitais como na centralização. Isso foi expresso a partir das privatizações da década de 1990 e a abertura das estatais ao capital estrangeiro, como no exemplo da Petrobrás. Além disso, o avanço do sistema de crédito que intensificou a especulação financeira, especialmente por meio dos títulos da dívida pública nacional. O modelo neoliberal brasileiro seguiu os ditames da desregulamentação do mercado, do livre comércio indiscriminado com ampla importação e financeirização das dívidas públicas, característica da centralização capital-imperialista de internacionalização de capitais.

¹⁵ Principalmente nos Estados Unidos com Ronald Reagan e na Inglaterra com Margareth Thatcher.

¹⁶ Período que ficou conhecido como o “milagre brasileiro” em que a repressão era o método adotado para este modelo de desenvolvimento capitalista que atendia perfeitamente aos interesses dos organismos internacionais que financiavam o dito milagre.

Na conjuntura atual a crise da Europa está relacionada a dívida pública e o PIB. Em síntese, pode-se afirmar que a dívida pública de um país é contraída com as condições de efetuar o pagamento por meio do PIB futuro, que ainda não se realizou, e conforme Oliveira (2006a) chama de “adiantamento virtual”. Assim, a produção interna futura é colocada para pagamento de dívida contraída no presente, mas como o PIB é diretamente ligado à produção do país, caso ocorra a queda de produção, há uma queda do PIB e a dívida não tem como ser paga.

Com o não pagamento da dívida, por causa do PIB menor que o esperado, ocorrem dois movimentos. Um deles é o aumento dos juros da dívida pública, o que gera maior endividamento em relação ao PIB, tanto pelo fato de ter diminuído quanto pelo fato da dívida aumentar. E o outro movimento é de financiar as dívidas antigas através de novas dívidas, pois realiza-se virtualmente o pagamento da dívida pública, que no caso do Brasil acontece desde o período colonial, em que a contração de novas dívidas serviam para pagar dívidas antigas.

Para Oliveira (2006a) as “dívidas do Estado, teoricamente, querem dizer que a produção de valor não pode ser sancionada pelo valor, isto é, o consumo e o investimento não podem se realizar e a dívida pública é uma forma de adiantamento do valor que não se realiza” (p. 279). Desse modo, o que aconteceu com os chamados PIGS na Europa foi que, por não serem os países centrais da zona do euro, não tem possibilidades de aumentar a sua produção e ampliar o PIB, e como contraíram enormes dívidas públicas especialmente para recuperar os bancos, a situação ficou insustentável. O que levou países como Portugal, Irlanda e Grécia a recorrerem ao FMI, a UE e ao Banco Central Europeu para pagar dívidas antigas.

No Brasil, esse processo não apresenta diferenças, mas ainda vive um período de suposto crescimento econômico, como aumento da indústria, do setor de serviços e da valorização do capital por meio da especulação financeira. Porém, relacionado a este crescimento, observa-se o acúmulo da dívida pública que nos primeiros meses de 2011 atingiu mais de 1 trilhão de reais (BRASIL, 2011) e se manteve em níveis moderados por causa do PIB estar relativamente alto.

Em face desse crescimento seguir os passos do capital-imperialismo diversas corporações internacionais têm buscado mão de obra de baixo custo e incentivos fiscais para se instalarem no país e garantir a produção de mercadorias de comercialização internacional. O que permite índices de desemprego baixos se comparados com outros períodos e comparado aos países centrais do capitalismo. Esse caráter temporário pode ser demonstrado

pela Europa, no caso da bolha de crédito imobiliário, que cria uma série de condições para o desenvolvimento do setor, mas com derrocada em curto período.

O reflexo desse processo está expresso no conjunto de desigualdades sociais do país, o que necessita de estratégias para driblar a maioria da população, através da subordinação do Estado ao capital-imperialismo. Nesse sentido, os governos brasileiros têm adotado políticas assistencialistas financiadas pelos organismos internacionais, cujas condições financeiras, contraditoriamente, ampliam as desigualdades sociais e a expropriação humana.

De acordo com informações do BM em 2011 haviam 57 projetos ativos financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) em atividade no Brasil, o que totalizava cerca de 9 bilhões de dólares. Os projetos incluíam o Programa Bolsa Família, o Programa Saúde da Família, o projeto de Redução da Pobreza no Nordeste, o Projeto de Áreas Protegidas da Região Amazônica e outros. No primeiro empréstimo feito no governo Lula, entre 2003 e 2007, o BM financiou 2,8 bilhões de dólares, em que 38% deste valor foi aplicado no mercado financeiro e 10% no agronegócio (BIRD, 2011). O que chama a atenção é que metade desse empréstimo foi para beneficiar o capital financeiro especulativo e o latifúndio que expropria a classe trabalhadora à possibilidade de acesso à terra.

A relação do governo brasileiro com o BM nesse primeiro momento foi orientada especialmente para a consolidação do capital-imperialismo no país. A segunda estratégia de relação com o Brasil 2008-2011 (BIRD, 2011) centrou as atenções nos programas de assistencialismo com o discurso mascarado de erradicação da pobreza. O que ocorre é que os organismos internacionais, como agências do capital-imperialismo, atuam de modo a garantir seus interesses por meio de contrapartidas ao firmar os empréstimos.

Na parceria do BIRD com o Brasil durante o período de 2008-2011, o governo brasileiro assumiu os seguintes compromissos: a) diminuir os gastos com a previdência social, o que explica a aceleração da reforma da previdência em curso, e implica na classe trabalhadora o aumento da idade mínima de aposentadoria; b) reforma tributária que diminui impostos e aperfeiçoe gastos, ou seja, diminuir a contração pelo serviço público e aumentar os serviços privados por meio de privatizações, parcerias público-privadas e criação de fundações; c) aperfeiçoamento da gestão dos serviços públicos através da eficiência do Estado, o que significa dizer precarização do trabalho no serviço público, intensificação da exploração da força de trabalho e atrelar o serviço à produtividade, em que os parâmetros de desempenho podem se efetivar com demissões do funcionalismo público; d) fortalecimento da competitividade, com a injeção de verbas públicas no setor privado e no mercado financeiro; e) diminuir gastos e aumentar a eficiência do setor de saúde e educação; f) estimular a

participação privada em pesquisa e desenvolvimento; g) criar uma força de trabalho mais qualificada, ágil e saudável, capaz de se adaptar as novas tecnologias, além de outras (BIRD, 2011).

Esses dados mostram que os benefícios são apenas para o capital-imperialismo. Por isso, precisa-se compreender como se articula a relação do imperialismo ao período atual, pois o primeiro colocava de fora para dentro os interesses dominantes das potências mundiais. Hoje, percebe-se que agregado a esse processo de impor de fora para dentro, ocorre um movimento de dentro para fora, em que a ascensão de uma parte da pequena burguesia nacional para a escala internacional possibilita que diversas corporações em toda a parte do mundo se consolidem mundialmente. Os organismos internacionais de financiamento contribuem decisivamente para que isso ocorra, pois atuam como agências condutoras das políticas internas e externas do país.

A situação do Brasil é explicada por Fontes (2010): “Brasil hoje integra o grupo desigual dos países capital-imperialistas, em posição subalterna. Como o último dos primeiros, em situação tensa e instável, depende de uma corrida alucinada de concentração de capitais que, a cada passo, escancara crises sociais dramáticas” (p. 359). Assim, de forma desigual, mas combinada com o expansionismo do capital, o Brasil é subordinado à burguesia nacional e o Estado ao capital-imperialismo, atacando de diversas maneiras a classe trabalhadora.

Como um conjunto de consequências dessa reestruturação produtiva ou esse reordenamento do mundo do trabalho, Antunes (2000) descreve

Dotadas de um forte caráter destrutivo, têm acarretado desemprego, precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre ser humano e natureza, conduzida pela lógica de sociedade voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (p. 112).

Assim, esse modelo de mudanças e reestruturações, pelo qual passam os setores sociais, como o setor educacional, possibilita a luta por um novo reordenamento de diferentes projetos históricos. Porém, vive-se um projeto de sociedade e educação que se fortalece de forma específica, como um projeto hegemônico, no Brasil e na América Latina como parte do processo de mundialização do capital, como já descreveu Chesnais (1996), interferindo diretamente na vida dos sujeitos e na realização de políticas públicas.

De modo geral, as relações de trabalho no mundo acumulam transformações que beneficiam em grande escala o capital especulativo e financeiro, deixando de lado o ser

humano. Nesse sentido, Moraes (2001b), aponta que o pensamento neoliberal estabelece duas exigências

Privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, ‘desregulamentar’, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (p. 35).

Desse modo, tais exigências neoliberais servem para que o Estado possa transferir aos setores privados as atividades produtivas de seu controle, deixando assim, a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias, tornando o mercado, o mecanismo regulatório das políticas sociais, da atividade produtiva e da vida do homem.

1. 5 -A intensificação do trabalho

Atualmente o desenvolvimento e reprodução capitalista tem intensificado o processo de acumulação por meio da concentração e centralização do capital com a utilização da expropriação como uma característica que persiste, e que não se esgotou na chamada acumulação primitiva do capital. Agora, a expropriação não se dá apenas na expulsão dos camponeses do campo, mas das demais forças produtivas, dos direitos trabalhistas e das condições humanas de sobrevivência.

Nesse contexto, observa-se que houve um primeiro momento chamado de acumulação primitiva, no qual o homem era forçado a assalariar-se, deixando de trabalhar para atender suas próprias necessidades e começar a atender as necessidades do capitalista. Atualmente, a expropriação reconduz o processo e impede o homem em seu acesso ao trabalho, ou quando o tem, que seja em acesso precário, bem como da expropriação dos bens públicos e das condições materiais de vida. Assim, a acumulação primitiva desenvolvia a expropriação da produção familiar, artesanal, etc. e separava o produtor imediato dos meios de produção, promovendo uma massa de trabalhadores que não possuía outras formas de sobreviver que não fosse o assalariamento na manufatura capitalista.

A partir desse primeiro momento surgiu a grande indústria, gerada pelo acúmulo crescente de capitais consequentes do desenvolvimento capitalista em que o Estado agia como uma instituição de gerência da grande indústria. Essa condição inerente de expansão do capital, com o desenvolvimento da indústria e da dominação do Estado, possibilitou a procura de capitais externos, por meio da expropriação principalmente das colônias das potências mundiais, o que deu início a fase do imperialismo capitalista (LENIN, 2002).

É possível presenciar que atualmente a economia capitalista chegou a um determinado nível de desenvolvimento que a luta entre distintos capitalistas é evidente. Por isso, além do ataque e expropriação à classe trabalhadora com ampliação do controle sobre as forças produtivas o que tem permitido a elevação das taxas de lucro e da concentração do capital, também identifica-se ataques a outros capitalistas com o objetivo de alcançar oportunidade de acumulação por centralização.

Esse processo já havia sido denunciado por Marx (2008b) na segunda metade do século XIX, quando considerou que

[...] a acumulação aparece, de um lado, através da acumulação crescente dos meios de produção e do comando sobre o trabalho e, do outro, através da repulsão recíproca de muitos capitais individuais. Essa dispersão do capital social em muitos capitais individuais ou a repulsão entre seus fragmentos é contrariada pela força de atração existente entre eles. Não se trata mais da concentração simples dos meios de produção e do comando sobre o trabalho, a qual significa acumulação. O que temos agora é a concentração de capitais já formados, a supressão de sua autonomia individual, a expropriação do capitalista pelo capitalista, transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes. Esse processo se distingue do anterior porque pressupõe apenas alteração na repartição dos capitais que já existem e estão funcionando; seu campo de ação não está, portanto, limitado pelo acréscimo e estão funcionando; seu campo de ação não está, portanto, limitado pelo acréscimo absoluto da riqueza social ou pelos limites absolutos da acumulação. O capital se acumula aqui nas mãos de um só, porque escapou das mãos de muitos noutra parte. Esta é a centralização propriamente dita, que não se confunde com a acumulação e a concentração (p. 729).

Assim, o expansionismo do capital atual intensifica a concentração e a centralização através de novas formas de expropriação. A compreensão desse processo mostra uma nova fase da perda da propriedade dos meios de produção, mesmo a classe trabalhadora não dispendo deles há muito tempo, mas conforme Fontes (2010, p. 55) expressa, as expropriações se moldam em “forma de exasperação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado, impondo novas condições e abrindo novos setores para a extração de mais-valor. Este último é o ponto dramático do processo”.

Dessa maneira, a expropriação dos recursos sociais de produção atualmente, de acordo com Fontes (2010, p. 89) “não diz respeito apenas a expropriação da terra, de forma absoluta, mas à supressão das condições dadas da existência dos trabalhadores, e sua consequente inserção, direta ou mediada pela tradição, nas relações mercantis (e no mercado de força de trabalho)”. A partir desse aspecto, a expropriação age como condição e decorrência das relações sociais capitalistas de produção na atualidade, mas não deixa de estar atravessada de diversas lutas sociais encampadas pela classe trabalhadora.

As expropriações estão a serviço da intensificação e centralização do capital e ocorrem de diferentes maneiras. Uma delas é verificada no campo, com a expulsão dos camponeses para os centros urbanos, por causa do implemento do modelo agrícola de grande extensão latifundiária e da monocultura enquanto referência do agronegócio internacional que não possibilita a concorrência da agricultura familiar, de pequenos e médios agricultores.

Outro modo de expropriação é feito pela privatização dos bens públicos como as empresas estatais, os recursos naturais e os serviços públicos, por meio das subcontratações, terceirização e criação de fundações. Essas práticas se popularizaram com as políticas neoliberais que expropriaram do povo o acesso ao serviço público como a educação, o transporte, a segurança e a saúde, além de outros, o que inclui os recursos naturais.

De modo contraditório, no momento em que as privatizações dos bens públicos se constituem como forma de expropriação do homem, identifica-se a nacionalização da expropriação da classe trabalhadora. Isso é verificado na recuperação dos bancos, em que as dívidas privadas são nacionalizadas, ou seja, o dinheiro público, que deveria ser de propriedade coletiva, é direcionado para recuperar dívidas privadas e o sistema financeiro.

Outra forma de expropriação são os ataques à classe trabalhadora. Como exemplo podemos citar as medidas de austeridade que estão sendo implantadas pelos governos europeus no momento em que firmaram acordos de empréstimos financeiros com organismos internacionais, o que impôs alterações na legislação trabalhista. Esse quadro aponta o retalhamento aos direitos historicamente alcançados pela classe trabalhadora organizada.

A previdência social é um elemento de bastante expressão nessa questão, pois se por um lado o Estado alega que o aumento do número de trabalhadores que atingem a idade mínima de aposentadoria onera os cofres públicos para o pagamento de pensões, por outro lado, a ampliação da idade mínima da aposentadoria por meio das reformas da previdência, garante uma ampliação de recursos pagos pelos trabalhadores aos fundos de pensão que são transformados em capital financeiro, o que eleva a especulação financeira.

Para Fontes (2010), esse mecanismo de expropriação trata de um processo de transformação de direitos sociais e trabalhistas em capital

As expropriações de direitos que ocorrem mundo a fora, em paralelo a oferta de serviços industrializados para aliviar as necessidades antes supridas como direitos, podem ser analisadas como formas de superexploração do trabalho. A conversão em capital, através de fundos de pensão, de parte do salário de variadas camadas de trabalhadores [...] é outra de suas formas. Num caso como no outro, parcela do salário – trabalho necessário – destina-se seja à compra de um bem expropriado aos trabalhadores, como saúde, educação, etc., seja à constituição de fundos para suportar tais despesas no futuro, como planos de saúde ou fundos de pensões para as aposentadorias mitigadas ou extintas. Neste último caso, parcela dos salários se converte em... capital (p. 355).

Desse modo, o capital-imperialismo opera no mercado de compra e venda da força de trabalho expropriando o acesso ao emprego e ampliando a concentração e a centralização de capital. Isso se processa através da diminuição do trabalho vivo na produção, através da intensificação do trabalho e do desenvolvimento de tecnologias de produção para que haja um número cada vez menor de pessoas para operar determinada tarefa. Por isso, ocorre a acumulação por concentração de capital, pois se amplia a propriedade dos meios de produção diminuindo-se o custo com a força de trabalho, ampliando-se a mais-valia e lucro capitalista.

Nesse processo, ocorre maior disponibilidade de trabalhadores para a venda da força de trabalho, pois a partir do expansionismo do capital por meio da expropriação dos meios de sobrevivência do homem há a diminuição dos postos de trabalho, e isso se dá de forma mundializada. A venda e compra da força de trabalho, como toda mercadoria, está no mercado em uma relação de concorrência e a lei da oferta e procura é um dos elementos que definem o valor de sua troca.

Como vive-se em tempos de desemprego estrutural, o que fortalece a desvalorização da força de trabalho, pois o que se identifica é um número de trabalhadores disponíveis muito grande para determinados empregos, gerando menor valor de troca para a força de trabalho. Isso explica a existência do exército de reserva funcional, o que significa um número sempre crescente de força de trabalho disponível, diminuindo o valor de troca da mercadoria força de trabalho.

Devemos observar o que Fontes (2010) afirma quanto aos aspectos da expropriação, que não estão apenas para os aspectos econômicos da sociedade

A expropriação não pode ser considerada como um fenômeno apenas econômico, uma vez que é propriamente social, mesmo se parcial ou limitado. Trata-se da imposição – mais ou menos violenta – de uma lógica da vida social pautada pela supressão de meios de existência ao lado da mercantilização crescente dos elementos necessários à vida, dentre os quais figura centralmente a nova necessidade, sentida objetiva e subjetivamente, de venda da força de trabalho (p. 88).

Com a expansão do capital em proporção mundial, o desemprego cresce em alguns lugares do mundo e diminui em outros, como o caso da Europa que vem apresentando taxas altas de desemprego, o que não ocorre em certos países considerados periféricos, isso se dá por causa justamente desta disponibilidade de força de trabalho no mundo. As corporações internacionais procuram mão de obra mais barata em países que apresentam benefícios fiscais às empresas, e aumentam a concentração do capital. Destaca-se o aumento do desemprego e o corte de incentivos fiscais por meio de medidas de austeridade como movimentos importantes da conjuntura dos países em crise.

A disponibilidade de empregos é gerenciada pelo capital-imperialismo especialmente ao nível da formação do trabalhador. Na Europa isso acontece com a diminuição dos postos de trabalho que requerem alto nível de formação, o que aumenta a oferta de trabalhadores com este nível de formação, logo, pela simples lei da oferta e procura, diminui-se o valor da força de trabalho pela concorrência.

Nas estatísticas de emprego é fácil encontrar a mobilidade de trabalhadores para setores diferentes de sua formação, o que implica também na baixa remuneração mesmo com nível elevado de formação. Por isso, o desemprego aumenta em percentuais cada vez maiores para quem tem menores níveis de formação e para jovens com idades entre 18 e 25 anos nos países europeus em crise (INE, 2011a; INE, 2011b).

Antes era possível observar o deslocamento do trabalho não qualificado para países subdesenvolvidos, e a contração do trabalho qualificado nos países centrais, agora, com a reconfiguração do expansionismo do capital ocorre também um deslocamento do trabalho altamente qualificado para os países periféricos. Esse processo aumenta o desemprego e diminui os rendimentos salariais nos países centrais tanto de trabalhadores qualificados e não qualificados.

Os postos de trabalho são oferecidos nos países em que a mão de obra qualificada, ainda em ascensão, é comercializada com valores baixos e precarizado, nesses países periféricos o capital-imperialismo cria um conjunto de normas para formar o tipo de trabalhador com qualificação que atenda aos postos de emprego que surgem com a implantação de corporações no país.

Nesse contexto, a educação entra como agente de formação, especialmente o modelo de universidade que está sendo implantada no Brasil. Identifica-se a questão da universidade brasileira sobre as implicações para a formação do homem voltado para atender ao mercado

de trabalho, onde o discurso da empregabilidade ganha destaque como fundamento da educação, o que é positivo apenas para a perspectiva do capital-imperialismo.

Outra questão da expropriação dos meios de produção para ampliar a concentração de capital, é uma outra forma do capital-imperialismo intensificar também a centralização do capital, o que para Marx (2008b) era a expropriação de capitalista por capitalista. Essa intensificação da centralização vem substituindo o capitalista individual e põe em perspectiva o processo mais avançado da forma do capital organizar a vida, pois ao substituir o capitalista individual submete-o ao próprio capital que se torna autônomo e superior a humanidade.

A centralização intensificada ocorre através da expropriação das forças produtivas dos pequenos capitalistas e do Estado, em um processo de centralização de capitais já constituídos. Na relação do Estado, a crise dos PIGS é significativa na atualidade, pois a dívida pública é comprada por grandes corporações financeiras internacionais, o que subordina os Estados aos interesses dos bancos que não podem obter prejuízos nos seus investimentos. O que explica o ataque à classe trabalhadora com medidas de austeridade e expropriações generalizadas com o discurso da necessidade de recuperar os bancos e não a economia.

Outro fenômeno dessa acumulação por expropriação está relacionado aos países árabes e seus conflitos que colocam em movimento as duas maiores indústrias do mundo: as armas e o petróleo. Compreende-se que não é por coincidência ou por causalidade histórica que mesmo em meio à crise econômica dos países europeus e norte americana, a guerra e o petróleo são importantes para o expansionismo do capital e a possibilidade de reestruturação produtiva.

Conforme Mészáros (2009) expõe o “crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças” (p. 65), através da guerra. Explica ainda que “o que está fundamentalmente e causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza” (p. 29).

Em síntese, o atual período expansionista do capital, com a acumulação por meio da intensificação da concentração e centralização do capital, desenvolve-se agregado à intensificação da expropriação das condições objetivas de existência da humanidade. Por outro lado, na lógica contraditória do modo de produção da existência sob o domínio do

capital, a sua tendência destrutiva é seguida tendência oposta, que resiste sob a perspectiva do trabalho.

No campo dessas contradições fundamentais entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, no qual se compreende a totalidade do modo de produzir a vida, o sujeito é a expressão da singularidade do seu ser genérico como universalidade do ser humano em que “[...] a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social” (ANTUNES, 1999, p. 119). Assim, partimos da compreensão do trabalho na atualidade para apontar referências de classe trabalhadora que se assume nesta pesquisa.

Portanto, partindo do quadro crítico do capitalismo e considerando as tendências que Antunes (1999, p. 201-203) apresenta para caracterizar a classe trabalhadora atualmente, podemos destacar: 1) redução do operariado manual, fabril, estável, típico da fase taylorismo e fordismo; 2) aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial; 3) aumento expressivo do trabalho feminino no mundo do trabalho, tanto na indústria quanto especialmente no setor de serviços; 4) expansão de assalariados médios no setor bancário, turismo, supermercados, os chamados setores de serviço em geral; 5) exclusão enorme de jovens e idosos.

Nessa perspectiva, o entendimento de classe trabalhadora que se encampa como referência adota tanto para o proletariado industrial do trabalho produtivo que está diretamente no processo de criação de mais-valia e valorização do capital, como do trabalho improdutivo, cuja atividade não desenvolve diretamente mais-valia, mas participa diretamente do processo de valorização do capital. Incorpora-se também nessa compreensão os trabalhadores que exercem atividade não material, com predominância intelectual, e todos os desempregados, terceirizados, temporários e etc.

CAPITULO II REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo trata do contexto de mudanças do capitalismo nos últimos anos e sua interferência no Trabalho Docente e na Educação Física, identificando e problematizando as relações que estabelecem com esse modo de produção e as saídas encontradas pelos trabalhadores para a sua superação. Desse modo, apresenta um conjunto de análises que comprovam as estratégias encontradas pelo capital, em seus processos de reestruturação para se manter dominante, interferindo inclusive no dia-a-dia do professor, nas mais diferentes frentes.

2.1 - A intensificação e a precarização do trabalho docente

As políticas educacionais da década de 1990 possibilitaram em certa medida a expansão e a universalização da educação escolarizada no Brasil, especialmente se for levado em consideração o Ensino Fundamental. Isso implicou em um número maior de estudantes na escola e o estabelecimento de novas demandas, como a formação de professores, a construção e adequação de prédios, equipamentos, e etc.

Nesse cenário, o trabalho docente também vem sofrendo transformações, especialmente nos últimos anos, por isso, sua análise precisa ser feita localizada no modo de produção capitalista, conforme Kuenzer (2011) sugere

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, a sua lógica e as suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa a dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca (p. 677).

Desse modo, o docente, por estar situado no modo de produção capitalista é atingido por sua lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pois se submete ao vender sua força de trabalho às instituições de ensino, por preparar trabalhadores sob orientações e demandas do trabalho capitalista, no encaminhamento da mão de obra com vistas à subordinação e pela reprodução de ciência e tecnologia.

Por isso, o trabalho docente, conforme Kuenzer e Caldas (2009) esclarecem “[...] se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas,

quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento, baseado nas demandas do regime de acumulação” (p. 25).

Isso ocorre de duas formas em instituições de cunho privado e público. Na primeira, o trabalho docente sofre maior controle e objetiva geração de lucro ao proprietário. Nas instituições públicas o direito do homem a um serviço público de qualidade leva o docente a vivenciar um quadro tão preocupante quanto o primeiro, porém não exclusivo, já que instituições privadas de ensino também passam por problemáticas dessa natureza, conforme Kuenzer (2011) mostra

[...] as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido; neste caso, tem-se como hipótese que é possível identificar manifestações de organicidade com a classe trabalhadora, embora sejam escassas as oportunidades de práticas que materializem esses compromissos (p. 679).

Nessa direção, e concordando com Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho docente está na lógica da exploração do capital, como os demais trabalhadores estão na produção da mais-valia na venda da força de trabalho. Porém, o trabalho docente é caracterizado por um trabalho imaterial e a sua exploração depende de um discurso que o coloque para sua própria exploração e perpetuação da subordinação dos estudantes ao capitalismo, o que implica em limites da adesão do docente ao capital, “com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador” (p. 24).

O docente é encarado como um cuidador, essa perspectiva se concretiza por meio de boas condições objetivas de trabalho, com reduzido número de alunos, salas adequadas, boa remuneração e jornada de trabalho compatível ao atendimento. Porém, o trabalho docente está sujeito a lógica de acumulação a baixos custos, o que ocorre é que não há investimentos necessários capazes de viabilizar a função de cuidador, o que recai em problemáticas ao trabalhador “decorrentes da contradição entre a consciência do que pode e deve fazer e o que efetivamente se consegue fazer” (KUENZER, 2011, p. 682). Por isso

Nas atividades dos cuidadores, o estabelecimento de relações, a criação de vínculos, é uma condição necessária; no entanto, como essa relação, na qualidade de trabalho assalariado, é mediada pelo contrato, nunca se realiza satisfatoriamente. Criando contradições que não permitem o completo retorno das energias dispendidas no sentido da satisfação; ou seja, o produtor jamais chega a se reconhecer no produto, [...] No final do ano, o aluno sai da escola e o professor raramente terá retorno do seu trabalho. Assim, a relação entre sujeito e objeto nunca se completa, ficando inconclusa a obra, trazendo sofrimento e não realização (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 28).

O quadro brasileiro de reformas a partir da década de 1990, fundamentado no neoliberalismo com fins econômicos, coloca o trabalho docente sujeito à lógica do mercado de trabalho capitalista, dificultando o seu desenvolvimento, pois ocorrem processos de intensificação e precarização expressas na atribuição de novas funções ao docente com poucas condições objetivas para sua efetivação. Há uma desregulamentação do trabalho que interfere na sua precarização, com flexibilização e perdas de direitos trabalhista. Essa realidade é descrita por Oliveira (2004)

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda do processo de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (p. 1140).

Para atender às demandas do mercado se exige do trabalhador maior adaptabilidade às situações que antes não estavam como uma de suas tarefas, processo que pode ser caracterizado pela flexibilização, gerando a intensificação da exploração do trabalho, conforme Oliveira (2004) debate. Essa flexibilização na educação tem cobrado um outro perfil docente, pois ele deve desempenhar novas práticas com domínio de novos saberes para exercer sua função na qual “a pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim são novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder” (p. 1140).

Por isso, acredita-se que essas novas funções com pouquíssimo acompanhamento de investimentos em processos formativos, estruturações e de readequação da escola, culminam na intensificação do trabalho docente. O professor é obrigado a realizar novas atividades em um mesmo espaço de tempo, com um número cada vez maior de alunos e com o

convencimento através do discurso. Desse modo, o docente precisa realizar várias funções, que desembocam em auto cobrança, eficiência na realização das novas tarefas e em tudo que lhe é atribuído, gerando frustrações, pois não consegue alcançar todas as metas estabelecidas.

Essa realidade é pressionada nos atributos destinados ao professor para a realização das propostas educacionais do ideário reformistas. Identifica-se essa situação em Shiroma; Moraes e Evangelista (2004)

Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma. Eclodem como pedra de toque da reforma as mudanças curriculares (p. 98 *Grifos dos autores*).

Para isso, existe um conjunto de discursos que buscam convencer os docentes de que são responsáveis pelas mudanças da educação, pois segundo os mesmos autores

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nos com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. Destacando o *gap* tecnológico que separa o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga (p. 111).

Assim, e em acordo com Oliveira (2006), os docentes assumem e se responsabilizam pelo sucesso ou não dos programas educacionais. Isso se dá, em parte, ao que se difundiu na década de 1990, momento no qual os professores são os principais protagonistas e, logo, os responsáveis pelas mudanças necessárias à concretização do projeto educacional do século atual. Desse modo, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) o ideário proposto define para o docente três características principais, que são a competência, o profissionalismo e o devotamento

[...] o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; [...] tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. [...] A ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se principalmente para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e a ausência de futuro (p. 69).

O relatório apresentado no trecho acima é o da UNESCO que reconhece a capacidade de organização dos docentes, ressaltando a importância de convencê-los no envolvimento com as reformas das propostas de ensino, e de apresentar possibilidades de reconhecimento para os que se destacarem entre os alunos conforme o desenvolvimento das competências e habilidades que são exigidas. Por isso, as reformas atingem a formação dos professores e acabam “por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Para Oliveira (2004) o conjunto de responsabilidades que foram e são destinadas aos professores a partir das mudanças na organização escolar e do trabalho docente interferem diretamente na identidade do professor, pois ele acaba cumprindo diferentes papéis na escola, que fogem a sua formação e determinadas habilidades. Desse modo, o docente tem que

[...] desempenhar várias funções além de sua capacidade técnica e humana.
 [...] Tal dispositivo tem implicado mais exigências para a escola: os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores, além de representação junto aos conselhos escolares, da relação com a comunidade, etc., além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Soma-se a isso a ampliação de 180 dias letivos para 200 ou 800 horas (BRASIL, 1996). [...] Agora o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente (p. 30).

Frente às diferentes funções que são atribuídas ao professor identifica-se um contínuo processo de desprofissionalização, comprovando que o ato de ensinar, em certos momentos, não é o mais importante. Essa situação coloca em desconfiança o trabalho docente, e contribui para sua desvalorização e certa suspeita, pois o professor não desempenha suas funções com a competência esperada. Dessa maneira, as reformas do Estado ao campo educacional incidem sobre o trabalho docente reestruturando-o, alterando inclusive a sua natureza e definição.

A questão da desprofissionalização do docente no Brasil foi intensificada pela gestão democrática incentivada pelas reformas educacionais, pois a participação da comunidade na gestão escolar, na decisão das políticas públicas da educação, gera para os professores certas ameaças ao que é exclusivo a eles, como salienta Oliveira (2004)

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é mais importante no contexto escolar (p. 1135).

O que vem contribuindo para esse quadro é um discurso educacional oficial, denunciado por Garcia e Anadom (2009), que dissemina o sentimento do voluntarismo e solidariedade e convoca a sociedade para se responsabilizar junto com o Estado, na implementação, manutenção e fiscalização das políticas educacionais.

A comunidade escolar tem sido chamada a ser parceira, através da intervenção na escola, com a adoção de condutas de maior envolvimento, participando da gestão e da fiscalização dessa instituição. Isso contribui para tornar o professor passível de maiores avaliações e críticas, interferindo diretamente na elevação das exigências de ordem moral e profissional.

Para Brito e Borgs (2009) os efeitos das políticas e reformas educacionais sobre o trabalho docente, demonstram que os professores são incentivados a exercer maior autonomia, porém “submetendo-se a exigências de eficácia e restrições orçamentárias, políticas e também profissional” (p. 10). Apontam ainda que essas novas regulações repercutem na estrutura e gestão do ensino público com princípios da eficácia, excelência, produtividade e eficiência.

As exigências para a escola e os professores são cada vez maiores, e destinam aos docentes papéis de catalisadores, contrapontos e vítimas da sociedade capitalista. Como catalisador, espera-se do professor que forme o cidadão adequado e apto para vender sua força de trabalho no mercado; como contraponto, pois procura-se nele uma postura crítica e em oposição à perspectiva pragmática da sociedade “[...] amenizando seus efeitos perversos, questionando e problematizando o consumismo e o individualismo, denunciando as injustiças e a desigualdade” (FIORENTINI et al, 2008, p. 50). E vítimas, pois as políticas neoliberais congelam salários, aumentam o número de alunos nas escolas e etc.

Em virtude da ampliação e diversificação dos alunos tornou-se mais comum e frequente o acesso de sujeitos a escola com certas dificuldades de aprendizagem e comportamento, implicando no aumento da necessidade de acompanhamento diferenciado a eles (OLIVEIRA, 2006). Porém, a política econômica à educação é norteadada pela racionalização de recursos, logo o professor tem que lidar com condições precárias sem meios adequados para acompanhar essas novas demandas.

Outro aspecto importante é levantado por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), quando analisam que as novas funções atribuídas aos docentes, através das demandas oriundas da

diversificação de alunos, sem o acompanhamento de condições de trabalho, resultam em uma forte intensificação do trabalho docente, interferindo na qualidade do trabalho, pelo qual

[...] as principais características do processo de intensificação, que podem ser sintetizadas como um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente (p. 105).

Diante disso, a intensificação do trabalho docente tem uma de suas causas na ampliação das responsabilidades e funções do professor na escola em um mesmo tempo, o que inclui questões pedagógicas, questões administrativas de gestão da escola e da responsabilidade de estar em constante formação continuada para acompanhar as demandas impostas pelo mercado. O que é confirmado por Garcia e Anadom (2009) quando relacionam a intensificação do trabalho docente à “[...] colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registro de prestação de contas do ensino e da aprendizagem” (p. 70).

Como já se afirmou anteriormente, o trabalho docente está associado ao trabalho capitalista que tem por características gerais a eficiência e a produtividade a baixos custos. Essa relação resultou em baixa remuneração para os docentes que nessa condição procuram maior número de aulas para obter maiores salários. Como exemplo, podemos apresentar o arrocho salarial dos professores primários da rede estadual de São Paulo que em 1967 recebiam um salário equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo atual, e em 1990 o salário equivalente destes professores era de 2,2 salários mínimos (GARCIA; ANADOM, 2009).

Desse modo, podemos afirmar que os professores vêm sofrendo intensas perdas salariais ao longo dos últimos 50 anos, situação aprofundada nos últimos 20 anos. Os professores encontram-se em condições precárias de remuneração com aumento exagerado de demandas e responsabilidades.

De modo geral, essa realidade da educação e do trabalho docente tem trazido aos professores um conjunto de problemáticas.

1. conduz à redução do tempo para o descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para a atualização e alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologia) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 105).

Algumas das exigências e expectativas do trabalho docente são feitas pelos próprios professores, em um movimento de auto-exigência para dar conta de funções que lhe são impostas como sinônimo de competência, dedicação, bondade e profissionalismo. A ampliação de tarefas aos professores a partir da década de 1990 também interfere nos seus sentimentos em relação ao seu trabalho e a sua carreira, o que envolve espaços pessoais e de trabalho, bem como os tempos de descanso e lazer. Sobre isso, Garcia e Anadom (2009) argumentam que os professores empreendem

Um esforço adicional em termos de autorresponsabilização e autoempreendedorismo no trabalho e na carreira, o que demanda tempo e outros investimentos. [...] que as racionalidades de governo, no bojo das reformas educacionais que tiveram como palco o neoliberalismo e os anos de 1990 no Brasil, elegeram como alvo sua retórica, entre outros aspectos, as emoções e a subjetividade das professoras, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e de buscar a aquiescência e o engajamento dos professores com as reformas dessa década (p. 82).

Por isso, certos discursos se popularizaram, pois são empreitados pelas reformas nas políticas educacionais através das expressões como cidadania, compromisso social, qualidade de ensino, empenho, doação, compromisso. Essas expressões objetivam caracterizar e

objetivar o trabalho docente como um ato missionário, no sentido de convencer os professores no envolvimento com o ideário das reformas, desse modo

O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto) gestão das pessoas no mundo contemporâneo. O movimento de empresariamento do Estado e da alma humana faz-se acompanhar de uma ética e de uma linguagem baseadas no mercado (GARCIA; ANADOM, 2009, p. 65).

Tais reformas educacionais colocaram o docente em um estado financeiro precário, agregado a isto, ainda se impõe a ele a intensificação de seu trabalho com destaque para o maior número de funções, com extensa jornada de trabalho no espaço escolar e para além dele, bem como a auto-intensificação no que se refere a auto-responsabilização pelo cumprimento ou não das demandas escolares e a construção de uma auto-imagem vinculada à competência da realização de tudo o que lhe é imposto e que reflete em sentimentos de profissionalismo dos professores, assim

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA; ANADOM, 2009, p. 71).

O processo de auto-intensificação também é determinado por processos subjetivos de formação individual como consumidor, que pelos discursos e consensos o tornam responsável por sua própria formação, ou seja, “pela sua empregabilidade, que deve-se auto administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009 p. 109).

Nessa direção, as estratégias utilizadas pelo professor para administrar seu tempo, suas ações e sua formação, e para conseguir acompanhar as mudanças no seu trabalho, ficam sob sua responsabilidade. Desse modo, Assunção e Oliveira (2009) afirmam que

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para os quais não se sentem preparadas, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa (p. 354).

Ante a isso, outros discursos estão permeando a vida do professor, como o da formação continuada, por causa da necessidade em alcançar as políticas educacionais que atribuem o fracasso da escola pública aos docentes, e assim, justifica-se pela necessidade constante de atualização dos conhecimentos e metodologias de ensino, implicando na sua responsabilização, pois não estão em constante formação.

Para Garcia e Anadom (2009)

A responsabilização moral das professoras por suas ocupações e pelo êxito da escola, a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas performances e desempenhos na escola, como se delas dependesse fortemente o sucesso ou o fracasso da escola, podem ser vistos como uma forma de gerencialismo. O discurso do profissionalismo e a incitação à profissionalização são estratégias importantes de governo do trabalho e da identidade docentes no bojo das políticas educacionais em curso no Brasil (p. 76).

Com isso, a base fundamental que leva a intensificação do trabalho docente é um certo “consentimento” do professor, que interfere na organização do processo de trabalho da escola, e assim na organização do trabalho docente em diferentes aspectos, levando a uma internalização até chegar ao processo de auto-intensificação

A retórica de exaltação do mercado conchama os indivíduos a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos problemas sociais, enfraquecendo argumentos e aspectos de ordem econômica, social e cultural e da participação do próprio Estado na vida social. O discurso do profissionalismo docente joga um papel decisivo nas novas formas de intensificação e controle do trabalho docente (GARCIA e ANADOM 2009, p. 82).

Assim, as políticas neoliberais para a educação das últimas décadas procuram estabelecer mecanismos que criam no docente o sentimento de responsabilização e culpa, que, ao lado do arrocho salarial, das perdas trabalhistas e das más condições de trabalho, qualificam de modo avassalador a intensificação e precarização do trabalho docente na escola, e que em acordo com o que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) identificam, resultam em sérias frustrações e desencantos dos professores com o seu trabalho na escola.

Podemos considerar que as políticas educacionais no Brasil das últimas décadas impulsionaram a universalização da escola, estabelecendo novas demandas, como a formação de professores, a ampliação e reestruturação das escolas e etc. No entanto, por serem políticas alinhadas as demandas do capital conformaram tais alterações na sua lógica. Isso se reverte na

formação do trabalhador com vistas a produzir mais-valia, a se submeter a lógica da venda da força de trabalho e ao conformismo dessa realidade.

Nesse contexto, o trabalho docente acaba se colocando a serviço do capital, pois em muitos casos se articula a sua estrutura de acumulação. No entanto, isso não ocorre de maneira automática, haja vista que muitos professores resistem às armadilhas engendradas sobre seu trabalho no chão da escola com vistas a adequá-lo aos objetivos do capital. Por outro lado, mesmo com tais resistências, há um conjunto de estratégias para a subordinação do professor pela desregulamentação do seu trabalho.

2.2 - A Educação Física e as mediações do capital

Retomando a ideia do trabalho e sua submissão ao capital, não se pode deixar de considerar que nessa relação histórica ele trava uma luta constante por sua libertação, caracterizada pelo aspecto da emancipação humana. Porém, o capital se utiliza de diferentes formas sociais, como a saúde, a educação e a Educação Física, subordinando-as para o controle de suas crises. Desse modo, a Educação Física pode ser situada como um campo de conflito entre trabalho e o capital, no qual o capital procura se consolidar como relação dominante gerenciando suas crises em diferentes manifestações. Por isso, será apresentado uma breve contextualização da Educação Física¹ frente ao trabalho em uma dimensão histórica.

Será considerado o surgimento da Educação Física na contemporaneidade, a partir da formação do capitalismo do século XVIII e XIX na Europa. Período em que houve a consolidação do Estado burguês e da burguesia como classe dominante, ou, a passagem da Idade Média para a Moderna. Marx e Engels (2009) esclarecem que para essa passagem, a burguesia procurou acabar com todas as formas econômicas, políticas, culturais e religiosas, dessa maneira “todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem [...] tudo que é sagrado é profanado” (2009, p. 69), logo, a família, o Estado, as profissões e o próprio corpo, o corpo que trabalha, que antes era intocável pela religião e pela relação feudal.

O capitalismo, como uma nova ordem produtiva, exigia o domínio sobre a natureza e necessitava do trabalho assalariado, bem como de uma organização social que desse

¹ Aqui pretende-se compreender o que é e o que vem sendo a Educação Física, e não fazer uma apresentação de sua historiografia.

condições de formação para o trabalho, por meio da escola, e reorganizasse a sociedade com base no higienismo.

A partir desse contexto surgiu a Educação Física. Em seu nascimento ela é caracterizada por Soares (1994) – chamada apenas de ginástica por causa do conteúdo da cultura corporal que orientava sua identidade – como disciplina no interior da escola que tinha uma visão biologizada e naturalizada pela sociedade, e atuava como instrumento para a disciplina, a adequação e a reorganização de gestos e atitudes necessários para a manutenção da ordem, por isso, para a criação de um outro homem, o trabalhador do capitalismo.

No Brasil, e conforme Castellani Filho (1998) discorre, houve uma certa dificuldade na implementação da Educação Física, pois a aristocracia não concordava com os exercícios ginásticos, uma vez que eram identificados como trabalho manual, ou seja, trabalho escravo, e o autor apresenta a estratégia da intelectualidade liberal para afastar tal repúdio e a consequente consolidação da visão higienista no país. Como exemplo, ele aponta o argumento de Rui Barbosa, ao afirmar que sem um corpo saudável não existiria mente sã para classe dominante do país, no resgate da máxima de Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, na qual para além da fragmentação humana, há também uma subordinação do corpo em relação à mente.

Os estudos de Soares (1994) salientam a importância que foi depositada à Educação Física, além das áreas médicas e biológicas em geral, para a formatação daquela sociedade

Se o homem é um ser biológico e todas as suas ações se explicam a partir de causas também biológicas [...] ganharão espaço naquela sociedade profissionais que dominem o conhecimento sobre o corpo biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade (p. 26).

Com essas reflexões, pode-se caracterizar a Educação Física em seu surgimento na sociedade burguesa, como um campo de intervenção social, ou seja, mediada pela formação de dado modelo de sociedade e do projeto higienista. No Brasil, a influência das políticas higienistas só começou a ser observada com maior intensidade nos anos 30 do século XX, através da transição do modelo de sociedade agroexportadora para o modelo urbano-industrial.

Esse período ficou conhecido como Estado Novo. Nele a Educação Física ocupou lugar central nas políticas educacionais, orientada para formar o homem às demandas do capital, e também pronto para a guerra, numa perspectiva de eugenia da raça brasileira. Como expressão, a Lei Constitucional nº 01, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de

novembro de 1937, tornou a Educação Física obrigatória nas escolas primárias, secundárias e normais.

O papel da Educação Física nesse momento era relacionado à propagação de princípios ligados à segurança nacional. Com destaque para o campo educacional, Castellani Filho (1998) conclui “[...] portanto, a EF e a EMC² [surgiram] como elos de uma mesma corrente, articulados no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo” (p. 84).

A EMC envolvia conteúdos organizacionais, cívicos e morais do contexto do Estado Novo. Castellani Filho (1998, p. 90), cita o Decreto-lei 2072, de 8/3/1940

[...] A Educação Cívica visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da Pátria e de que é dever de cada uma, consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação [...] É também papel da Educação Cívica, formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino, o amor ao dever militar, e bem assim dar às novas mulheres, o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.

Nesse contexto, cabe à Educação Física, além do trato com a criação de hábitos e práticas higiênicas e o fortalecimento da aptidão física, o reforço educacional para a criação de sentimentos patrióticos e orientadores para a formação militar. Como exemplo está o surgimento da Juventude Brasileira, nos moldes das organizações nazifascistas da Alemanha e Itália. Para Faria Junior (*apud* OLIVEIRA, 1987) a Educação Física realizava o discurso estado novista, no qual se destacava três valores fundamentais, que eram a integração, o aperfeiçoamento da raça e o sentimento nacionalista.

Desse modo, afirma-se que a Educação Física desde a sua implantação na escola esteve subordinada à implantação do capitalismo no país. O segundo pós-guerra foi marcado pela tentativa de recomposição do capital a partir especialmente da implantação do Estado de Bem-Estar Social como tentativa de recuperação dos países europeus, e como fundamentação à teoria econômica do keynesianismo regulador. Sobre a organização do trabalho e o padrão de acumulação, tem-se o fordismo como tentativa de regulação da crise que, mesmo se desenvolvendo a partir dos anos 30 no Brasil, atingiu sua potencialidade na década de 50³.

No cenário político internacional houve uma divisão do mundo em dois blocos, os países capitalistas e os de centralismo burocrático, que travaram uma disputa intensa por áreas

²EF: Abreviação de Educação Física e EMC: abreviação de Educação Moral e Cívica.

³Essas questões foram discutidas no capítulo I.

de influência e propagação de sua político-econômica. Para isso, a ciência, a tecnologia e até mesmo o esporte foram usados como forma de propaganda. O Brasil tratou o esporte como equivalente cultural para o desenvolvimento do plano econômico, e também como suporte de diminuição das tensões políticas e sociais, especialmente na década de 1970, como caso da Copa do Mundo de Futebol e o Programa de Esporte Para Todos (EPT). Por isso, no interior das escolas a Educação Física assumiu a identidade do esporte de alto rendimento, valorizada no projeto político e educacional dominante (BRACHT, 1992).

Como constatação desse quadro, Nozaki (2004) destaca o conjunto de normatizações, no campo educacional, que apresentam a obrigatoriedade da Educação Física, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que assegurou a disciplina nos cursos primários e médios. A partir de 1971, na reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus, no desenvolvimentismo brasileiro, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, obrigou a Educação Física para esses níveis de ensino. É importante destacar que essa disciplina foi a única obrigatória nos três níveis, com o Decreto nº 69.450/71.

Além dos processos regulatórios, a Educação Física também era visada no interior do projeto pedagógico do período. Em estudo⁴ citado por Nozaki (2004) de Gariglio (2001), identifica-se essa perspectiva. A adesão da Educação Física ao projeto político-educacional na década de 70 se deu por meio da desportivização

De acordo com o projeto a escola deveria tornar-se a base da pirâmide para a seleção e descoberta de valores para o desporto de elite nacional. Tal política estava atrelada à política educacional e ambas associadas ao ímpeto desenvolvimentista da época. Com isso, objetivava-se inserir o Brasil no grupo de nações desenvolvidas através do desenvolvimento do esporte competitivo, pois para aquele governo o avanço do esporte de alto rendimento nacional ajudaria, pelo menos, a produzir a imagem de que a nação possuía alto grau de desenvolvimento tecnológico, cultural e social (p. 11).

A Educação Física nesse CEFET se tornou, por isso, a disciplina com a maior área construída, e com um vasto material didático. Também teve elevado seu status à condição de departamento, e o aumento do número de aulas semanais. Agregado a isso, intensificou-se a

⁴ A pesquisa procurou a legitimação da Educação Física em um Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET), desde a década de 1970. Momento em que o país passou pela ampliação da formação profissional, por causa da política desenvolvimentista de formação da mão-de-obra para a industrialização e da própria valorização das escolas de cunho técnicas em âmbito federal, a Educação Física tinha sua importância.

promoção de eventos esportivos, de dança e ginástica o que proporcionou a consequente valorização do trabalho da Educação Física nesse espaço.

O esporte como instrumento demonstrativo do desenvolvimento econômico brasileiro foi implantado no interior da escola, que lançou mão da Educação Física, na sua formatação esportivizada, para dar ênfase a sua importância para a sociedade, assim, e conforme a pesquisa identificou

Para uma instituição profissionalizante, marcada historicamente por sua imagem associada ao trabalho manual, sendo portanto, vista como instituição inferior ou de segunda classe, tornava-se imperioso relacionar sua imagem [à] imagem de sucesso. Assim sendo, a Educação Física tornava-se uma importante vitrine para o CEFET-MG. Por meio dela seriam expostos alguns de seus mais preciosos produtos: a organização, a competência, o sentido de equipe, a educação para a competição e para o esforço, a vitória, sua excelente infraestrutura, a qualidade de seus professores, produtos escolares muito prezados pela sociedade (p. 13).

Nesse contexto, a Educação Física brasileira, inicialmente apoiada em projeto higienistas e militares, para a consolidação do capitalismo no país, e como conteúdo de maior expressão a ginástica, a partir da década de 70, modificou-se em um novo contexto de recomposição do capital, adotando um projeto esportivista, relacionado com o contexto sócio-político ditatorial, no qual o esporte foi utilizado na escola como o conteúdo da Educação Física, numa perspectiva conhecida como pirâmide esportiva⁵. Assim, a Educação Física obedeceu, historicamente, seja como ginástica, seja como esporte, à composição do paradigma da aptidão física, via escola, a composição do projeto dominante do capital.

Na formação humana, a mudança de conteúdo redirecionou o trabalhador para novas qualificações, e a escola ainda está com um papel importante nesse processo. Para o setor produtivo, a polivalência e a flexibilidade tornam-se norteadoras da requalificação do trabalho, mas estendem a noção de competência para o setor de serviços⁶. Ocorre uma

⁵ Trata-se de uma metáfora que coloca o esporte na escola como base para a formação técnico-esportiva, que se eleva ao patamar dos clubes e do esporte de rendimento, no topo da pirâmide. Para Bracht (1992) há uma diferença drástica entre o esporte na escola e o esporte da escola, colocando a última como possuidora dos códigos e símbolos de uma Educação Física autônoma, podendo ser caracterizada como uma Educação Física transformadora, e não reprodutora do capital. Foram muitas críticas nas décadas de 80 e 90 sobre o papel da esportivização da Educação Física na escola, sobretudo por ter tomado um contexto de conteúdo dominante nas aulas, e reprodutora dos modelos do esporte de rendimento, relacionados à visão competitiva da sociedade regulada pelo capital.

⁶ Mudanças no mundo do trabalho, por meio da intensificação da exploração da força de trabalho, o desemprego estrutural, o crescimento de uma desproletarização, que é a passagem do setor secundário para o terciário da economia, por causa do crescimento do setor de serviços, além da precarização do trabalho através dos contratos temporários, desregulamentação dos direitos e aumento o trabalho feminino e infantil (ANTUNES, 1995). O conteúdo do trabalho também se alterou. O modelo taylorista/fordista deu lugar a acumulação flexível ou toyotismo.

concorrência por um sistema de certificações, por causa da crise estrutural do trabalho abstrato, e a instauração da empregabilidade, o que implica em entender que não faltam empregos, mas condições de se empregar do trabalhador.

Diante disso, como a Educação Física está articulada ao projeto dominante da atualidade, parte-se do contexto histórico relacionado à formação de um corpo disciplinado com a finalidade de obedecer de forma subordinado à aptidão física, funcional ao fordismo. Porém, essa expressão funcional não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, pois agora pretende um conteúdo no campo cognitivo e interacional, com o objetivo de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, entre outros.

Mesmo com os debates construídos na década de 1980 de cunho crítico e questionador em torno da educação, e conseqüentemente da Educação Física, a partir da década de 1990 ocorre uma ruptura com tais propostas por uma tentativa de recomposição da crise do capital, associada ao maior desenvolvimento de políticas neoliberais no país. Logo, um novo modelo de trabalhador é solicitado

Ao mesmo tempo em que o campo educacional se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão, por outro lado, a Educação Física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos (NOZAKI, 2004, p. 27).

Por isso, a Educação Física não seria capaz de atuar na formação dessas competências. O que não significa dizer que ela não seria capaz de atuar na formação das competências atuais exigidas pelo capital, mas sob o ponto de vista dominante, no qual está inserida a pedagogia das competências, a Educação Física foi sempre tratada como uma disciplina reprodutora de movimentos, conforme o contexto da antiga formação do trabalhador.

Isso pode explicar em parte, a sua realidade de pouco prestígio na escola, que tem privilegiado outras disciplinas de conteúdo cognitivo e interacional, considerando que a prática pedagógica da disciplina não contribui, ao menos imediatamente, para o projeto atual de formação humana hegemônico, conforme Nozaki (2004) apresenta

Se considerarmos que, historicamente, ela era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda da formação do trabalhador de novo tipo para o

capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros. Na proporção em que a Educação Física parece não atuar para a formação das competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou (p. 143-244).

O que pode ser comprovado no descaso que a Educação Física tem tido no interior da escola, com a obrigatoriedade a partir da Lei 9394/96, a LDB, e sua não obrigatoriedade no ensino noturno. O que também demonstra que a LDB foi construída seguindo orientações impostas pelo neoliberalismo, por meio da implementação de políticas públicas que se referenciam ao Estado mínimo e com a intenção de modelar o trabalhador para as mudanças até aqui discutidas.

A LDB, apresentada inicialmente em seu Projeto de Lei 1258D/88, com elaboração do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de âmbito democrático, apresentava considerações preocupantes para os trabalhadores da Educação Física. Conforme Pinheiro (1997b), essas preocupações se davam pela definição da área, como “componente curricular da educação básica”, e “integrada à proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 1993a), e que não continha no texto o termo ‘obrigatório’, o que permitia diferentes interpretações. Além disso, tornava-se facultativa nos cursos noturnos, o que colocava sua presença ao interesse de cada instituição escolar.

Em seguida, essas preocupações foram agravadas com o PL 1258D/88 por meio do Substitutivo de Lei do senador Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1998). A Educação Física e educação artística perderam o seu caráter de componente curricular quando o Substitutivo previa que “Os currículos valorizarão as artes e a Educação Física, de modo a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos” (BRASIL, 1993b). Assim, podia-se compreender, por exemplo, uma atividade esporádica de competição esportiva, ou de práticas extracurriculares

Dentre os motivos que levaram a esta formulação, com certeza, estão: a própria visão que embasou o projeto, onde o cidadão não possui maiores direitos adquiridos e é sim, um consumidor, portanto compra o que um dia foi seu de direito; a necessidade de contenção de gastos públicos ditados pelas regras da nova ordem econômica; a prioridade a disciplinas de cunho teórico e científico claramente definidos, importantes à formação de mão-de-obra e para os setores mais apurados à formação da ‘sociedade do conhecimento’ (FRIGOTTO, 1996, p. 139).

Esse contexto aponta com clareza a tensão entre a política neoliberal do Estado mínimo e as conquistas históricas da classe trabalhadora no campo educacional. A partir da Educação Física, não se pode deixar de observar a possibilidade de uma grande alteração na área, como a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro. Porém, o retorno do PL 1258D/88 à Câmara dos Deputados, e também com pressões do movimento estudantil e docente da Educação Física, o texto original retornou, na nova LDB, 9394/96, no qual “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no ensino noturno” (BRASIL, 1996, art. 26, parag. 3º).

Em dezembro de 2001, como mais uma das lutas dos movimentos organizados em prol da Educação Física, por meio da Lei 10328/01, foi reintroduzida a expressão ‘obrigatório’, depois do termo ‘curricular’, o que garantiu a Educação Física na proposta pedagógica da escola, porém ainda facultada no ensino noturno. Mesmo com essa conquista, ainda ocorre a desvalorização desta disciplina no projeto de formação humana dominante. Identifica-se que a Educação Física não atende mais aos interesses de compor um quadro formativo para o novo trabalhador necessário ao capital, com formação flexível por meio das novas competências.

Alguns estudos a partir da prática pedagógica confirmam a afirmativa da secundarização da Educação Física. Em outro estudo citado por Nozaki (2004), Jeber (1996) analisou os mecanismos do espaço escolar que interferem para o processo de inferiorização dessa disciplina, a partir de pesquisa em escolas de uma rede municipal de ensino. A pesquisa mostrou os elementos didáticos do processo pedagógico, que colocam a desvalorização da Educação Física. Um dos elementos aponta a permanência, nas aulas de Educação Física, do modelo de formação humana para o padrão produtivo antigo, do taylorismo/fordismo. Os elementos identificados são da perspectiva pedagógica da década de 1970, da aptidão física, e o esporte aparece como principal conteúdo. Além disso, o esporte é tratado da mesma forma nas diferentes séries, sem a continuidade ou progressão dos fundamentos ensinados durante as séries⁷. Conteúdos como dança, ginástica e jogos, eram feitos de forma esportivizada, ou utilizados como elemento de contraposição ao esporte, em uma forma compensatória aos esforços de outras atividades escolares.

⁷A repetição de movimentos é fundamento para o trabalho no interior do padrão de acumulação taylorista/fordista. A aprendizagem tecnicista, sem um debate crítico, também faz parte desta formação. Jeber (1996) esclarece ainda, que a não continuidade ou progressão dos fundamentos durante a 5ª à 8ª série (ensina-se o mesmo fundamento, da mesma forma, durante todas as séries) faz com que a Educação Física seja uma disciplina sem sentido e projeto pedagógico, o que agravava sua secundarização. No entanto, precisa-se realizar um profundo exame dos anseios do capital para a formação humana, para que não se coloque a Educação Física na simples adaptação ao modelo hegemônico requerido, o que valorizaria a disciplina, em dado contexto histórico, mas não nos interesses sob o ponto de vista da formação humana para além do capital.

Além dessas questões, Jeber (1996) diz que a Educação Física é projetada numa perspectiva de secundarização na escola. Como causas, destaca-se o caráter facultativo da participação dos alunos⁸, a ausência da atribuição de notas, a postura passiva, ausente ou espontânea do professor⁹ nas aulas, a promoção de atividades extraclasse, como torneios e festas para que se possa valorizar o trabalho daquela disciplina no projeto pedagógico da escola¹⁰.

Também se identificou que ocorre uma atitude diferenciada do professor de Educação Física, em comparação aos outros professores da escola, nas atividades práticas pedagógicas coletivas. A participação dele no conselho de classe envolvia tarefas auxiliares (assumir coordenação para fazer chamados, apresentar notas de professores ausentes e até servir bebidas) o que o afastava da necessidade de participação mais ativa nos debates. Além disso, durante um conselho de classe foi desenvolvida uma atividade esportiva aos alunos pelo professor de Educação Física, o intuito dessa atividade era liberar os outros professores para participarem do conselho escolar, o que excluía o professor de Educação Física. A ausência do professor de Educação Física da sala dos professores foi constatada, e foi explicada pela existência de sua própria sala, ou a de materiais esportivos, em que ficava em seu tempo vago.

Mais um importante aspecto que merece ser apresentado é a visão dos outros professores sobre a participação do professor de Educação Física na escola, a partir da depreciação do seu trabalho, pois por ser encarado como mais fácil, por causa da alegação dele não se ocupar com tarefas ditas intelectuais, o que evidencia a desvalorização da área quando comparada às outras disciplinas.

⁸ Com destaque para o número elevado de alunos com atestado médico para dispensa das aulas, mas que fora da escola frequentam academia de musculação. Também quando participam de modalidades esportivas, o que evidencia que as aulas de Educação Física são vistas como preparo da aptidão física. Os alunos também têm dificuldades em identificar o papel da Educação Física na escola. Segundo Celante (2000), os alunos não conseguem definir claramente o que é ensinado nessa área. Em outros casos, alguns alunos dão pouca importância à Educação Física (DEVIDE, 1999). Outro autor que apresenta perspectiva semelhante é Lovisolo (1995), pois ao questionar alunos e pais sobre os objetivos da Educação Física na escola, constatou os resultados apresentados anteriormente.

⁹ Existe uma dificuldade dos professores em justificar a especificidade da Educação Física na escola. De acordo com Daolio (1995) as afirmações estão entre a preparação (treinamento) esportivo, a promoção da saúde, a socialização, o desenvolvimento físico e mental e outros. O que nos leva a entender que os professores apresentam visões mediadas pelas perspectivas apresentadas por Soares (1994) e Castellani Filho (1998) de outros períodos da educação no Brasil, que se submetiam a lógica do capital, e preparavam o homem para determinado perfil hegemônico. Além disso, Andrews (1993) fala do nível de satisfação profissional que é afetado pela frequente falta de materiais didáticos, constituindo-se num dos principais fatores do mal estar docente. A falta de materiais didáticos limita as oportunidades de atividades, prejudicando a qualidade da aula, e deixando-a pouco atrativa aos alunos. Outro fator que tem provocado insatisfação profissional é o acréscimo considerável das responsabilidades a serem assumidas pelos professores na escola.

¹⁰ Há uma forte adaptação dos professores a essa perspectiva, o que remete esse comprometimento a ausência de projeto pedagógicos claros para a disciplina.

Essas características encontradas na escola pública revelam, imediatamente, o caráter secundário¹¹ da Educação Física no projeto pedagógico dominante, que forma o trabalhador de novo tipo. Porém, essa não é a sua única forma, pois é possível identificar que a disciplina integra-se ao projeto dominante a partir de outras mediações.

Na análise da dualidade estrutural da educação, identifica-se um ensino privilegiado e outro para as massas (no qual há o esvaziamento pedagógico da Educação Física). Com o olhar voltado para a educação das camadas médias da classe trabalhadora, e com maior efeito, sobre à da classe burguesa, constata-se a Educação Física presente e valorizada, disponível como artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana (NOZAKI, 2004).

Como realidade desse fenômeno, inúmeros escolas privadas oferecem Educação Física, ou outros conteúdos da cultura corporal como forma de apresentar uma formação melhor. Nos estudos de Nunes (2002) fica evidente os investimentos de escolas privadas no campo das atividades físicas, com instalações físicas variadas, como quadras poliesportivas, salas de dança, ginásios cobertos e piscinas, que se comparavam aos clubes. Assim, a Educação Física para essas instituições de ensino ocupava lugar de destaque no currículo, com até três aulas semanais, nas quais o aluno participava de até oito modalidades esportivas e recreativas.

A principal questão que deve ser analisada na dinâmica dada à Educação Física, conforme o modelo expresso por Nunes (2002), é a sua forma pedagógica da aptidão física, porque se trata de uma reprodução do modelo dominante das manifestações corporais no campo não-escolar, que busca a formação de hábitos saudáveis ou a seleção de talentos. A perspectiva da aptidão física é antagônica à da cultura corporal, e possui um viés de saúde conceituada pela ausência de doenças. Pode-se observar, conforme Sandra Soares Della Fonte e Róbson Loureiro (1997) apresentam, a sustentação dessa perspectiva

Este tipo de compreensão vincula-se a um modelo funcionalista no qual a sociedade é entendida como um todo orgânico que funciona harmonicamente. A doença é um desvio, um desequilíbrio que ameaça a organização social, pois impossibilita o cumprimento dos papéis e obrigações sociais (p. 126).

¹¹ Catellani Filho (1998) denuncia uma certa formalidade, responsável por caracteriza-la como atividade escolar ao invés de componente curricular. Essa formalidade ainda se faz presente no universo pedagógico. Mesmo com o advento da LDB 9394/96, que confere à Educação Física a condição de “componente curricular obrigatório inserido na proposta pedagógica da escola” (Art. 26), a ação prática de alguns professores se confunde entre a educação do corpo, o aprendizado das modalidades esportivas, a promoção da saúde, a recreação e o lazer.

O que nos mostra que a saúde é compreendida no seu plano individual, em uma vinculação mecânica com a aptidão física, que é atingida pela prática permanente de atividade física, no dito estilo de vida ativa e saudável. Porém, de acordo com Matiello Júnior e Gonçalves (2001, p. 03) “as expressões aptidão física e saúde são geralmente associadas, a impressão dada é que são sinônimos, quando absolutamente não são”. A noção de saúde pela via da aptidão física, no senso comum, e sustentada com elementos de cientificidade, gera uma certa sensação de segurança à população, o que desmobiliza os sujeitos para outros aspectos da vida social. Nesse sentido

Tal estilo tem sido apontado, por vários setores da comunidade científica, como um dos fatores mais importantes na elaboração das propostas de promoção de saúde e da qualidade de vida da população. Este entendimento fundamenta-se em pressupostos elaborados dentro de um referencial teórico que associa o estilo de vida saudável ao hábito da prática de atividades físicas e, conseqüentemente, a melhores padrões de saúde e qualidade de vida. Este referencial toma a forma de um paradigma na medida em que constitui o modelo contemporâneo no qual se [fundamenta] a maioria dos estudos envolvendo a relação positiva entre atividade física, saúde, estilo de vida e qualidade de vida. Identifica-se, neste paradigma, a interação das dimensões da promoção da saúde, da qualidade de vida e da atividade física dentro de um movimento denominado aqui de Movimento Vida Ativa, o qual vem sendo desencadeado no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte, cujo eixo epistemológico centra-se no incremento do nível de atividade física habitual da população em geral (ASSUMPÇÃO, MORAIS & FONTOURA, 2002, p. 02).

A crítica dada ao discurso da aptidão física e saúde é o seu caráter biologizante, pois afirma a melhor saúde para quem pratica atividade física, pois diminui as doenças, aumenta a expectativa de vida, melhora o bem-estar e eleva a autoestima. Frente a esse pensamento ocorrem divergências, sob o ponto de vista científico, de que a atividade física levaria de fato a menores índices de risco para doenças (MONTEIRO, PADOVAN & GONÇALVES, 1999). Outra questão é a individualização do processo de saúde, que é contestada por Ferreira (2001)

[...] Uma das mais contundentes críticas ao discurso da Aptidão Física Relacionada à Saúde está no caráter eminentemente individual de suas propostas. Para Sparkes (1991), a corrente da Aptidão Física Relacionada à Saúde analisa a questão da saúde no nível individual, o que serve para obscurecer outros determinantes da saúde. Ou seja, costuma-se apresentar o indivíduo como o problema e a mudança do estilo de vida como a solução. Sparkes (1989) argumenta ainda que o movimento da Aptidão Física Relacionada à Saúde considera a existência de uma cultura homogênea na qual todos seriam livres para escolher seus estilos de vida, o que não condiz com a realidade. O fato é que vivemos numa sociedade dividida em classes sociais, na qual nem todas as pessoas têm condições econômicas para adotar um estilo de vida ativa e saudável. Há desigualdades estruturais com raízes

políticas, econômicas e sociais que dificultam a adoção desses estilos de vida (p. 46).

Sob o ponto de vista do projeto pedagógico na escola, as críticas à aptidão física estão sob a tentativa de tratar de modo igual os alunos que se encontram em situação desigual, partindo do pensamento de que todos possuem a mesma possibilidade de aprendizado escolar, o que significa não apenas manter a desigualdade, mas aumentá-la (MATIELLO JÚNIOR & GONÇALVES, 2001).

Alguns estudos já debatem e questionam a efetividade da aptidão física para a saúde nas aulas de Educação Física da escola. Como exemplo, buscou-se a pesquisa relatada por Nozaki (2004) de Monteiro, Padovan e Gonçalves (1999), que se concentrou em escolas técnicas de Bauru – SP, e concluíram que a instituição escolar se trata de um local inadequado para a obtenção da saúde, considerando os níveis críticos de qualidade de vida¹² como condições mínimas necessárias à saúde do adolescente. Argumenta-se, que tal conclusão se deu por causa das condições de vida dos alunos do ensino noturno, pois apresentam tempo livre restrito, determinado especialmente pelas condições de trabalho a que estão submetidos

Nesse sentido, o horário de oferecimento das aulas de Educação Física atende somente ao estilo de atuação da escola pensada e conduzida em função do aluno-padrão (do qual quem se aproxima é o estudante da classe média), e não para atender às exigências do escolar proveniente das camadas populares que exercem atividade ocupacional durante o dia e mais necessitariam de atividade física específica e dirigida para a sua formação e desenvolvimento global (p. 60).

Por isso, considera-se que a Educação Física é tratada como artigo de luxo e valorizada no projeto pedagógico dominante que tem como fundamento a aptidão física. No entanto, quando se considera a formação do trabalhador, demanda competências que estão além do domínio físico, desse modo a Educação Física está em um plano secundário para a maioria da população, portanto, para a educação pública de modo geral¹³.

¹²Baseados em publicação da Organização Panamericana de Saúde (OPAS), que os níveis críticos de qualidade de vida, em termos de direitos elementares para o ser humano são, entre outros, educação, nutrição, moradia, boa saúde física e mental, trabalho, lazer, oportunidade para uso do tempo livre e direito a participar.

¹³ Além disso, observa-se que as condições dos locais de ensino, dos problemas psicológicos causados pela profissão e pelo sentimento de culpa decorrente do insucesso no processo de ensino são problemáticas enfrentadas pelos professores, especialmente da escola pública, o que não exime grupos escolares privados dessa realidade. As instalações das aulas de Educação Física necessitam de uma política de investimentos para permitir a sua viabilização em condições adversas. Diante do fato das instalações escolares serem, de modo geral, inadequadas para a prática de atividades físicas, especialmente pela falta de condições de segurança, insalubridade e higiene pessoal após os exercícios, é necessário que os professores apresentem soluções referentes ao ambiente de trabalho da Educação Física na escola (MONTEIRO, 1996), logo, tais problemáticas recaem sob a responsabilidade do professor, intensificando seu trabalho, e interferindo diretamente na sua estimativa.

Isso tudo vai interferir na restrição do saber tratado pela Educação Física baseado na cultura corporal, logo, no lugar de socialização desse conteúdo, a escola pública, pois deixa-se de oferecê-lo em detrimento a outros conteúdos considerados mais importantes para a formação com vistas ao mercado de trabalho. A cultura corporal, que é um conhecimento historicamente produzido pelo ser humano, passa a ser mercadoria a ser vendida em instâncias privadas, como clubes, escolinhas de esporte, academias, escolas particulares e outras.

O discurso do estilo de vida ativa e saudável está para além do universo escolar. As aulas de Educação Física acabam tomando as referências mais gerais de programas que procuram estabelecer às pessoas o hábito de praticar atividades físicas durante o dia, a partir de tarefas cotidianas, como

O Programa AGITA SÃO PAULO [...] sugere que se faça ao menos 30 minutos diários de alguma atividade física. No entanto, pela correria do dia-a-dia, as pessoas têm dificuldades em arranjar um tempo para se dedicar a essa questão. A solução é acumular, durante o dia, diversas atividades do cotidiano que servem como alternativa. Por exemplo: caminhar até o trabalho (se possível), caminhar com o cachorro, dançar com a namorada, ir a pé a padaria ou banca de jornal, subir e descer escadas [...] (MATSUDO, 2001, p. 31).

A problemática desses programas de atividade física é não considerar o papel dessa perspectiva em saúde que eles direcionam e suas relações com o modo de produção da vida. O que é observado por Assumpção, Morais e Fontoura (2002)

Falar sobre saúde significa perguntar sobre quem tem acesso a ela. Sua promoção está vinculada ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. A incidência de doenças varia segundo a classe social, o grupo étnico, o universo urbano e rural, a constituição da família, o desempenho dos diferentes papéis sociais, os processos de socialização, a violência, as condições de trabalho (p. 08).

Por isso, a prática da atividade física é concebida de forma paliativa para quem não tem condições de comprá-la em estabelecimentos da prática corporal, tornando-se um distintivo de classe. E na valorização da saúde como atributo individual a ser conquistado, não se faz uma leitura social ampla desta questão

É comum, por exemplo, que campanhas de adesão ao exercício físico apontem como estratégias a modificação de hábitos cotidianos a fim de ampliar o engajamento das pessoas ao exercício. Subir e descer escadas em vez de usar elevador, andar no lugar de usar transportes motorizados e substituir atividades feitas com equipamentos eletrônicos por atividade manuais são alguns exemplos. Essas estratégias, porém, restringem-se a ações individuais, o que concorre para a culpabilização da vítima. Em alguns

casos, a individualização do problema é tão acintosa que acaba por camuflar os determinantes sociopolíticos-econômicos da situação. É o caso, por exemplo, de programas institucionais que visam incrementar o nível de atividade física da população como um importante instrumento para a promoção da saúde e melhoria de qualidade de vida (CELAFISCS, 1998) e chegam a orientar as pessoas idosas aproveitar *'as filas nos bancos ou correios para fortalecer os músculos do abdome (sic.) e das pernas'* (p. 22) (FERREIRA, 2001, p. 47, Grifos do autor).

Essa perspectiva de saúde é liberal, pois coloca o corpo como propriedade individual a ser mantida. O universo de outras mediações que a atravessam é colocado na perspectiva da produtividade, e procura estabelecer os custos de uma população sedentária, para a qual “O sedentarismo tem custo elevado para a humanidade. Uma pessoa sedentária vai utilizar mais serviços médicos, vai realizar mais exames, vai frequentar mais o hospital, vai faltar mais ao trabalho, vai produzir menos” (MATSUDO, 2001, p. 31). E o sedentarismo é colocado como “o maior vilão da história”, porque causa consequências drásticas como doenças hipocinéticas e estresse. Essa compreensão “[...] deixa, no entanto, de atuar no cerne da questão, ou seja, na forma de organização produtiva determinante do desgaste dos trabalhadores (se descomprometendo com os desempregados!)” (MATIELLO JÚNIOR & GONÇALVES, 2001, p. 05).

A ideologia da formação de estilo de vida ativa e saudável se liga à ideologia da empregabilidade ao tratar de formar o corpo qualificado para uma boa apresentação pessoal. Em Monteiro, Padovan e Gonçalves (1999), a prevenção e promoção da saúde apresentam-se, no modelo de formação do estilo de vida ativa, como excelente investimento do setor produtivo, mesmo que os métodos utilizados não tenham comprovada eficácia. Em acordo com Assumpção, Morais e Fontoura (2002, p. 09)

Seja como objeto, mercadoria ou força de trabalho, o corpo é moldado e aperfeiçoado, tornado apto à produção, domesticado para favorecer o aumento da produtividade (as ginásticas nos locais de trabalho sempre foram acompanhadas do discurso da saúde). As estratégias de venda do corpo, com o surgimento de novos produtos e de novas necessidades, torna-o, cada vez mais, um produto privilegiado da lógica industrial[...] Os programas de promoção de saúde, em larga medida, veiculam interesses eminentemente econômicos, tendo em vista que pessoas com estilos de vida saudáveis aumentam a eficiência e a produtividade do trabalho, reduzindo o absenteísmo, o que garante às organizações o corte de gastos e a otimização de lucros.

Além disso, o discurso da formação do estilo de vida ativa e saudável, coloca em perspectiva a ampliação do campo de trabalho ao professor de Educação Física, e uma nova

demanda para a sua formação. Agora, se este discurso minimamente não considera as questões estruturais que envolvem a saúde e busca, na individualização dos ditos hábitos saudáveis, a solução para elementos da própria produção da existência humana, pode-se concluir de antemão a importância que a Educação Física assume atualmente. A obesidade é um exemplo da situação da saúde

Estamos convivendo com um índice de obesidade infantil em torno de 35%. A obesidade já é problema de saúde pública em nosso país. É imprescindível que a área de Educação Física assuma o seu papel de formadora e contribua com seus conhecimentos no sentido de alertar a população sobre os grandes problemas advindos da falta de hábitos saudáveis (OLIVEIRA, 1999, p. 01).

Mesmo com o reconhecimento, no trecho acima, de que a questão da obesidade é um caso de saúde pública, há um enfoque para a formação de hábitos saudáveis, logo individuais, com a mediação da Educação Física. Não se relaciona, nesse sentido, a obesidade com problemas de saúde, como hipertensão e doenças coronárias. Além disso, não se considera a contradição da sociedade capitalista de consumo, que produz alimentos numa escala maior do que se é necessário consumir. Também, a questão da maximização da produtividade, leva a diminuição do tempo livre do trabalhador, coloca em destaque os *fast foods*, que não são saudáveis sob o ponto de vista nutricional. Assim, a obesidade como fator que potencializa doenças se coloca, antes de tudo, numa teia de mediações do capital. De modo parecido, a busca por hábitos saudáveis não determina melhoria da saúde, mas a saúde, nas relações sociais, é que determina hábitos saudáveis, conforme Matiello Júnior & Gonçalves (2001) esclarecem

Outra forma de expor os limites de atuação da área é recorrer a breve olhar sobre as recentes e substanciais mudanças nas ações mantidas entre Estados, instituições e pessoas em escala planetária, decorrentes de fase mais aprimorada (e contraditória) do capitalismo, conhecida como neoliberal, cujos efeitos interferem diretamente nas condições e estilos de vida. Mudanças que, no entanto, a hegemonia da Educação Física relacionada à saúde teimosamente insiste em subvalorizar (p. 05).

Essa análise fenomênica da busca da saúde está relacionada ao otimismo quanto ao aumento do tempo livre na atualidade, e a possibilidade do professor de Educação Física ter ampliação do seu campo de trabalho. Não se considera a crise estrutural do desemprego e o aumento da produtividade, que estão diretamente relacionados com a diminuição da fruição do tempo livre, conforme padrão de acumulação de capital vigente

Somados a esses aspectos, temos o crescente aumento do tempo livre, ocasionado pela mudança na forma de produção. E aqui também o profissional de Educação Física pode contribuir com seus conhecimentos e ações, discutindo e organizando as opções de desfrute do tempo livre da população (OLIVEIRA, 1999, p. 01).

O reordenamento do trabalho do professor de Educação Física ocasionou esse otimismo com relação ao surgimento de novas possibilidades de atuação. A crise do capital e o aumento do desemprego, desde 1980, aliado ao quadro da educação escolar no país, possibilitou junto com o discurso do empreendedorismo, uma certa justificativa ao professor para o campo não-escolar (FARIA JUNIOR, *apud* OLIVEIRA, 1987). Autores com visão otimista sobre o mercado de trabalho no campo não-escolar apontam o fenômeno da decadência do magistério e o aparecimento de um campo alternativo em abundância

Paralelamente à crise do ‘milagre’ econômico brasileiro e ao processo de abertura política, já nos anos 80, passou a haver espaço para uma discussão que trouxe à tona as distorções do modelo educacional brasileiro.

Nos anos seguintes, a decadência do magistério, sob o ponto de vista de valorização do profissional, parece ter comprometido diretamente o mercado de trabalho do profissional de Educação Física, cuja formação era, quase que exclusivamente, voltada para a atividade escolar. A baixa remuneração, as péssimas condições de trabalho e a falta de expectativa profissional levaram a Educação Física a viver sua primeira crise, que facilmente pode ser identificada pela redução do número de candidatos nos concursos vestibulares, pelo êxodo de profissionais para outras atividades e pela mudança de paradigma filosófico da profissão (SARTORI, 1997, p. 24).

Além da desvalorização do magistério, a proliferação de práticas corporais aumentaria a possibilidade de campo de trabalho ao professor, que até então estava na escola (TUBINO, 1995). Para os recém formados o campo não-escolar¹⁴ se apresentou como atrativo e alternativa à escola (FERREIRA & RAMOS, 2001). A reestruturação curricular da formação em Educação Física da época, com o Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal, instaurou a possibilidade de criação do bacharelado na área para suprir demanda da formação para o campo não-escolar.

A aprovação da Resolução n. 03/87, do Conselho Federal, abriu a possibilidade de criação dos cursos de bacharelado em Educação Física¹⁵, descaracterizando a formação como prática para o magistério e colocando-a como uma profissão liberal, flexível e empreendedora

¹⁴ Academias, clubes, condomínios, espaços de lazer e recreação, hotéis, entre outros.

¹⁵ Apesar dos interesses dos setores privatistas da Educação Física brasileira, a criação em um número considerável de cursos de bacharelado previstos a partir da Resolução n. 03/87 não saiu do papel (QUELHAS, NOZAKI, 2006) e só tomou força com as Diretrizes Curriculares aprovadas em 2004 e com a Resolução n. 07/2004 do CNE.

inserida na lógica dos novos mercados de atuação e consumo. Essa fragmentação era justificada pelo discurso de inserção diferenciado no mercado de trabalho, porém, não se justificou sob o ponto de vista da formação, pois o trabalho em Educação Física continuou sendo caracterizado pela prática docente, na escola ou fora dela.

A LDB 9.394/96 colaborou para essa perspectiva, pois previu o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que deveriam ser formuladas a partir daquele momento. Tais reformulações começaram a se dar a partir da década de 1990, e segundo Taffarel (2003), foram compostas por: a) ajustes estruturais, guiados pela reestruturação produtiva e tecnológica para a manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada; b) exigências das agências financiadoras como o BM, na definição de políticas educacionais no Brasil; c) submissão das políticas do governo brasileiro à lógica das agências financiadoras internacionais.

Os ajustes empreendidos a partir da década de 1990 tiveram o interesse de adaptar a formação à constituição do trabalhador de novo tipo e as Diretrizes Curriculares Nacionais, ajustavam-se como componente da reformulação estrutural da educação. A Educação Física seguiu essa mesma lógica, reproduzindo os embates mais gerais da área, que se circunscrevem nos conflitos mais gerais colocados na sociedade no sentido da manutenção ou superação do modo de produção capitalista (NOZAKI, 2004).

Nesse contexto, o trabalho docente em Educação Física passa por uma nova etapa de reestruturação, mas permeado por contradições das relações de trabalho existentes na fase de desenvolvimento capitalista. Nos anos 1980 ocorreu um dos primeiros ataques à fragmentação da área, com a possibilidade de curso em bacharelado (NOZAKI, 2005). O objetivo dessa formação estava relacionado à atuação nos campos de trabalho não escolares, que deveriam assegurar aos professores postos de emprego, inclusive, descaracterizando-os como trabalhadores do magistério assalariado e colocando-os como profissionais liberais, flexíveis e empreendedores (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Outros ataques foram empreendidos à formação em Educação Física. O Parecer n. 776/97, que instituiu Diretrizes Curriculares para vários cursos de graduação são outro exemplo. O Parecer foi construído pautado na crítica à Licenciatura Ampliada, o qual afirmava que ela não atendia ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção dos profissionais nos diferentes campos de atuação fora da escola. O Parecer n. 009/2001, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível de Licenciatura e Graduação Plena, que acabou com

a formação do sistema 3 + 1¹⁶, por instituir que cursos de bacharelado e licenciatura deveriam ter identidade própria. O Parecer n. 0138/2002 que buscava instituir a formação em licenciatura e bacharelado, caracterizados como campos de atuação formal e não formal¹⁷. E a Resolução n. 07/2004 que aprovaram as Diretrizes Curriculares da Educação Física.

Nesse processo, coloca-se como itens críticos da aprovação das Diretrizes Curriculares a fragmentação entre Licenciatura e Bacharelado. Avalia-se que não há fundamento, sob o ponto de vista epistemológico a divisão da formação em Educação Física, pois essa discussão é pautada de forma equivocada acerca dos campos de intervenção, como se o professor da escola, do lazer, do campo da promoção da saúde ou do campo da estética, não se valesse da docência expressa no trabalho pedagógico do trato específico de um determinado conhecimento.

Defender duas formações¹⁸, não implica apenas em concordar com uma formação para a área escolar e uma para a não escolar, mas várias formações que conseguiriam atingir cada campo de intervenção, conforme Taffarel e Santos Júnior (2005) alertam. Além disso, outros pontos são criticados, como a definição restrita do objeto de estudo da Educação Física ser o movimento humano e não a cultura corporal; o reconhecimento da Educação Física na área da saúde em contraposição a uma área multifacetada e definida em diversos campos; as competências como eixo norteador do projeto de formação do graduando ao invés da formação humana, generalista e crítica baseada nas necessidades da sociedade; e os estágios

¹⁶ A licenciatura e o bacharelado não tinham identidade própria, o aluno realizava 3 anos de licenciatura e mais 1 ano de bacharelado e saía da universidade com as duas habilitações, ou simplesmente saía com as duas habilitações sem haver qualquer diferenciação na formação desse profissional, conformando-se em uma espécie de licenciatura ampliada.

¹⁷ Durante o processo de reformulação curricular elaborada pelo Coesp, o Confef se colocou como intermediário entre o CNE e os Diretores dos Cursos de Educação Física. O CNE, realizou audiências públicas para as diversas áreas de formação profissional que continham formação no nível de bacharelado e de licenciatura. O Confef se fez presente nessas audiências e aproveitou para tomar a frente do processo, pois já estavam previstos fóruns regionais realizados pelos Conselhos Regionais de Educação Física (Cref's) com os dirigentes das Escolas de Educação Física para oferecer subsídios para a construção das Diretrizes Curriculares da área (CONFEEF, 2004). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física são aprovadas por meio do Parecer n. 138/2002 (COIMBRA, 2007).

¹⁸ Optamos por uma formação ampliada centrada na compreensão de Taffarel e Santos Júnior (2005) de que a identidade epistemológica da Educação Física tem no seu epicentro a docência, ou seja, independente do campo de trabalho, o que caracteriza a intervenção do professor de Educação Física é a docência que se materializa no trabalho pedagógico, seja na escola, na academia, no clube ou nos vários campos de intervenção da área. Partilhamos da defesa de uma alternativa por meio da construção da licenciatura ampliada defendida pelo Movimento Estudantil, apoiada também na proposta da linha de estudo e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da UFBA (LEPEL), defendendo uma formação generalista, com base a uma sólida interdisciplinaridade, com unidade teórico-prática, compromisso social à superação da sociedade de classes incentivando o trabalho coletivo como eixo articulador do conhecimento na perspectiva de garantir formação continuada, além de uma avaliação permanente com parte integrante das atividades curriculares e o trabalho como princípio educativo.

curriculares, realizados de forma estanque em relação às disciplinas de cunho teórico, voltados às demandas do mercado.

Os defensores do campo não-formal apresentaram um conjunto de pesquisas que concluem que os professores de Educação Física trabalham maior número de horas mensalmente no campo não-escolar, e tem remuneração maior, a medida em que ganham por hora trabalhada (STEINHILBER, 1999a). No entanto, o que não se levou em consideração nessas pesquisas é que o campo não-escolar geralmente é o do trabalho precário, desregulamentado e temporário¹⁹, dimensão da estratégia do capital para a intensificação da exploração da força de trabalho²⁰. Por isso, o que é estratégico para a gerência da crise do capital se torna atrativo para a venda da força de trabalho. O novo mercado para o professor de Educação Física obedeceu à lógica de sua adaptação ao modelo de trabalhador para a sociedade do trabalho precário e do desemprego.

Desse modo, para Sadi (2002)

[...] A ampliação do mercado de trabalho é, portanto, necessária para a promoção da empregabilidade, isto é, como as chances de estabilidade se reduzem, o lema passa a ser: manter-se empregado o maior tempo possível, pois o desemprego fatalmente ocorrerá! Esta é uma das estruturas da ideologia neoliberal que sustenta a característica desestatização. Ramifica-se por dentro das profissões em geral que buscam mudanças em seus estatutos, adaptam o discurso e a prática às novas modalidades e formas de trabalho. No caso da Educação Física, ganha força a ideia do emprego por competências, da responsabilidade individual pelo sucesso/fracasso, da completa autonomização das regras do trabalho [...]

Desse modo, o reordenamento do trabalho do professor de Educação Física seguiu um movimento duplo. De um lado, pela desvalorização do magistério, através dos reajustes estruturais do neoliberalismo, e nessa desvalorização, a secundarização da Educação Física pelas demandas da formação do trabalhador de novo tipo. Do outro lado, o trabalhador da Educação Física, mediado pelo discurso do empreendedorismo, viu-se na possibilidade de atuar em um outro campo das práticas corporais do meio não-escolar, que vem sendo caracterizado pela precarização do trabalho enquanto fenômeno de gerência da crise do capital. Para o campo não-escolar, e como forma de assegurar o trabalho do professor de

¹⁹ Além dessa forma de contrato, outra possibilidade dessa temporalidade é a rotatividade dos professores nas diversas localidades (academias, clubes, condomínios) e dá dispensa de professores a partir de determinada idade, pois seu corpo não condiz mais com a ideia da mercadoria que se pretende vender.

²⁰ A intenção pretendida aqui não é negar esse campo de trabalho, mas aprofundar as análises dele, para poder revelar suas contradições e os discursos em torno de sua ocupação, como forma de gerenciar a crise do trabalho docente em Educação Física.

Educação Física nele, criou-se a regulamentação da profissão²¹, porém numa perspectiva corporativista de reserva de mercado (NOZAKI, 2004).

A regulamentação da profissão se deu na década de 1990, com a implementação de políticas neoliberais no Brasil, no governo FHC e, posteriormente no governo Lula, quando “[...] a burguesia do setor do *fitness* começa a se organizar enquanto classe (COIMBRA, 2009, p. 113), sobrepondo-se à direitos sociais e às leis trabalhistas, enfraquecendo-os na garantia de sua plenitude. O quadro da regulamentação da profissão contribui para o fortalecimento do discurso conservador e corporativistas de reserva de mercado, impulsionando a flexibilização trabalhista e o desemprego estrutural, desse modo

A desvalorização do magistério e a expansão das práticas corporais no setor não formal nos anos 80 e 90 passaram a atrair cada vez mais professores, especialmente aqueles recém-formados. Portanto, assegurar que esse novo nicho seria exclusivamente do profissional de Educação Física foi objetivo primordial dos defensores da regulamentação (GAWRYSZEWSKI, 2008, p. 106).

O setor de serviços relacionados à Educação Física *latu sensu* (BRACHT et al., 2007) começava a se expandir, mas de forma precária. Conforme Quelhas (2009) explica “[...] a crise do capital trouxe políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais e uma busca por novos nichos de exploração do mercado do corpo que se abria” (p. 03). Tais nichos, nos dizeres de Steinhilber (1996) eram “terra de ninguém”²², devendo ser ocupados, antes que outros o fizessem.

²¹ A regulamentação da profissão de Educação Física já tinha sido discutida em outros momentos históricos, mas sem sucesso. Nozaki (2004) apresenta que na década de 1940 foi feito o primeiro movimento em prol da regulamentação. Em seguida, o discurso da regulamentação toma corpo durante o III Encontro de Educação Física, promovido pela Associação dos Professores de Educação Física (APEF). Porém, é na década de 1980, frente ao cenário de redemocratização brasileira, que os grupos conservadores da Educação Física começam a ter maior organização e sistematização de suas ações rumo à regulamentação. Castellani Filho (2002) fala que em 1984, a Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) e as APEFS foram reativadas pela Subsecretaria de Esporte para Todos da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação, em prol da regulamentação. Em 1994, em uma plenária do 8º Congresso Brasileiro de Educação Física, deflagra-se o processo denominado de Regulamentação Já!, articulado com a diretoria do FBAPEF eleita naquele ano. A regulamentação foi dada pelo projeto de Lei n. 330/95, que culminou na sanção da Lei 9.696, em 1º de setembro de 1998, instituindo-se o CONFEF e seus respectivos CREF’s.

²² De acordo com o Estatuto do CONFEF, compreende “todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado pela atividade do cotidiano e pelo exercício físicos” e compreendendo que, em acordo com o Estatuto, é de competência exclusiva do *profissional* de Educação Física o desenvolvimento dessas atividades, nota-se que o campo de trabalho dessa área tornou-se imensamente vasto. Mas isso não significa que a profissão passou a ser valorizada e sua importância reconhecida. Significa, a formação corporativista de um conselho profissional e seu intuito de captação financeira, visto que o reconhecimento dos referidos *profissionais* são se estabelece apenas pela formação acadêmica, mas, por meio daqueles que são registrados no CONFEF e que estão em dia com o pagamento de suas anuidades. Com isso, a ampliação do campo de trabalho, ganha as dimensões da tal “terra de ninguém” (BELLEI et al., 2011). O termo *profissional* está em destaque pois é a denominação utilizada pelo CONFEF.

Ressalta-se que a regulamentação da profissão foi mediada pela crise do capital e o reordenamento do mundo do trabalho. Tal estratégia se apoiou na desvalorização do trabalho no magistério e a defesa do trabalho não escolar, como já indicado, espaço da dimensão e da intensificação da precarização do trabalho contemporâneo. Os defensores da regulamentação afirmam a ocupação do assim chamado mercado das atividades físicas como “terra de ninguém”. Aliado a esse discurso, colocaram-se no debate que promovia a ideia de uma desqualificação dos trabalhadores de outras áreas, denominando-os de leigos e, inclusive, promovendo ingerências em vários campos tais como dança, artes marciais, lutas, capoeira, ioga e até a escola para meio da Lei n. 9.696/98²³.

Desse modo, a regulamentação da profissão foi baseada pelo discurso da naturalização da crise, da precarização do trabalho, da ideologia da empregabilidade, empreendedorismo e por outro lado, pelo corporativismo de reserva de mercado nada diferente das práticas neoliberais. Sob o ponto de vista da formação profissional, promoveu várias ingerências desde a capacitação dos chamados “leigos”²⁴ por meio do Programa de Instrução, promovido pelo CONFEF, até a própria ingerência na tentativa de formulação das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

Assim, se a regulamentação da profissão foi mediada pelo contexto de crise do capital, também mediou, por outro lado, o debate das Diretrizes Curriculares na Educação Física, que por sua vez, como já foi exposto, é também uma mediação no campo da gerência da crise sob o ponto de vista educacional (NOZAKI, 2004). Além disso, o fortalecimento dos crefinhos²⁵, como estratégia do CONFEF em multiplicar suas ideias, especialmente nas universidades privadas, proporcionando e facilitando aceitação delas entre os estudantes (PENNA, 2006).

O CONFEF foi criado através da lei 9.696, de 1º de setembro de 1998. É uma instituição de direito público, sediada na cidade do Rio de Janeiro, e se destina a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais da Educação

Porém, entende-se que o termo é “professor” é, epistemologicamente, o correto porque essa profissão tem a prática pedagógica como eixo norteador, independente do campo de atuação, seja escolar ou não escolar.

²³ A expansão da área profissional situa-se no contexto neoliberal, sendo o Sistema CONFEF/CREF a expressão de mais um organismo institucionalizado a serviço dos interesses do capital. Penna (2006, p. 14-15) consegue definir melhor essa perspectiva “[...] reforçando sua postura conservadora e, conseqüentemente, sua visão de mundo, o sistema Confef/Creffs não nos deixa dúvidas sobre o fato de que os interesses que o move são os mesmos da classe dominante e que, portanto, em nome da manutenção da acumulação capitalista, este não irá contrariar a lógica da exploração da mais-valia sobre a classe trabalhadora.

²⁴ O CONFEF considera que os maus profissionais são os chamados “leigos”, apontados por Penna (2006) como “todo o trabalhador que atua, sobretudo, após a regulamentação da profissão, nos espaços que oferecem qualquer espécie de manifestação corporal e atividade física” (p. 23), visto que este espaço seria ocupado unicamente pelos “profissionais graduados em Educação Física, em nível superior” (p. 23) e pelo provisionados, que são “os trabalhadores formados nos ‘cursinhos’ ministrados pelo Sistema CONFEF/CREFs” (p. 23).

²⁵ Formação de “quadros políticos” dentro das universidades, sob orientação do CONFEF.

Física. O CONFEF foi produto de diversas mudanças que estavam ocorrendo desde a década de 1980, quando o Brasil estava saindo do período da ditadura militar e retomando as ditas liberdades democráticas individuais. As críticas ao Sistema CONFEF/CREF's se estabelecem a partir de diferentes frentes, MEEF e do MNCR, que se opõem à tese da reserva de mercado profissional e ao grupo que lutava a favor da regulamentação da profissão.

Nos anos de 1995 e 1996, o então presidente da Associação de Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, professor Jorge Steinhilber, categorizou os professores de Educação Física sob a ideia de relegados, após a abertura democrática do país, para elaborar o projeto de lei 330 de 1995, que foi encaminhado ao Congresso Nacional, como sendo de autoria de Eduardo Mascarenhas (PSDB), deputado da base aliada de FHC. Este projeto de lei foi aprovado e se transformou no Congresso Nacional na lei 9.696, de 1º de setembro de 1998. Com isso, foi criado o CONFEF.

É importante destacar que a deflagração da regulamentação da profissão não foi aceita de modo passivo por setores críticos da Educação Física, especialmente pelo MEEF e, posteriormente pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), que se colocaram na contramão desse processo, denunciando a intenção de adequar os trabalhadores da Educação Física à lógica neoliberal.

O MNCR, foi deflagrado logo após a promulgação da Lei de regulamentação, em meio a um Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (Eneef)²⁶. O que motivou essa organização social foi a necessidade vital da organização coletiva para enfrentar coletivamente um oponente comum. A motivação principal para a organização do MNCR foi uma questão necessária, concreta e objetiva, a do enfrentamento contra o aparato burguês do Estado criado a partir de uma demanda burocrática, e não legítima dos trabalhadores (FRIZZO et al., 2011)

De acordo com Souza (2002)

Não foi levado em consideração toda a discussão acumulada por professores e estudantes sendo levado em conta somente os interesses de um pequeno grupo da sociedade, na maioria remanescentes do antigo regime que estavam afastados do cenário “pós-abertura”. Este pequeno grupo defende a ideia de que haja um espaço reservado para a atuação no mercado, portanto, sempre pensando em como poder gerar lucro garantindo este nicho mercadológico. O discurso é sedutor para uma população carente de benefícios e de trabalho. Mas ela apresenta o grande perigo de desqualificar a classe trabalhadora e sua luta histórica pela melhoria das condições de vida do trabalhador (numa clara visão de totalidade do projeto histórico que delineia esta classe) e pela

²⁶ Eneef, 1999, realizado em Recife-PE, com o tema: Socialismo X Capitalismo: quem está em crise? Repercussões do papel social da Educação Física.

regulamentação do trabalho (a regulamentação vem para desregularizar!), de coadunar com a precarização do trabalho.

Então vemos que a regulamentação vem para defender aqueles que querem gerar benefícios (lucro) próprios e que tem uma visão retrógrada de Educação Física (p. 2).

Assim, fica evidente o caráter do Sistema CONFEF/CREF, que se apresenta de forma contrária à luta dos trabalhadores e seu projeto histórico de sociedade, pois o conselho quer e defende a tese da reserva de mercado e da qualificação dos serviços via aparelho legal, para assegurar o interesse do capital e a ampliação de seus lucros em detrimento dos direitos sociais e sua destruição.

Um pouco antes do Sistema CONFEF/CREFS completar 10 anos de vigência, o MEEF, por meio de sua Executiva Nacional (ExNEEF) e MNCR lançam uma carta com o seguinte tema: “10 anos de CONFEF/CREF’s: enganando a sociedade, sucateando a profissão!”. Tal carta teve a intenção de denunciar a realidade da Educação Física no país e aprofundar o debate contra a regulamentação da profissão. Assim, um dos trechos da carta expressa a visão de um campo crítico da área

Percebemos que hoje com quase 10 anos de regulamentação, a situação do trabalhador e trabalhadora da Educação Física não mudou. A tese da reserva de mercado não altera a realidade do desemprego, que é um problema estrutural da sociedade, a qual exige a manutenção de um “exército de reserva” para que os postos de trabalho sejam ocupados por trabalhadores e trabalhadoras em condições precárias, desprovidos e desprovidas de direitos trabalhistas, com menores salários. Assim, torna-se inaceitável coadunar com a ética do “salve-se quem puder”, ou “eu vi primeiro” (MNCR/ExNEEF, 2008).

O trecho da carta faz sérias críticas à realidade observada sobre a Educação Física após 10 anos de regulamentação, e afirma que não houve qualquer alteração da precariedade da área. Para alcançar seus objetivos o Sistema CONFEF/CREFS realiza diferentes ações, inclusive perseguindo professores de diversas redes estaduais e municipais de ensino,

[...] obrigando os mesmos a se inscreverem, utilizando a tática do constrangimento no estabelecimento de ensino e ameaçando os já inscritos que deixaram de pagar as anuidades por descontentamento e/ou dificuldades financeiras, inclusive o CREF 10 envia cartas aos professores afirmando que os mesmos terão seus nomes incluídos no SERASA, caso não quitem seus “débitos” (MNCR/ExNEEF, 2008).

Com a ampliação do mercado de trabalho dos professores de Educação Física, os novos campos de atuação profissional tornaram-se, em sua esmagadora maioria, espaços

desregulamentados, pois houve intensificação da flexibilização e precarização das relações de trabalho. A regulamentação da profissão, portanto, não representou a garantia de condições dignas de trabalho para os professores.

Dessa forma, como os *profissionais*²⁷ de Educação Física não poderiam manter financeiramente o Sistema CONFEF/CREFS, pois não possuem vínculo e estabilidade empregatícia, por causa de suas relações de trabalho informais, ou de subemprego. O que restou ao referido sistema, foi focalizar a atenção para o ambiente escolar, buscando os trabalhadores do magistério, que apresentam uma relação de trabalho mais formal, com local de trabalho definido e menor vulnerabilidade no emprego. Nesse sentido, o CONFEF assume a contradição de passar a estabelecer na escola seu objetivo²⁸, ao passo que se preocupou inicialmente, com os espaços não escolares, pois o trabalho na escola já é regulamentado pelo Ministério da Educação (BELLEI et al., 2011).

Contudo, se por um lado a Educação Física não atende de forma imediata o quadro de formação humana demandado pelo capital, por outro, atua de forma imediata, quando se torna distintivo de classe na escola, perdendo centralidade para as práticas corporais do meio não-escolar, que compõem a ideologia da empregabilidade, no solo do trabalho precário.

Dessa forma, identificamos os modos como o capital vem agindo sobre a Educação Física em diferentes frentes, intervindo na sua função na escola, ora para a formação do trabalhador obediente e formação para o higienismo, ora como distintivo de classe nas escolas privadas, mas também como tempo/espaço não valorizado na escola pública por não cumprir com o papel de formadora para o capital, pois novas exigências foram solicitadas, como o trabalho em equipe, a criativo e etc., em oposição à perspectiva da esportivização.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho docente em Educação Física vem sofrendo uma reestruturação em atendimento ao movimento capitalista, especialmente quando nos referimos a formação inicial, em atendimento especialmente a dois modelos de formação, o da licenciatura e do bacharelado.

As discussões deste capítulo nos aproximaram das principais problemáticas enfrentadas pelo campo da Educação Física frente as mediações do capital para torna-la funcional a lógica de reprodução da vida em sua perspectiva e dos movimentos contrários a essa lógica. Isso tudo nos ajudará a discutir e analisar como esta área do conhecimento, e o

²⁷Sobre isso, Silva (2009, p. 06) “reproduzindo o termo Profissional da Educação Física, a lei se pretende instrumento de profissionalização da Educação Física sob os moldes de profissões liberais tais como Medicina ou Direito”.

²⁸ Inclusive, o CONFEF elegeu o ano de 2009 como o Ano da Educação Física Escolar (CONFEF, 2009a), utilizando os meios de comunicação para sua campanha maciça, criando a exigência dos profissionais de Educação Física na escola.

trabalho docente nela, está inserido no contexto das escolas do campo. Claro que partimos de uma perspectiva crítica em busca da superação do capital, por isso, nos alinhamos a perspectiva da Educação do Campo. No entanto, questionamos como o trabalho docente em Educação Física na escola do campo tem enfrentado a realidade dura atual para a formação do trabalhador, será que ela vem se alinhando ao capital, ou lutando contra as suas amarras e em direção a outro modo de produzir a vida.

CAPÍTULO III

O REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E OS IMPACTOS SOBRE O CAMPO

Este capítulo apresenta as formas sobre as quais o campo vem sofrendo os impactos da estrutura capitalista de desenvolvimento, e dos desdobramentos encontrados para a superação das problemáticas resultantes desse modelo de sociedade, a partir de estratégias de luta, como a dos movimentos sociais do campo, e de como a escola se insere nesse contexto marcado por contradições, ora com elementos claros de submissão à lógica do capital, ora com elementos superadores de sua estrutura.

Desse modo, discutiremos a questão agrária, em uma avaliação histórica do desenvolvimento econômico e social do país, em seguida, a compreensão dos fundamentos da Educação do Campo, e do modelo de campo apresentado por ela, a partir das demandas sociais de seus povos, dos movimentos sociais, e de setores públicos, como as universidades.

Abordaremos ainda o modelo de organização da Educação do Campo em Bragança, com dados oriundos de entrevistas com a Coordenação de Educação do Campo (CEC) e do Regimento Unificado das Escolas Municipais de Bragança, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que nos apresentam informações sobre a realidade das escolas do campo no município.

3.1 - A questão agrária no Brasil

A questão agrária¹ no Brasil está relacionada à exploração e expropriação dos camponeses da terra, por causa da apropriação e concentrando da terra, transformada em propriedade privada destinada principalmente ao produtivismo agropecuário, que sustenta a expansão capitalista no campo.

Esse quadro não considera o significado que a terra tem para os camponeses - um recurso natural imprescindível para garantia das condições de sua existência, condições de produção e reprodução da vida. Em contrapartida, os camponeses vêm resistindo, e lutam pela posse da terra, com vistas à Reforma Agrária², especialmente quando organizados em movimentos sociais populares, como temos observado nas últimas décadas.

¹ A expressão “questão agrária” foi introduzida por estudiosos clássicos da economia política, ao tratarem do desenvolvimento do capitalismo na agricultura. O verbete “agrário” é originário do grego “agros”, um sinônimo da palavra “terra”. Na língua portuguesa, todas as palavras que usam esse prefixo, referem-se à terra, nesse caso específico, no sentido de solo, de terra destinada ao cultivo (STÉDILE, 2011).

² Para Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 189), “a reforma agrária é o eixo central para uma alternativa que contempla os interesses dos setores populares, que democratiza o acesso e a utilização da terra e rompe com a propriedade privada da terra”. Consideramos, do mesmo modo, que a reforma agrária que interessa a classe

O latifúndio é característica do campo no país, fruto de uma política histórica de beneficiamento dos grandes proprietários de terra desde os processos iniciais de colonização da América Latina. Essa realidade, consolidou-se a partir de uma política de concentração e disputa de poder, na exclusão de elementos essenciais para a sobrevivência do homem no campo, como a agricultura familiar. Portanto, a compreensão da educação nesse contexto, exige uma discussão mais ampliada sobre diferentes aspectos da luta pela manutenção da vida no campo.

Para isso, compreendemos, amparados em Mendonça (2010), a questão agrária como o

[...] conjunto de inter-relações e contradições derivado de uma estrutura fundiária altamente concentrada que, por seu turno, também determina a concentração de poder econômico, político e simbólico, criando estruturas de sujeição da população rural e uma cultura incompatível com um tipo de exploração racional da terra definido pela fala/prática oficial como a “mais adequada” para o desenvolvimento nacional (p. 78).

Desse modo, a questão agrária é entendida como uma consequência do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro, que por sua vez, culminou na problemática estrutural do latifúndio, no qual ocorre um grande número de trabalhadores sem-terra, a exploração sem medida para a produção de mais-valia e lucro, transformando-o em um território de disputas entre trabalhadores e capitalistas.

Nesse contexto, surgem dois posicionamentos, o primeiro em que os trabalhadores lutam por condições adequadas de vida no campo, fugindo do êxodo rural e da pobreza, e do outro, a classe capitalista rural, que por diversos mecanismos políticos, consolida-se na história do país no direito da propriedade privada.

Para explicarmos como isso se consolidou no Brasil, é necessário voltarmos nossa reflexão ao contexto de desenvolvimento nacional, indo até os anos de colonização. Para isso, entendemos que a ocupação das terras nacionais por Portugal, ocorreu durante o período da expansão de mercados e maior circulação e acumulação de capital, o período da expansão marítima europeia. Com a chegada dos colonizadores no Brasil, junto com a Igreja Católica, iniciou-se um processo de educação aos habitantes locais, os índios. Isso demonstra, que a nossa história foi marcada pela colonização, e apresenta reflexos até os dias atuais, pois os povos indígenas

trabalhadora deve inicialmente atingir a descentralização da propriedade; organizar a propriedade coletiva dos meios de produção, pois a agricultura já está organizada de maneira capitalista; e, desenvolver a cidadania aos trabalhadores, os direitos mínimos (saúde, educação, entre outros) que qualquer cidadão deveria gozar (STÉDILE, 2004).

Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. [...] Esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista europeia, anteriormente, e de características nacionais versus internacionais, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acudados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram a rota da migração, confrontos entres povos e novas adaptações (OLIVEIRA, 2001, p. 190).

A partir desse momento, destaca-se a estrutura concentradora de terras no país, que não seguiu o desenvolvimento capitalista de outras nações, como as do continente europeu, que conseguiram realizar Reforma Agrária para desenvolver suas forças produtivas. A terra era um bem que pertencia a todos os seus habitantes no novo território que estava sendo conquistado, era uma propriedade comunal, sem limitações. Porém, essa estrutura foi alterada com o processo de dominação capitalista baseado nas políticas de colonização “a primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitânicas hereditárias³, pela qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que eram sempre membros da nobreza de Portugal ou portadores de serviços a Coroa” (STÉDILE, 2011, p. 14).

Assim, o acesso à terra era definido pela posição social do sujeito, que poderia ser um membro da nobreza, e que tivesse recursos para explorar a terra e produzir bens. Essa estrutura fundiária estava relacionada ao período das sesmarias⁴ e com a política da Lei de

³As Capitânicas Hereditárias surgem como consequência da política do governo português em povoar e defender suas terras. Este sistema era baseado na concessão de grandes faixas de terra para um donatário, que passaria a ter total autonomia sobre aquele território e receberia privilégios econômicos, devendo este única e exclusivamente iniciar e desenvolver centros populacionais. O território brasileiro foi assim dividido em quinze capitânicas, entre os anos de 1534 a 1536, cada uma com um respectivo donatário - a alguns donatários foi concedida mais de uma capitânicia - essencialmente membros da nobreza portuguesa ou ligados de alguma forma ao rei Dom João III. Através da Carta de Concessão - formalmente conhecida como Carta Foral - o rei definia os limites aproximados das capitânicas e concedia os direitos comerciais, entre eles a isenção no pagamento de impostos quando da comercialização de produtos e até mesmo a restrição na comercialização de outros artigos, os exclusivos da Coroa, explorados somente sob uma concessão específica, caso do pau-brasil (BENELLI; MATTOS; INNOCENTINNI, 2012).

⁴ Sesmaria foi um instituto jurídico português que normatizava a distribuição de terras destinadas à produção. Este sistema surgira em Portugal durante o século XIV, com a Lei das Sesmarias de 1375, criada para combater a crise agrícola e econômica que atingia o país e a Europa. Quando a conquista do território brasileiro se efetivou a partir de 1530, o Estado português decidiu utilizar o sistema sesmarial, com algumas adaptações. No Brasil a distribuição de terras a sesmeiros - em Portugal era o nome dado ao funcionário real responsável pela distribuição de sesmarias, no Brasil, o sesmeiro era o titular da sesmaria - passa a ser uma prioridade, pois é a sesmaria que vai garantir a instalação da *plantation* açucareira na colônia. A principal função do sistema de sesmarias era estimular a produção. Quando o titular da propriedade não iniciava a produção dentro dos prazos estabelecidos, seu direito de posse poderia ser cassado. É na distribuição das terras que está a origem do sistema sesmarial, uma forma que se difundiu pelo sul de Portugal a partir do século XIII e que se converteu em verdadeira política de povoamento, estendendo-se às suas colônias. A instituição de um conselho municipal implicava na necessidade da distribuição de suas terras pelos moradores. Para coibir pretensões territoriais desmesuradas, generalizou-se nessa época a utilização de uma variante do antigo instrumento greco-romano da enfiteuse, que ficou conhecida como sesmaria (NOZOE, 2006).

Terras⁵ (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850). Tudo isso, excluía os trabalhadores do campo do acesso à terra, pois não detinham recursos, e legitimava no Brasil, a grande propriedade.

Além disso, e conforme Silva (1990) assinala, a Lei de Terras “rezava que todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas mediante a compra e venda, e que o governo destinaria os rendimentos obtidos nessas transações para financiar a vinda de colonos da Europa” (p. 25). Com isso, a Lei de Terras concedeu respaldo jurídico à formação dos grandes latifúndios no Brasil e, ainda, legitimou a entrada de grupos de imigrantes europeus, por causa da mão de obra⁶ destes, já que o trabalho escravo foi abolido em 1888.

Desse modo, o território brasileiro foi se constituindo, a partir da concentração de terras, do ataque aos povos indígena, como lugar de exploração e produção de lucro ao capital internacional. A produção local servia a exportação, e não ao abastecimento local. O período colonial vivido no Brasil, apresentava-se através de uma política de modernização da agricultura nos moldes do desenvolvimento capitalista, conforme Oliveira (2001) expressa

No Brasil, esta aliança fez com que, ao invés de a burguesia atuar no sentido de remover o entrave (a irracionalidade) que a propriedade privada da terra traz ao desenvolvimento capitalista, atuasse no sentido de solidificar, ainda mais, a propriedade privada da terra. [...] Dessa forma, a concentração da propriedade privada da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excrescência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve (p. 186-187).

Assim, o território brasileiro serviu para a acumulação de capital à Europa. O modelo de produção implantado aqui foi o *plantagem*⁷, que cumpria a demanda na relação comercial entre Brasil e Europa, pois era voltado ao mercado, no qual “sua função primordial não consiste em prover consumo imediato dos produtores, mas abastecer o mercado mundial”

⁵ Essa lei determinava que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantia em dinheiro à Coroa. Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois não possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que já possuíam. Por essa razão, após a libertação dos escravos, a maior parte deles optou por migrar para cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, em vez de permanecer nas fazendas ou nas pequenas vilas do interior. Uma vez nas cidades, sem opção de moradia e de trabalho, formaram vilas paupérrimas, sobrevivendo à custa do subemprego ou da mendicância (STÉDILE, 2011, p. 16).

⁶ Sobre a mão de obra estrangeira, Romeiro (2002) considera: “Tentou-se inicialmente o sistema de parceria, cabendo ao imigrante reembolsar o fazendeiro pelos gastos com a viagem e instalação. Esse sistema, que equivalia a uma espécie de escravidão disfarçada, fracassou diante da resistência do imigrante em aceitar tais condições, e da péssima imagem que provocava do país na Europa, onde o governo alemão chegou até mesmo a proibir a imigração para o Brasil (p. 119-120)”.

⁷ Caracterizado pelas grandes extensões de monocultivo – ou seja, de forma especializada em um só produto (cana, algodão, cacau, café, pecuária etc.) –, com a utilização de modernas técnicas de produção (para a época), pela prioridade de venda para o mercado externo europeu e pela mão de obra escrava (STÉDILE, 2011).

(GORENDER, 2005, p. 149). A mão de obra que sustentou esta política foi a escrava⁸, especialmente a negra. Nesse processo, os indígenas foram incorporados a política de civilização, com apoio da Igreja Católica e sua catequese. Dessa maneira, a divisão das terras no Brasil foi realizada para suprir a produção de monoculturas em diferentes momentos, como o da cana de açúcar e do café, para exportação.

Após esse momento inicial que denominamos de período colonial⁹, ocorreu a abolição da escravidão, fruto de pressões internacionais, especialmente da Inglaterra, haja vista que a Europa já estava passando pela segunda fase da Revolução Industrial, e o modelo escravocrata estava em desacordo com o capitalismo em expansão - a partir desse momento, o Brasil se insere no contexto da industrialização. No entanto, a escravidão foi fundamental para estabelecer e concretizar as relações econômicas do país com o comércio exterior, pois “foi a escravatura que valorizou as colônias, foram as colônias que criaram o comércio mundial, é este comercio que é a condição da grande indústria” (WRIGHT, 1977, p. 111).

Nesse momento, as diferenças entre o campo e a cidade começam a se evidenciar, pois à medida que os trabalhadores que estavam no campo, deixam de ser escravos, e passam a ser trabalhadores ditos livres, procuram nas cidades os meios de sua sobrevivência. Isso, abre caminho para o inchaço das cidades e o esvaziamento do campo, aumento da procura pelo trabalho assalariado, aumento da tecnologia para a produção em massa, e exército de reserva para as cidades que eram os polos da produção.

Para o campo, de produção basicamente agrícola, as grandes propriedades precisavam de vasta mão de obra, mas com poucas condições de assalariamento, pois o produtor não conseguia acumular capital suficiente para o giro. Por isso, o pagamento pelo trabalho era feito com a terra, e os trabalhados se arrendavam às terras dos proprietários.

⁸ Cabe destacar que, mesmo o latifúndio escravista sendo o eixo da atividade econômica da colônia, existiu um grupo que não era nem de senhores nem de escravos (essas foram as duas classes sociais básicas). “Em torno deles havia uma massa heterogênea de brancos que não eram senhores, de negros libertos que não eram escravos, de índios e de mestiços, que desempenhavam uma série de atividades. Vários eram ‘técnicos’ empregados nos próprios latifúndios, como escreventes, contadores, capatazes, etc. Outros se dedicavam ao pequeno comércio, como mascates, vendedores, ambulantes, etc. E outros que eram agricultores: ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras das cidades” (SILVA, 1990, p. 23).

⁹ Ao longo do período colonial (1500 - 1822) e do período imperial (1822 - 1889), o trabalho era voltado para produção de produtos agrícolas e minerais destinados ao abastecimento do mercado europeu, ou seja, a economia era voltada para a exportação. Essa forma de acumulação de capital foi denominada pelos historiadores como modelo agroexportador. Segundo Stédile (2004; 2011), sob o modo de produção capitalista no Brasil, foram adotados três modelos econômicos, sendo que o modelo agroexportador foi o primeiro deles. O segundo modelo, conhecido como industrialização dependente, teve início em 1930, e subordinou a agricultura à lógica de organização e produção industrial; e o terceiro deles, iniciado na década de 1990, é denominado de neoliberalismo, cujo domínio é do capital financeiro e de grandes corporações transnacionais, especialmente, nesse caso, o domínio da agropecuária brasileira, conforme iremos destacar ao longo desse capítulo.

Os trabalhadores eram chefes de família, logo se arrendavam a terra do proprietário junto com ela, ou seja, o contrato no campo se dava com a família inteira, e não apenas com um indivíduo. Logo, para o trabalhador, quanto maior fosse a sua família, melhor para o trato com a terra. Como não havia um exército de reserva da mão de obra camponesa, era necessário fixar o trabalhador ao campo. O trabalhador se fixava à terra, mas continuava preso ao grande proprietário (GORENDER, 2004).

Com isso, o processo de acumulação do capital pelo proprietário se deu através do arrendamento da terra, através da utilização do trabalho camponês no cultivo de seus produtos. Essa relação trouxe ao trabalhador do campo sua fixação à terra, e a constituição de sua identidade camponesa¹⁰. Como o Brasil está historicamente marcado pelo colonialismo, com a produção voltada para atender o mercado externo, essa política acabou determinando aos trabalhadores do campo a condição de instrumentos de trabalho em atendimento as demandas do capital, pois mesmo com a modernização da agricultura, ele continua sujeito explorado.

Para a manutenção dessa relação de exploração, a classe latifundiária nacional se articula para defender interesses próprios, como estabelecer os fundamentos da função social da terra, através do Estatuto da Terra¹¹ em 1964, e o não estabelecimento da Reforma Agrária no país, infiltrando-se na discussão, por exemplo, da Constituinte de 1988.

De acordo com Mendonça (2010), essa classe burguesa do campo vem se constituindo hegemônica, a partir da Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) e da Sociedade Rural Brasileira (SRB), que na década de 1980, tornou-se a União Democrática Ruralista (UDR). Essas entidades continuam mantendo forte influência no cenário político nacional, amparadas inclusive com a Lei de Terras, que garante a legalidade para a permanência da estrutura

¹⁰ A identidade camponesa se refere as especificidades que o trabalhador do campo desenvolveu na cultura. Não compreendemos como uma classe separada das demais, fazem parte da classe trabalhadora como um todo, porque dispõem de sua força de trabalho enquanto mercadoria, pois não detém os meios de produção. E concordamos com Gorden (2004) quando este se debruça sobre a caracterização do trabalhador do campo em nosso país, afirmando que “os camponeses brasileiros são muitos e tem na diversidade uma de suas riquezas. Soube adaptar-se ao mundo onde fincou o pé. Por isto que o campesinato brasileiro faz de tudo, produz de tudo, de várias formas, nos diversos biomas, nos inúmeros agroecossistemas, nas centenas de microclimas, de forma integrada, convivendo com as especificidades de cada local, vivendo com o que natureza responde sem ser agredida e destruída em cada cantão, encosta de serra, beira de rio, fundo de pasto, mata adentro, sob chuva intermitente, sob o sol causticante, sob geada de inverno: o melhor mapa rural do Brasil é o mapa da diversidade da presença camponesa” (p. 13).

¹¹ Era uma política de Castelo Branco que procurava incluir o Brasil no processo de industrialização, colocando a terra na função de produzir, logo a estrutura das grandes terras improdutivas precisava ser alterada. No entanto, com a derrota do Estatuto da Terra em sua versão original, por causa da mobilização do setor agrário brasileiro, o debate sobre a estrutura fundiário do Brasil continuaria no I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

fundiária concentradora no país, reflexo das raízes da ocupação desde o período colonial, fortalecendo dessa maneira o poder da propriedade privada no campo.

Com a modernização da agricultura, numa política que procurou industrializar a produção agrícola, concedendo créditos de incentivo à industrialização, gerou-se um enorme endividamento, por parte do Estado, pois financiou a compra de máquinas e produtos importados, que não condiziam com o modelo de produção do país. Essa conjuntura ocasionou grandes contradições no campo, pois trabalhadores também deveriam possuir especialização para o manuseio das tecnologias do setor agrícola, conforme Mendonça (2010) denuncia

Esta política agravou não somente a exclusão social no campo, mas também nas cidades, em consequência da intensa migração de contingentes de trabalhadores rurais desapropriados em direção às regiões metropolitanas, vindo engrossar o contingente de miseráveis urbanos, igualmente desprovidos de direitos mínimos de cidadania (p. 73).

Dessa maneira, as ações da classe latifundiária sempre foram de controle sobre as ameaças à propriedade privada, inclusive mediante a proposta do Estatuto da Terra e sobre a Reforma Agrária. Nesse caminho, Mendonça (2010) apresenta os avanços dessa política de desenvolvimento do campo, indicando a década de 1970, como um novo momento para a agricultura, a partir de um modelo de produção chamado de *agribusiness*¹². Esse momento gerou a construção de Complexos Agroindustriais (CAIs)¹³, o que diminuiu as possibilidades de se alterar a estrutura fundiária. Assim, mais uma vez a burguesia agrária consegue manter-se dominante nos projetos de desenvolvimento do campo.

No entanto, esse modelo de desenvolvimento movimentou a organização da classe trabalhadora do campo. Na luta pelo direito à terra, contra os grandes latifúndios improdutivos, pelo direito à Reforma Agrária, chega-se ao século XX com reivindicações que colocam o modo de produção capitalista em contradição, compreendendo que os problemas estruturais da sociedade só serão solucionados com a mudança estrutural do modelo de produção vigente.

¹² Segundo Görgen (2004), o agronegócio também chamado de *agribusiness*, na língua inglesa, é o nome que designa o aperfeiçoamento da modernização conservadora do latifúndio no campo brasileiro. É modernizadora, porque introduz novas técnicas mecânicas, químicas e biológicas de cultivo, e é conservadora, pois aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e de trabalho, tendo como resultado concomitantemente, o aumento da produção e da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.

¹³ Agricultura se articulou aos complexos agroindustriais (CAIs) e tornou-se parte de um complexo sistema hoje denominado de agronegócio, o qual, para se reproduzir, necessita de grande disponibilidade de terras, quer pela exigência de escala produtiva imposta pelo patamar tecnológico, quer para que sirvam de estoque, às vezes por longos períodos, à espera do momento propício para serem colocadas em produção (Medeiros, 2012 In: Dicionário da Educação do Campo).

Para isso, existe em curso projetos de disputa para o campo, que se mostram antagônicos ao modelo atual de desenvolvimento. Essa disputa está relacionada, como um marco importante de sua história, as Ligas Camponesas no Brasil, primeiras grandes organizações dos trabalhadores do campo que se colocaram contrárias as mediações da modernização capitalista, enfrentando a propriedade privada, expressa pelo latifúndio, na reivindicação da Reforma Agrária.

As Ligas Camponesas conseguiram fazer a denúncia da estrutura fundiária do país, dando visibilidade nacional ao problema da Reforma Agrária nos anos 1940 e 1960. O seu processo de luta foi impulsionado, especialmente, por causa dos trabalhadores que não conseguiam pagar a renda da terra, pelo aumento dos custos e das péssimas condições de trabalho. Com isso, o movimento ganhou proporção de massa, especialmente na Região Nordeste do Brasil, contribuindo, desse modo, para o pensamento crítico do trabalhador sobre sua vida e sobre o campo. Essa luta recebia grande influência de partidos políticos de esquerda, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Socialismo Brasileiro (PSB).

Além disso, a conjuntura política internacional dos trabalhadores, com o movimento de esquerda cada vez maior, expresso pela Revolução Russa e pela Revolução Cubana, colocava em destaque a necessidade da Reforma Agrária, como uma tarefa de superação ao capitalismo. Também é necessário que se destaque a aliança operário-camponesa como um instrumento importante da luta pelo socialismo, a exemplo das experiências revolucionárias ocorridas na Rússia e em Cuba, e que no Brasil eram refletidas pelo PCB, pois apresentava forte influência de esquerda.

Com esse processo, o movimento dos trabalhadores do campo amadureceu no enfrentamento à política de desenvolvimento capitalista. Como resultado, no ano de 1984, na cidade de Cascavel-PR, aconteceu o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, que contou com a participação de doze estados que já desenvolviam formas de luta contra o latifúndio, e assim, nascia o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Nesse contexto, a formação do MST se concretizou pela articulação das lutas pela terra retomadas na década de 1970 (CARDART, 2004).

Atualmente o MST é um dos movimentos sociais de maior expressão e luta da América Latina, herdeiro da batalha histórica pelo direito à terra, e possuindo a identidade que traz consigo

[...] a herança rebelde de Sepé Tiarajú, de Zumbí dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, das Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo (CALDART, 2004, p. 108).

O MST levanta a bandeira de reivindicações históricas que passam pela soberania alimentar, pela reforma agrária, caracterizando-se como luta das “tarefas elementares da independência nacional”, articulando-se internacionalmente pela Via Campesina¹⁴, colocando na pauta de seu programa político de ações, a necessária e concreta transformação do modo de produção capitalista. E deixa expresso em seus documentos outro projeto de sociedade, pautado na construção do projeto histórico socialista¹⁵.

A partir dessa contextualização da questão agrária do Brasil, ressaltamos que essa estrutura fundiária continua vigente atualmente, pautada no modelo das grandes propriedades de terra. Essa realidade, pode ser demonstrada pelos dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Como demonstra o Atlas Fundiário Brasileiro (INCRA, 2012), dos imóveis investigados no ano de 1996, 25% possuíam menos de 10 hectares, o que representava 2% da área total investigada. Na comparação com as grandes propriedades de terra, os estudos revelam que entre os anos de 1978 e 1996, as propriedades privadas com mais de 1000 hectares estava na faixa de 45%, percentual que entre os anos citados teve pouca alteração.

Com isso, evidencia-se a divisão desigual da terra, pois o latifúndio ficou ainda maior, sendo acrescido a ele mais hectares, expresso no total das declarações de terra, com mais de 53 milhões de hectares, conforme dados da pesquisa. Isso demonstra que o número de propriedades pouco se alterou, porém sua expansão se intensificou. Para o Incra (2012), a

¹⁴ A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade. Em suas ações e documentos, a Via Campesina tem se manifestado contra a padronização das culturas, o produtivismo, a monocultura e a produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. Organizada a partir de pequenos e médios agricultores e trabalhadores agrícolas assalariados, indígenas e sem-terra, apresentasse como um movimento internacional autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, Igrejas e governos. Os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina atuam em escalas regional e nacional. Sua organização espacial compreende as seguintes regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e África (Fernandes, 2009; Via Campesina, 2009 e 2011 In: Dicionário da Educação do Campo).

¹⁵ Fonte: www.mst.org.br

provável justificativa para esses dados foi a melhor efetivação dos cadastrados, em comparação ao ano de 1978, com a incorporação de terras legais, ilegais ou devolutas.

No entanto, de acordo com o Índice Gini¹⁶, que possibilita a representação do índice de concentração fundiária, constatou-se que pouco se alterou ao longo dos anos no Brasil no que se refere a concentração de terras no campo. Os dados do Incra (2012) indicam que no período de 1950 a 1975, o Índice Gini permaneceu na média de 0,84%. Os dados do Atlas da Questão Agrária apresentam o Índice Gini de 2003 de 0,81% e de 2006 de 0,85%, logo, quando consideramos a divisão e distribuição da terra, o latifúndio continua dominante nas relações do campo, no qual pouco se alterou, e pouco foi feito para superar a concentração de renda e terras no Brasil.

Além desses dados, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos leva a pensar outras problemáticas vividas pelos trabalhadores do campo, como os conflitos sociais. Segundo dados da CPT (2013), os conflitos no campo estão relacionados com as questões dos recursos naturais e grupos sociais diversos. Desse modo, envolvem a questão da terra, da água, bem como do período da estiagem e trabalhista, além das comunidades indígenas, quilombolas, fundo de pasto e sem terras.

Em 2013 registraram-se 847 áreas em conflito no Brasil. Nestas áreas 99.798 famílias estiveram envolvidas. Este número é ligeiramente menor que o de 2012, que foi de 110.130. Mesmo assim, o número de conflitos em 2013 atingiu uma cifra que é amplamente superior à média anual do período 1985-2006, que foi de 671. Ao longo dos 20 anos analisados no Atlas de Conflitos no Campo Brasileiro - 1985-2006, o período entre 2003 e 2006, no primeiro mandato de Lula, foi o que registrou o maior número de conflitos, de famílias envolvidas e de outros indicadores de violência.

Nos últimos três anos, governo Dilma, a média anual supera as médias anuais de todos os períodos analisados no Atlas, exceto o período 2003-2006. Os números elevados deste período se devem, por um lado, à iniciativa dos grupos dominantes que temiam que Lula fizesse a Reforma Agrária, e por outro, pela pressão dos movimentos sociais com ações em prol da Reforma Agrária.

¹⁶ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos.

No segundo mandato de Lula (2007-2010) estabeleceu-se uma espécie de “Paz Agrária”, com priorização da política de exportação de commodities, por um lado e, por outro, com políticas de transferência de renda (Fome Zero, Bolsa Família e outras). Com o que os movimentos sociais perderam grande parte do seu poder de convocação, que se expressa na queda do número de Ocupações e Acampamentos (PORTO-GONÇALVES; CUIN, In: CPT, 2013).

Os mesmos autores (In: CPT, 2013), apresentam que em 2013 os movimentos sociais foram responsáveis por 244 conflitos (230 Ocupações e 14 Acampamentos), 18,9% do total. Isso indica que 81,1% dos conflitos são provocados pela ação de fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores - Poder Privado - através de assassinatos ou expulsões, ou pela ação do Poder Público, com ações do Poder Executivo e do Judiciário atuando com prisões e ações de despejo.

Como dados, destacamos os números dos conflitos no campo do Estado do Pará e do Brasil no ano de 2013, conforme o quadro I

QUADRO I - CONFLITOS NO CAMPO¹⁷				
	Por Terra	Por Trabalho	Por Água	TOTAL
Pará	89	40	17	146
Brasil	1007	154	93	1254

Fonte dos dados: CPT 2013.

Esses dados demonstram que o Estado do Pará apresentou cerca de 11,55% dos conflitos do campo no país, no ano de 2013. E indica, que a luta do povo pela terra vem sendo encampada por diferentes frentes, não apenas pela terra, mas por outras condicionantes fundamentais à vida. Conforme os dados, o Pará se configura em um território de lutas também por água e trabalho.

Quando esses dados são comparados aos valores nacionais, observamos que os percentuais são consideráveis, pois cerca de 8,8% representam conflitos que envolvem a terra,

¹⁷O Número de pessoas envolvidas no Pará é de 82204 (CPT, 2013)

26% o trabalho, e 18,3% a água. O que traduz valores altos, especialmente quando consideramos os conflitos por trabalho, com um percentual que ultrapassa $\frac{1}{4}$ do total do país.

A violência contra a ocupação e a posse da terra também precisa ser apresentada. A Região Norte teve cerca de 331 denúncias no ano de 2013, o que configura o segundo maior número de ocorrências entre todas as regiões do país, ficando atrás apenas da Região Nordeste, que apresentou número de 381. O quadro II apresenta os números por regiões

QUADRO II - NÚMEROS DA VIOLÊNCIA CONTRA A OCUPAÇÃO E A POSSE DA TERRA POR REGIÃO DO PAÍS					
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Ocorrências	148	381	311	131	36
TOTAL: 1007					

Fonte dos dados: CPT 2013.

A região Norte apresenta o percentual de 30,1 % da violência no campo sobre a ocupação e a posse da terra do país. Com isso, o número de famílias envolvidas também é alto, pois conforme a pesquisa da CPT (2013) os números chegam a 25.507 famílias, das quais 563 foram expulsas de suas terras, 2.323 foram despejadas, 1.033 tiveram suas casas destruídas, além de outros números cabais que confirmam a barbárie vivida pelos trabalhadores do campo.

O Estado do Pará, nesse panorama regional, apresenta percentuais elevados sobre essa questão, no qual podemos destacar, o maior número de ocorrências de toda a região Norte. O estado apresenta cerca de 28,6% da concentração dos conflitos, 47% de famílias despejadas e 46,17% de casas destruídas. Esses percentuais alertam sobre as problemáticas discutidas até aqui, revelando-nos como a concentração de terras, a ausências de políticas de reforma agrária, e a expansão do capital vem interferindo no campo, além disso, esses dados extrapolam aspectos numéricos, pois estamos falando de vidas e de sujeitos que lutam pela sobrevivência.

Na região Norte não se registra ocupações de terras no Amazonas, Roraima e Amapá. Destaca-se o Tocantins pelo número de famílias ocupantes. Em termos de hectares ocupados,

59% está no Acre. O Pará, por sua vez, concentra 33% de áreas em disputa. Como é um estado em que o capital agropecuário expande seu domínio, os camponeses também tendem a disputar espaços (CPT, 2013). Esse quadro alarmante de disputas nos ajuda a entender o crescente avanço contra as comunidades indígenas¹⁸ e quilombolas, que estão no foco dos grandes proprietários e enfrentam com desvantagem, o direito de permanecer em suas terras de forma digna¹⁹.

Nesse panorama, a luta dos trabalhadores do campo é a luta contra os avanços do capital na sua política do agronegócio, que se aproveita da estrutura agrária altamente concentrada e encontra no Brasil solo fértil para crescer suas taxas de lucro, no avanço sobre os recursos naturais e sobre as terras para fins especulativos. Com isso, o Brasil no cenário internacional diferenciava-se por não ter realizado a Reforma Agrária, hoje nela, pode ser encontrado o entrave para os interesses capitalistas, mas a sua não implementação favorece a entrada do capital internacional.

Quando consideramos a Amazônia²⁰, entendemos que seu território está permeado por diferentes condicionantes que motivam a disputa no campo, especialmente quando nos deparamos com usinas hidrelétricas, mineração, grilagem de terras, extração de madeira e monoculturas (pecuária, soja, dendê, eucalipto) avançando sobre terras indígenas, de pequenos agricultores, quilombolas e outras comunidades tradicionais. Desse modo, a Amazônia continua sendo considerada como colônia, fonte de recursos naturais a serem explorados pelo resto do Brasil e pelo mundo.

Apesar do Brasil apresentar um vasto território, com uma história marcada pela produção em alta escala para o comércio exterior, as políticas desenvolvidas pouco têm alterado a estrutura fundiária do campo. Porém, o que é constatado é a entrega de territórios dos povos de comunidades tradicionais para o grande capital. Os dados sobre os conflitos no campo demonstram processos de expropriação dos trabalhadores do campo em lugar dos interesses econômicos dos capitalistas.

¹⁸ Os índios exigiam a suspensão da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/00, que quer transferir a competência pela demarcação das terras indígenas da Presidência da República para o Congresso, e de outros projetos de lei, portarias e decretos. Estas que, segundo Anastácio Peralva, líder indígena Kaiowá-Guarani, são as novas armas do extermínio (CPT, 2013).

¹⁹ Esse processo ressurgiu e se renova com a ocupação e cultivo de soja, por exemplo, e ampliação de áreas de pecuária recriando conflitos, seja com a natureza no bioma Amazônico e parte do bioma Cerrado, seja com posseiros, populações tradicionais e quilombolas, ribeirinhos, grupos indígenas (CPT, 2013).

²⁰ O ano de 2013 foi marcado no Pará pela resistência de indígenas, ribeirinhos e pequenos agricultores à construção de hidrelétricas. Belo Monte e Tapajós viraram palco de guerra dos indígenas Mundurucu e de outros povos, atingidos pelos projetos de barragens dos rios.

Por outro lado, identifica-se a mobilização do trabalhador para proteger seu território e o meio ambiente. Uma prova disso, são as lutas constantes dos povos indígenas frente aos grandes projetos na Amazônia, como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, na qual, constantemente indígenas ocupam seus canteiros de obras para exigir que a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – Documento referendado pelo Brasil em 2002 - seja cumprida²¹. Essa convenção diz respeito a consultas às comunidades indígenas sempre que medidas governamentais atingirem seus modos de vida.

Com isso, constatamos que a luta pela sobrevivência no campo tem sido tarefa árdua. Trabalhadores rurais, sem-terra, indígenas, quilombolas, e outros, fazem parte de um conjunto de sujeitos que lutam pela sobrevivência, e para além disso, lutam em busca de mudanças na estrutura fundiária do país, afirmando a necessidade imediata da Reforma Agrária.

Sobre os conflitos e mortes a legalidade burguesa do Estado capitalista omite os números, e a condenação de culpados é lenta, sem contar quando não se identificam os culpados. A luta no campo é pela dignidade de viver nesse território, no acesso e permanência na terra, pela Reforma Agrária, e pelo projeto histórico socialista.

Como exemplo desse movimento, destacamos o MST, que retoma o que as Ligas Camponesas defendiam aos trabalhadores

Temos de passar da quantidade para a qualidade. Não pode haver movimento de vanguarda, sem teoria de vanguarda. O sucesso das grandes tarefas que temos daqui por diante está, fundamentalmente, na organização e educação política das massas camponesas e operárias. Somente com a organização e educação dessas massas podemos dirigir o nosso povo para a vitória da luta contra o imperialismo, contra o regime de latifundiários e contra os grandes capitalistas que, cada dia mais, oprimem o povo brasileiro. Elevar o nível de consciência das massas deve ser a nossa maior preocupação (A Liga, 1964, *apud* STEDILE, 2012, p. 211).

Considerando as diferenças entre o MST e a Liga Camponesa, esse trecho é utilizado para identificar uma importante missão desses dois movimentos, que é educar as massas trabalhadoras do campo, elevando o seu nível de consciência, para poder ter elementos e construir a luta em busca da superação do modo de produção capitalista. Desse modo, e

²¹ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e tribais foi ratificada pelo Brasil em 2002 e entrou em vigor em julho de 2003. Os países signatários da convenção se comprometem a consultar os povos interessados quando forem previstas medidas legislativas ou administrativas que os afetem diretamente, garantindo a efetiva participação dos povos indígenas e tribais na tomada de decisões. O Brasil ratifica um conjunto de Convenções da OIT, com relação aos indígenas, estão especialmente a convenção 104 - Abolição das Sanções Penais no Trabalho Indígena, a 107 - Populações Indígenas e Tribais e a 169 - sobre Povos Indígenas e Tribais (Adoção pela OIT em 1989 e pelo Brasil em 2002) Fonte: <http://www.oitbrasil.org.br/convention>

observando a trajetória do MST na formação de seu próprio quadro de militantes, percebe-se a necessidade de lutar contra a educação nos moldes atuais, que procura condicionar o sujeito a aceitar de modo passivo sua condição de dominado.

Assim, percebemos que as ações da classe capitalista rural sempre estiveram alinhadas com a perspectiva de manutenção do *status quo*. Por isso, temos acordo com Trotsky (2009), quando apresenta o papel dos países que estão fora do eixo mais desenvolvido do capitalismo. Desse modo, compreendemos que as políticas desenvolvidas historicamente no Brasil estiveram atreladas aos interesses do grande capital, mesmo que mantendo estruturas atrasadas perante o capitalismo, no qual

Os países coloniais e semicoloniais são, por sua própria natureza, países atrasados. Mas esses países atrasados vivem nas condições do domínio mundial do imperialismo. Por isso o seu desenvolvimento tem um caráter combinado: reúne em si as formas econômicas mais primitivas e a última palavra da técnica e da civilização capitalistas. É isso que determina a política do proletariado dos países atrasados: ele é obrigado a combinar a luta pelas tarefas mais elementares da independência nacional e da democracia burguesa com a luta socialista contra o imperialismo mundial (TROTSKY, 2009, p. 122).

Nessa crise, as contradições entre as necessidades humanas e as necessidades do capital se acirram. No caso do Brasil, o aparente desenvolvimento social tem servido à lógica de salvar as grandes corporações em detrimento da vida de muitos trabalhadores do campo e da cidade. Tem se intensificado a disputa por outro modo de produzir a vida, no qual o trabalho esteja livre das amarras do capital.

Para isso, a unidade na luta precisa estar pautada pelas reivindicações acumuladas historicamente, como a Reforma Agrária, e relacionadas a luta histórica pelo projeto socialista. Diante disso, a Educação do Campo não pode estar desvinculada da luta pela Educação Pública do campo, bem como não pode se desvincular da defesa do projeto histórico.

No entanto, o modelo de educação que vem sendo implantado no campo, especialmente a partir da segunda metade do século XX, não está relacionada com a luta pela vida nele, mas pela manutenção da estrutura de dominação. Desse modo, o próximo item irá apresentar o que vem orientando a educação rural, conceito que está em contraposição à Educação do Campo, para em seguida discutirmos a proposta de Educação do Campo aqui defendida.

3.2 – A educação rural

A partir da contextualização da questão agrária no Brasil, e do modo como o capitalismo vem interferindo na vida no campo, sendo questionado constantemente pelos trabalhadores camponeses, propõe-se a análise do percurso da Educação no Campo no Brasil, a partir, inicialmente do paradigma da educação rural.

Vamos iniciar nossa análise com o olhar voltado ainda para a história do Brasil, especialmente a partir da constituição do Império. Nesse momento, a mão de obra era desenvolvida por meio de técnicas e instrumentos simples, que não requeriam formação escolarizada dos trabalhadores. Dessa maneira, não existia preocupação com a formação escolar dos trabalhadores camponeses e a escola era destinada somente aos filhos da classe dominante, na qual negros e mulheres eram proibidos de estudar.

De acordo com Paiva (2003)

Em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos; mais de 30% da população estava a priori excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático (p. 73).

Essa negação, expressa pela proibição de acesso à escola para determinada faixa da população coincide com a própria constituição da escola e a distinção de projetos educativos com base na classe social. Conforme Saviani (1994) esclarece

No comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade dividida em classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa lugar do ócio. Portanto, escola era o lugar a que tinha acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação em geral, e educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho (p. 153).

Porém, essa perspectiva foi sendo alterada à medida que o modelo produtivo se desenvolvia no País. Com a substituição do modelo agroexportador pelo da industrialização a partir de 1930, a escola passou a ser encarada pela classe capitalista como necessária ao camponês, porque o novo modelo produtivo requeria formação escolarizada aos trabalhadores, para que eles pudessem se relacionar com os instrumentos tecnológicos da indústria. Para isso, a educação foi pautada com o discurso de que ela poderia equacionar os

problemas sociais do país, e contribuir com o progresso da nação, desse modo, Calazans (1993), afirma que

As revoluções agroindustriais e as suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua (p 16).

Dessa maneira, concordamos com Mészáros (2005), ao afirmar que a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente no século XX, esteve relacionada com os propósitos de desenvolver conhecimento e pessoal para a valorização do capital e da expansão capitalista, gerando e produzindo um quadro de valores morais que valorizavam os interesses dominantes, através da dominação estrutural que era imposta.

Nesse contexto, surge o projeto de Educação Rural no país, que conforme Souza (2010) “data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo” (p. 132). Mesmo com essa situação, as proposições para a ampliação da Educação Rural no Brasil se processaram no século XX, impulsionadas a partir das décadas de 1910 e 1920, e com os objetivos de conter o forte movimento migratório da população do espaço do campo, atraídos à cidade pela expansão industrial (LEITE, 2002).

A política da Educação Rural estava pautada na negação da participação dos camponeses na sua organização, não atendendo as demandas e necessidades desses sujeitos, conforme Silva et. al (2009), afirmam

Hegemonicamente²² as concepções que servem de base para as políticas da educação rural têm como referência os modelos de desenvolvimento agrícola das elites, referendando o espaço rural como atrasado, não desenvolvido, inferior. Os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva da adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados para eles e não com eles (SILVA et. al, 2009, p. 157-158).

O que era ensinado na Escola Rural eram conteúdos relacionados à agricultura, à pecuária e à atividades cotidianas, numa fundamentação utilitarista das primeiras letras (ARROYO, 2004). Logo, os conhecimentos orientadores da formação nessa escola não

²² Vem da palavra hegemonia, que significa supremacia, superioridade, o que domina, o que exerce poder absoluto, liderança política baseada no consentimento e/ou na violência (SILVA et. al, 2009, p. 157, nota no original).

forneciam elementos para a transformação da vida no campo, mas para garantir os interesses do capital agrário.

Inicialmente, as propostas oficiais para a Educação Rural foram sistematizadas através do ruralismo pedagógico²³, que além de outros objetivos buscava diminuir a migração dos camponeses para os centros urbanos. Essas propostas começaram a surgir a partir da década de 1930. Nessa visão, do ruralismo pedagógico, a escola era concebida predominantemente a partir de três questões principais

a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...], como condição de felicidade individual e coletiva; b) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional do amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo); e, c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor [...] (CALAZANS, 1993, p.18-19).

Esse mesmo autor, coloca que as ações mais comuns relacionadas ao projeto da Educação Rural no país ocorreram a partir de 1930, com financiamento do Ministério da Agricultura no Governo Vargas, na criação e implementação de programas e projetos educativos do setor público, destacando algumas iniciativas desenvolvidas por projetos especiais ou setoriais nessa década, como

a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934) [...]. b) o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos do ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais; e, c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional (CALAZANS, p. 19-20).

Após a década de 1940, com o fim da II Guerra Mundial, começaram a emergir programas de destaque para a Educação Rural, oriundos do Ministério da Agricultura e do

²³ Segundo Bezerra Neto (2003, p. 11) “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerando natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo”.

Ministério da Saúde, com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que estava atrelada com a política externa norte-americana. A CBAR, tinha o objetivo de realizar

a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implementação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Na década de 1950, a Educação Rural foi desenvolvida com a criação da Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural (SSR), que ofertavam projetos para formar técnicos para atuar na educação, e com programas destinados a melhoria de vida do camponês, em diferentes áreas, como: saúde, trabalho associativo, economia doméstica, e outros.

A partir da crise, iniciada nos anos 1960, e o debate que se deu a partir dela, a estrutura agrária foi apontada como a causa dos desequilíbrios e pressões inflacionárias, uma barreira que implicava diretamente no crescimento econômico do país. Dessa maneira, a Reforma Agrária era colocada como uma condição para que a agricultura moderna capitalista pudesse voltar a crescer, porém

Sabemos que essa reforma agrária não foi feita. Que não houve redistribuição de terras, até pelo contrário: [...] a concentração da propriedade aumentou e os trabalhadores rurais tornaram-se ainda mais miseráveis. E, no entanto, a estrutura agrária brasileira não constituiu empecilho ao processo de industrialização do país. [...] De maneira resumida, podemos dizer que o desenvolvimento das relações capitalistas na agricultura conseguiu grandes avanços na solução das questões agrícolas, isto é, dos problemas ligados à produção propriamente dita. Mas esse desenvolvimento só fez agravar a questão agrária, ou seja, o nível de miséria da população rural brasileira (SILVA, 1990, p. 101).

Com a crise do capital no campo, o modelo de produção precisava passar por uma nova reestruturação. A partir da década de 1960, foi introduzido no campo brasileiro a chamada Revolução Verde. Ela diz respeito, segundo Gorden (2004), a um programa baseado em um modelo de inovação tecnológico controlado por multinacionais, que procura aumentar os lucros e o mercado de produção agrícola e pecuário. O programa é desenvolvido com pesquisas nas áreas da mecânica, química e biologia, para introduzir conhecimentos e

tecnologia para a mecanização agrícola, insumos químicos, medicamentos veterinários e sementes geneticamente modificadas.

Nas suas diferentes fases a Revolução Verde conseguiu aumentar os lucros dos proprietários, aumentando seu patrimônio e poder, mas trouxe diferentes problemas para a classe trabalhadora do campo. De acordo com Gorden (2004)

As cidades incharam com o brutal êxodo rural que se produziu aumentando a problemática social do país. A natureza sofreu grande devastação e uma chaga ambiental está aberta por onde passa esta forma de fazer agricultura, contaminando o solo, reduzindo a biodiversidade, contaminando águas (de superfície e subterrâneas), devastando biomas, alterando climas e desertificando vastas regiões. A qualidade de vida no campo piorou, pois se uma parte dos agricultores teve acesso a algumas melhorias nas suas condições de vida, a saúde piorou com o uso de venenos, o acesso à educação continua difícil, as condições de habitação da imensa maioria continuam precárias e as condições de trabalho só melhoram para os poderosos e ricos do campo, que não moram no campo, residem em mansões urbanas (p. 45).

A Revolução Verde passou por três fases. A primeira fase, de 1960 a 1990, desenvolveu o chamado modelo extensivo da agricultura com a intensificação do processo de industrialização, para um crescente aumento da produção e da área destinada ao plantio de grãos, baseados na monocultura. A intensificação da industrialização agrícola, tornou essa prática uma atividade de empresários, na qual as indústrias lucraram alto com a venda de máquinas, sementes e insumos químicos. O pequeno produtor rural, responsável pela produção agrícola, foi ainda mais explorado, pois a renda era concentrada nas mãos dos empresários e das indústrias, que contavam ainda com uma política de crédito, por meio das políticas governamentais ao campo.

Sobre essa realidade, Silva (1990), esclarece que

Como regra, apenas os grandes proprietários têm acesso ao crédito, pelo menos naqueles programas mais vantajosos. De um lado, porque o crédito é para comprar coisas que somente os grandes fazendeiros podem comprar: tratores, colhedoras, adubos, e defensivos químicos, etc. De outro, porque a burocracia bancária dá preferência ao grande, porque o custo operacional de um financiamento, por exemplo, de mil cruzeiros é o mesmo que de um bilhão. Resumindo, ganham os grandes fazendeiros que receberam o crédito subsidiado. Ganham os bancos que fazem empréstimo, e garantem mais um cliente. E ganham também os fabricantes de tratores, de adubos químicos, de defensivos, etc., de quem esses fazendeiros compram os produtos (p. 94).

O que demonstra o papel do Estado no capitalismo, constituindo-se mínimo para o trabalhador, pois não garante condições apropriadas a sua vida, como o financiamento de sua

produção, e máximo ao capitalista, pois investe na sua produção, o que consolida a concentração do capital e terra, características do avançado processo neoliberal no Brasil. Com isso, o desenvolvimento da primeira fase da Revolução Verde, contribuiu para o aumento do êxodo dos camponeses e o inchaço das periferias das grandes cidades. Entre a década de 1960 e 1980, cerca de 30 milhões de pessoas abandonaram o campo, 16 milhões na década 70 (FERNANDES, 1999).

A primeira fase da Revolução Verde, e suas duas outras expressões, favoreceram o aumento da concentração de terras, em que os pequenos agricultores vendiam seus territórios para poder quitar dívidas, oriundas especialmente da aquisição dos pacotes tecnológicos, uso de adubos químicos, produção voltada para o mercado externo e a consequente dependência de importação de produtos alimentícios para o fornecimento do mercado interno, entre outras consequências.

A segunda fase da Revolução Verde se concentrou na década de 1990. Conseguiu ampliar a modernização do modelo tecnológico, o lucro, a dependência e o endividamento dos agricultores, exigiu maior especialização, profissionalização e uma integração maior da produção com a agroindústria e com as empresas de exportação. Os custos e preços da produção agrícola passaram a acompanhar e concorrer com o mercado mundial, e o uso maciço de agrotóxicos criou novos desequilíbrios ao meio ambiente²⁴.

A terceira fase da Revolução Verde iniciou no ano 2000. Ela corresponde ao modelo produtivo chamado de agronegócio, que objetiva, dentre outros aspectos, superar a crise deixada pela fase anterior e, ainda, excluir da produção os pequenos e médios agricultores que tem resistido às investidas do capital.

No tocante a questão educacional foram criados programas e projetos desenvolvidos no âmbito nacional, destacando-se: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), Programa Diversificado de Ação Comunitária (PROCAD); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. Visavam promover o

²⁴ Com relação à degradação ambiental, podemos tomar como exemplo dados de um estudo realizado por Pat Roy Mooney - é pesquisador do ETC Group, que realiza uma série de estudos sobre os mecanismos das multinacionais para tentar privatizar a biodiversidade do planeta. Para maiores informações consultar o sítio: <http://www.etcgroup.org/> -, que mostrou que as empresas de fertilizantes são responsáveis por 70 bilhões de toneladas da camada fértil do solo anualmente (RAQUEL JÚNIA *apud* MST, 2012a). Nesse caso, serve como exemplo também uma pesquisa realizada no Brasil sobre a contaminação das águas dos rios. A pesquisa revelou que os agrotóxicos são os principais responsáveis pela poluição dos mesmos. A análise feita da água de 49 rios brasileiros de 11 Estados da Federação mostrou que nenhum deles apresentava uma situação considerada boa ou ótima. Em termos de contaminação, 75,5% foram classificados como “regular” e 24,5% com nível “ruim” (GIRARDI *apud* MST, 2012b).

desenvolvimento das comunidades e a educação dos adultos, sendo que esta última era considerada um processo contínuo para o desenvolvimento, que deveria ocorrer por meio de duas características básicas: 1) “conscientização da população de modo a permitir ao educando uma participação responsável e produtiva [...]”; e, 2) “capacitação para assumir as novas formas correlatas de trabalho, bem como situações mais complexas de organização coletiva” (CALAZANS, 1993, p. 31).

Consideramos a Reforma Agrária seria importante como uma possibilidade para o Estado acabar com a miséria econômica, social, política e cultural em que milhões de sujeitos do campo e da cidade foram e ainda são submetidos. No entanto, as políticas de reforma agrária do governo brasileiro são controladas pelo agronegócio, e foram implantadas com o intuito de combater a ocupação das terras no país, e são chamadas de reforma agrária de mercado. “Depois de denominada de Cédula da Terra virou Banco da Terra e hoje é chamada de Crédito Fundiário. É uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio” (FERNANDES, 2008). Assim, e conforme o mesmo autor denuncia,

As ocupações ferem profundamente a lógica do mercado e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista (p. 49-50).

Para questões de esclarecimento, destacamos as recentes políticas de reforma agrária associadas aos interesses do agronegócio, promovidas pelo governo brasileiro: os programas Cédula da Terra e do Banco da Terra, do governo FHC, como também no governo de Lula, com a criação do Programa Nacional de Crédito Fundiário, constituído por meio de três linhas de financiamento, a saber: Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar (SANTOS, C. E. F., 2011).

Essas políticas não levam em consideração, por causa da sua estrutura imperialista, que é a agricultura camponesa responsável por 38% do valor bruto da produção gerada; responsável por 74,4% das ocupações dos trabalhadores camponeses; é a principal produtora de alimentos básicos da população brasileira (87% de mandioca; 70% feijão; 46% de milho;

38% café; 34% de arroz, 21% de trigo; 16% soja); é a principal responsável também no fornecimento de proteína animal (58% de leite; 50% de aves; 59% de suínos, 30% de bovinos), entre outras. Mesmo ocupando uma pequena área, que equivale a 24,3% da área total (4.367.902 estabelecimentos ou 84,4%), contra 75,7% da área total (807,587 estabelecimentos ou 15,6%) da enorme área ocupada pelo agronegócio (MDA, 2006). Assim, concordamos com Gorgen (2004, p. 14), quando afirma que “a agricultura camponesa e o modo de vida camponês é, ao mesmo tempo, um patrimônio histórico da sociedade humana, um processo contraditório de construção coletiva e uma utopia de vida para uma grande parte da sociedade”.

Como já foi dito anteriormente, esse contexto contribui para a luta dos povos do campo, pois da forma que está posta não pretende beneficia-los de modo algum. Desse modo, “por meio da intervenção direta na luta pelas ocupações de frações do território brasileiro é que nasce a luta pela Educação do Campo. Ela está em permanente construção e é permeada de desafios constantes” (JESUS, 2008, p. 155). Como exemplo, para o MST, é imprescindível lutar pela reforma agrária e por educação, pois entende “que não terá atingido plenamente seus objetivos, se tudo isso não vier acompanhado de um sistema educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades da classe trabalhadora” (BEZERRA NETO, 1998, p. 80).

A partir disso, na compreensão de que o modelo de Educação Rural não atende as necessidades da classe trabalhadora, mas justamente o contrário, está submetida aos interesses dos capitalistas, a Educação do Campo surge como possibilidade ao camponês de superar a dominação do capital sobre sua vida, conforme está disposto no próximo item.

3.3 – A Educação do Campo no Brasil

Diante das contradições presentes no campo, e das reivindicações dos seus diferentes segmentos sociais

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (CALDART, 2009, p. 39).

Para isso, mães e professoras do MST, Caldart (2004), foram os primeiros segmentos sociais que pautaram a necessidade da escola no campo, porém, não de qualquer escola, mas

aquela que fizesse sentido para a classe trabalhadora camponesa. Logo em seguida, pais e lideranças do Movimento integraram essa mobilização, criando em 1988, o Setor de Educação do MST, cuja prerrogativa era

A principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento (CALDART, 2004a, p. 250).

Como marco inicial de criação da Educação do Campo, em 1997, foi realizado um evento que partiu do chamado “Movimento de Educação do Campo do Brasil”²⁵. Esse evento foi o 1º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado na Universidade de Brasília (UnB). O evento apresentou as experiências de educação desenvolvidas no campo por meio dos movimentos sociais. Foi encabeçado pelo MST, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Educação (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), a UnB, a Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), e outros.

A partir do 1º ENERA diversos seminários estaduais e conferências nacionais foram realizados com o intuito de dar continuidade as reflexões sobre a formulação da concepção de Educação do Campo. Destacamos duas grandes conferências, intituladas “Conferência Nacional Por uma Educação do Campo” (1998 e 2004), ambas realizadas na cidade de Luziânia-GO. Nestas conferências foram debatidos especialmente o descaso e o abandono das questões educacionais por parte do Estado, bem como os desafios para construção de uma educação de qualidade no campo.

A partir desse momento, articulou-se o Movimento Por Uma Educação do Campo, que conforme Caldart (2004b), busca dar

²⁵ De acordo com Munarim (2008), esse Movimento foi criado na década de 1990, tendo como principais envolvidos: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais sindicais, vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado a CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de algumas organizações de âmbito local.

um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (p. 151).

Por isso, quando nos referimos a campo, tomamos como referência Molina²⁶ que o apresenta como espaço/território de luta dos trabalhadores (as) camponeses (as). Os sujeitos do campo lutam e se organizam para construir uma determinada compreensão de educação e de processos formativos vinculados a condições sociais para a (re)produção da força de trabalho na relação com a terra, tema central na discussão da Educação do Campo.

Nesse sentido, a luta dos camponeses não é por qualquer educação, nem pela simples existência de escolas no campo para a escolarização mínima. Mas, contra a educação instrumentalizadora, das políticas assistencialistas compensatórias de alívio a pobreza demandadas pelo projeto neoliberal de desenvolvimento, que procuram acabar com os conflitos sociais e silenciar as desigualdades econômicas provocadas pela própria estrutura do modo de produção capitalista. Logo, os trabalhadores do campo lutam por escolas e por políticas públicas que garantam a Educação do Campo enquanto uma “ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda da sociedade” (MOLINA, 2011, p. 103).

Para tanto, a Educação do Campo coloca o trabalho como princípio educativo

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA 2009 p. 55).

Dessa maneira, a Educação do Campo pretende contribuir para a superação do projeto de sociedade vigente, através de um novo projeto de campo e de nação, no qual todos possam

²⁶ Conferência: Desafios atuais da Educação do Campo nas políticas, nas pesquisas e na formação de educadores, proferida no dia 29 de agosto de 2012 no I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA)

ter direito a usufruir dos resultados de seu trabalho, dos bens materiais e imateriais produzidos.

Para isso, as condições materiais de vida e o trabalho no campo devem orientar a especificidade e a identidade dessa educação. Enquanto identidade, Caldart (2004, p. 149), expressa que no campo, ela é marcada pela “luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no e do campo”. O que torna a política pública educacional indispensável na construção e afirmação desta educação.

Nessa perspectiva, Caldart (2011a, p.147-148) afirma que

A Educação do Campo é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* produzido pelos trabalhadores “pobres”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta [Grifo da autora]

E ainda, apresenta

A Educação do Campo nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume a forma histórico-social brasileira (Ibidem, p. 148)

Em uma Palestra²⁷, Arroyo enfatiza que o modelo de Educação do Campo que vem sendo construído não se propõe a melhorar a escola rural, mas se contrapor à histórica e decadente escolinha rural. Trata-se de um projeto de escola que busca a mesma direção dinâmica, de tensões, e contradições do movimento por terra e Reforma Agrária, na qual os sujeitos responsáveis por essa construção são os próprios trabalhadores do campo, ou seja, “sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

Um dos fundamentos da Educação do Campo está preocupado em pensar o mundo a partir do lugar em que vivemos, pois quando pensamos o mundo com referência a um lugar que não vivemos, idealizamos um mundo não vivido, ou seja, vivemos um não lugar. Para Fernandes (2004) é isso o que tem acontecido com os povos do campo, uma vez que historicamente essa população tem sido levada a pensar o mundo e o próprio lugar tendo por

²⁷ Tema da palestra: “Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos”. Proferida no dia 16 de novembro de 2011 no II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

base a cultura urbana. Esse modo de pensar interfere na formação cultural do indivíduo, condição fundamental para a construção de sua própria identidade.

A Educação do Campo é uma ação coletiva protagonizada pelos sujeitos do campo em contraposição a precariedade e desigualdade de condições e acesso à educação escolar por esses sujeitos, para garantir o direito deles à uma educação que valorize saberes, experiências, processos de socialização, produção de trabalho e modos de vida no campo. É uma educação que busca construir uma nova teoria e epistemologia, capaz de romper com a colonialidade do saber em grande parte impregnada por tendências, e concepções assentadas no paradigma da racionalidade e sociabilidade urbanocêntrica, de forte inspiração e orientação eurocêntrica (SANTOS, 2010).

Nessa direção, Taffarel (2011) sugere uma proposta didático-político-pedagógica para a Educação do Campo

a) Consistente base teórica – a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo; b) consciência de classe – que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si; c) formação política – que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora; e, d) organização revolucionária – que se inicia na escola com a auto-determinação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (p 11).

Esses pilares apontam a necessidade para a formação com parâmetros relacionados a perspectiva de mundo socialista. Assim, os sujeitos envolvidos com a Educação do Campo precisam estar inseridos, especialmente as categorias envolvidas com a educação, a um projeto de formação com orientação superadora do modo de vida do capital, para além do projeto de escolarização capitalista.

Um dos elementos que justificam a negação da escola capitalista está expresso por Taffarel (2011), quando identifica que a escola capitalista está fundamentada no Plano Mundial de Educação, que orienta a formação na teoria construtivista, apresentando como pilares: o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Essa teoria fundamenta as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme denomina Duarte (2003; 2006; 2007), que critica severamente tal perspectiva, pois cria um conjunto de ilusões sobre a realidade concreta. Para Marsiglia (2011), as implicações da

pedagogia construtivista estão alinhadas à manutenção da vida com características do capitalismo

O discurso das pedagogias do “aprender a aprender” segundo o qual elas estariam voltadas às necessidades de uma nova sociedade, escondem um processo de acentuação da divisão de classes, uma vez que essas pedagogias não propõem a superação do capitalismo e conseqüentemente, conduzem a relação educação e sociedade de forma idealista (p. 59).

O que denuncia um conjunto de discursos criados sob orientações da classe dominante e que sugerem mudanças sociais, mas que na realidade são meios para manter o controle dos meios de produção e da classe trabalhadora, apropriando e modificando conceitos/termos criados e/ou conquistados, um exemplo disso é que temos Educação “para”, “no” e “do” Campo.

Para entender as implicações dessas diferentes terminologias iremos nos debruçar sobre a compreensão de Frigotto (2011) que diferencia cada uma delas enfatizando que é necessário conhecer o seu conteúdo histórico e o que elas expressam em termos de disputa no plano educativo, indo para além do significado semântico de cada uma.

A educação escolar “para” e “no” campo dizem respeito as concepções e políticas do Estado que historicamente foram e ainda são desenvolvidas e configuradas a uma perspectiva de educação do ruralismo pedagógico. Assim, a educação escolar para o campo “consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais do campo” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

A educação escolar “no” campo, tem o mesmo sentido de “para o campo”, mas com uma dimensão do localismo e particularismo. Aos camponeses, garante-se uma educação pautada na execução do trabalho manual e também na perspectiva de que permanência para sempre no campo, não levando em conta, que os processos produtivos, do campo e cidade, seguiriam a lógica da industrialização, com a inserção de ambos numa mesma base tecnológica.

A Educação do Campo está baseada no confronto às perspectivas anteriores, que tem por base “concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas” (FRIGOTTO, 2011, p. 36). Ainda conforme o autor

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (p. 36).

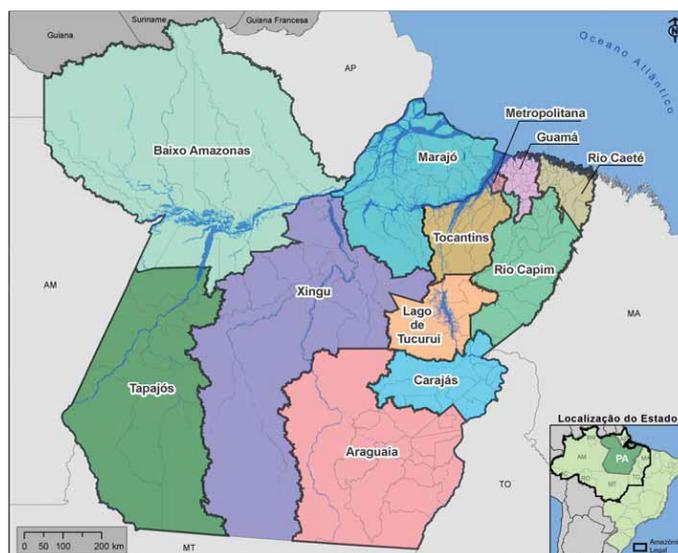
Assim, compreendemos a necessidade de diferenciar tais perspectivas, pois para além das diferenças da sua escrita, elas representam modelos de educação para a classe trabalhadora, e tem a intenção de orientar a formação para determinados fins. Nesse sentido, posicionamo-nos a favor da Educação do Campo a partir dos fundamentos que ela representa defendidos até aqui. Diante disso, o próximo item apresentará como a escola do campo está sendo organizada em Bragança, sobre qual lógica ela está conformada, e de que maneira as políticas municipais tratam a formação do homem do campo no campo.

3.4 - A Educação do Campo em Bragança

O município de Bragança - PA, segundo o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, pertence ao polo de integração Rio Caeté (RI)²⁸, que tem como prioridade o desenvolvimento dos segmentos turísticos de sol e praia e cultural. A partir da análise do diagnóstico realizado pelo governo do Estado quando da elaboração do Plano, verificou-se que o município se constitui como um dos mais importantes desse polo por sua importância econômica, principalmente, na área de serviços, indústria, comércio, agricultura, além de concentrar grande parte da população dessa Região de Integração (FREITAS, 2013).

²⁸ O município de Bragança é um município do Estado do Pará, e fica localizado na Região de Integração (RI) do Rio Caeté. Para fins de planejamento, o governo estadual organizou o território paraense em 12 regiões de Integração: Araguaia; Baixo Amazonas; Carajás; Guamá; Lago de Tucuruí; Marajó; Metropolitana; Rio Caeté; Rio Capim; Tapajós; Tocantins; e Xingu. A RI do Rio Caeté é formada por 15 municípios: Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema, Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu.

Mapa 01 – Regiões de Integração do Pará



Elaboração: SEIR/GEOPARÁ 2008.

Sobre os indicadores de desenvolvimento humano, a RI Rio Caeté apresentou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,64 no ano de 2000. Há de se considerar que, apesar disso, houve um incremento de 15,63% em relação ao IDHM de 1991. Uma das razões da fraca performance da RI Rio Caeté se deve a sua baixa renda per capita, refletindo em um IDHM-Renda de apenas 0,51.

O município de Bragança apresentou um IDHM de 0,66, o que demonstra baixos níveis de renda per capita, expectativa de vida e de educação. No entanto, vale ressaltar que esse número é empurrado pelo baixo IDHM-renda que é de 0,55. O IDHM-educação foi de 0,77, o terceiro maior índice da RI do Caeté.

Sobre os índices da educação na RI Rio Caeté, dados revelam as problemáticas sociais. A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os Anos Iniciais (até 4ª. série) foi de 2,78 em 2007, o segundo pior desempenho entre as regiões de integração do Pará. O desempenho da RI Rio Caeté melhora no caso do IDEB para Anos Finais (até 8ª. Série), alcançando a média de 3,18 em 2007. Considerando Bragança, observa-se que seu IDEB de 2005 a 2011 para os Anos Iniciais cresceu, em 2005 foi de 3,0, em 2007 de 3,1, em 2009 de 3,3 e em 2011 de 3,8. (INEP, 2013).

Em Bragança, o número de matrículas na Educação Básica chega a 37.283 (Trinta e sete mil duzentos e oitenta e três), o que corresponde a 32,92% de sua população²⁹. No

²⁹ Considerando o Censo/IBGE/2012 que estimou a população de Bragança 113.227 habitantes.

campo, o número de matrículas é de 12.909, ou cerca de 34,62% do total no município. O Ensino Fundamental representa 26,8% do total de matrículas do campo, das quais, em sua maioria são nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esses dados revelam que existe um elevado número de matrículas no campo, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, evidenciam que mesmo o campo apresentando o maior número de escolas do município, o número de matrículas é menor que do espaço urbano. Essa situação implica diretamente nas políticas para a Educação do Campo, especialmente sobre os custos em se manter escolas com estruturas menores e que atendem turmas com poucos alunos, numa política que privilegia salas de aula e escolas com lotação máxima, e que não privilegia escolas de menor porte.

Enquanto números, Bragança apresenta 128 escolas, das quais 107 estão no campo, 83.6% do total. Porém, apesar desse percentual elevado, a trajetória da educação escolar do município ainda não havia colocado em pauta uma educação para os sujeitos que não estão no território urbano, fato que vem se alterando, especialmente nos últimos anos quando se criou uma coordenação própria as escolas do campo.

A Coordenação de Educação do Campo (CEC)³⁰, ao falar sobre a Educação do Campo em Bragança, destaca

Tem sido um desafio, a gente sabe das dificuldades. Para você ter um exemplo, Bragança tem 128 escolas, dessas, 107 estão no campo. Então, com informações sobre a educação formal em Bragança, nunca se discutiu educação para os sujeitos que não estão no território da cidade, o campo era considerado apenas o meio rural... ele não tem fim, não tem especificidades (2014).

A CEC iniciou suas atividades na gestão municipal atual (2012-2016), impulsionada pelas reivindicações dos graduandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Bragança, pelo Fórum de Educação do Campo – Regional do Caetés, professores do município de diferentes instituições e Movimentos Sociais. O que fundamentou essa reivindicação foi a necessidade por formação articulada aos pressupostos da Educação do Campo

³⁰ As informações sobre a Educação do Campo em Bragança foram levantadas através do Regimento Unificado das Escolas Municipais de Bragança (2012) e através de entrevista com a CEC da SEMED.

[...] a nossa briga era justamente para que nós tivéssemos formação específica para os sujeitos do campo, que na jornada pedagógica a gente pudesse olhar o campo, os sujeitos que estão no campo, com esse olhar diferenciado. Com formação específica, com o olhar nas necessidades. Então assim, foi a partir dessas necessidades que a gente pensou em criar o setor em Educação do Campo para visualizar mesmo, ne? E dizer: o campo tem dinâmica própria, que é diferente da cidade, o campo tem sujeitos que vivem de forma diferente, a forma de se relacionar com o meio, com o trabalho, ne? Com o meio, com a cultura, com a própria produção e reprodução da vida do campo é totalmente diferente da cidade. (Coordenação de Educação do Campo, 2014).

Atualmente a CEC é coordenada por professoras com Licenciatura em Educação do Campo formadas pelo IFPA/Campus Bragança, curso criado através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Diante disso, um grande passo na articulação e implementação de uma política educacional preocupada com a formação dos sujeitos do campo foi dado, pois, está sendo pautada a partir de seus próprios sujeitos, em especial, pelos professores formados na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo de Bragança.

Conforme a própria coordenação da CEC esclarece

Durante o curso, observou-se que a Educação do Campo não estava sendo pautada na gestão municipal. Em uma reunião com o atual prefeito, no IFPA-Campus Bragança, os graduandos em Educação do Campo apresentaram a necessidade da SEMED ter um setor para a Educação do Campo, com pessoas que tivessem uma identidade com a questão e entendessem de política pública em Educação do Campo. (Coordenação de Educação do Campo, 2014).

Apesar da CEC estar instalada desde o início da gestão municipal atual, muitos desafios precisam ser superados, inclusive sobre o conceito de território camponês, “*que é visto ainda como espaço que só recebe a sobra do espaço urbano, em alguns casos, e não como um território no qual seus sujeitos produzem saberes e práticas culturais, e que por isso, precisa ser considerado, mas não apenas por isso [...]*” (Coordenação de Educação do Campo, 2014).

Um dos grandes entraves que o trabalho da CEC enfrenta é a mudança de paradigma, em direção à lógica que se oponha ao da educação rural. Além disso, diversos sujeitos que

atuam nas políticas públicas em educação do município não conseguem identificar as diferenças entre a Educação do Campo e a Educação Urbana, o que pode ser explicado pelo próprio reflexo da história da educação nesse contexto, desenvolvida como uma extensão da educação urbana, ou como proposição das políticas da educação rural.

Além disso, a própria formação dos sujeitos envolvidos com os processos de escolarização no campo pouco permite pensar possibilidades de organização do conhecimento numa perspectiva que considere o saber local, as práticas culturais, a vida do camponês, o calendário escolar e outros, mas a afirmação constante de uma educação que reflete o que vem sendo feito na escola tradicional capitalista. Assim, criar a CEC apontou desafios que devem ser superados para mudar a perspectiva de formação ao sujeito do campo e a necessidade de se construir uma política de Educação do Campo no município.

3.4.1 - A infraestrutura

Sobre a infraestrutura das escolas do campo em Bragança, podemos destacar a diversidade de situações que vão desde escolas em espaços cedidos até prédios com grande número de salas de aula e espaços diversificados de aprendizagem, como sala de leitura, laboratório de informática e outros

Os nossos prédios.... As situações mais precárias mesmo.... É que muitas escolas só têm nome, elas nunca tiveram prédio... Uma construção pelo poder público.... Muitas delas estão em locais alugados, outros cedidos pela igreja. É muito comum na comunidade, principalmente nas mais distantes, encontrar uma barraquinha, aquela barraquinha que tu chegas e fica, tu ficas.... [Pensativa] aquilo que era do começo do século XX, imagina as nossas escolas do século XX.... Em muitas, elas continuam assim. O problema, apesar de estarmos no século XXI.... O passado ainda não passou. Eu costumo dizer: os nossos problemas hoje, são os problemas de 100 anos atrás. Escolas construídas.... Barracão construído pelos pais, centro alugado, e eles são caros para a prefeitura, e estão em situação precária.... 22% de nossas escolas não tem energia elétrica, logo, nós não temos água potável. Em muitas escolas os alunos precisam ir para o mato, para fazer suas necessidades fisiológicas, inclusive, na semana passada, eu fui em uma escola que... isso me chocou muito – entendeu? [Espantada] E escolas que não são tão distantes, que estão a 14 km do centro urbano de Bragança... Acessibilidade, nem se fala, as calçadas são bem altas, as escolas são projetadas, né? E não se pensa no especial, nas crianças que têm.... Vão precisar de ajuda para subir, as vezes, na calçada para poder ter acesso a escola. Então, são inúmeras dificuldades que a gente tem enfrentado. Então, os problemas que eram observados no século passado ainda estão presentes, isso é muito triste. E as pessoas tornam isso comum, porque sempre viveram nessa realidade, e não acreditam mais que podem ter acesso a uma educação de qualidade. Eles acreditam sim, que eles precisam vir para a cidade para ter uma educação de qualidade. (Coordenação de Educação do Campo, 2014)

As escolas do campo em Bragança podem ser caracterizadas como escolas multisseriadas³¹. São 91 escolas que funcionam sob essa organização de ensino, cerca de 85% do total das escolas do campo. Neste universo, observamos escolas que apresentam a educação infantil e o ensino fundamental, diferentes espaços pedagógicos, como sala de leitura, laboratórios, sala de informática, sala multifuncional, e que possibilitam a acessibilidade aos estudantes com necessidades educativas especiais, no entanto, essa estrutura não está presente na maioria das escolas multisseriadas.

Esses números demonstram que o acesso à escola em Bragança é diferenciado e desigual, pois em determinadas localidades há escolas com espaços diversificados, e que devem oferecer variedade de experiências educativas aos alunos, com salas específicas para determinadas atividades didático-pedagógicas. Por outro lado, há escolas que minimamente funcionam com uma ou duas salas de aula, sem contar as que não apresentam prédios próprios.

Desse modo, as condições de infraestrutura das escolas implicam em diferentes formas de acesso à escola do campo, em alguns casos há certo privilégio, quando a escola apresenta prédio próprio, diferentes espaços pedagógicos de aprendizagem e etc., e na outra ponta, a negação de determinadas experiências educacionais, quando os estudantes estão limitados a uma única sala de aula, e nela, todas as experiências da escolarização são desenvolvidas.

3.4.2 - O corpo docente

Os professores das escolas do campo são em sua maioria trabalhadores temporários. Quando consideramos o universo de escolas do campo de classe multisseriada, o número chega a 71 professores que atuam em regime de trabalho temporário, e 56 professores em

³¹ Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2011, p. 99).

regime de trabalho efetivo. O que mostra um número superior de trabalhadores, que além das condições estruturais das escolas multisseriadas, apresentam a precarização de seu trabalho, através do vínculo temporário de contrato trabalhista. No sistema de ensino modular, que em Bragança é desenvolvido especialmente nas séries que compreendem o 6º ao 9º ano, são cerca de 136 professores com regime de trabalho temporário³².

O tempo de atuação de alguns professores temporários é superior a 10 anos nas escolas do campo. Porém, muitos deles não são do campo, moram no centro urbano e se deslocam para as escolas durante o período letivo. Isso demonstra, guardadas as exceções, que a Educação do Campo não vem sendo desenvolvida pelos sujeitos do campo, ou pelo menos, que os professores que estão nas escolas do campo não são do campo, logo, devem apresentar dificuldades para sistematizar práticas que considerem o contexto camponês na escola, conforme a CEC apresenta

E assim, muitos desses professores, através da formação da Escola da Terra – Estamos levantando o perfil desses professores, e já identificamos que muitos não são da comunidade, muitos são daqui de Bragança – A gente tem percebido que o fato de não serem da comunidade tem dificultado até para se apropriarem da proposta, do que a gente espera de um profissional que seja do campo, que defenda a Educação do Campo, o que não perpassa apenas pela formação, né? Mas a identificação mesmo. A gente defende... Os nossos colegas que fizeram Educação do Campo, eles deveriam estar no campo, porque é contraditório. Muitos deles fizeram a Licenciatura em Educação do Campo, mas estão na cidade, e não tem pretensão nenhuma de ir pro campo. Então, a gente acha isso muito ruim, porque é um profissional que recebeu 4 anos de formação, tem vivência, né? Tem uma experiência no campo, e não quer. Pelas próprias dificuldades, porque ele acha que é penoso, que é perda, enfim... Pelo difícil acesso, porque é distante, porque ele fica isolado, enfim... são essas situações.

Não estamos afirmando que a efetivação da Educação do Campo deva ser feita exclusivamente pelos sujeitos que são do campo, mas evidenciamos a necessidade de envolvê-los com a formação de seus pares, para que possibilidades específicas desse contexto possam estar presentes na escola, não opondo campo e cidade, mas problematizando o fato de que são espaços com dinâmicas próprias, resultantes do contexto social de modo geral, e que precisam ser pautados na escola para a valorização de sua história e realidade.

Outro fator que é colocado pela CEC é Bragança ter uma turma de professores com Licenciatura em Educação do Campo, formados em 2014, e eles não estarem trabalhando no campo. Isso exige duras críticas, uma vez que a formação de professores para o campo é

³² Números da SEMED em 2014 do 1º semestre.

reinvidicação e direito de diferentes setores da sociedade, e agora, com a consolidação dessa política, deveria haver o retorno ao campo. Por isso, devemos indagar por que esses professores não se encontram no campo, uma pista nos foi apresentada na fala anterior da CEC.

Uma compreensão apresentada por Hage (2011), que pode ajudar nessa reflexão, é sobre o trabalho docente nas escolas multisseriadas, e de como isto afeta a sua atuação

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego (p. 100).

Essas características implicam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem da escola. Os professores possuem diferentes funções, que necessitam de tempo e organização, o que causa sobre carga de trabalho, Além disso, estão sujeitos a rotatividade, pois uma hora estão em uma escola, mas a qualquer momento podem ser remanejados, já que a maioria tem vínculo de trabalho temporário.

Essa realidade está relacionado a condições apropriadas do docente reconhecer e valorizar saberes e culturas locais com uma formação que pautar a identidade camponesa, recaindo sobre o modelo de formação aos povos do campo vigente, no qual o ensino é feito “a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso” (HAGE, 2011, p. 100).

Por isso muitos professores não estão satisfeitos com o seu trabalho, consideram-se impotentes por não conseguirem realizar todas as tarefas com qualidade. Além disso, sentem-se pressionados pelas gestões superiores, como as secretarias de educação, quando certos encaminhamentos padronizados são estabelecidos, como a carga horária de funcionamento das turmas, o planejamento, os conteúdos. Assim, utilizam sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no

mesmo espaço, tomando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

Desse modo, identificamos um quadro docente para o campo que vem enfrentando diversos problemas para poder consolidar um espaço de intervenção pautado pelas diretrizes da Educação do Campo, quando constatamos que os professores convivem com condições de trabalho precárias, como o vínculo empregatício, a infraestrutura, a relação de identidade com o campo, implicando em baixa estima, falta de interesse, culpabilidade pelos resultados negativos dos estudantes e etc.

3.4.3 - Políticas públicas – os programas e ações

O Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) a partir do Seminário Nacional – Brasília, ocorrido entre os dias 15 a 17 de agosto 2012, elaborou um documento chamado de “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”³³, e em seus termos coloca o Pronacampo, na seguinte perspectiva

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (Fonec, 2012).

E diz mais,

Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere a uma nova fase do capitalismo brasileiro e as opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia.

Nesse sentido, a escola rural está se reordenando conforme as lutas sociais em prol de um modelo de escola que negue uma base capitalista, porém sem abandonar suas raízes e seu propósito ao capital. Desse modo, existe urgência para que o debate em torno da Educação do

³³ Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salet Caldart.

Campo, no sentido de colocá-la em pauta seja intensificado, e superar as estratégias encontradas pelo capital em reestruturar a sua escola, mascarando o seu interesse no interior da educação escolarizada.

Enquanto política pública para o campo, Bragança recebe investimento através do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)³⁴, através da Escola da Terra³⁵ e do Projovem Campo –EJA Saberes da Terra³⁶.

Conforme a CEC (2014), o Projovem Campo se organiza em Bragança da seguinte maneira,

[...] para jovens de 18 a 29 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e que tem relação com a agricultura familiar. [...] trabalha com a Pedagogia da Alternância. Nós temos 8 turmas [...] com 32 professores [...] ai reside a nossa maior dificuldade, porque alguns deles encaram o trabalho como bico, como a gente diz: que o programa não é bico para ninguém, que ele não tem cunho político, mas ele tem sido incorporado dessa forma, como cabide de emprego. As turmas funcionam nas comunidades do Benjamim, Jarará, Polo Bragança, que é a comunidade da Vila Quiera e as comunidades vizinhas, Jarana, Monteiro, Soares, Arimbu e Arcapará. Em cada polo desse, há o atendimento de várias comunidades, porém ocorre muita evasão, a gente vem enfrentando muitos problemas com isso. A questão do profissional que se ausenta por muito tempo, a questão do técnico das agrárias, que é o forte do programa.... Ele tem sido muito deficiente, e isso tem dificultado a própria produção desses alunos, né? A gente tem acompanhado, a gente tem ido na comunidade, a gente vai na visita aos alunos, a gente combina com o professor, ele não vai, mas nós vamos, conversamos com a escola, com a comunidade, com os alunos, e a gente tem sentido mesmo, sabe? A ausência desse profissional e o quanto tem dificultado o momento da produção desses alunos.

Apesar do Programa atender um conjunto de comunidades com possibilidades educativas organizadas a partir da Pedagogia da Alternância e do acompanhamento da CEC

³⁴ Através do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e da PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013 que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo.

³⁵ Pretende promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. A Escola da Terra compõe o I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas das ações do Pronacampo (Os outros eixos são: II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores; III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica).

³⁶ Faz parte do III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e busca elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

junto ao desenvolvimento do mesmo, identificam-se dificuldades, como o comprometimento dos professores com a formação e a evasão escolar.

No entanto, avaliamos a importância do Projovem Campo para a consolidação de uma possibilidade educativa que considere o saber do camponês, sem deixar de estar atento ao modelo de formação desenvolvido, o que vem sendo valorizado e quem são os sujeitos formadores.

A Escola da Terra em Bragança da seguinte forma

A Escola da Terra tem a função de fazer formação com os professores de classes multisseriadas, é exclusivo para esses professores, para que a gente possa reafirmar a identidade da escola, dos sujeitos e dos alunos no espaço da multisserie. Para que nós possamos afirmar que a multisserie não é um problema, mas uma solução, né? [...] A equipe de formadores tem sido muito boa, um pessoal que já tem uma relação aqui com Bragança, que são: Natalina Mendes, Evandro Medeiros, Ana Tuvere, Paulo Demétrius [...] Na última formação nós trabalhamos com a Cartografia Social, e através dela nós elencamos a questão da identidade dos sujeitos, dos problemas, das contradições, dos limites.... Foi muito bom. E a Escola da Terra tem nos aproximado mais desse sujeito do campo, da multisserie.... A nossa dificuldade é permitir que os tutores, que são os assessores pedagógicos, que tem a missão de acompanhar a formação no chão da escola.... Nós somos 10 tutores no município de Bragança, mas desde abril nós deveríamos ter ido em todas as escolas.... Tem escolas que a gente não tem conseguido chegar pelas condições da estrada, difícil acesso, não é todo carro que chega, né? (CEC, 2014).

O Programa Escola da Terra em Bragança fez a sua segunda formação em 2014, na qual, 150 professores participaram de atividades de formação continuada com uma equipe formadora que debateu um conjunto de questões referentes a conteúdo, organização curricular e prática pedagógica para as turmas multisseriadas. Essas formações procuram instrumentalizar o professor no que se refere ao trato didático-pedagógico na escola do campo, no modelo de organização escolar multisseriada. O acompanhamento desse processo de formação é feito por assessores pedagógicos, que visitam as escolas e avaliam o encaminhamento das tarefas estabelecidas nos momentos dos cursos.

3.4.4 - O currículo

De acordo com o Regimento Unificado das Escolas Municipais de Bragança no seu Título IV – Da organização didática, Capítulo II – Dos níveis e modalidades, na seção V – Da Educação do Campo, verifica-se uma certa confusão sobre os conceitos de Educação no Campo e Educação do Campo. No regimento fica evidente que ambas apresentam o mesmo

conceito, além disso, há uma delimitação sobre a abrangência da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino, que no Art. 53

[...] é considerada e compreendida a Educação no Campo pelas Classes Multisseriadas do Meio Rural do Ensino Fundamental das Séries/Anos Iniciais e, subsidiadas pelo Programa da Escola Ativa. Adicionalmente, a Educação do Campo é ofertada em período integral e regular na Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Edgar de Souza Cordeiro, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre o currículo da escola do campo, é apresentada no Art. 54 o seguinte texto

A Matriz Curricular que atende a Educação do Campo (Classes Multisseriadas) está compreendida da Base Nacional Comum e adaptada às peculiaridades locais, assim como a Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Edgar de Souza Cordeiro, contempla disciplinas da Base Nacional Comum e a parte Diversificada do Currículo, sendo que esta é composta por disciplinas agrárias voltadas para a realidade do homem do campo com suas especificidades; conforme legislação em vigor.

Consideramos no mínimo contraditório limitar a educação no campo, conforme o documento apresenta, as Classes Multisseriadas, e nos questionamos sobre o significado dessa delimitação. Podemos entender essa limitação a uma não compreensão do que sejam as propostas da Educação do Campo discutidas até aqui, pelos setores que a reivindicam. Por outro lado, pode apontar a realidade já expressa em números, do universo de escolas que estão localizadas no campo como sendo de Turmas Multisseriadas e como única expressão de escolarização ao campo em Bragança.

Esse quadro demonstra a necessidade da construção de estratégias para qualificação da escola do campo e a superação de seu modelo na atualidade no município. Quando se relaciona o conceito de Educação do Campo ao conjunto de escolas de turmas multisseriadas, e de tudo o que elas vem representando de modo negativo a formação do camponês, não se coloca em perspectiva a formação para além do capital, pois não se indicam perspectivas de avanço sobre, haja vista que o próprio Regimento Unificado não aponta alternativas de qualificação a essas escolas.

Como alternativa ao modelo de Educação do Campo estabelecido no Regimento Unificado das Escolas Municipais de Bragança, a SEMED está reestruturando o currículo com a proposta dos Complexos Temáticos, e essa possibilidade atinge diretamente as escolas do campo. Dessa maneira, podemos identificar que há um momento de organização e planejamento de uma proposta orientadora as escolas municipais, de modo a delegar às

unidades escolares, possibilidades de pensar os conteúdos que serão tratados a partir de problemáticas locais, o que auxilia a organização das escolas do campo a partir de currículos construídos com temas voltados ao seu contexto, fugindo dos modelos impostos, por exemplo, pelos livros didáticos.

O Complexo Temático é baseado em M. M. Pistrak no qual se concebe a escola do trabalho como um instrumento que possibilita ao homem, à mulher, às crianças, aos jovens, aos adultos e idosos compreender seu papel na luta contra o capitalismo, rompendo assim com as suas estruturas.

Essa perspectiva tem suas teorias baseadas na experiência das escolas soviéticas no período pós-revolucionário, nas quais o professor deveria estar preparado para educar as massas nas condições de ruptura com as antigas estruturas da sociabilidade do capital. O programa educacional pedagógico deveria solucionar o problema da revolução social que é exatamente a natureza de classe da escola.

Para Pistrak, a pedagogia e os fundamentos da escola do trabalho devem estar objetivados para compreender e transformar a realidade concreta. O autor avalia que a realidade é tudo o que está destinado a viver e a se desenvolver, ou seja, é a luta para suplantar a estrutura capitalista contraditória e agonizante (PISTRAK, 2003).

Essa possibilidade é evidenciada no livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, e propõe o rompimento com a estrutura de educação formal burguesa e com as relações que justificavam a propriedade privada dos meios de produção para que o novo homem e a nova mulher pudessem ser construídos. O livro apresenta possibilidades, limites e dificuldades para a superação do modelo de escola capitalista, cujas bases ontológicas estão fincadas no trabalho alienado, na manutenção da sociedade de classes, e as bases epistemológicas, numa tradição idealista, longe da propositura de uma pedagogia socialista.

Encontramos em uma pesquisa intitulada “Complexo temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da secretaria municipal de educação em Bragança – Pará”³⁷ que o currículo adotado na SEMED é o denominado de integrado, que se baseia na educação contextualizada, que procura romper com a fragmentação de organização de ensino, pois articula as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo, a pesquisa, a autogestão entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento, partindo das problemáticas emergenciais que surgem no espaço escolar. Esse currículo permite o

³⁷ Trabalho apresentado no **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**: Recife, UFPE, 2013 – Autoria: MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Renan; SILVA, Tatiana de Sousa (Professores da Rede Municipal de Bragança e que estão engajados na construção da proposta dos Complexos Temáticos da SEMED)

desenvolvimento do chamado Complexo Temático, através da autonomia administrativa e pedagógica de cada contexto educativo.

A implantação do Complexo Temático segue via formação de multiplicadores em rede do plano de formação continuada da SEMED de Bragança-PA, e apresenta os seguintes passos: 1- Formação da equipe técnica da SEMED; 2- Técnicos da SEMED que formarão gestores e coordenadores das escolas da rede pública Municipal; 3 - Estudo dirigido com gestores e coordenadores para a reafirmação da proposta e construção de referenciais norteadores da proposta do currículo integrado via complexo temático; 4 - Formação dos professores da rede municipal mediada pelos gestores e coordenadores; 5 - Construção do complexo temático por escola, de acordo com sua realidade, problemáticas e possibilidades das práxis pedagógicas dos educadores (MACIEL et al., 2013).

A possibilidade em organizar o currículo a partir de Complexos Temáticos permite que a realidade, a vida e a cultura das populações do campo estejam presentes na escola, com isso, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos dessas populações e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, estejam incorporados no cotidiano da escola.

Isso contribui para a negação da compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. Aliado a isso, essa perspectiva aponta para um novo modelo de sociedade, diferente do atual, pois, baseado na pedagogia socialista, pretende superar as relações pautadas pelo capital.

No entanto, a CEC (2014) problematiza essa proposta, esclarecendo entre outras questões, que o currículo está para além de uma intervenção na forma de se abordar o conteúdo

Até este ano, tem sido o Complexo Temático inovador, um desafio, mas tem sido muito bom, porque faz com que o professor se torne um professor pesquisador, ele mesmo é o formador. A partir daí a gente tem percebido mudanças significativas, mas em outras escolas, a gente percebeu que o currículo.... Ele continua.... Porque o currículo é um conjunto de ações, né? Não é só o conteúdo programático, mas a prática, o horário que está determinado, é a dinâmica de como a escola está organizada, de que forma.... Até que forma as cadeiras estão organizadas, isso é currículo. Por exemplo, nenhuma das nossas escolas municipais funcionam com a Pedagogia da Alternância, quer dizer, exceto a Escola Agrícola [...]

A experiência de cada escola, com a implementação da proposta em Complexos Temáticos, é apresentada a cada final de semestre no Museu Pedagógico. Este Museu serve como espaço de divulgação e debate das propostas, bem como dos resultados obtidos com a implementação da proposta curricular. Para as escolas do campo, foi desenvolvido, junto com a CEC, a Cartografia Social, na qual foi escolhido o debate da identidade dos sujeitos do campo como primeira experiência. Porém, uma das problemáticas desse processo, é que *“boa parte das escolas não consegue se apropriar da intenção, e acaba não dando conta de prosseguir, além disso, há um desinteresse de certos gestores e docentes, o que implica numa não participação nos Museus Pedagógicos”* (Coordenação de Educação do Campo, 2014).

O Complexo Temático, poderia ser considerado uma saída interessante, no momento em que ele contextualiza uma escola diferente da atual, e de um novo tipo de homem, que precisa avançar na superação do paradigma emergente do capital. Porém, a forma como o currículo da escola vem sendo desenvolvido, não considerando os diversos contextos do campo, que deveriam ser pensados nesta estratégia educativa encampada pela SEMED, implica decisivamente nos resultados pretendidos pela pedagogia de Pistrak.

Outro elemento que precisa ser analisado enquanto currículo da escola do campo em Bragança é a possibilidade da Pedagogia da Alternância, que ocorre na Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Edgar de Souza Cordeiro.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica que permite ao estudante ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situando-os na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica. Ela surgiu, com a ideia de um grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país. Nesse contexto, as especificidades de uma educação para o meio rural não eram atendidas, diante disso, iniciou-se em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004).

Essa proposta priorizava uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

No ensino organizado por esses agricultores, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era

conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (NOSELLA, 1977; PESSOTTI, 1978; AZEVEDO, 1999; GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004).

Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância valoriza a articulação entre momentos de atividade no meio sócio-profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; SILVA, 2005; BEGNAMI, 2006).

Desse modo, a implementação dessas propostas pedagógicas, Complexo Temático e a Pedagogia da Alternância, em todas as escolas do campo, poderia contribuir para o avanço de uma possibilidade da Educação do Campo em Bragança, opondo-se ao modelo atual de escolarização, e que em muitos casos não considera o contexto local para organizar seus currículos e práticas de ensino.

Diante de tudo o que foi apresentado neste capítulo, questionamos a forma como o campo vem sendo ocupado ao longo dos anos no Brasil, e dos reflexos de sua apropriação pelo capital aos moldes da propriedade privada e da exploração da mão-de-obra camponesa, bem como da influência desse modelo de desenvolvimento aos diversos conflitos agrários, especialmente no estado do Pará, e das ações do estado brasileiro, que na mesma direção implementa grandes projetos de exploração da Amazônia, como as grandes hidrelétricas e das suas consequências nefastas sobre a natureza e os povos tradicionais.

Na contramão das investidas do capital e do Estado ao campo, os movimentos sociais e diversos setores da sociedade civil buscam implementar medidas de superação do modelo capitalista de desenvolvimento, por meio das lutas sociais, aqui em especial as da educação, através da perspectiva em Educação do Campo na formação do trabalhador camponês, em oposição à escola capitalista e à escola rural, a fim de criar instrumentos para a análise, a crítica e a intervenção superadora ao capital com rumos ao socialismo.

No próximo capítulo, iremos apresentar de que modo a Educação Física está presente na escola do campo, qual tem sido o seu papel e função para a consolidação ou não da Educação do Campo em Bragança, e de como o trabalho docente em Educação Física vem se materializando.

CAPÍTULO IV O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE BRAGANÇA

Este capítulo concentra a análise do trabalho docente em Educação Física nas escolas do campo de Bragança, em sua condição, jornada e intensificação do trabalho, formação e metodologia de ensino.

A análise foi realizada através de dados da SEMED, obtidos a partir dos seguintes documentos: 1) Lotação e Carga Horária Docente de Educação Física; 2) Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino por Polo; 3) Ficha Individual Docente; 4) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal; e 5) Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas de Bragança.

O item 1 - Lotação e Carga Horária Docente de Educação Física reunia a lista dos professores de Educação Física com suas respectivas lotações nas diferentes escolas, a quantidade de turmas, a carga horária por escola e a carga horária total de trabalho.

O item 2 - Relação das Escolas da Rede Municipal de Ensino por Polo continha a listagem de todas as escolas do município por Polo de Integração, com suas respectivas turmas e número de matrículas do ano 2012.

O item 3 - Ficha Individual Docente apresentava dados pessoais e de formação de cada docente, e também as portarias de nomeação.

O item 4 - Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal dispunha sobre a reestruturação da carreira e gestão do Plano de Carreira do Magistério Municipal de Bragança-PA.

Por fim, o item 5 - Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas de Bragança apresentava orientações sobre o funcionamento das escolas municipais, orientando a organização administrativa, didática e disciplinar.

Além desses documentos, foram consideradas os depoimentos dos professores sobre o seu trabalho na escola do campo. Para tanto, foram selecionados 5 (cinco) professores da Rede de Ensino Municipal, escolhidos a partir dos seguintes critérios: trabalhar em escolas do campo há pelo menos 2 anos; ser professor efetivo da Rede de Ensino Municipal; atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; aceitar e participar da pesquisa conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II).

Todos os professores mostraram interesse em participar da pesquisa quando os convites verbais foram feitos em atividades do município, especialmente nos Jogos da

Semana da Pátria¹ e nas seletivas para os Jogos Estudantis Paraenses (JEP's)², eventos que agregam muitos professores de Educação Física.

Em momento posterior, 2 (dois) professores, ao tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa, da utilização de seus depoimentos como objeto de análise, e até mesmo pelo pouco tempo para as entrevistas, pois moram em outras cidades e só vem à Bragança para o trabalho, desistiram de participar. Além dos professores, também utilizamos os depoimentos do Coordenador de Educação Física (CEF) da SEMED, por entender que ele, como articulador das políticas educacionais do município, pode apresentar elementos que expliquem certas peculiares da disciplina.

Para a obtenção dos depoimentos realizamos entrevistas com os professores de Educação Física, o roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice III. Por fins éticos, os professores foram identificados como: **Benedito**³, **José**⁴ e **Antônia**⁵. Esses nomes foram escolhidos a partir da Lista de Vítimas da Repressão no Campo da Região Bragantina, da obra intitulada “Retrato da Repressão Política no Campo – Brasil 1962-1985: Camponeses torturados, mortos e desaparecidos” de Ana Carneiro e Marta Cioccarri, da sua 2ª edição, ano 2011. Isso foi feito porque esses sujeitos de alguma forma estão relacionados com o que aqui pretendemos, mas que por conta de sua morte em defesa do campo no Brasil tiveram seus percursos interrompidos. Assim, afirmamos que esses trabalhadores vivem em nossas memórias e na luta, porque ela não para.

Inicialmente consideramos para essas entrevistas os seguintes aspectos: Formação e atuação docente; condições de trabalho e prática pedagógica. A partir da transcrição dos depoimentos orais, percebemos a necessidade de melhor identificar aspectos que se apresentaram relevantes, e dessa maneira, estabelecemos a partir dos depoimentos e dos

¹ A primeira versão dos Jogos da Semana da Pátria foi realizada em 1968. Os Jogos da Semana da Pátria é o evento esportivo de maior destaque do município de Bragança, conforme notícia do Diário do Pará (2008), sua 40ª edição reuniu cerca de 5.900 atletas de 557 equipes e mobilizou cerca de 50 mil expectadores em seis dias.

² De acordo com o Regulamento 2014, o JEP's promove o esporte educacional aos estabelecimentos de ensino das redes de ensino federal, estadual, municipal e particular do Estado do Pará. Ele ocorre em várias fases, o que inclui a fase municipal, na qual nos dirigimos para conversar com os professores, apresentar a pesquisa e fazer os convites.

³ **Benedito Serra**, lavrador e presidente da União dos Lavradores da Zona Bragantina. Acusado de pertencer ao PCdoB, foi preso e recolhido pelas Forças Armadas. Apareceu morto no Hospital Militar, em 18 de maio de 1964, no município de Castanhal. [Fontes: A Província do Pará, 19/5/1964, pág. 6; MST] In: Carneiro e Cioccarri (2011).

⁴ **José Raimundo de Souza**, colono. Assassinado com 16 tiros numa emboscada armada por pistoleiros no município de Viseu. No tiroteio, Walquires Rodrigues de Souza (16 anos), ficou gravemente ferido e Waldério Rodrigues de Souza (16 anos) foi sequestrado. De acordo com testemunhas, o crime fora motivado por conflito por posse da terra, embora tenha sido noticiado como questão pessoal. [Fontes: CPT II; jornal O Liberal, 28/12/1983; MST] In: Carneiro e Cioccarri (2011).

⁵ **Antônia (grávida de 4 meses)**, moradora de Viseu, assassinada pela Polícia Militar em dezembro de 1984, em uma emboscada na área da Cidapar. [Fontes: CPT, n. II; MST] In: Carneiro e Cioccarri (2011).

conceitos tratados nesta pesquisa as seguintes categorias: a *intensificação do trabalho*, a *formação docente* e a *metodologia de ensino*.

Para isso, a categoria *intensificação do trabalho*, é compreendida a partir do referencial teórico de Oliveira e Vieira (2009), conceituada como o esforço desenvolvido pelo homem no processo de trabalho, permeado pelos ritmos, tempos, condições de trabalho e exigências paralelas apresentadas aos trabalhadores que se somam as suas atividades principais. Para melhor caracterizar o processo de intensificação do trabalho consideramos necessário apresentar elementos da jornada e condições de trabalho dos professores.

Para isso, compreendemos as *condições de trabalho* amparados nos autores: Assunção (2003), Kuenzer e Caldas (2007) e Santos (2008), como aquela que se relaciona com os recursos humanos - todos os trabalhadores da escola; Os recursos físicos e materiais – edificações, equipamentos, itens de consumo, material didático; Os recursos financeiros – recursos financeiros administrativos da escola; relações de emprego – contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária.

Mesmo considerando todas essas características das condições de trabalho, para esta pesquisa destacamos apenas alguns itens, dentre os quais: 1) Recursos Humanos: professores de Educação Física; 2) Recursos Físicos: edificações, equipamentos, itens de consumo, material didático relacionados a disciplina; 3) Recursos financeiros: relações de emprego – o contrato de trabalho, a jornada e a formação continuada.

Quanto à *jornada de trabalho*, nos baseamos na teoria de Oliveira e Vieira (2009), como o período que mostra o limite da duração do trabalho, e marca a quantidade de tempo que os sujeitos dedicam a atividades econômicas.

A categoria *formação docente*, partindo do referencial de Gatti (2008), Maués (2003), Garcia (1998) e Nóvoa (1997), está relacionada a qualificação em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades que são necessárias ao exercício da profissão. Esse processo de qualificar-se deve elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial e a formação continuada, e também contribui ao desenvolvimento profissional docente.

E a última categoria, a *metodologia de ensino*, é compreendida na perspectiva apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) que a coloca em oposição a uma lista de atividades, mas como elemento que fornece elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento pelo aluno, desenvolvidos a partir do que pensa o professor sobre determinado tema. Encaramos nessa perspectiva que a apropriação ativa, e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Através da metodologia de ensino,

podemos verificar questões teórico-metodológicas da Educação Física, fornecendo informações sobre a teoria pedagógica e o programa de ensino do professor.

4.1 – A intensificação, a jornada e as condições de trabalho

Neste item, apresentamos um conjunto de informações que tratam da jornada e condições de trabalho dos professores de Educação Física, especialmente dos que atuam nas escolas do campo em Bragança, e do modo esses dois processos contribuem à intensificação do trabalho docente em Educação Física. Diante disso, são apresentados dados estatísticos oficiais e depoimentos docentes que acenam para o contexto geral da educação escolar em Bragança no que se refere a rede de ensino municipal.

Enquanto caracterização geral dos professores de Educação Física considerou-se que a maioria apresenta vínculo empregatício efetivo, através de concurso público. Esses professores trabalham especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma parcela menor de docentes tem vínculo empregatício temporário⁶. No total, são 33 (trinta e três) professores⁷, 26 (vinte e seis) efetivos e 07 (sete) temporários, além de 1 (um) professor que desempenha a função de Coordenador da disciplina. Desse modo, do total de professores de Educação Física, cerca de 21,21% são contratados pelo vínculo empregatício temporário e 78,79% são efetivos.

Os professores apresentam jornada de trabalho que varia entre 100 e 260 horas mensais. Desses, 13 (treze) professores atuam em apenas 1 (uma) escola, 15 (quinze) estão em 2 (duas) escolas e 4 (quatro) trabalham em 3 (três) escolas diferentes. Em percentuais, podemos observar que a maioria dos professores atua em duas escolas

⁶ O município de Bragança ainda não municipalizou os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo de responsabilidade do governo do Estado. Em casos pontuais, a SEMED atende turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em regime de convênio com o Estado, através do Ensino Modular. Isso acontece em comunidades mais distantes nas quais o governo do Estado não tem escolas ou não consegue atender a todos, desse modo a SEMED assume a responsabilidade da educação escolar. Nesse caso, a Educação Física acontece como disciplina intensiva, em dois turnos, com um módulo equivalendo a 84 hora aula.

⁷ Números do 1º semestre de 2014. Destacamos que entres as vagas para professores contratados sem concurso público há grande rotatividade. Por exemplo, primeiro semestre de 2013 eram apenas 03 professores de Educação Física contratados por esse vínculo, hoje são 7 (sete), o que demonstra que em percentuais houve contratação de mais de 100% de professores temporários em Educação Física, e indica a necessidade de se realizar concurso público.

QUADRO III - LOTAÇÃO DOCENTE TOTAL EM PERCENTUAIS			
Lotação Docente	Uma Escola	Duas Escolas	Três Escolas
Percentual de Docentes	39,4%	45,46%	12,14%

Fonte: SEMED/2014

QUADRO IV - LOTAÇÃO DOCENTE EM PERCENTUAIS – PROFESSORES EFETIVOS			
Lotação Docente	Uma Escola	Duas Escolas	Três Escolas
Percentual de Docentes	42%	50%	3,8%

Fonte: SEMED/2014

QUADRO V: LOTAÇÃO DOCENTE EM PERCENTUAIS – PROFESSORES TEMPORÁRIOS			
Lotação Docente	Uma Escola	Duas Escolas	Três Escolas
Percentual de Docentes	28,57%	28,57%	42,85%

Fonte: SEMED/2014

Como a maioria dos professores trabalha em duas escolas, podemos afirmar que em determinado momento da semana ele precisa se ausentar de uma para estar na outra escola. Lembrando, que aqui, não foi contabilizado o número de professores que têm outros vínculos de emprego, mas sabe-se que alguns trabalham na Rede Estadual de Ensino, e ainda outros são trabalhadores de outras categorias profissionais.

Os professores temporários são os que representam maior percentual de lotação em três escolas diferentes, o que torna sua jornada de trabalho sobrecarregada, pois precisam se dividir durante a semana em três espaços diferentes, cumprindo atividades nas distintas escolas.

Como observado, 42,85% dos professores com vínculo temporário trabalham em três escolas diferentes, e apenas 3,8% dos professores efetivos são lotados desta maneira. Esses percentuais indicam que os docentes temporários estão sujeitos à maior rotina de deslocamento entre as escolas, mais tempo no trânsito, e menos possibilidade de envolvimento com a comunidade escolar. Por outro lado, essas características não ausentam

os outros professores efetivos da sobrecarga de trabalho, pois observamos um percentual de 57,6% atuando em pelo menos duas escolas municipais.

No Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, em seu Capítulo III – Disposições gerais e transitória, no Art. 40, os professores admitidos em caráter temporário têm todos os direitos assegurados, conforme os professores efetivos, porém, exceto a efetividade, a estabilidade e a progressão funcional. Dessa forma, esses professores sofrem ainda mais com a desvalorização do seu trabalho à medida que direitos importantes são negados.

Diante disso, identificou-se os seguintes números, que traduzem a jornada de trabalho docente

QUADRO VI – CARGA HORÁRIA DOCENTE			
CH Mensal	CH Semanal	Número de Docentes	% de Docentes
100 a 150 h	20 a 30 h	11	33,3%
151 a 200 h	31 a 50h	12	36,4%
Acima de 200h	Acima de 50h	9	24,3%

Fonte: SEMED/2014

Os professores de Educação Física têm jornada de trabalho semanal de 3 horas/aula por turma, desse modo, um professor que cumpri jornada de trabalho de 150 horas mensais tem 10 turmas por semana, o que dá a ele 30h de trabalho semanal. Os professores que apresentam vínculo empregatício com a Rede Estadual de Ensino são lotados na Rede Municipal com até 150 horas.

Então, depreende-se que os professores com jornada de trabalho superior a 151 horas não tenham outro vínculo de emprego como docente. Assim, há um percentual de 33,3% de professores que estão na faixa de até 150 horas, o que indica que parte destes tem vínculo de emprego com a Rede Estadual de Ensino ou outras redes. Considerando o número de docentes que atuam em mais de uma escola, observamos que os que estão na faixa de até 150 horas, 45,45% atuam em 2 (duas) escolas do município, destes 9,1% em 3 (três) escolas. Esses números confirmam que os professores de Educação Física das escolas do campo em Bragança têm uma extensa jornada de trabalho.

Com relação à jornada de trabalho docente prolongada, Oliveira (2004) esclarece que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e

insatisfação desses trabalhadores” (p. 41), o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. De acordo com ela, estes termos estão relacionados ao fato do professor assumir na escola múltiplas funções que não são próprias de sua formação profissional, bem como de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Bragança-PA, dispõe em seu Capítulo II – Da carreira do Magistério Público Municipal, em sua Seção V – da Jornada de Trabalho, poderá ser desenvolvida de forma parcial ou integral, o que corresponde respectivamente a 25 horas e 40 horas semanais.

Porém, identificou-se que um elevado percentual de professores cumpri carga horária superior ao que é estipulado pela forma integral. Na mesma seção, no Art. 13 Alíneas I e II, se estabelece que o professor poderá cumprir regime suplementar enquanto houver necessidade. Isso também demonstra a necessidade de se pensar em estratégias de consolidação de uma carreira que respeite os regimes de trabalho e a contratação via concurso público de mais professores de Educação Física.

Levamos como questão crucial a necessidade que o professor tem em obter o máximo de carga horária com a intenção de melhores rendimentos. Essa possibilidade é estimulada pelo Plano de Carreira Municipal, que não defini com exclusividade as formas da jornada de trabalho em 25 e 40 horas com melhores remunerações, e dá abertura ao professor ter carga horária de trabalho superior a 40 horas através do regime suplementar de trabalho. Essa realidade acaba impedindo, inclusive, a realização de mais concursos, mais tempo aos professores participarem de atividades de formação, a lotação do professor em uma única escola, e outras questões.

Outro dado que também merece ser analisado é a organização da Rede Municipal de Ensino em 8 (oito) Polos: Ajuruteua, Bragança, Cacoal, Campo Baixo, Campo Cima, Montenegro, Parada Bom Jesus e Treme. Desses, 7 (sete) estão no território do campo, exceto o Polo Bragança que engloba todo o território urbano do município. Cada Polo concentra um conjunto de escolas, conforme números do quadro abaixo

QUADRO VII - ESCOLAS E NÚMERO DE ALUNOS POR PÓLO⁸			
	Polo	Número de Escolas	Número de Alunos
01	Ajurateua	15	3.018
02	Bragança	21	8.396
03	Cacoal	35	2.082
04	Campo Baixo	06	407
05	Campo Cima	05	407
06	Montenegro	23	1.195
07	Parada Bom Jesus	05	306
08	Treme	17	2.626
TOTAL		127	18.437

Fonte: SEMED/2012

Com os números do quadro VII identificamos que o polo do Cacoal apresenta o maior número de escolas, com um percentual de 27,56% do total. O polo Bragança, apesar de não apresentar o maior número de escolas, tem o maior número de alunos, cerca de 45,53% do total, enquanto que o polo Cacoal apresenta 11,3%. Esses dados demonstram que o espaço urbano concentra quase a metade do número de estudantes, e que suas escolas conseguem oferecer diferentes etapas da Educação Básica, por isso o percentual elevado de matrículas no único Polo urbano do município.

Outro dado interessante sobre o Polo Cacoal, e que pode ajudar a explicar o seu percentual de matrículas, se considerarmos que ele apresenta o maior número de escolas, mas não de alunos entre os Polos da Rede de Ensino, é que há escolas com menos de 20 (vinte) alunos, e que provavelmente funcionam em regime de Multisseriação. Como exemplo, podemos citar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Florêncio Emílio dos Santos que tinha 15 (quinze) alunos em 2012. Essa característica também é presente em outras escolas dos demais Polos da Rede de Ensino Municipal que estão localizadas no território do campo, mas que não se expressa no Polo Bragança, onde observamos escolas com mais de 200 matrículas.

Quanto à presença da Educação Física nas escolas municipais de Bragança foi identificado que na Educação Infantil ela é ausente, não há professores atuando nesta etapa da Educação Básica. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Educação Física é presente em todas as escolas do território urbano, porém, nas escolas do campo, ela não está presente na

⁸ Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

maioria, especialmente nas escolas Multisseriadas. Conforme números da SEMED, apresentamos os percentuais por Polo sobre a presença da Educação Física na escola

QUADRO VIII – PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM BRAGANÇA			
Polo		Nº de Escolas com Educação Física	Percentual por Polo
01	Ajurateua	07	46,7%
02	Cacoal	03	8,6%
03	Campo de Baixo	01	16,7%
04	Campo de Cima	01	20%
05	Montenegro	01	4,34%
06	Parada Bom Jesus	02	40%
07	Treme	07	41,18%

Fonte: SEMED/2014

QUADRO IX – ESCOLAS DO CAMPO QUE APRESENTAM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Polo	Escolas com Educação Física	Matriculas⁹	
01	Ajuruteua	E.M.E.F. Américo Pinheiro de Brito	54
		E.M.E.F. Braziliano Felício da Silva	438
		E.M.E.F. Emílio Dias Ramos	439
		E.M.E.F. Prof. ^a Maria Augusta C. da Silva	292
		E.M.E.F. Prof. ^a Tarcila Corrêa Gama	375
		E.M.E.F. Raimundo Martins Filho	456
		E.M.E.F. Yolanda Pereira da Silva	133
02	Cacoal	E.M.E.F. Miguel Gouveia	264
		E.M.E.F. Raimundo Alves Ferreira	34
		E.M.E.F. Ramiro da Cunha Guimarães	350
03	Campo de Baixo	E.M.E.F. Prof. ^a Jesuína do Rosário Melo	103
04	Campo de Cima	E.M.E.F.R.C. Educ. Casa do Anjos	206
05	Montenegro	E.M.E.F. Francisco Alves dos Reis	138
06	Parada Bom Jesus	E.M.E.F. Benedito Pereira da Costa	66
		E.M.E.F. Manoel Monteiro da Rosa	110
07	Treme	E.M.E.F. Lúcia de Fátima M. do Rosário	598
		E.M.E.F. Manoel Lucas	46
		E.M.E.F. José Maria Machado Cardoso	257
		E.M.E.F. Padre Ângelo Abeni	501
		E.M.E.F. Padre Paulo Corolli	379
		E.M.E.F. Raimundo Alves da Mota	161
		E.M.E.F. Rosa Maria Gonçalves da Costa	138

Fonte: SEMED/2014

Os dados demonstram que nenhum Polo da Rede Municipal de Ensino de Bragança do território do campo atinge valores percentuais acima de 50% quando nos referimos à presença da Educação Física na escola. Além disso, a presença da mesma, de maneira geral, está nas escolas que apresentam maior número de alunos. Das escolas que apresentam número inferior a 100 (cem) alunos apenas 04 (quatro) tem a presença da disciplina, o que representa em percentuais 3,15% do universo de todas as escolas municipais. Esses dados alertam para uma realidade extremamente contraditória, pois a ausência desta disciplina fere inclusive a LDB, que determina a obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica¹⁰.

⁹ Matriculas do ano de 2012. Quanto aos dados da lotação docente que identificam as escolas que têm a presença da disciplina Educação Física eles se referem ao ano de 2014.

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 estabelece a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como um componente obrigatório da Educação Básica, desde da sua primeira alteração de

Esse quadro também é contraditório quando identificamos que o Brasil está no foco dos grandes eventos esportivos, e que em certa medida, a Educação Física contribui para a prática esportiva. Como reflexão, retomamos a seguinte questão apresentada por Taffarel (2013): Qual é a relação da Educação do Campo com megaeventos¹¹? Ela responde: a relação diz respeito à aplicação de recursos públicos que estão sendo prioritariamente empregados para construir arenas enquanto isto a Educação do Campo mingua, a reforma agrária retrocede e as crianças e jovens ficam cada vez mais longe do acesso ao patrimônio cultural esportivo.

Dentre outras questões, a autora apresenta que existem nexos entre escola do campo, formação de professores para o campo, reforma agrária, soberania alimentar, soberania da nação e megaeventos. Coloca que o Brasil não vai conseguir chegar entre as dez maiores potências olímpicas até 2022 se não cuidar de sua base, de seu alicerce, de seu lastro e este lastro está no campo, nos alimentos, na repartição social dos meios de produção e dos produtos gerados pelas forças produtivas, na garantia da soberania da nação.

Desse modo, compreendemos que a formação do trabalhador via escola está sendo pautada com pelo menos dois modelos, no primeiro, em que há o privilégio para alguns grupos, no qual a Educação Física está presente, e no segundo que é maioria em percentuais, ela é ausente.

A CEF esclarece que a ausência da Educação Física em algumas escolas se dá

Os principais fatores pelos quais algumas escolas não tem professores de educação física [...] dizem respeito à dificuldade para encontrarmos professores que queiram atuar nas escolas do campo, onde estão a totalidade das classes multisseriadas, visto que, além das escolas estarem localizadas em comunidades distantes, geralmente de difícil acesso, tais escolas possuem poucas turmas, geralmente uma ou duas, e a carga horária dos professores de educação física é definida pela quantidade de turmas em cada unidade escolar, 15 horas por turma [...] Logo, o fato de cada unidade escolar possuir poucas turmas, levaria os professores a atuarem em várias unidades escolares para possuírem a carga horária mínima para a lotação de um professor que é 100hs, fator que é determinante para os professores recusarem atuar nas escolas do campo que são distantes.

Ainda segundo a CEF, procurou-se em diversas oportunidades solucionar esse quadro, especialmente por meio do diálogo, convidando professores para em conjunto elaborar uma organização curricular que atendesse às escolas do campo, mas ainda não se encontrou uma solução, um acordo que articulasse a organização curricular e a carga horária para o professor.

redação em 2001. Portanto, como consequência da falta de professores especialistas para atender a demanda, são os professores polivalentes os responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física em muitos casos.

¹¹ O Brasil, sede de grandes disputas esportivas como os Jogos Pan-Americanos do Rio de 2007, Copa das Confederações 2013, Copa do Mundo 2014, Jogos Olímpicos e Para-Olímpicos de 2016

Por essa razão, a CEF se apresenta preocupada, pois sabe da necessidade dos conhecimentos da cultura corporal para a educação escolar, e expressa ainda: “[...] *uma solução seria a realização de concurso público com vagas distribuídas por polo de integração geográfica*”.

Mesmo diante da preocupação da CEF com a ausência da disciplina nas escolas do campo, e com encaminhamentos feitos junto aos professores da Rede Municipal de Ensino, devemos considerar que pelos números da carga horária dos professores, uma solução imediata é praticamente impossível. Como identificamos pelo número de contratos temporários que tem sido realizado, essa necessidade só seria parcialmente atendida com a contratação de mais professores e a realização de concurso público imediato.

Além dessa problemática da ausência da Educação Física em mais da metade das escolas do campo em todos os Polos de Integração do município, quando está presente, existe um conjunto de fatores que dificultam o trabalho docente. Como exemplo vamos destacar os depoimentos docentes que se referem a aspectos da jornada e das condições de trabalho, que são: o planejamento, os espaços de aula e os materiais didáticos. Quanto ao planejamento, os professores apresentaram a dificuldade em encontrar um local e um tempo adequado para realizá-lo na escola

[...] sobre o planejamento feito em casa, e não na escola, porque na escola só temos tempo para dar aula, e outras atividades que a escola demanda, normalmente é assim, eu mesmo nunca fiz planejamento na escola, porque não tem espaço para fazê-lo, não tem sala de professores, não tem computadores[...] (Benedito).

[...] nossos planos de aula são feitos em casa, nas noites e madrugadas, nos finais de semana, mas nós não temos esse tempo na escola, destinado para isso (Antônia).

Para os professores, as condições para o planejamento das aulas, e aqui isso fica claro nos depoimentos, não é adequado, especialmente por dois motivos, o tempo e o espaço, as vezes só há tempo para dar aula, e não existe espaço adequado na escola para isso, além da ausência de recursos necessários à preparação das aulas, como livros, computadores e internet.

Outra problemática levantada se refere aos espaços de aula para a Educação Física

[...] tem um espaço lá, que seria para a Educação Física, mas é só um cimentado, não coberto. Tem um armário, que eu tento guardar alguns... que foi disponibilizado para eu guardar... que tem alguns materiais meus [...] do lado da escola tem um campo de futebol, que é de uso da comunidade, que me servem para aulas, os alunos preferem ter aula aonde tem menos sol. Normalmente quando chove, o campo fica alagado, então, ou fico dentro da sala com eles, passo atividade na sala, ou, se não estiver muito escorregadio nessa parte cimentada, a gente fica lá, porque o campo fica muito alagado [...] A segunda escola é maior, é onde eu tenho maior carga horária, são mais turmas, e tem outro professor de educação física lá comigo [...] Normalmente os meus horários coincidem com o dele, então a gente dividi o espaço, que não é tão grande, mas a gente dividi [...] porque só temos este espaço para dar aula de Educação Física [...] Tem uma quadra da comunidade, que é um pouco distante lá da escola, onde eu pego algumas turmas e dá para fazer aulas nessa quadra, mas ela não é coberta, mas é direitinha e bonitinha. (Benedito).

[...] tem campo de futebol, tem campo de areia, tem um espaço lá que é de uma sede, de um clube que tem lá, né? Que é todo cimentado, que a gente também utiliza, que fica ao lado da escola [...] Sobre os espaços que falei, nem todos são da escola. Olha, essa quadra que eu te falei, ela, hoje, é da escola, porque está cedida. E já o campo de futebol e o campo de areia, não... a gente já utiliza lá, conversando com as pessoas que tomam conta e eles liberam, quando podem liberar né? Quando eles não podem, não tem acordo [...] Os espaços são bons, mas não é o ideal para dar aula, tudinho, entendeu? (José)

As escolas do campo, de maneira geral, apresentam uma estrutura física que dificulta o ensino da Educação Física, pois geralmente o que se espera é uma quadra de esportes coberta, pois a dinâmica dada a certo conteúdo exige esse tipo de infraestrutura. Por outro lado, o campo expressa um conjunto de ambientes que podem ampliar as experiências na dinâmica dos conhecimentos que a Educação Física pode apresentar na escola, como: campos de futebol, igarapés, bosques, áreas verdes e outros.

No entanto, essa possibilidade não pode estar atrelada aos discursos que pregam a precarização da escola e o não investimento em espaços para a prática de ensino da Educação Física, pois extrapolam uma quadra de esportes coberta. Ainda assim, para o uso desses ambientes que destacamos, o professor precisa de apoio, ele não tem condições de sair sozinho da escola com turmas de cerca de 20 alunos.

Essa questão já foi abordada por Monteiro (1996) em seus estudos, nos quais, as condições dos locais de ensino são uma problemática enfrentada pelos professores. As instalações das aulas de Educação Física necessitam de uma política de investimentos para permitir a sua viabilização em condições adversas. Diante do fato das instalações escolares serem, de modo geral, inadequadas para a prática da atividade física, especialmente pela falta

de condições de segurança, insalubridade e higiene pessoal após os exercícios, é necessário que os professores apresentem soluções referentes ao ambiente de trabalho da Educação Física na escola.

Em outro estudo, realizado por Damazio e Silva (2008), com o intuito de analisar as condições materiais para a realização de atividades pedagógicas na Educação Física se identificou que: 1) Os espaços destinados às aulas de educação física são utilizados ao mesmo tempo por duas ou mais turmas; 2) Não há espaços alternativos para trabalhos diferenciados como dança, luta, ginástica e atletismo; 3) Professores e alunos reclamam da problemática da exposição ao sol em horários de grande incidência de raios solares, e da chuva; 4) Os professores reclamam de adaptações constantes em seus planejamentos em função das condições climáticas serem desconsideradas na destinação de espaços para as aulas de educação física; 5) Das dez escolas observadas, em nove delas o piso dos espaços em que são realizadas as aulas é de cimento com irregularidades; 6) Apenas seis escolas têm salas para guardar material de educação física, e quatro delas contam com armários para bolas e cordas; 7) Os espaços onde são realizadas as aulas de educação física são próximos a outros ambientes (salas de aula, biblioteca, secretaria, sala de estudos), conduzindo a interferência sonora; 8) Somente duas escolas tem banheiro com chuveiro, mas em número insuficiente; 9) Nem todas as escolas observadas têm bebedouro (4 possuem e 6 não possuem) próximo ao espaço de aula; e outros.

As escolas do campo sofrem com a falta de espaço físico adequado e de materiais didáticos e também pelo acesso ao local de trabalho, ao número de professores; pela falta de políticas públicas contínuas e de incentivo ao docente; e, ainda, pela baixa remuneração. Essas problemáticas, além de evidenciar a ação negligente da gestão pública e de pôr à prova a responsabilidade do Estado com a educação, demonstram também diferenças bastante distintas das observadas nas escolas urbanas.

Desse modo, se as escolas urbanas apresentam estruturas físicas inadequadas, a situação das escolas do campo é ainda mais precária. Segundo a fonte MEC/Inep 2002/2005 (Brasília, 2006), o percentual de escolas com quadra de esportes no meio urbano, em 2002, era de 50,7% e, em 2005, de 53,8%; já no espaço do campo, em 2002, apenas 4,0% das escolas possuíam quadras e, em 2005, somente 5,6%. Como destaca Damasceno e Bezerra (2004, p. 77), a gestão pública destina menor atenção para as escolas localizadas no campo, isto porque: “não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação do campo é negligenciada”.

Como identificado no estudo por nós realizado, os professores sofrem com a precariedade da infraestrutura destinada ao ensino da Educação Física, as aulas acontecem em locais não cobertos e que não protegem os alunos e professores do sol e da chuva. Na escola do campo, ocorre a utilização de espaços da comunidade, como o campo de futebol e a quadra poliesportiva, o que provoca em certas ocasiões conflitos de interesse, pois a comunidade também usufrui desses locais. Dessa forma, o professor precisa agendar suas aulas com os responsáveis da infraestrutura da comunidade, o que não garante que estes locais não estejam ocupados por outras pessoas no momento da aula.

A escola do campo apresenta pouco espaço, os professores têm que dividir o mesmo local de aula com turmas diferentes, pois em certos momentos os professores estão no mesmo horário no único local destinado à Educação Física. Quando não, por causa da chuva, as aulas são realizadas na própria sala de aula. Uma alternativa encontrada para os casos de duas turmas para o mesmo espaço é o uso de quadras próximas a escola, porém, o deslocamento dos estudantes, na ida e na volta, precisa estar contabilizado na carga horária, o que compromete o tempo da aula. Além disso, questões de segurança precisam ser melhor observadas, o que acarreta maiores responsabilidades ao professor, e dificultam esse deslocamento, salvo quando esta quadra, ou este campo de futebol, fica ao lado ou na frente da escola.

Outro fator problemático se refere aos materiais didáticos para a organização dos conteúdos, os professores relatam entre outras coisas, as seguintes

[...] como eu gosto de trabalhar com as músicas, com as danças... eu não tinha nem estímulo, porque eu tinha que comprar minha caixa de som... agora não, eles compraram uma caixa de som, tem aparelho de DVD [...] eu tenho dificuldade de trabalhar, por conta da falta de espaço, por que teria na outra escola... lá eu não tenho uma caixa amplificadora, não tenho recursos, né? Segundo o novo gestor da escola anexa, ele disse, agora sim iria chegar esses novos recursos que estavam pautados no recurso do Mais Educação [...] Eu compro material, compro xerox, compro.... Agora eu tenho bolas, mas eu consegui, aí de novo eu quero citar, com o dinheiro do Atleta na Escola do ano passado, e esse ano, eu já tenho cones, para trabalhar com eles, consegui... pedi cones, consegui arcos [...] a gente compra materiais sim, não tenho dúvidas. [...] Porque quando a escola te dá, ela te dá uma, duas, no máximo três bolas [...] ela não te dá mais do que isso. E aí, muitas vezes tu precisas de várias bolas, precisa de vários arcos. Por exemplo, eu pedi 10 cones, vieram cinco. Eu pedi 20 arcos, vieram 6, né? Sempre haverá os avanços, eu acredito. E o material normalmente.... Agora ele está sendo comprado pela escola.... Muito material a gente ainda compra.... Alguns materiais mais específicos, como balão, bolinha menor, muita coisa o professor de educação física ainda compra.... Corda vem sempre duas, tu precisas de mais. Aquelas fitas que a gente marca para as crianças correrem ao redor é nossa. Tu vê muito isso com os professores, cada um tem a sua trena, cada um tem o seu apito, cada um.... Na maioria das vezes são comprados por nós, não é a escola que dá. (Antônia).

Observamos dois cenários sobre a aquisição de materiais, o primeiro, do início do trabalho dos professores na escola do campo em Bragança, em meados do ano 2012, em que eles precisavam comprar materiais didáticos para poder dar aula, e um segundo cenário, mais atual, em que já há materiais didáticos na escola. No entanto, mesmo com o segundo cenário, os professores ainda têm que investir recursos próprios para comprar de materiais didáticos, especialmente os mais emergenciais, como: bolas, cones e fitas. De outro modo, os recursos dos Programas Governamentais¹² Mais Educação¹³ e Atleta na Escola¹⁴ possibilitam a compra de materiais esportivos que são usados pelos professores da Educação Física em suas aulas.

Diante disso, e observando os estudos de Andrews (1993), consideramos que o nível de satisfação profissional dos professores de Educação Física é afetado pela frequente falta de

¹² Consideramos que esses Programas Governamentais tendem a simplificar e aumentar a expectativa para a solução dos problemas e as mazelas sociais, nesse contexto a educação física, o esporte e o lazer acabam sendo incorporados como instrumentos ideais para atender às demandas do chamado terceiro setor. A visão da sociedade em relação à educação física como promotora da saúde (FARINATTI; FERREIRA, 2006), ao esporte como moralizador e disciplinador e ao lazer como forma de entretenimento (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003) contribui para que surjam projetos equivocadamente planejados e avaliados, do ponto de vista do impacto sobre os problemas sociais que se propõem a resolver.

¹³ O Programa Mais Educação são estratégias do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino.

¹⁴ O Programa Atleta tendo em vista a Copa do Mundo de 2014 e, em 2016, as Olimpíadas e Paraolimpíadas tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

materiais didáticos, constituindo-se num dos principais fatores do mal estar docente¹⁵. A falta de materiais didáticos limita as oportunidades de atividades, prejudicando a qualidade da aula, e deixando-a pouco atrativa aos alunos. Outro fator que tem provocado insatisfação profissional é o acréscimo considerável de responsabilidades a serem assumidas pelos professores na escola.

Um dado importante, e que nos permite generalizar às escolas do campo, é sobre as condições materiais para as aulas de Educação Física na Escola Anexa. Conforme o depoimento da Antônia, a falta de espaço e a ausência de materiais dificultam o trato com determinado conteúdo, o que não acontece na Escola Polo, que a partir desse depoimento, apresenta melhores condições de infraestrutura e de materiais didáticos atualmente.

O desempenho de outras funções, que estão relacionadas com disciplina, mas que acarretam em mais trabalho, são comuns aos professores de Educação Física. Uma delas é o treinamento esportivo para a participação em jogos escolares, especialmente aos Jogos da Semana da Pátria em Bragança

Em determinadas épocas do ano tem a função de treinar... treinar as equipes, né? Fazer as inscrições das equipes... treinar... tudinho. Mas isso não é o ano todo, só em épocas específicas. Eu gosto dessas tarefas (José).

As escolas participam de atividades esportivas promovidas pela Prefeitura Municipal de Bragança e que exigem o trabalho do professor de Educação Física. Dessa maneira, os professores têm que organizar as equipes de esporte, fazer os treinamentos, realizar as inscrições dos times em determinado período, coletando as informações com os alunos – dados pessoais, comprovantes de nascimento, fotos e outros. Em outros casos, os professores participam de outras tarefas que geram mais compromisso e menos tempo para atividades pessoais, familiares e de lazer

¹⁵ Diversos autores, a exemplo de Esteve (1987) destacam que há muito tempo vem-se utilizando o tópico mal-estar docente, apresentando esta expressão como a mais inclusiva das empregadas na bibliografia atual para descrever as implicações permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Como assinalou Blasé, 1982(Apud ESTEVE, 1987), a conjunção de vários fatores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, está produzindo o que ele chama de “um ciclo degenerativo da eficácia docente”.

Até o ano retrasado eu tinha o Conselho Escolar, né? Não dá para gerenciar Conselho Escolar e mais a vida docente, não dá...[...] Eu tinha isso, hoje eu faço parte do Sintepp[...] E, também é muito difícil agregar as duas redes, as quatro escolas e ainda lutar, nessa questão, desse sindicato... Porque são situações que requerem muito tempo, né? E aí eu agrego isso a minha vida, porque eu penso que ficar fora do sindicato, não lutar, é pior ainda [...] Algumas vezes é difícil, né? A saúde não permite... a gente vive estourado, né? Estourado da garganta, do corpo... porque é uma disciplina que a gente trabalha com os movimentos... a gente vai com eles, faz alongamento e aquecimento, do início da aula até o final da noite... porque eu tenho os três turnos... eu dou aula nos três turnos, no campo e na cidade... então é muito difícil, tu chega a noite tu estás literalmente estourado (Antônia).

Além do ensino, o professor acaba se envolvendo com outras tarefas da escola, agregando-as a sua extensa jornada de trabalho, que culmina em sobrecarga, estafa, sensação de cansaço constante. No caso do depoimento da Antônia, além dos dois vínculos aos quais ele atua, Rede Municipal e Estadual de Ensino, também já atou no Conselho Escolar, e hoje é sindicalista. Um quadro interessante, e que o depoimento expõe, é o fato do trabalho com o ensino já ser árduo, e pela necessidade de superação do estado atual da educação precisa estar presente no sindicato, pois acredita que este espaço é necessário para conquistas.

De outra maneira, podemos afirmar que a jornada e as condições de trabalho implicam decisivamente ao processo de intensificação do trabalho docente em Educação Física na escola do campo, como ponto importante disso, destacamos os depoimentos dos professores que explicam como essa intensificação vem ocorrendo, apresentando elementos que fortalecem nosso entendimento

Repara que eu estou aí, somando Estado e Município [...] eu vou beirar 380 horas, e sem nenhuma estrutura - no sol, na chuva - porque eu não posso dizer que eu não vou dar aula, eu tenho que dar aula, seja lá na sala de aula, que os meninos odeiam, porque quando está chovendo eu tenho que ficar na sala de aula, eu tenho que fazer duas aulas, sempre [...]Aí, não teria ninguém para dar aula nessa escola anexa – quem é o professor que queria dar duas aulas, uma de manhã e uma a tarde....Escolas de multisserie, salas multisserie, né? E com todas essas dificuldades que eu te aponte? (Antônia).

Mesmo com as contradições presentes na escola, o professor procura desenvolver seu trabalho com compromisso. Nesse último relato, Antônia apresenta que uma Escola Anexa possuía disponibilidade para lotação em duas turmas multisseriadas, e mesmo com as contradições dessa escola, apresentadas inclusive em depoimentos anteriores, ela aceitou.

Explicamos que para um professor assumir turmas em Escolas Anexas no município de Bragança, deve dispor de tempo e transporte, pois algumas escolas são distantes e têm

poucas turmas. Esse fator dificulta a lotação, porque os professores, para poder ter melhores salários, precisam de mais carga horária, e não consideram interessante a lotação em escolas menores. Isso demonstra a necessidade de se pensar em possibilidades de contratação de mais professores, organização de planos de cargos e salários que valorizem o docente no sentido dele se sentir seguro em assumir turmas nesse contexto.

De forma geral, e de acordo com Hypolito (2010) e Ludke e Boing (2004), tem ocorrido muita pressão sobre o trabalho docente na atualidade. Os professores são responsabilizados pelos resultados obtidos pelas escolas, sobretudo aqueles que resultam dos processos de avaliação nacionais. Com isso, as questões da precarização das condições de trabalho ficam ocultadas, e se enfatiza a culpa do professor pelo sucesso e insucesso nas estatísticas educacionais. Diante disso, o professor é estimulado a dar respostas do ponto de vista do currículo a problemas que, muitas vezes, decorrem das condições estruturais da sociedade e que não estão diretamente ligadas com o seu trabalho.

Isso pode ser explicado pela expansão da educação básica e as mudanças econômicas, sociais e culturais, que refletem na transformação do sistema educacional e no surgimento de novos problemas para os quais os sistemas de ensino e os professores não estavam preparados. Para Esteve (1995, p. 97), existe um conjunto de indicadores básicos que sintetizam as mudanças na área da educação, dentre eles selecionamos: o aumento das exigências em relação ao professor; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social do professor; a mudança dos conteúdos curriculares; a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; e a fragmentação do trabalho do professor. Este contexto ocasiona, dentre outros problemas, várias reações dos professores, inclusive a sensação de incapacidade e desestímulo pelo trabalho.

Quando o professor toma para si a responsabilidade da educação na escola, ele se cobra, e renova um ciclo de intensificação do seu trabalho, porque ele se exige mais, ele se sente responsável em dar solução a todas as dificuldades encontradas na escola, e encara o sucesso da formação dos alunos como exclusivamente seu. Ele assume o compromisso de estar em uma outra escola, para poucas turmas, em um local mais distante, com recursos próprios, sem condições adequadas de carreira, salário e de trabalho. Além disso, não consegue identificar políticas de valorização desse compromisso, pelo contrário, as cobranças só aumentam, especialmente a partir das políticas de governo implementadas nos últimos

anos, como já discutido no capítulo I, e o sindicato apresenta-se como um espaço encontrado pelo docente para buscar melhorias, mesmo com sua excessiva jornada de trabalho.

Então, a carga horária docente, o número de escolas em que atua, o tipo de vínculo trabalhista, as condições gerais de infraestrutura da escola, a qualidade, disponibilidade e quantidade do material didático, a quantidade de turmas em uma escola, o grau de envolvimento do professores em tarefas como o conselho escolar e o movimento sindical interferem decisivamente sobre os processos de intensificação e precarização do trabalho docente em Educação Física nas escola do campo de Bragança.

4.2 - A formação docente

Inicialmente, partimos da compreensão que coloca o exercício da docência no projeto de formação da Educação do Campo, e dos inúmeros desafios que ele enfrenta. Dentre eles destacamos a precariedade dos recursos e da estrutura para o atendimento dos estudantes, e principalmente, as lacunas da formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura não incluem a Educação do Campo em seus currículos, nem tão pouco pautam a perspectiva socialista de formação.

Para Arroyo (2009), os projetos de formação do campo precisam aproximar os estudantes da realidade do campo, porque essas vivências constituem os sujeitos em suas dimensões sociais, políticas e culturais, o que faz do processo de ensinar e aprender no campo, um desafio diferente das demandas da educação convencional. O campo, por vez desafia os padrões que as políticas de formação de professores e as políticas de gestão pontuam como necessário para a garantia do ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Diante do fato já referido nesta pesquisa, que afirma a Educação do Campo como espaço à superação da lógica capitalista de exploração das forças produtivas, criticando o projeto de formação atual do trabalhador, e que aponta outro modelo de sociedade, pautado na justiça social, na vida digna, organizada para além do capital. Subjaz a cada realidade, um projeto histórico de sociedade, conseqüentemente, projetos educacionais diferenciados. Assim, a formação dos professores em geral e, em especial, da Educação Física, é estratégica para o povo brasileiro da cidade e do campo, e sua defesa, sob base de uma teoria crítica do conhecimento e do currículo é fundamental neste enfrentamento (TAFFAREL et al., 2006).

Dessa maneira, concordamos com Taffarel et al.(2006) ao localizar a Educação Física na construção da Educação do Campo

A escola da cidade e do campo, como parte desta estrutura e como instituição formadora, deve ser espaço de debate e aprofundamento das problemáticas sociais e de busca de soluções. A educação da cidade e do campo traz essa concepção de escola: espaço de formação para um processo de transformação social. A educação e a educação física, o esporte e o lazer são formas de ação político-social que dão rumo à formação de um povo e, portanto, formar professores voltados exclusivamente para mercados de trabalho ligados à indústria da beleza, do culto ao corpo – a corpolatria – voltados ao esporte de espetáculo, ao esporte de alto rendimento e “lucros”, compromete o desenvolvimento de um dado projeto histórico (p. 158).

Diante desse pensamento, apresentamos alguns dados da realidade que nos ajudam a analisar a formação dos professores de Educação Física para o campo. Sobre esse aspecto, tomamos os resultados da pesquisa intitulada “A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR¹⁶: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico”¹⁷.

Nesta pesquisa, Bastos (2013) identificou que são inúmeras as dificuldades que o trabalhador da Educação Física enfrenta no processo de qualificação. Dentre os fatores verificados, destacou: a não garantia de direitos legais referentes ao trabalho docente, como é o caso da formação continuada, da licença para estudo e do pagamento do piso salarial. Além disso, apontou dificuldades dos professores em relação aos conhecimentos referentes à área de formação, por causa das interferências das políticas liberais direcionadas à classe trabalhadora, que desqualificam e instrumentalizam os conhecimentos relacionados à formação do professor de Educação Física.

Além disso, no processo de formação, considerou como críticas a situação da organização do trabalho pedagógico permeada de práticas pedagógicas sem uma sustentabilidade teórica; da relação fragmentada e superficial com o conhecimento científico; da dificuldade na relação teoria/prática e da desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado, além de outras questões.

Em outra pesquisa, intitulada “Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de

¹⁶ A Sigla significa Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Pretende Induzir e fomentar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública da educação básica, para obtenção da formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

¹⁷ Dissertação de Mestrado em Educação, defendida no Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Procurou analisar a formação do professor de Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – e suas implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física, em escolas públicas do Estado do Pará.

profissionalidade”¹⁸, Aranha (2011), constata que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física adotam a concepção pedagógica da Aptidão Física/Saúde Renovada e o modelo de profissionalidade técnico-racionalizante.

Nos seis¹⁹ currículos de Educação Física investigados, identifica que as concepções pedagógicas predominantes são a Saúde Renovada e a Fenomenológica, com a presença da Desenvolvimentista, Competitivista e Crítico-Superadora, porém, estas se apresentam hibridizadas nos currículos.

Identifica também, que o modelo de profissionalidade adotado nos cursos investigados é técnico-racionalizante, apesar do uso de terminologias progressistas e de contradições entre os textos dos Projetos Político-Pedagógicos e a estrutura curricular. Conclui que os currículos investigados reproduzem as determinações gerais do capital no projeto de formação, porém que é possível resistir às normatizações oficiais, como demonstra o currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, ainda que este se apresente com limitações em relação ao projeto formativo almejado.

Diante das pesquisas de Bastos (2013) e Aranha (2011) conseguimos constatar que a formação de professores em Educação Física no Estado do Pará segue o modelo de formação criticado por Taffarel et al (2006), guardadas as suas exceções. O que nos permite afirmar que a Educação do Campo se presente em algum desses cursos, está provavelmente permeada pela mesma concepção e que a atuação dos professores formados por estes currículos corre sérios riscos em reproduzir suas lógicas na escola.

Dessa maneira, a formação dos professores em Educação Física, sob influência das políticas neoliberais, apresenta-se subordinada aos ditames do mercado, ou seja, a predominância do conhecimento técnico, com ênfase na transmissão do conhecimento, a subordinação ao ordenamento legal, entre outros²⁰.

Assim, evidencia-se um processo formativo pautado por bases empírico-analíticas, que lhe conferem um caráter tecnicista, desprovido de historicidade e criticidade, o que resulta numa formação para manutenção do capitalismo. Além disso, compreendemos que existe um movimento contrário a essa lógica, especialmente de um corpo docente das instituições de ensino do Estado do Pará que vem discutindo a formação de professores sob bases

¹⁸ Dissertação de Mestrado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Procurou estudar as propostas curriculares adotadas pelos cursos de formação de professores de Educação Física do Estado do Pará, de 2000 a 2010.

¹⁹ Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ), a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e o Centro Universitário Luterano Santarém – Universidade Luterana do Brasil (CEULS-ULBRA).

²⁰ Elementos discutidos no Capítulo I

epistemológicas progressistas, e que compõem Grupos de Pesquisa e Movimentos Sociais nessa perspectiva, como o caso da LEPEL e do MNCR, dentro outros.

Como saída, Hildebrandt e Taffarel (2007, p. 417), sugerem

[...] a reconceptualização da prática e sua mediação dinâmica com a teoria; o trabalho pedagógico como base da formação em toda a trajetória do curso; o redimensionamento das áreas de conhecimento a partir de categorias da práxis; a pesquisa como cerne do processo de síntese entre conhecimento e trabalho pedagógico; a definição, pelos coletivos responsáveis pelos projetos pedagógicos, de parâmetros teóricos metodológicos; a construção da unidade metodológica que supere a atual divisão social do trabalho expressa no interior dos cursos de formação de professores e a História como sua matriz científica.

Quanto às concepções pedagógicas em Educação Física que orientam os currículos das instituições formadoras em Educação Física no Pará, expressas na pesquisa de Aranha (2011), é importante destacar que elas estão presentes e orientam a Educação Física na escola, o que inclui as escolas do campo. Assim, é imprescindível nos apropriarmos das orientações que as mesmas oferecem a formação do trabalhador, e saber das suas intencionalidades²¹.

Apresentado esse panorama, passamos a caracterizar o perfil dos professores de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Bragança com dados dos processos de formação inicial e continuada. Para isso, apresentamos diversas informações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), tempo de formação e cursos de especialização dos professores de Educação Física efetivos²², nos quadros abaixo

QUADRO X - IES DE FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES		
IES	Nº de Docentes	Percentual
UEPA	18	72%
UFPA	04	16%
ESMAC	01	4%
Gama Filho	01	4%
UFAC	01	4%

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/SEMED/2014

²¹ No próximo item deste capítulo retomaremos as concepções metodológicas em Educação Física.

²² Não conseguimos acesso às informações dos docentes temporários, pois os dados estavam em outro setor, e não na SEMED, e como há uma rotatividade grande desses professores, fica ainda mais difícil localizar estas informações. Além disso, os dados de um docente, recém efetivado, ainda não estavam no setor de Recursos Humanos da SEMED até o mês de julho de 2014.

QUADRO XI - FORMAÇÃO CONTINUADA – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		
% de docentes com cursos de Especialização (Latu sensu)	Área de Formação	
	Escolar	Não-Escolar
33,33%	50%	50%

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/SEMED/2014

QUADRO XII - TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Anos de Formação	Percentual
1 a 5 anos	40%
6 a 10 anos	24%
11 a 15 anos	16%
Acima de 15 anos	20%

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/SEMED/2014

QUADRO XIII- CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU			
Curso		Instituição	Área
1	Fisiologia do exercício avançada com aperfeiçoamento em musculação	Universidade Veiga de Almeida	Não-Escolar
2	Pedagogia do Movimento Humano	UEPA	Escolar
3	Educação Física Escolar	UEPA	Escolar
4	Supervisão, Gestão e Planejamento	IESF	Escolar
5	Atividade Física e Saúde	UEPA	Não-Escolar
6	Ginástica de Academia e Musculação	UNIFOA	Não-Escolar

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/SEMED/2014

A partir dos dados explicitados identificamos que os professores de Educação Física efetivos da rede de ensino municipal foram formados majoritariamente em IES públicas do Estado do Pará. Como destaque, encontra-se a UEPA, como a instituição que em percentuais formou cerca de 70% dos professores. Isso demonstra que a formação inicial no Estado do Pará, quando se refere a cursos de Licenciatura em Educação Física, consegue formar um contingente de trabalhadores para a escola pública superior aos das instituições privadas. Além disso, demonstra que os professores formados no Estado do Pará estão sujeitos as determinações dos currículos de suas instituições e devem apresentar os mesmos elementos em sua atuação docente, que foram duramente criticados por Aranha (2011), Bastos (2013) e Taffarel et al (2006).

Quanto à formação continuada, e especificamente sobre os cursos de pós-graduação, identificamos 33,33% dos docentes com cursos de nível *Latu Sensu*, e nenhum professor com

pós-graduação de nível *Strictu Sensu*. Esse percentual é considerado baixo, quando avaliamos o tempo de formação do conjunto de professores, com percentuais que somam 60% com tempo de formação maior a 6 anos.

Um dado que também nos chama a atenção se refere ao tipo de curso de pós-graduação, categorizado em área escolar e não-escolar. Destacamos que 50% dos professores que possuem especialização não realizaram essa formação para o campo escolar, e dos docentes que tem formação na área escolar, uma parte fez para supervisão e gestão educacional.

Além desses cursos de pós-graduação, os professores participam de um conjunto de outras atividades de formação continuada, pois compreendemos, conforme expressa Gatti (2008, p. 57) que o seu conceito

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Como formação continuada na rede de ensino municipal, identificamos nos depoimentos dos professores dois momentos, um orientado pela SEMED e o outro na própria escola em que trabalham. O primeiro é a Jornada Pedagógica do Município, dinamizada pela SEMED, e o segundo são as atividades de formação da escola, as reuniões pedagógicas.

A Jornada Pedagógica em 2014 apresentou o Eixo Articulador “Bragança 400 Anos: Cultura, Cidadania e Sustentabilidade”. A programação apresentou uma Mesa de Diálogo, com o tema: “Experiências das Escolas, Complexo Temático e Museu Pedagógico”. Também foram desenvolvidos Círculos de Diálogo: 1) “Pedagogia da Memória, Complexo Temático e Currículo Integrado”; 2) “Etnomatemática e Currículos Contextualizados no Ensino Fundamental”; 3) “Ciências Naturais e Currículos Contextualizados no Ensino Fundamental”; 4) “Infância, Currículos Contextualizados e Educação Infantil”; 5) “Letramento, Literatura e Currículos Contextualizados no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas”; 6) “Ciências Humanas e Currículos Contextualizados no Ensino Fundamental”. O tema “formação para os

Secretários de Escolas com Coordenação de Documentos Escolares” não recebeu a nomenclatura de Círculo de Diálogo (SEMED, 2014).

O tema da Mesa de Diálogo da Jornada Pedagógica apresenta a proposta de intervenção que a SEMED propõe às escolas, como já discutimos no capítulo anterior – o Complexo Temático, o que deve envolver todos os professores do município. No entanto, a Jornada Pedagógica é encarada como espaço/tempo no qual o professor de Educação Física não consegue se localizar, ou não é incluído da maneira que compreenda qual o seu papel na proposta curricular do Complexo Temático

[...] Nos dois últimos anos não vem acontecendo especificamente com os professores de Educação Física. E é um relato, e um anseio nosso, e a gente vem sempre buscando, e cobrando isso da prefeitura. Como esse ano não teve nada focado, específico para nós, porque a prefeitura está trabalhando com uma história de “rede”, aonde a gente tem que se readequar, não deu muito certo ainda com a gente, a gente se sente meio que alijado do processo, ele não dá essa volta para gente, né? [...] para conseguir trabalhar algumas coisas do conteúdo da educação física escolar, e a gente continua esperando por isso (Antônia).

O depoimento acima deixa claro que o docente não consegue encontrar lugar na proposta pedagógica da SEMED. Lembramos que estamos falando de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tem como características turmas seriadas com presença de pelo menos dois professores, o pedagogo, que dinamiza conhecimentos relacionados as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e outros, e o professor de Educação Física. Dessa maneira, mesmo que a proposta seja a da integralização do currículo, quando voltamos nosso olhar aos Círculos de Diálogo da Jornada Pedagógica de 2014 conseguimos identificar temas que discutem o Letramento e a Etnomatemática, mas não há espaço que discuta a cultura corporal.

Especificamente não observamos nada que demonstre claramente o debate em torno de temas como educação física, esporte & lazer, que estão relacionados à Educação Física – a não ser que estejam embutidos nos temas mais gerais. Com isso, o que queremos evidenciar é que ou o debate da Educação Física não está sendo pautado pela SEMED, ou que os professores, por não identificarem nos temas dos Círculos de Dialogo expressões que chamem sua atenção, acabam por não se envolver com o debate colocado, logo não conseguem compreender a proposta.

Outro aspecto da formação continuada são os espaços construídos no chão da escola e que são apontadas pelos professores de duas formas

Normalmente ocorrem atividades de formação nas escolas em que atuo, porém o professor de educação física é muito sozinho na escola, então as formações não são voltadas especificamente para a educação física, são mais para os professores da sala de aula (Benedito).

Uma vez por mês ele faz uma parada pedagógica, porque é orientado pela prefeitura que os gestores comecem a construir a teia [...] Querendo ou não, com aquela parada, o dia nem sempre é meu, de estar na escola, eu tenho que abandonar a outra escola, para ir para a formação, aí eu fico naquela agonia, porque o meu gestor da outra escola não me liberou totalmente... eu fico de manhã, mas a tarde não terminou e eu tenho que sair... o tempo que a gente tem é aquele... eu gostei, porque assim, ele traz a gente para a reflexão, mas não é um tempo adequado, entendeu? (Antônia).

Nesses depoimentos existem dois elementos que nos chamam a atenção. O primeiro se refere a não identificação do professor de Educação Física com a formação continuada da escola, quando entende que a formação é feita para o professor de sala de aula. O segundo, ao tempo que se destina à formação, pois trabalham em várias escolas, e nem sempre coincide o tempo da formação com os dias em que o professor está na escola.

Esses dados fortalecem o que Marin et al (2010) haviam destacado, e que evidencia a sujeição dos professores de Educação Física a um conjunto de situações que tornam a sua formação continuada dificultosa, dentre eles: o acúmulo de atividades para além da carga horária, a dificuldade de relacionamento entre os professores da área da educação física e a deles com os das outras áreas, a desvalorização da disciplina.

A autora pontua ainda que a reflexão, para a preparação pedagógica e para o diálogo faz parte das especificidades da atuação pedagógica, porém, esta não tem sido assegurada pelas diferentes instituições ligadas à educação, acarretando extensas jornadas de trabalho, seja pela dedicação extraclasse (elaboração de planejamentos, atividades, avaliações, discussões), seja pelos baixos salários que obrigam o professor a estabelecer vínculo com mais de uma escola, destacando a particularidade vivenciada pelos professores de educação física que, necessitam organizar ensaios e apresentações para festividades escolares em datas comemorativas; formar e treinar equipes esportivas; organizar e participar de eventos esportivos escolares locais e regionais.

Como parte dos professores entende que a formação continuada apresentada pela SEMED e pelas escolas não atinge seus interesses, há o investimento pessoal na formação continuada. E, além disso, há um grupo de professores de Educação Física que se reúne, com certa dificuldade, para debater assuntos específicos da área

[...] tento buscar mais cursos voltados para este setor, pois antes, atuava em academias de ginástica. Os cursos que eu tenho feito são **custeados com o meu salário**, não por uma formação específica disponível através da prefeitura municipal [...] **Eu compro alguns livros. Tento fazer alguns cursos fora** [...] (Benedito).

Eu faço as minhas trocas com os colegas, né? Sempre que a gente se reúne – e assim, a rede municipal se reúne mais que o estado. Ano passado a gente reunia mais, esse ano... senti uma quebra [...] **Essas trocas, elas são salutares, porque você como trabalhador da educação física, você não é uma pessoa que domina todos os conteúdos. Eu não sou. Eu vou falar por min. Eu domino a parte da dança, da coreografia, tenho conhecimento do esporte, mas por exemplo, a parte de montar grade, de seleção, selecionar os times, a fulana é show de bola, o outro adora o voleibol, a terceira o handebol. Então, cada um tem o seu [...]** Então a gente tenta fazer essas trocas. A gente vai montar um calendário para o segundo semestre [...] e vai começar a costurar isso, porque se a gente não costurar, não adianta a gente esperar para que coordenadores, gestor, façam isso por nós... não vão fazer, é a gente que tem que se ajudar, se não, não vão ajudar a gente. É assim que a gente busca, com essas trocas de experiência, com os estudos[...]Depois que a gente sai da graduação, que tu acabas entrando nas redes para tu trabalhar, a gente só tem... **espera que chegue em Belém, ou que as nossas secretarias nos oportunizem a fazer os cursos. E uma vez por ano... algumas vertentes não gostam do fitness, que acontece uma vez por ano em Belém, mas ainda é um dos eventos que trazem algumas coisas para a educação física, seja ela no contexto escolar, ou num outro contexto que a gente sabe como é que acontece o fitness, mas sempre vem [...]** (Antônia).

Mesmo sem uma ação direcionada pela SEMED à formação em Educação Física no município, os professores procuram outras formas de buscar conhecimento na área. As reuniões entre os pares são fundamentais para este processo, pois os professores dominam conteúdos diferentes, e entre eles é feita a socialização do saber para que cada um possa apresentar o que conhece, e dessa maneira aprender com o outro diferentes possibilidades.

No entanto, fica evidente a dificuldade em construir um calendário de formação com essa característica, como os depoimentos expõem. Isso também é evidenciado por Marin et al (2010, p. 237) “soma-se à extensa jornada e à fragilidade na interação entre os professores e as direções e as coordenações pedagógicas os espaços/tempos precários de diálogo entre os pares [...]”.

Ainda sobre o investimento pessoal na formação, também destacamos a necessidade de deslocamento para realização de cursos. Os professores precisam ir para Belém, pois em Bragança não há um espaço privilegiado à formação continuada em Educação Física. As instituições UFPA e IFPA presentes no município, que são espaços de formação de professores, não tem curso de Educação Física, e não oferecem formação continuada na área.

Por sua vez, o município de Belém consegue aglutinar um corpo de professores e instituições formadoras, que possibilitam a realização de ações formativas na área. Porém, isso acarreta elevados gastos financeiros, pois os professores precisam se deslocar, pagar transporte, hospedagem, e o custeio com os cursos, e nem sempre isso é possível. Além disso, os cursos apresentam características que não dialogam com o que se pretende na escola, são cursos que apresentam conteúdo voltado para a ginástica em academia, para o *fitness*, com enfoque à aptidão física, e os professores precisam dar outros valores a esse saber quando chegam na escola.

Concordamos com Marin *et al* (2010, p. 238-239)

[...] a distância dos centros urbanos, as restritas possibilidades de qualificação na região, os cursos esporádicos que pouco colaboram para a ação pedagógica no contexto em que estão inseridos, quase sempre, com preços elevados, aparecem com destaque no que diz respeito às dificuldades na ação pedagógica dos professores. Partindo do pressuposto, como declara Veiga (2002, p. 20), de que a “formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento com as escolas e seus projetos”

Desse modo, a formação dos professores de Educação Física da rede de ensino municipal apresenta uma série de problemáticas determinantes ao trabalho docente na escola do campo. Dentre elas podemos destacar o perfil do currículo e de profissionalidade docente presente nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, e em especial no Pará; a formação continuada de nível *Latu Sensu* que atinge poucos professores; o deslocamento no debate da educação e da proposta da SEMED que não inclui a Educação Física no processo; o investimento pessoal na formação continuada, com destaque para os gastos de recursos próprios; o deslocamento para a capital do Estado e os processos de formação de grupo de estudo e pesquisa fomentados pelos próprios professores de Educação Física, mas que vem enfrentando uma série de barreiras. Essas questões acabam implicando na organização do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física na escola do campo, por isso, o próximo item foi pensado, pois trata justamente de aspectos da metodologia de ensino desses professores.

4.3 – Aspectos da metodologia de ensino

Para Castellani Filho (1999), as abordagens dadas à Educação Física colocam-se frente às diferentes teorias pedagógicas, a partir de diversas concepções de homem, sociedade e

educação. O autor divide as concepções em Educação Física com base nas metodologias de ensino. Ele entende que as metodologias explicitam a dinâmica curricular, ou seja, a seleção, organização e sistematização do conhecimento no sistema escolar, considerando o tempo e espaço pedagógicos relacionados a um determinado projeto de escolarização. Assim, o autor realiza uma classificação inicial em dois agrupamentos de concepções: propositivas e não propositivas.

As concepções Não Propositivas são: a **Abordagem Fenomenológica**; a **Abordagem Sociológica**; e a **Abordagem Cultural**. As propositivas estão agrupadas em Sistematizadas e Não Sistematizadas. As concepções Propositivas Não Sistematizadas são: a **Concepção Desenvolvimentista**; a **Concepção Construtivista**; a **Concepção Plural**; a **Concepção de Aulas Abertas** e a **Concepção Crítico-Emancipatória**. As Abordagens Propositivas Sistematizadas são: a **Concepção da Aptidão Física** e a **Concepção Crítico-Superadora**.²³

As concepções Não Propositivas discutem a Educação Física escolar sem estabelecer parâmetros ou princípios metodológicos ou metodologias para o seu ensino, por isso foram caracterizadas como abordagens. Quanto às Não Sistematizadas, concebem princípios norteadores para uma nova prática de Educação Física, porém sem organizar propostas metodológicas concretas de prática de ensino. Por outro lado, as Propositivas Sistematizadas apresentam propostas concretas de metodologias de ensino para a Educação Física escolar.

A seguir, apresentamos de forma resumida o que cada concepção de Educação Física apresenta enquanto perspectiva, mesmo correndo o risco de reducionismos, pois não iremos nos aprofundar em cada uma delas. Vamos utilizar a mesma classificação de Castellani Filho (1999) para descrever as principais características conceituais, teóricas, epistemológicas e metodológicas dessas concepções pedagógicas em Educação Física.

A **Abordagem Fenomenológica** tem como principais teóricos Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, que respectivamente apresentam suas teorias nos seguintes livros: “Educação Física: uma abordagem filosófica” (1987) e “Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica” (1992). Para Basei (2008), etimologicamente fenomenologia significa o estudo ou a ciência do fenômeno, e se desenvolveu em Husserl como um movimento filosófico que constituiu uma das principais correntes de pensamento do século XX.

Para Merleau-Ponty (*apud* BASEI, 2008, p. 1) a fenomenologia

²³ Entendemos que existem outras classificações que se aproximam as de Castellani Filho, e em alguns sentidos conseguem até ser mais amplas, mas para fins deste estudo, esta classificação consegue dar conta do que pretendemos explicar. Exemplo de outra classificação é a proposta por Celli Taffarel (2005).

[...] é o estudo das essências, é uma filosofia que recoloca as essências na existência; uma filosofia para a qual não se pode compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade; é uma filosofia transcendental que coloca entre parênteses para se compreender as afirmações da atitude natural e, além disso, a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como é, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do cientista. Sendo assim, ela é um constante recomeçar, um problema, ela está sempre em estado de aspiração – desejando alcançar um determinado objetivo.

Na escola, a abordagem fenomenológica tem como objeto o movimentar-se humano e a relação do indivíduo com o meio, e procura desenvolver a capacidade de tomada de decisão e autonomia dos alunos, bem como propiciar a estes uma prática lúdica, de cooperação e socialização com os demais colegas de classe.

Como principal teórico correspondente à **Abordagem Sociológica** destacamos Mauro Betti, que é autor da obra “Educação Física e Sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus” (1991), uma das principais obras acerca da abordagem sociológica. Este autor destaca a relação fenômeno esportivo e instituição escolar como entendimento fundamental para os adeptos a essa abordagem

(...) não é difícil definir o objetivo da Educação Física na escola, incluindo o esporte como um de seus conteúdos: introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para ele usufruir durante toda sua vida. (...) Deve-se ensinar o basquetebol, o voleibol (a dança, a ginástica, o jogo...), visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física escolar, o esporte não deve restringir-se a um ‘fazer’ mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um ‘compreender’, um ‘incorporar’, um ‘aprender’ atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva (p.16).

A **Abordagem Cultural** tem como principal autor Jocimar Daolio, que escreveu o livro “Da Cultura do Corpo” (1995). Para o teórico, a Educação Física é considerada como parte da cultura humana, ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes.

A **Concepção Desenvolvimentista** tem como principal teórico Go Tani, que em obra intitulada: “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (1988), organizou as principais diretrizes desta concepção. É baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor esteja relacionado com a idade não é

dependente dela. Como resultado, as decisões do professor quanto ao que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário.

Dessa maneira, a Educação Física deve enfatizar a aquisição de habilidades de movimento e crescente competência física baseada no nível desenvolvimentista único do indivíduo. Portanto, as atividades de movimento que os alunos executam em programas de Educação Física correspondem ao seu nível de aprendizado da habilidade motora. Diante disso, a concepção desenvolvimentista procura integrar os conhecimentos de desenvolvimento motor, aprendizagem motora e, por meio desses, estruturar programas de Educação Física Escolar que historicamente tem desconsiderado o nível desenvolvimentista e a singularidade de cada aluno.

De acordo com Tani *et al* (1988), as aulas de Educação Física devem proporcionar às crianças oportunidades para o pleno desenvolvimento motor, de modo que aos doze anos de idade, elas já tenham desenvolvido um grande repertório de habilidades básicas. O condicionamento físico adequado, o desenvolvimento afetivo-social e o cognitivo da criança seriam baseados no desenvolvimento motor. As características de crescimento físico e de desenvolvimento fisiológico são fatores que servem de base de sustentação para todos os comportamentos do ser humano.

O Desenvolvimentismo é criticado pelo reducionismo biológico, pois não considera as implicações sociais da Educação Física em sua proposição metodológica. A pouca importância ou limitada discussão acerca do contexto sócio-cultural reduz a Educação Física a aspectos e fenômenos meramente biofísicos e fisiológicos, tal qual o seu conceito de movimento humano.

A **Concepção Construtivista** tem como referência João Batista Freire, principalmente pelo seu livro: “Educação de Corpo Inteiro” (1989); e: “Educação como Prática Corporal” (2003), o que demonstra a atualização e divulgação das ideias desta concepção. O estudioso baseia sua teoria em torno do construtivismo e nas elaborações de Jean Piaget.

De acordo com essa concepção, para que as atividades físicas e noções lógico-matemáticas, necessárias para as atividades escolares, desenvolvam-se adequadamente nas crianças, a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento motor destas. Os jogos e brincadeiras que estimulem a cognição, a motricidade, socialização e afetividade da criança, bem como a utilização de materiais alternativos, são os conteúdos privilegiados nas aulas de Educação Física.

Com essas características, o objeto de estudo da concepção construtivista é a motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e se expressar. Quanto ao seu conteúdo básico, seria trabalhado, inicialmente, a cultura dos próprios alunos, de modo a tornar, o conhecimento significativo a estes. O foco é trabalhar com a educação dos sentidos, educação da motricidade, educação do símbolo.

A **Concepção Plural** tem como principal teórico Jocimar Daolio. A pedagogia dita Educação Física Plural originou-se da Abordagem Cultural. Para Daolio (1996, p 41) a Educação Física Plural preconiza que

(...) as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Esta Educação Física Plural parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados. Parece que é o que vem acontecendo com as aulas mistas. Os professores, não sem dificuldades, têm lidado com as diferenças entre meninos e meninas. O objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

As principais obras de Daolio para essa concepção são “Educação e o Conceito de Cultura” (2004) e, mais recentemente, “Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura” (2010), tem debatido a centralidade do tema cultura no seio da Educação Física. O aporte teórico desta concepção está nos estudos da antropologia de Marcel Mauss e Clifford Geertz. Essa proposta pretende que os alunos, por meio de atividades motoras, possam explorar diferentes possibilidades de movimentação, descubram expressões corporais para o domínio do corpo e a recriação de possibilidades.

A concepção denominada de **Aulas Abertas** tem como pensador Reiner Hildebrandt. Ela propõe aulas orientadas nos alunos, no processo, na problematização e na comunicação. Nessa concepção, o professor deixa de ter papel central nas aulas de Educação Física, sendo o ensino orientado ao aluno. No Brasil, foi sistematizada pelo chamado “Grupo de Trabalho Pedagógico” da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade de Santa Maria (UFSM). Esta concepção fundamenta-se na teoria sociológica do interacionismo simbólico de George Mead e Hebert Blumer.

Para Mezzaroba, Coelho e Cardoso (2007) essa concepção é chamada de “método de aulas abertas às experiências”, e apontam como suas principais características: 1) ação

simultânea de professor e aluno no processo de aprendizagem; 2) o esporte é determinado como uma peça modificável; 3) o modo de transferir conhecimentos deve deixar espaço para um jogo de ações, permitindo que o aluno aja autonomamente, visando o desenvolvimento de sua criatividade, comunicação e cooperação; 4) o aluno é o sujeito de seu processo de aprendizagem.

A Concepção **Crítico-Emancipatória** indica que as aulas de Educação Física devem proporcionar às crianças o aprendizado das modalidades esportivas para sua formação. O principal teórico é Elenor Kunz, que escreveu os livros: “Educação Física: ensino e mudança” (1991); “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (1996); e “Didática da Educação Física 1, 2e 3”, nos anos 1999, 2000 e 2003, respectivamente. Seu fundamento epistemológico está na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

Para Kunz (1996) a proposta da Educação Física hoje como compromisso educacional escolar só pode ser resolvida quando esta conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Assim, não excluir a prática do esporte, movimentos e jogos, mas, por meios deles, desenvolver a função social e política que é inerente a toda ação pedagógica. Diante disso, a Educação Física precisa considerar os fatores individuais, biológicos, sociais, históricos, culturais que envolvem e determinam a relação do aluno com a prática da Educação Física.

A perspectiva da **Aptidão Física**, apresenta como base fundamental as ciências biológicas. Esse modelo de formação foi, e continua sendo, de grande importância para o estabelecimento e manutenção da sociedade capitalista no sentido em que contribui para a formação de um novo homem: forte, ágil e empreendedor, adaptado aos mecanismos sociais exigidos por este sistema. Os conteúdos que privilegia são os esportivos, mais especificamente: o vôlei, futebol, basquete e handebol.

De acordo com diversos autores: Cordeiro Júnior e Ferreira (1999) e Coletivo de Autores (1992), os principais pontos da metodologia de ensino da Aptidão Física são: A) Modelos de aulas com base na repetição de exercícios e movimentos; B) Exposição oral; C) Rigidez e disciplina nas aulas; D) Ausência de momentos de reflexão pedagógica sobre os conteúdos; E) Aulas no formato de treinamento esportivo; F) Aulas marcadas por três partes: aquecimento, parte principal e volta à calma. Como objetivo das aulas, coloca-se o aprimoramento da aptidão física dos alunos, visando o desenvolvimento da capacidade física máxima destes.

As principais publicações da Aptidão Física são de Markus Nahas, com o livro “Fundamentos da Aptidão Física Relacionados à Saúde” (1991) e Dartagnan e Joana Guedes,

com o livro “Exercício Físico na Promoção da Saúde” (1995). Tal concepção se aporta teoricamente nas ciências biológicas, particularmente na Fisiologia, Nutrição e Medicina.

Uma das principais críticas a essa concepção, e que já foi apresentada nesta pesquisa, está no caráter individual de suas propostas, ou seja, apresenta o indivíduo como o problema e a solução para a mudança de estilo de vida. Não se analisa a situação da maioria da população que vive em condições econômicas precárias para poder adotar um estilo de vida saudável, pois não considera o contexto capitalista.

A perspectiva **Crítico-Superadora** foi divulgada com a publicação do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992) escrito por Soares, Taffarel, Varjal, Bracht, Castellani Filho e Escobar, que se auto-denominaram Coletivo de Autores.

A concepção Crítico-Superadora compreende a Educação Física como

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES. 1992, p. 50).

Ela apresenta três características específicas de reflexão pedagógica: 1) é diagnóstica porque constata e lê os dados da realidade; 2) judicativa, uma vez que julga essa constatação a partir de uma ética proveniente de interesses de determinada classe social; 3) é teleológica por que tem um objetivo específico. Assim, tendo em vista as determinações de classes, o projeto político-pedagógico representa uma intenção, a qual o professor deve ter bem definida.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física devem partir dos conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos. Nesse contexto, considera a realidade histórico-social, para que as aulas possibilitem uma leitura da realidade. Dessa forma, o conhecimento escolar seria tratado desde sua gênese, permitindo ao aluno entender-se como sujeito histórico capaz de interferir na sociedade.

Esta concepção apresenta como objetivos pedagógicos da Educação Física a constatação, a interpretação e a intervenção na realidade social. Sua proposta metodológica consiste em estruturar o currículo escolar em ciclos de escolarização, nos quais o conhecimento é sistematizado em princípios de seleção e organização que levem em consideração a sua relevância social, sua historicidade e sua adequação às capacidades sociais e cognitivas do educando.

Conforme determinados autores (Cordeiro Júnior e Ferreira (1999); Coletivo de Autores (1992), as aulas apresentam como características: A) Resgate histórico do conteúdo a ser trabalhado em aula; B) Aulas em diversos espaços; C) Ponderada rigidez/disciplina nas

regras de convívio social; D) Trabalhos em pequenos grupos utilizando o recurso da problematização; E) Utilização de diversos materiais (oficiais e alternativos); F) Diálogo entre professor e aluno; G) Aulas marcadas pelos momentos: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Diante dessas concepções relacionadas à Educação Física, que procuram afirmar a sua função na escola, concluímos que hoje a identidade epistemológica da Educação Física se dá em dois grupos, que Souza (2009, p. 40) organizou da seguinte maneira

- a) Aqueles que entendem que a própria EF é uma ciência ou no seu âmbito se constitui uma nova ciência, denominada, às vezes, de ciência da Motricidade Humana, e outras de Ciência do Movimento Humano, ou ainda Cinesiologia e também Ciência do Esporte;
- b) Aqueles que entendem como uma prática social de intervenção imediata e que, enquanto prática humana, necessita ser teoricamente elaborada.

O primeiro grupo afirma que a legitimidade da Educação Física só será alcançada quando reconhecida como ciência. Para o segundo grupo, a Educação Física é uma prática pedagógica, logo, carece de um conjunto de conhecimentos que a sustentem.

Nesse panorama, a Ciência da Motricidade Humana, conforme Cunha (1989) explica, afirma que a Educação Física não pode ser considerada uma ciência porque não atende ao rigor exigido pelas ciências. Para ele, é difícil enquadrar a Educação Física em um rigor científico, pois ela toma como referência muitas ciências, assim, propõe a criação da Ciência da Motricidade Humana, pois entende que “as condutas motoras emergem do treino, da dança, da ginástica [...] Com a regularidade que permite a construção de estruturas ou modelos, que permite, afinal, algumas generalizações” (p. 34). Desse modo, propõe o movimento humano como objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana e defende sua relação epistemológica às ciências do homem.

Por outro lado, Bracht (1999) coloca a Educação Física não como ciência, mesmo interessado nela e em suas especificações, mas como uma prática pedagógica, logo, como prática de intervenção. Dessa forma, reconhecer a Educação Física como prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para direcioná-la ao reconhecimento da relação entre ela e o saber científico ou às disciplinas científicas. Expõe ainda

Ora, o objetivo de uma prática pedagógica não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência. O objetivo da educação física enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo (p. 33).

Dessa forma, para o autor a Educação Física está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano apresentado pela ciência para fundamentar sua prática, porque os professores de Educação Física estão sempre tomando decisões sobre como agir. Esse agir está relacionado à seleção de conteúdo, à quantidade de exercício físico, ao método de ensino sobre determinado conteúdo, sobre as formas de agir frente à determinadas situações que envolvem as aulas, e questiona: “Com base em qual conhecimento eu tomo essas decisões? Como ter certeza de que essas decisões que tomei são corretas? (BRACHT, 1999 p. 33)

Por isso, Bracht (1999) afirma que a definição do objeto da Educação Física se relaciona com a função social a ele atribuído. Logo, a função social designa o tipo de conhecimento para a sua fundamentação e determina a função atribuída à Educação Física. E assim, a Educação Física se constitui como uma prática pedagógica “[...] que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que esta prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas” (p. 30).

As concepções que se apropriam desta mesma compreensão, de que a Educação Física é uma prática pedagógica, são: a concepção Sociológica, Construtivista, Cultural/Plural, Aulas Abertas, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora, porém, mediadas por teorias do conhecimento diferentes, logo com projeto histórico também diferente.

Para Aranha (2011), as concepções de Educação Física encontram suas unidades e diferenças em torno da teoria do conhecimento mais geral, ou seja, do que Triviños (1987) e Novack (1987), conforme ele esclarece, chamam de problema fundamental da filosofia: o idealismo e o materialismo. Enquanto que as concepções Fenomenológica, Sistêmica, Desenvolvimentista, Construtivista, Cultural/Plural, Aulas Abertas, Crítico-Emancipatória e Aptidão Física se enquadram em uma visão de mundo idealista, ou seja, em que há a primazia do espiritual ou da consciência em detrimento da matéria na apreensão da realidade; apenas a concepção Crítico-Superadora se postula com base no materialismo, o qual assume também a dialética como lógica do conhecimento e a história como matriz científica da realidade.

Além dessa diferença, cada concepção encara uma função social à Educação Física, pois se baseia em uma determinada teoria do conhecimento, e tem-se objetos diferentes para a

Educação Física – motricidade humana, cultura corporal, atividade física, corpo, etc. – dos quais deve se apropriar para efetivar sua intervenção na escola.

Assim, a Aptidão Física tem como objeto a atividade física, encarando-a na perspectiva da saúde individualista, em que o sujeito é responsável por seus hábitos saudáveis, e não considera, entre outras coisas, o contexto social. A concepção Desenvolvimentista e Construtivista, que tem como objeto o movimento humano, a motricidade humana, ou o movimento está preocupada com a necessidade do movimentar-se, mediado pelo desenvolvimento motor e seus fundamentos, e incorporam elementos físicos e cognitivos a sua proposta. Porém, para Bracht (1999), colocam o objeto como um elemento natural e universal, e não como uma construção histórico e social, logo apresentam-se de forma neutra política e ideologicamente, resultado de suas bases científicas.

Dentre as concepções que consideram o objeto da Educação Física como a cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, corpo. Podemos pensar que significam a mesma coisa, ou que tem o mesmo sentido, no entanto, enquanto as expressões cultura corporal de movimento, cultura de movimento e corpo consideram o movimento humano como uma forma de comunicação, a cultura corporal considera a cultura como o resultado do trabalho produzido e vivido no modo de produção capitalista, então, apropriado pela classe burguesa, na divisão social do trabalho, o que culmina em uma prática alienada. Dessa forma, a cultura corporal, assim como outras formas de produção cultural da humanidade estão sob a lógica do capital, e sua vivência na escola deve estar vinculado ao projeto que supere o acesso a sua dinâmica, mas como formas de expressão que busquem estratégias de denuncia a alienação, tentando superá-la.

Para melhor exemplificar o nosso entendimento, e a postura que tomamos frente a essas concepções, partilhamos do conceito apresentado por Micheli Ortega Escobar, no Posfácio do Coletivo de Autores (2009)

A “cultura corporal” é uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressiva, superadora da cultura de classes dominantes (p. 127-128).

Em face dessas reflexões, queremos evidenciar que as concepções pedagógicas em Educação Física apresentam projetos de formação humana, baseados nas teorias do conhecimento, numa visão de mundo, de homem e de sociedade que as sustentam. Dessa maneira, precisamos compreendê-las para poder analisar as formas sob as quais a Educação Física vem sendo pensada metodologicamente na escola do campo e afirmar sob quais possibilidades ela vem agindo, se para a manutenção ou para a superação do modelo atual de formação no campo.

Por isso, consideramos importante analisar os seguintes itens da metodologia de ensino dos professores de Educação Física: conteúdos, objetivos e avaliação. Para isso, faz-se necessário compreender quais são as funções²⁴ apresentadas à disciplina pelos professores, e que a partir desse elemento podemos identificar características que irão interferir diretamente na metodologia de ensino. Assim, quanto à definição da Educação Física na escola, os depoimentos apresentam os seguintes elementos

²⁴ Apostamos na Educação Física que busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas [...] É fundamental o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades. O que contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-41).

*A educação física, eu vejo que é a disciplina que vai lidar com a **formação corporal do aluno** [...] vai sistematizar aquela gama de movimentos [...] para que o aluno possa ter um desenvolvimento bem mais satisfatório... **saudável... questão do andar, dele ter uma boa postura, como correr, saltar, como cair, né?** Eu acho que é isso... tanto que não é a toa que a educação física faz parte do currículo da educação básica, né? [...] desde cedo já **ter disciplina**, porque a gente vê, né? **Que os alunos, quando chegam na aula de educação física, eles pensam que é um local só de diversão, mas também é um local de disciplina, tem que ter um certo respeito ali, uma postura, né?** Eu vejo que a educação física é isso... trazer essa **questão de conhecimento do corpo, educação corporal**, né? (José)*

*[...]Porque educação física é isso, é esse **leque de oportunidades** que tu dá para os teus alunos, né? [...] Conteúdo das **lutas**, que nós temos algumas escolas no campo ainda não é real isso, não sei se um dia vai ser [...] O que é educação física no campo? É o esporte futebol, né? Quando tu tem um espaço mínimo de 2x2 ou 4x4 tu tenta trabalhar o conteúdo **dança**, não só meramente na festa junina, e repara o leque que tu tens aí, tu trabalhou dança, tu trabalhou esporte, tu vai trabalhar **jogos cognitivos**, os jogos, o que são os jogos? [...]a **educação física tem esse leque de opções, de oportunidades da vivência corporal, dos saberes, das buscas**, é isso que é a **educação física... é todo esse aparato de conteúdos que tu tens que colocar significado para que os alunos possam compreender** o que é educação física, que não é meramente trabalhar o corpo (Antônia)*

Destaca-se que a função da Educação Física, no depoimento acima, é relacionar o movimento às questões sociais de comportamento, ou seja, os alunos precisam desenvolver habilidades para uma conduta de respeito e trabalho coletivo. Também é apresentado o desenvolvimento humano permeado pelo conceito do saudável, indicando que a disciplina é o espaço de tratamento deste aspecto na formação das crianças. Dessa forma, a disciplina procura desenvolver aspectos que não são priorizados na sala de aula, na visão do professor de Educação Física, como a disciplina, cooperação e o respeito através da educação corporal.

Diante disso, questionamos qual tem sido o argumento utilizado para se constituir na disciplina um tempo para o desenvolvimento de uma conduta cooperativa, ou ainda, qual tem sido o objetivo de se instigar na criança tal atitude. Além disso, compreender que existe um outro comportamento de destaque para o aluno, que é o respeito. Essas duas atitudes estão presentes nos depoimentos dos professores e não são justificadas na tentativa de buscar alternativas para a superação dos modos aos quais o homem vem se relacionando atualmente, mas com o intuito de criar uma cultura na qual o aluno precisa obedecer, comportar-se e ficar calmo para que os conhecimentos de sala de aula possam ser melhor encaminhados.

Em outro momento, a disciplina Educação Física é encarada pela diversidade de conhecimentos aos quais o aluno pode ter acesso, como as lutas, a dança e o esporte. Identificamos que os depoimentos procuram justificar a presença da Educação Física na

escola, especificamente quando os professores procuram localizá-la como espaço privilegiado da vivência corporal, considerando que a sala de aula não possibilita essa experiência, especialmente através do movimento, do conhecimento do corpo e da educação corporal. Com isso, os professores desenvolvem uma metodologia de ensino na qual a vivência de diversos conteúdos relacionados historicamente à Educação Física, comprovem a sua necessidade de estar na escola, ora com a justificativa de que trata de questões comportamentais que ajudam na formação do estudante e no trabalho do docente em sala de aula, ora com elementos do significado da disciplina para o estudante no fomento de vivências corporais.

Com isso, identificamos que a Educação Física na escola do campo apresenta alguns entraves ao projeto de formação do camponês, pois mesmo apresentando elementos considerados necessários para a superação da escola capitalista, como a cooperação e seus fundamentos. Por outro, essa mesma característica não é fundamentada nos preceitos da Educação do Campo, mas em características que mantêm a escola no mesmo *status quo*. Isso é comprovado quando os professores apresentam o papel da Educação Física na escola permeado pelos fundamentos das concepções da aptidão física, do desenvolvimentismo das abordagens cultural e fenomenológica. Lembrando que os professores não fizeram a defesa de qualquer uma dessas concepções.

No que se refere à seleção de conteúdo²⁵, identificamos determinados critérios que são levados em conta, e que se relacionam diretamente com a infraestrutura das escolas, com o domínio sobre o conteúdo que será tratado, a realidade local, e o interesse dos estudantes

Trabalho com esportes, com dança, lutas, ginástica e com jogos. O lugar aonde eu trabalho é o principal motivador na escolha desses conteúdos, eu queria trabalhar com todos os esportes que eu pudesse durante o ano, só que eu não posso... eu não tenho uma estrutura ideal para isso. Eu queria trabalhar com o basquete, mas eu não tenho cesta... Na maioria das vezes fica só na parte teórica, eu só ensino as regras para eles [...] Então os conteúdos que eu seleciono tem relação com a região que está sendo trabalhado, se eu for passar um futebol americano para os meninos, mas eles não sabem nem aonde fica os Estados Unidos, nem nada (Benedito).

²⁵ Apostamos que a escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdo exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo, e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumento teórico e prática, sendo que habilidade corporais exigem, ainda, materiais específicos (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 63-64).

O que me motiva a escolher esses conteúdos é a faixa etária deles e o interesse [...] Eu não trabalho com dança, eu não domino esse conteúdo(José).

*[...] mas eu tive dificuldade na questão de espaço, porque por mais que a gente tenha capinado o espaço teve muita formiga. Eu trabalho o atletismo, que é algo que eu tenho espaço para isso, e bem, mas com muita dificuldade. Por exemplo, quando eu trabalho salto, **minimamente eu tenho que ter areia na escola, como a escola está em obras, eu tenho areia, né? Mas depois que acabarem as obras eu não sei aonde que eu vou pegar areia** (Antônia).*

Uma questão interessante é o destaque para um corpo de conteúdos diversificado, o que pode estar relacionado à negação daquela prática que priorizava apenas o esporte nas aulas de Educação Física. No entanto, a defesa da diversificação curricular acaba esbarrando nos limites apresentados pela escola, uma vez que os espaços para determinadas atividades devem ter infraestrutura específica. Em alguns casos, por determinadas obras na escola, o professor consegue dar conta de encaminhar certo conteúdo, porém, o material que possibilita o desenvolvimento dele não está na escola para isso, é um acaso. O professor de Educação Física precisa constantemente improvisar espaços e matérias para poder diversificar o conteúdo.

A faixa etária e o interesse dos estudantes também são levados em consideração na seleção dos conteúdos. Isso se dá por causa da especificidade dos alunos, são crianças, e precisam de um determinado trato com o conteúdo, procurando organizá-los pedagogicamente na escola. Isso se dá porque os estudantes mantinham uma relação muito próxima com a família e a comunidade, e a escola passa a ser uma novidade, novas relações sociais fora do eixo familiar começam a se estabelecer. Então, pensar o conhecimento para essa faixa etária, precisa estar relacionada com esse contexto.

Por isso, um complicador para se estabelecer uma perspectiva de superação do modelo de escola rural é emperrado por suas próprias condições, que limitam o trabalho do professor à medida que impedem a diversificação de conteúdos, e conseqüentemente o acesso do aluno a um conjunto de conhecimentos da cultura corporal que o ajudariam a compreender, problematizar e atuar sobre as relações sociais, econômicas e políticas da atualidade.

Essa situação é intensificada pela visão que os professores têm sobre Educação do Campo, e que reflete sua formação. Verificamos depoimentos preocupados, pois não há entendimento claro da proposta da Educação do Campo, inclusive ocorrem afirmações que não diferenciam a escola da cidade e a escola do campo. Em linhas gerais, os depoimentos apresentaram os seguintes argumentos

Eu não vejo muita diferença com a educação da cidade. Eu percebo a mesma coisa, a educação no campo e a educação da cidade tem sido a mesma coisa [...] (Benedito).

[...] é trazer os conhecimentos que a pessoa tem no campo, né? [...] Tentar adaptar as aulas, adaptar os conteúdos, para ver que aquele conteúdo ali, seja de grande valia para aquela realidade ali, no campo [...] porque cada interior aqui em Bragança tem uma especificidade, por exemplo, tem interiores que o forte é a agricultura, né? Tem interiores que o forte é... vamos supor, a pesca, o extrativismos animal, vegetal e tal. E a educação do campo visa... aproximar, a educação, né? Sistemática, né? E aliar ela aos conhecimentos das pessoas que atuam[...] Por exemplo, é o conhecimento do cara da agricultura, trazendo aquele conhecimento para dentro da sala de aula, fazendo uma contextualização, o conhecimento da pesca para dentro da sala de aula, né? Ou seja, trabalhar a realidade deles em sala de aula, ou levar a sala de aula para a realidade deles (José)

[...] quem é aquele meu aluno, que atividade esportiva acontece naquela escola, qual disciplina dá para fazer trabalho com ela. [...] A gente quer pegar... não trazer mais os livros didáticos que vem de fora... ela tem que ser uma construção coletiva local, para quê? Para que a escola tenha significado para aquele aluno, e aí entra as disciplinas... (Antônia).

O debate da Educação do Campo está presente no discurso dos professores de Educação Física, porém não é realidade para todos e algumas questões precisam ser discutidas. Primeiro, considerar a presença da cultura da comunidade na escola, necessariamente não garante a Educação do Campo na escola, pois é uma posição política de mudança do modelo de escolar vigente. No entanto, não podemos deixar de valorizar essa atitude, pois nem se pensava em valorizar a cultura local, impunha-se aos sujeitos do campo um modelo de educação urbana, a qual implicava na desvalorização do que é do campo, não se reconhecia este território como produtor de valores culturais, sociais e políticos.

Nesse caminho, alguns professores de Educação Física conseguem compreender a necessidade de se valorizar a cultura dos povos do campo na escola, mas com pouca compreensão da necessidade real disto. Os professores conseguem relacionar a existência de duas realidades no trato com o conhecimento na escola do campo, uma que é dominante e que não reconhece a realidade camponesa em seus processos formativos, e outra que precisa estar presente e que reconhece a cultura camponesa como necessária à formação da escola, mantendo relação com os pressupostos da Educação do Campo na forma que defendemos. Os professores apresentam poucos elementos concretos que nos deem pistas de sua posição quanto à afirmação de uma Educação do Campo, porém, expressam informações que nos levam a crer que eles querem uma formação diferente da atual.

Nesses depoimentos também é apresentada uma visão que não estabelece qualquer diferença entre as escolas do campo e da cidade. Isso se dá na comparação quanto aos problemas enfrentados pelas duas escolas. No depoimento dos professores, fica evidente que tanto a escola da cidade, quanto a escola do campo, sofrem dos mesmos problemas, o que para nós é correto em certa medida, pois se avaliarmos que as escolas estão inseridas no contexto capitalista, podemos sim considerar que elas sofrem dos mesmos problemas. Porém, isso não pode se dar sob todas as perspectivas, pois, por mais que as problemáticas da cidade e do campo tenham o mesmo fundamento – o capital – elas se expressam de formas diferentes.

Na cidade podemos observar problemas relacionados, com maior expressão, ao trânsito, à violência nas ruas, à moradia. No campo, observamos conflitos agrários, grilagem de terra, desmatamento, dentre muitos outros. Isso tudo deveria estar inserido no currículo da escola, mas mesmo com todas essas diferenças, o currículo é organizado da mesma forma, com os mesmos conteúdos, com as mesmas formas de se avaliar, que discutem os mesmos assuntos, guardadas as suas exceções.

Diante disso, o que constatamos é que há uma redução da proposta em Educação do Campo apresentada pelos movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisadores e etc. a um conjunto de procedimentos de ensino-aprendizagem na escola que pretendem valorizar o saber dos povos do campo sem apresentar a perspectiva de transformação social, pois não problematizam a realidade local frente à questões sociais, econômicas, políticas e culturais do modo de produção capitalista.

Com isso, a Educação Física acaba reafirmando a perspectiva atual de escola e de sociedade que o capital transfere ao campo, à medida em que prioriza a formação humana na lógica do movimento, da educação corporal e da diversificação do conhecimento calcado nele próprio, com base em teorias do conhecimento que não buscam alternativas de superação do modelo social vigente.

Outro elemento que nos levar a considerar essa afirmação, é quando os professores procuram relacionar o conteúdo da disciplina com a cultura local, como o exemplo do depoimento a seguir

[...] nas minhas aulas eles falam, falam muito de peixes, né? Eu, no início, eu não me atentava muito, eu achava, assim, curioso. Mas eu vi que aquilo ali era um meio deles estarem trazendo um pouco da realidade deles para a minha aula. A gente faz assim, uma atividade... momento de jogos, a gente tenta montar os times com nomes de peixes, sabe? Essas coisas. Mas assim, trazer para dentro da educação física, o movimento, por exemplo... eu acho meio complicado. Uma vez eu trabalhei na EJA a questão da postura, né? Porque muitas pessoas têm uma escoliose, dói mais de um lado do que de outro, né? Eu analisei isso, né? E expliquei para eles o que poderia ser, né? Que certas pessoas tem uma escoliose mais acentuada do que outros, aí eu falei, né? Fulano de tal é pescador, por carregar peso mais num ombro do que no outro, força mais um ombro do que o outro, e isso acaba sobrecarregando, né? (José)

Nesse depoimento, identificamos duas perspectivas da Educação Física no campo. A primeira, procura articular o conteúdo tratado aos conhecimentos do aluno, na identificação de equipes com nomes de peixes. A segunda faz relação do conteúdo com o trabalho do pescador. O professor procura envolver o que vem tratando pedagogicamente na disciplina com o que a comunidade escolar vive. No entanto, considerando que o conhecimento pretendido é o movimento, o professor não consegue abstrair da comunidade essa expressão para sua disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que não ocorre com as turmas da EJA, quando ele consegue aproximar, mesmo sob o viés da aptidão física, o conhecimento que ele pretende à cultura da comunidade para a explicação de um problema.

O depoimento em questão revela que o professor procura estratégias metodológicas de ensino para a disciplina, tentando aproximar o que ele propõe enquanto conteúdo ao conhecimento da comunidade sobre determinado tema. Porém, constatamos a dificuldade em articular isso com determinada categoria social, no caso com as crianças. Isso também nos indica a necessidade que os professores de Educação Física têm em dialogar com determinados grupos sociais do campo, haja vista que com os jovens e adultos, ele consegue articular. Outro aspecto que pode explicar essa dificuldade é a ausência de debates sobre Educação do Campo e Educação Física, pois como observamos, a formação continuada desses professores não vem atendendo as suas expectativas.

Quanto à avaliação na disciplina Educação Física, os alunos estão sujeitos a um conjunto de procedimentos avaliativos que procuram identificar uma série de elementos que vão desde a participação até o avanço deles sobre o domínio de determinado gesto motor

É...frequência, participação nas aulas, né? [...] E também tem provas, pode ser prova prática, e também tem prova escrita mesmo [...] Nas provas práticas eu avalio a execução do gesto motor, por exemplo, quando é ginástica, tem que saber o que é um rolamento para frente, um rolamento para trás, né? Na prova escrita... é porque tem momento que eu preciso trabalhar um pouco do histórico, né? Geralmente são turmas de 4º ao 5º ano, que eu trabalho isso, que dominam pelo menos um pouco da escrita, aí eu cobro isso depois numa avaliação, é... uma avaliação escrita, né? (José)

[...] a gente precisa fazer o processual, né? A gente vê o avanço deles, e eu acho muito difícil fazer, principalmente com os de 1º/9, que é individual, tu tens que olhar, e começar a mapear, e isso, sem tempo para fazer é muito difícil [...] Porque imagina como é que eu vou avaliar, lá na beira do campo, no sol, e aí quando termina a aula, de uma hora para a outra eu tenho que olhar, quem é aquele menino que teve dificuldade de correr, de saltar, de rolar, eu tenho que fazer essa avaliação. E isso é muito difícil para nós, não é fácil. E muitas vezes a gente tem que fazer atropelado, e é difícil, mas eu tento fazer, eu bato foto deles, coloco na ficha individual... A minha secretaria lá da minha escola, a pedido meu, faz a minha ficha individual, para ficar pertinho da minha caderneta, e esse é um problema muito difícil, porque caderneta só chega lá no meio do ano... a avaliação eu faço assim. (Antônia)

[...]Por exemplo, no 4º e 5º ano tu já vai avaliar... vai fazer uma avaliação mais criteriosa... as vezes eu passo até prova, já são um pouquinho mais avançados, porque já sabem escrever e ler, mas não que tu não vá trabalhar também a cooperação, o respeito, o trabalho em grupo. Já nos de 1º ao 3º ano tu vais trabalhar tudo isso aí também, mas sem aquela avaliação de ter que passar prova... trabalho com eles, é mais a participação, é mais o aspecto cognitivo do aluno... ele vai estar aprendendo a chutar uma bola, a dar um saque no vôlei, mas esses aspectos tu vais trabalhar com os alunos do 1º ao 3º ano. É como se fosse... eu vejo mais como se fosse uma recreação, de 1º ao 3º ano, o menino quer saber de brincar, então seria mais essa diferença (Benedito)

Há um conjunto de procedimentos avaliativos que procuram verificar o conhecimento em três tipos de aprendizagem, que são: a motora, a afetiva e a cognitiva. Para isso, os professores utilizam provas práticas, provas teóricas, a observação com registro em caderneta. O que é avaliado na aprendizagem motora é se o aluno conseguiu realizar determinado gesto motor, quais têm sido as suas dificuldades e porque ele não conseguiu realizar determinado movimento.

A aprendizagem afetiva está relacionada a questões de comportamento, baseados nos conceitos da cooperação e participação do aluno nas aulas. Quanto aos aspectos cognitivos, fica claro que eles estão relacionados ao teste de conhecimento teórico, verificado através de provas escritas. Porém, identificamos algumas dificuldades para realizar a avaliação, como o local das aulas que em muitos casos não é apropriado, o número de alunos e a relação disso com a avaliação individual.

A avaliação é mais um exemplo do modelo de formação que está sendo desenvolvido no campo, e da maneira que a Educação Física é organizada pelos professores. Como observamos, a avaliação procura identificar a qualidade do gesto motor, dos modos que os alunos se relacionam e do quanto eles conseguem se apropriar de determinado conteúdo teórico.

No entanto, não conseguimos identificar nos depoimentos elementos que procuram estabelecer, através da avaliação, os conhecimentos com uma formação comprometida com a transformação da escola em um espaço privilegiado da Educação do Campo. Isso se dá, porque coloca-se em perspectiva uma avaliação que procura identificar e quantificar resultados limitados a respostas motoras especializadas, a um determinado tipo de postura frente ao conhecimento desenvolvido, e quanto o aluno participa da aula. Tudo isso, baseado provavelmente nos fundamentos da concepção desenvolvimentista, construtivista e da aptidão física da Educação Física.

O que colabora para esse tipo de avaliação é o envolvimento da disciplina com a comunidade escolar, o que demonstra a necessidade da escola do campo ser repensada na sua organização, como o depoimento declara

[...] tu tens que lidar com aquele aluno que trabalha na roça, que é carvoeiro, que vai para a pesca, que é canoeiro... Por que tu não vieste para a aula? “Porque eu fui pescar com meu pai”, e tu tem que montar toda uma infraestrutura para que a escola e a educação física não seja mais um “expulsador” daquela criança, que não seja mais um cansaço para aquela criança, entendeu? Que ainda é a realidade dessas crianças do campo (Antônia).

Por meio do depoimento constatamos que a escola precisa repensar a sua organização frente ao contexto local, sem deixar de observar as determinações globais que interferem nas políticas educacionais. Não podemos mais admitir que a escola do campo tenha o mesmo calendário escolar da cidade, por exemplo, pois deve-se considerar o envolvimento familiar no trabalho e no sustento, desconsiderar esse aspecto, é não compreender que esta realidade existe e precisa ser respeitada.

Por outro lado, o que acontece são ajustes locais, no sentido de justificar ausências nas aulas, quando não, sob pena de continuidade das famílias em Programas Sociais, como o Bolsa Família, ameaçando pais e responsáveis de cortes no recebimento desses recursos quando as crianças deixam de frequentar a escola. Agregado a isso, encontra-se o currículo deslocado da realidade camponesa, professores com condições de trabalho precárias e com

pouco acesso a informações que provoquem mudança de postura frente ao conhecimento que desenvolvem na escola, e outras questões polêmicas.

Diante dessa realidade, compreendemos e valorizamos o comprometimento que os professores de Educação Física têm frente ao território do campo, na tentativa de buscar relacionar a disciplina à cultura camponesa, como forma de alcançar mudanças no modelo de formação ao camponês, e conseqüentemente ao contexto social da comunidade, sem deixar de problematizar questões que se apresentam contraditórias em tais tentativas.

Porém, não deixamos de afirmar nossa discordância frente à função da Educação Física na escola e nas implicações disto, quando nos referimos à concepção que apresenta e as conseqüências dela para a formação do trabalhador do campo. Destacamos que para além das divergências teóricas, sociais e políticas, compreendemos que elas se estabelecem mais por conta da alienação e da negação ao conhecimento produzido historicamente pelo homem que procura superar o modo de produção capitalista a esses professores de Educação Física, do que propriamente por causa de uma postura contrária ao modelo de sociedade que o negue, ou propriamente por uma opção política individual.

Fazemos assim por considerar, e esta pesquisa evidencia isso, que as condições sociais de trabalho são atacadas cotidianamente por uma ideologia altamente qualificada para a manutenção da estrutura capitalista, e que mesmo diante de conceitos relacionados ao modo de vida socialista, consegue intervir e transformá-los a seu favor, a partir de um conjunto de estratégias que confundem, alijam e cooptam os professores. Como não considerar isso na análise dos depoimentos dos professores de Educação Física que se encontram trabalhando na escola capitalista, sofrendo com todas as atrocidades engendras pelo capital na exploração da sua força de trabalho, da sua vida e da formação humana.

Mesmo com a alteração no modo como a Educação Física vem sendo tratada na escola, ela ainda apresenta muito elementos limitantes a uma prática pedagógica que busca superar o paradigma da aptidão física, e das pedagogias tradicionais que não procuram romper com a lógica capitalismo, mas valoriza-la. Isso fica evidente na não defesa por nenhum dos professores da perspectiva pedagógica crítico superado.

Os professores apresentam certos discursos que evidenciam a vontade de mudar a realidade na qual atuam, no entanto, há um esvaziamento do seu discurso na própria prática pedagógica, identificada a partir de diferentes aspectos metodológicos, como o papel da Educação Física na escola, a seleção dos conteúdos curriculares, a relação desses conteúdos com a realidade do aluno, o conhecimento sobre os fundamentos da Educação do Campo, e os procedimentos de avaliação selecionados.

Todos esses aspectos da metodologia de ensino apresentam intenções que procuram romper com o modelo de educação tradicional, mas continuam permeados por traços de sua estrutura. Fato verificado quando os professores apontam a diversificação do conteúdo e a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, porém orientados pela visão desenvolvimentista e construtivista de Educação Física. Todos esses aspectos acabam por romper com as orientações defendidas até aqui enquanto modelo de escola e formação ao campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o trabalho docente na escola do campo de Bragança e as relações que mantém com o capitalismo, a partir das condições de trabalho e formação do professor de Educação Física. Esse objetivo nos fez buscar informações da globalidade do tema, junto a teóricos que pensam o trabalho na perspectiva apresentada por Marx em seus escritos, compreendendo-o como elemento central da dinâmica da vida do homem e interpretando-o conjuntamente na sociedade capitalista.

Isso se constituiu a partir da leitura de uma vasta literatura, orientações acadêmicas, e discussões em diferentes espaços de formação, como a universidade e os movimentos sociais. Destaca-se que não houve disciplina relacionada ao referencial teórico aqui acumulado, e sugere-se que o PPLSA possa integrar conteúdos que se relacionem a teoria marxista e avançar nos seus estudos de modo a compreender que tal perspectiva teórica traz muitos elementos conceituais que nos ajudam a pensar o sujeito e o mundo para além do capital, logo para um outro modelo de produção da vida, ao modelo socialista.

Ao longo desses mais de dois anos de pesquisa, muito do que se havia planejado precisou ser redimensionado, especialmente sobre o referencial teórico-metodológico, pois a compreensão que antes tínhamos não possibilitava manter nexos e conexões com a totalidade histórica do capitalismo. Além disso, a necessidade de se aproximar do marxismo enquanto perspectiva teórico-metodológico foi se aprofundando à medida que a pesquisa se desenvolveu, especialmente no processo de qualificação do projeto desta dissertação e as considerações da banca, também através das conversas com companheiros dos movimentos sociais dos quais participamos.

O aprofundamento no referencial teórico marxista, apesar das dificuldades em compreendê-lo, e dos muitos avanços que ainda precisam se fazer, exigiu mais estudos. As análises da pesquisa inicialmente se concentrariam em como o trabalho docente em Educação Física se configurava na escola do campo. Porém, não havia qualquer delimitação quanto ao que seria esta configuração, pela própria falta de elementos teóricos que caracterizavam o trabalho docente.

A partir da necessidade de definir com mais clareza o que significava a configuração do trabalho, pensamos em situá-lo no modo de produção capitalista, e dos modos como ele vem se expressando nessa conjuntura, bem como do papel que desenvolve na escola. Assim, definimos que as configurações se relacionavam as condições de trabalho e a formação do professor de Educação Física na escola do campo.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como se materializa o trabalho docente na escola do campo no município de Bragança quando consideramos as condições de trabalho e a formação docente do professor de Educação Física? Logo, para respondê-lo, procuramos aporte no materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento na realidade atual concreta.

A investigação partiu do concreto em direção as suas partes, que se apresentava confuso e com muitos elementos ainda não revelados para nós. Desse modo, buscar compreender o objeto em suas dimensões mais específicas nos apresentou múltiplas relações que o compunham, e assim sua totalidade. Identificamos diferentes relações que mantinham com o global, dimensões que revelam as mediações do capital, e como afetam os modos de vida através das políticas internacionais que ditam orientações e interferem no trabalho docente e na escola.

Por causa desse processo de investigação de abstração teórica sobre o objeto, possível através do caminho que considerou seguir do particular ao geral e, depois, retornar ao particular, é que tivemos condições de chegar aos conceitos referentes às categorias empíricas desta pesquisa, conceitos que compunham a totalidade do objeto.

Porém, para que isso se desse, tomamos um processo inverso, pois a organização da pesquisa procurou iniciar com o geral para ir ao particular. Assim, procuramos inicialmente compreender as mudanças exigidas pelo capitalismo ao Trabalho Docente, a Educação Física e a Educação do Campo, identificando e problematizando as relações que estabelecem com o capital e as saídas encontradas pelos trabalhadores para a sua superação.

O que se compreendeu é que o trabalho docente, assim como outras formas de trabalho, sofrem mutações à medida que o capital se reestrutura, como uma de suas estratégias para se manter hegemônico. Isso se dá associado a intensificação da exploração da classe trabalhadora, no controle sobre o seu trabalho, culminando em intensificação e precarização das condições e jornadas de trabalho. Além disso, o trabalho docente se consolida na escola através da reafirmação das bases capitalistas, uma vez que submete a formação do trabalhador para compor a lógica da produção e da venda da força de trabalho.

Por sua vez, a Educação Física vem cumprindo o mesmo papel, haja vista que pretende formar o trabalhador pela pedagogia da aptidão física e das tendências que pregam o movimento humano, o construtivismo, o desenvolvimentismo e outras tendências que mantêm forte subordinação às bases capitalistas.

Nesse panorama, a escola acaba colaborando com o capital, pois cumpre o papel de formar o trabalhador exigido a este modelo. Isso se dá na escola do campo, pois como

apresentamos, o território do campo foi desenvolvida através da escola rural, que procurou possibilitar ao camponês condições mínimas de formação ao trabalho, não para sua emancipação, mas para se conformar a lógica da expropriação da terra e ao grande latifúndio.

Nesse contexto e para além dele, o trabalhador procura superar o modo de vida capitalista, por meio das lutas sociais, da reforma agrária, da agricultura familiar, da Educação do Campo e etc. Alguns setores da Educação Física procuram avançar sobre a formação tecnicista, desenvolvimentista e da aptidão física, afirmando que a formação na escola deve dar condições à classe trabalhadora pensar e agir para outro modelo de sociedade, para lutar por ele. Isso se apresenta a partir da perspectiva crítico-superadora, especialmente.

Por fim, tratamos de analisar a escola do campo em Bragança no que se refere ao trabalho docente em Educação Física através dos documentos oficiais da SEMED e dos depoimentos dos professores e coordenações da Educação do Campo e Educação Física. Como categoria mais expressiva surge as condições de trabalho como elemento que intensifica o trabalho docente e interfere para a formação do professor e a sua metodologia de ensino.

Assim, compreendemos que o trabalho docente em Educação Física na escola do campo se apresenta de forma precária por um conjunto de elementos que justificam essa caracterização. Como destacamos nos seguintes itens: 1) Condições estruturais degradantes, nas quais identificou-se a ausência de quadras cobertas e salas de aula para a disciplina, apesar de certas escolas apresentarem essa estrutura; 2) materiais didáticos que se limitam a um pequeno número de bolas, e o professor precisa comprar outros materiais para desenvolver seus conteúdos; 3) trabalho em diferentes escolas, que exigem do professor deslocamento constante, sugerindo a eles pouco relacionamento com o contexto local da escola e ausência em muitas das atividades que compõem o calendário escolar; 4) formação docente permeado pela lógica capitalista; 5) pouco reconhecimento da escola à Educação Física; 6) Compreensão parcial do significado da Educação do Campo, logo, limitações no diálogo com as suas propostas; 5) metodologia de ensino baseada nos pressupostos das tendências pedagógicas alinhavadas com o capital.

Destacamos que as condições de trabalho se mostraram intensificadas e precarizadas ao trabalhador da escola do campo, pois identificamos carga horária docente exorbitante, atuação em diferentes escolas e em diferentes redes de ensino, e isso se dá porque o professor procura adquirir melhores rendimentos para a manutenção da vida. Isso é ainda mais aprofundado quando somado as condições gerais das escolas do campo. O que implica na metodologia de ensino do professor, pois conforme a pesquisa constata, eles organizam o

conhecimento pensando nos locais para o seu ensino, que necessitam de determinadas estruturas, como: quadra esportiva, áreas livres e limpas, salas com equipamentos de reprodução sonora e etc.

Porém, mesmo com esse quadro crítico, os professores de Educação Física são críticos às condições e à intensificação do seu trabalho, mostrando-se contrários à essa lógica e apontando caminhos para a sua superação, como a contratação de mais professores, e a constituição de um plano de cargos e salários que procure diminuir a carga horária sem a diminuição de salários, destacando a luta sindical como elemento necessário à garantia de conquistas aos trabalhadores.

Outro aspecto do trabalho docente que foi considerado é a formação docente. A necessidade levantada pelos docentes para a criação de espaços de diálogo no sentido de se valorizar a Educação Física e sua inserção na escola. Para isso, criam suas próprias estratégias, especialmente com reuniões entre seus pares para juntos construir um calendário de formação, tematizando questões práticas e teóricas da disciplina, no acesso a informações para auto formação.

Além disso, esses professores começam a apresentar elementos concretos em diálogo com a Educação do Campo. Mesmo que isso ocorra de maneira tímida, revela que o caminho está sendo trilhado na direção da superação da escola rural, porém, há a necessidade de se avançar nessa compreensão, pois o que vem sendo apresentado é uma perspectiva de valorização dos saberes e da cultura local sem estabelecer nexos e conexões com o contexto mais global, e que por isso, com condições precárias de superar o modelo social de desenvolvimento capitalista, pois não se questiona a estrutura atual do campo, logo o direito à terra, ao trabalho e a vida digna nele.

Compreendemos que o trabalho docente precisa estar referenciado por elementos ideológicos que atendam, de fato, aos interesses dos trabalhadores da educação e não aos interesses do capital. Para isso, as políticas educacionais devem ter como princípios a problematização do capital, da divisão social do trabalho, da desqualificação do trabalhador e do controle das forças produtivas pela burguesia. Além disso, deve priorizar a socialização do conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade, baseando-se em um projeto histórico contrário à exploração de uma classe sobre a outra, e promover a formação omnilateral, a partir de uma escola que se contraponha ao contexto social atual.

Assim, em face das considerações apresentadas, encerramos esta etapa, mas não a consideramos como um momento final, pois novas inquietações surgiram. O caminho até aqui traçado nos mostrou que os estudos sobre o trabalho docente e suas formas na Educação do

Campo merecem novas pesquisas, não apenas através da Educação Física, mas também em outras áreas e de modo mais abrangente, para que possibilidades possam ser reveladas e perspectivas se desenhem afim de qualificar a escola e a formação do trabalhador, possibilitando a luta no avanço do modelo de sociedade socialista.

Isso se deu porque identificamos um conjunto de elementos que interferem no trabalho docente, e que se conformam para além de suas condições estruturais e de sua intensificação, mas na própria maneira que ele se articula à formação do trabalhador, com fins para o capital. O papel que a Educação Física vem desempenhando na escola para a formação sob a mesma lógica é evidente ao longo de sua história na educação escolar, isso também se aplica à educação do povo camponês, pois se conseguiu avançar pouco no debate sobre a Educação do Campo, na perspectiva que assumimos.

Porém, mesmo com esse quadro, não deixamos de apostar na escola como espaço importante para a formação do trabalhador. Porém, na lógica atual pela qual está estruturada, terá poucas chances de servir a esse propósito. E quando nos referimos à Educação do Campo nos deparamos com uma organização da escola que não se alia ao capital, mas à formação do trabalhador camponês para sua emancipação, à medida que cria instrumentos formativos que possibilitam o pensamento do território camponês, não como espaço da subordinação e exploração do trabalhador, numa lógica mercadológica, com formação instrumentalizadora para a venda da força de trabalho; mas como espaço de produção da vida e de formação humana para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: anova degradação do trabalho na era da globalização. 2 ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDREWS, J. C. O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias: uma perspectiva internacional. **Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física**. Lisboa, n.7/8, p. 13-25, 1993.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** (ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho). São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O trabalho, a produção destrutiva e a des-realização da liberdade. In: CARRION, R.; VIZENTINI, P. **A crise do capitalismo na virada do milênio**. Porto Alegre: UFRGS e Cedesp, 2000, p. 112-120.

ASSUMPTÃO, Luís Otávio; MORAIS, Pedro Paulo; FONTOURA, Humberto. Relações entre atividade física, saúde e qualidade de vida: notas introdutórias. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, n.53, set., 2002. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>>, Acesso em: 19 de dezembro de 2013

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n.107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000200003&lng=pt&nrm=iso> acesso em 16 de fevereiro de 2014.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará**: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará – UFPA, 2011.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo uma proposta educacional inovadora.** 1998. 185 p. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** examendel Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.

Caritas da Diocese de Bragança. Disponível em: <<http://www.diocesedebragancapa.org.br/osdb/noticias/caritas-da-diocese-de-braganca-pa>> Acessado em 30 de julho de 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Editora Edições 70, 2000

BASEI, A. P.. O pensamento fenomenológico e a Educação/Educação Física: possibilidades de construção do conhecimento a partir do mundo vivido dos sujeitos. **Revista Digital EF Desportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/o-pensamento-fenomenologico-e-a-educacao-educacao-fisica.htm>> Acessado em 20 de fevereiro de 2014.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR: implicações na Organização do Trabalho.** 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância.** Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47

BELLEI, Rafael Loures dos Reis. O reordenamento do mundo do trabalho e a educação física. In: DIAS JUNIOR, Élson Moura; LIMA, Thiago Firmino (Orgs.). **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

BENELLI, Yuri; MATTOS, Enlison; INNOCENTINNI, Thais. **Capitanias hereditárias e desenvolvimento econômico:** herança colonial sobre desigualdade e instituições. Pesquisa e planejamento econômico (PPE). v. 42. n. 3. dez. 2012. Disponível em <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1428/1124>> Acessado em 05/06/2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina:** um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BIRD. **Estratégia de parceria com o Brasil:** 2008-2011. Relatório 42677 – BR. Washington – EUA: Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>> Acessado em 16 de agosto de 2014.

BORON, Atílio. **O socialismo do século XXI.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 14(3): 111-118, 1993.

_____. Epistemologia da Educação Física. In: CARVALHO, Máuri; MAIA, Adriano. **Ensaio**: Educação Física e Esporte. Vitória: UFES, 1997.

_____. **Educação Física e Ciência**: Cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Atlas Fundiário Brasileiro 2012**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/file/760-atlas-fundiario-brasileiro> Acesso em 20 de abril de 2012.

_____. **Projeto de Lei no 101/93 (1.258 D/98)**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1993a.

_____. **Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara no 101/93**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1993b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Projeto de Lei no 330 de 18 de abril de 1995**. Dispõe sobre a regulamentação dos Profissionais de Educação Física e cria seus respectivos Conselhos federal e regionais. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

_____. **Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998

_____. **Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Brasília: Congresso Nacional.

_____. **Lei 10. 793, de 1º de dezembro de 2003**. Brasília: Congresso Nacional.

_____. **Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002a**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em 15 de setembro de 2013.

_____. **Relatório mensal da dívida pública** – abril/2011. Brasília: Tesouro Nacional, 2011.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>

_____. PRONACAMPO. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2012.

BRITO, K. C.; BORGES, N. F. V. **Gestão democrática**: da aprendizagem ao discurso. Disponível em <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC24.pdf> Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado do meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. A escola do Campo em Movimento. In: BEJAMIN, César; _____. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n°. 03).

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Orgs.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular 2004.

_____, Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no campo brasileiro. In: **A Questão Agrária**. João Pedro Stédile (Org). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004a p 15 – 44.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: ARROYO, Miguel Gonzalez; _____. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 136-146.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol. 19, n. 01, p. 20-33, set. 1997.

_____. **Educação Física**: uma história que não se conta. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 1999.

CELANTE, A. R. **Educação Física e cultura corporal**: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado. Faculdade de Educação Física da Unicamp. Campinas: FEF-Unicamp, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COIMBRA, Tatiane Carneiro. A reforma da educação superior no Brasil: mediações quanto ao papel das Diretrizes Curriculares da Educação Física. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 11., 2007, Niterói. **A educação física contribuindo para os processos políticos na escola**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

_____. **O reordenamento do mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física: mediações da mercadorização da cultura corporal**. 2009. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

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

_____. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo Brasil 2011**. Relatório. 27 ed. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/274?Itemid=23>>. Acessado em 26 de Agosto de 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do campo**. Declaração Final. Luziânia, GO, 2004.

CONFED. Resolução 023/00, de 21 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a fiscalização e orientação do exercício Profissional e das Pessoas Jurídicas. Rio de Janeiro, fev. 2000c. Disponível em <<http://www.confef.org.br>>, Acesso em: 30 de maio de 2014.

CORDEIRO JÚNIOR, O.; FERREIRA, M. G. Uma proposta para o ensino do judô sob a ótica crítico-superadora: dando os primeiros passos no dojô... **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 21, n. 1, p. 449-457, set. 1999.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 189 - 196, ago. 2008. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 21 maio. 2014

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DEVIDE, F. P. **Aulas de Educação Física escolar sob a ótica dos seus atores**. Revista Sprint, nov./dez., 1999.

DIÁRIO DO PARÁ. **Jogos abrem Semana da Pátria em Bragança**. Notícia de 03 de setembro de 2008. Disponível em: < <http://www.diariodopara.com.br/N-1531-JOGOS+ABREM+SEMANA+DA+PATRIA+EM+BRAGANCA.html>> Acessado em 01 de junho de 2014 (Notícias).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural Casa Familiar Rural: a Casa Familiar Rural formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1987.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio. **Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1995.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ExNEEF). **10 anos de CONFEF/CREF's: enganando a sociedade, sucateando a profissão**. João Pessoa: UFPB, 2008.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FARINATTI, P. de T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo: campo - política públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. *Via Campesina*. In: *Latinoamericana Enciclopedia Contemporânea de America Latina y el Caribe*. Madri: Akal, 2009 V. 1, p. 1.307-1.309.

FERREIRA, Lílian Aparecida, RAMOS, Glauco Nunes Souto. O campo de trabalho não formal da educação física: uma análise das dificuldades encontradas pelos profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v.22, n.2, p.41-54, jan., 2001.

FIORENTINI, D. A. pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at_download/file> Acessado em 02 de junho de 2014.

FONTE, Sandra Soares Della, LOUREIRO, Róbson. A ideologia da saúde e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Catarina: v.18, n.2, p.126-132, jan., 1997.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FPEC - FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Eventos**. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/pages/sala-de-comunicacao/eventos.php>>. Acessado em 30 de setembro de 2013.

_____. Educampoparaense. **Fórum Paraense de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.org/>> Acesso em 30 de julho de 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Laber Livro, 2008.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, métodos e forma. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011b.

FRIZZO, Giovanni et al. O MNCR: sua estrutura e organização. In: DIAS JUNIOR, Élson Moura; LIMA, Thiago Firmino (Orgs.). **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. > acesso em 26 de fevereiro de 2014.

GARIGLIO, José Ângelo. A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24º., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. 1 CD-ROM.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-71, 2008.

GAWRYSZEWSKI, B. **Confef**: organizador da mercantilização do campo da Educação Física. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GEPERUAZ. Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará. 2004. Disponível: <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz>. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônia**. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. (anos: 2002, 2003 e 2004).

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2. ed. [S. l.]: Governo do Paraná, 2004.

GORENDER, Jacob. Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no campo brasileiro. In: **A Questão Agrária 6**, João Pedro Stédile (Org). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004 p 15 – 44.

_____. A forma Plantangem de Organização da Produção Escravista. **In: A Questão Agrária 2**, O Debate na Esquerda. João Pedro Stédile (org). São Paulo: Expressão Popular, 2005 p. 147 – 173

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e editora Gutemberg, Ltda, 2005.

_____. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A multisserie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **Educação do Campo, Pesquisa e Desenvolvimento no Brasil e na Amazônia**. In: I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará. Belém: UFPA, 2012.

_____. **Protagonismo e precarização como referências para análise das políticas e práticas em educação do campo**, S/d.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zülke (Orgs.). **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O novo século**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, 11, out/dez. 2010, pág: 1337-1354.

HYPOLITO, A. M. VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras** [online], vol.09, n.2, p. 100-112,2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>> acesso em 15 de agosto de 2014.

INE. **Estatística do emprego 2011** – primeiro trimestre. Lisboa: 2011a.

INE. **Encuesta da población activa** – primeiro trimestre. Madri, 2011b.

JEBER, Leonardo José. **A educação física no ensino fundamental**: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

JESUS, Sonia Meire Azevedo de. Princípios teóricos da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFS e UnB. In: CRUZ, Maria Helena Santana (Org.). **Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. A. Formação de professores para o ensino médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, vol.32, n.116, pp. 667-688, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf> > acesso em 15 de janeiro de 2014.

_____.; CALDAS, A. Trabalho docente: Comprometimento e Desistência. In: FIDALGO, F. OLIVEIRA, M. A. M. FIDALGO, N.L.R. (orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: Tecnologias e Produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENIN, Valdimir Ilich. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**: ensaio popular. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: **V encontro brasileiro de educação e marxismo**: marxismo, educação e emancipação humana. UFSC: Florianópolis- SC, 2011.

LOVISOLO, H. **Educação Física**: arte de mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Muchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994

_____. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Outubro**. M, 01, 2006, pp. 73-80.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.

_____. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial. Out. 2007, pág: 1179-1201.

MACIEL et al. **Complexo temático**: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da secretaria municipal de educação em Bragança – Pará. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/download/291/114>> Acessado em 15 de julho de 2014.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola**: Escola Família Agrícola uma escola em movimento. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MANIFESTO CONTRA A REGULAMENTAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PELA REVOGAÇÃO DA LEI 9.696/98. In: <http://mncref.vilabol.uol.com.br/manif.html>. Acessado em 27 de outubro de 2013.

MARIN, Elizara Carolina et al. Educação física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 2, mar. p. 231-246, 2010. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/259>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Marx, Karl. **A revolução antes da revolução II**. Coleção assim lutam os povos. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol II, 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: **Clássicos do Pensamento Político**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard; GONÇALVES, Aguinaldo. Entre a bricolagem e o personal training, ou...a relação atividade física e saúde nos limites da ética. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. 1 CD-ROM.

MATSUDO, Victor. Entrevista Dr. Victor Matsudo (Agita São Paulo). **E.F – Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 1, edição especial, p.31, ago., 2002.

MAUÉS, Olgaíses. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: GONÇALVES, Luiz A. O. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MDA – Ministério do Desenvolvimento. **Agricultura Familiar no Brasil e o Censo Agropecuário de 2006**. Brasília, 2006.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MELO, V. A. de; ALVES JÚNIOR, E. de D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina. **A Questão Agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990**. João Pedro Stedile (org). 2ed, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEZZARROBA, C.; COELHO, G. F. M.; CARDOSO, C. L. Planejar/Ministrar “aulas abertas” no Ensino Médio: uma experiência de ensino em turma mista de voleibol. **Motrivivência**, a. XIX, n. 28, p. 70-89, jul. 2007. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewPDFInterstitial/6340/9495> > Acessado em 20 de fevereiro de 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Kênia Aparecida. O trabalho docente na acumulação flexível. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28. 2005, Caxambu. **ANAIS...** [versão eletrônica]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf> >. Acessado em 30 de junho de 2014.

MOLINA, Mônica C. **A contribuição do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese de doutorado apresentada a UnB, 2003.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **Desafios atuais da educação do campo nas políticas, nas pesquisas e na formação de educadores**. In: I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará. Belém: UFPA, 2012.

MOLINA, Mônica C; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011

MONTEIRO, J. E. S. As instalações da Educação Física escolar. **Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física**. Lisboa, n.13, p.67-88, 1996.

MONTEIRO, Henrique Luiz; PADOVAN, Carlos Roberto; GONÇALVES, Aguinaldo. Aptidão física e saúde coletiva de estudantes do ensino médio: estudo a partir de modalidades esportivas e de variáveis socioculturais. **Revista da Educação Física/UEM**, v.10, n.1, p.53-64, 1999.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Disponível em: < <http://www.mst.org.br>> Acessado em 20 de fevereiro de 2014.

_____. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos 1990-2011. Caderno de Formação nº13. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **“Apenas a agricultura camponesa vai alimentar o mundo”**. 2012a. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/apenas-a-agricultura-camponesa-vai-alimentar-omundo-diz-especialista>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2014

_____. **Agrotóxicos**: um dos principais poluidores dos rios brasileiros. 2012b. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Agrotoxicos-um-dos-principais-poluidores-dos-rios-brasileiros>. Acessado em 20 de fevereiro de 2014.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: _____; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NAHAS, Markus Vinicius. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. Florianópolis: UFSC, 1991.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOVACK, George. **Origenes de la filosofia materialista**. México: Ediciones Hispanicas, 1987.

_____. **O desenvolvimento desigual e combinado**. São Paulo: Sundermann, 2008.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. Professor de educação física, licenciado e generalista: vigência da necessidade da formação politécnica e integral. In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 9., 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005. P. 377-384.

NOZOE, Nelson. **Sesmaria e Apossamento de Terras no Brasil Colônia**. Economia, Brasília - DF, v.7, n.3, p.587-605, set/dez 2006. Disponível em <http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n3p587_605.pdf> Acessado em 05 de junho de 2014.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/index.html>>. Eventos. Acessado em 30 de julho de 2013

OLIVEIRA, Amauri A. B. de. Editorial. Novos tempos, novas responsabilidades. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, vol. 10, n.1, p.1, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, Dec. 2001 .. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>> Acesso em 15 de nov. de 2011

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2006a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M.F.F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set./dez. 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 753-775, Especial-Out. 2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: _____; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

_____; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Coord.) **Projeto de pesquisa: trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Liliane L. N. A; MONTENEGRO, João L. A; MOLINA, Mônica C. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

SANTOS, Lucíola L. C. P; OLIVEIRA, Dalila A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.29, jan./jun. 2009, p.32-45.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Estado do Pará. **Estatística municipal de Bragança**. 2013. Disponível em: <<http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/EstatisticaMunicipal/pdf/Braganca.pdf>> Acessado em: 18 de outubro de 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Integração Regional. Diretoria de Integração Territorial. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém, PA: SEIR, 2010.

_____. Secretaria especial de promoção social. Secretaria de Estado de Educação. Núcleo de esporte e lazer. **Regulamento geral dos jogos estudantis paraenses: fases regionais, metropolitana e estadual**. 2014 (Regulamento).

PENNA, Adriana Machado. **Sistema CONFEEF/CREF: a expressão dominante de formação humana na Educação Física**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORTO-GONÇAVES, Carlos Walter; CUIN, Danilo Pereira. In: **Conflitos no Campo Brasil 2011**. Relatório. 27 ed. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/274?Itemid=23>>. Acessado em 26 de Agosto de 2013.

QUELHAS, Álvaro Azeredo de. Hegemonia e trabalho na Educação Física brasileira: 1980-2007. In: Seminário Científico – Teoria política do socialismo: Gyorgy Lukács e a emancipação humana, 3., 2009, Marília. **Anais...** Marília: [s.n], 2009. CD-Rom.

QUELHAS, Álvaro Azeredo de; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politécnica. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Redestrado, 2006. V. 1, p. 1 – 13.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Reforma agrária e distribuição de renda. A questão agrária e o socialismo. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SADI, Renato Sampaio. **Educação física e mercado de trabalho: crítica ao sistema Confef/Cref**. Goiânia, 2002. Disponível em <<http://www.mncr.ig3.net>>.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **A Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade** – Cedes, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, A. N. Professores de escola técnicas: relações e condições de trabalho. In: **Anais da conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania**: novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa: UFPB/ISA, 2008. CD-ROM.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educacao_campo>. Acessado em 03 de março de 2014.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. In: **Caderno de linguagens**: música e poesia na Educação do Campo. Brasília, 2010.

SANTOS, Lucíola L. C. P; OLIVEIRA, Dalila A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, jan./jun. 2009, p.32-45.

SARTORI, Sergio Kudsi. **Perspectivas e Limites da Profissão de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____, D. **A nova lei da Educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. In: Rev. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica**. 10^a ed. Autores Associado, 2008.

SEMED. Prefeitura Municipal de Bragança. **Regimento escolar unificado das escolas públicas de Bragança**. Bragança: Secretaria de pessoal, 2012. (Documento Impresso).

_____. **Fim da Jornada Pedagógica 2014**. Disponível em: < <http://www.braganca.pa.gov.br/index.php/secretarias/educacao/item/362-fim-da-jornada-pedag%C3%B3gica-2014> > Acessado em 30 de Abril de 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Bragança. **Lotação atualizada dos professores de Educação Física**. Bragança: Setor de Recursos Humanos, 2012. (Documento Impresso).

_____. Prefeitura Municipal de Bragança. **Lotação de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de nove anos**. Bragança: Setor de Recursos Humanos, 2014. (Documento Impresso).

_____. Prefeitura Municipal de Bragança. **Lei nº 3.839/2005. Plano de carreira e remuneração do magistério público municipal de Bragança-PA**. Bragança: Secretaria de pessoal, 2005 (Documento impresso)

_____. Prefeitura Municipal de Bragança. **Relação de escolas da rede municipal de ensino por polo 2012 – Bragança**. Bragança: Coordenação de educação básica. (Documento Impresso).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3^a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Alcir Horácio da et al. Organização do trabalho pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educacao_campo>. Acessado em 01 de março de 2014.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SILVA, H. L. F. Crise estrutural do capital, regulamentação da profissão da Educação Física e resistência. In: Congresso brasileiro de ciências do esporte, 16.; Congresso internacional de ciências do esporte, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br>> Acessado em 20 de janeiro de 2014.

SILVA, L. H. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3). 2005. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. (Dissertação de Mestrado) Santa Maria, UFSM, 1990.

_____. **Pesquisa em E.F.**: determinações históricas e implicações epistemológicas. (Tese de Doutorado). Campinas, UNICAMP, 1997.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Marcel Farias de. **Regulamentação do profissional de Educação Física: para quem e para quem?** 1ª semana Científica da Educação Física da UFG, Campus Catalão, 2002.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física Existe**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

_____. Profissional de Educação Física... existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALF- UERJ, V., Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p. 43-58.

STÉDILE, João Pedro. O movimento social e as políticas públicas para o campo. In: ROCHA, Marlene da. **Segurança Alimentar**: um desafio para acabar com a fome no Brasil. 1. ed. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. A questão agrária e o socialismo. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Questão agrária no Brasil**. 11. Ed. São Paulo: Atual, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 153-180, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Relato de audiências públicas no CNE, dias 15 e 16 de dezembro de 2003**.

_____. **Pesquisa Matricial do Curso de Metodologia do ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e lazer**. Faced/UFBA, 2005.

_____. **Megaeventos e educação do campo**. Salvador: Rascunho Digital – UFBA. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=1064>> Acessado em 28 de maio de 2014.

_____. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em 07 de março de 2014

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê In: FIGUEIREDO, Zenólia, C. C. (Org.) **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica Faculdade Salesiana, 2005. V. 1.

_____. **Análise referencial**: Programa Escola Ativa. FACED/UFBA, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/relatorio_referencial_maio_2010>. Acessado em 07 de março de 2014.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. Programa de Transição. In: **O Programa da Revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2009. p 89-141.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Professor X Atleta**. Rio de Janeiro, Revista Nadar, n. 82, p. 26, Jan.,1995.

UNCTAD. **Los países menos adelantados** – informe 2010. Nueva York y Ginebra. Naciones Unidas, 2010.

UNESCO. CONFERENCIA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. WCEFA, Nova Iorque, UNESCO: abril, 1990.

UNICEF. **UNICEF y la educación básica**. Nova Iorque: Sección Educación, 1995

WRIGHT, Paulo. Contribuição ao aprofundamento da análise das relações de produção na agricultura brasileira. In: **A Questão Agrária 2**. João Pedro Stédile (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2005 p 107-125

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

APÊNDICE I

OFÍCIO 01/2013

Bragança/PA, 09 de maio de 2013

Ilmo. Sr. Secretário de Educação de Bragança/PA

Pelo presente, apresentamos o mestrando **EMERSON ARAÚJO DE CAMPOS**, devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPGLS), vinculado a Universidade Federal do Pará/UFPA-Campus Bragança, que realizará pesquisa intitulada “**TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA**”, tendo como objeto de investigação o trabalho docente em Educação Física das escolas do campo do município de Bragança.

Para tanto, precisamos coletar dados sobre o referido objeto de investigação em documentos, bem como aplicar questionários, realizar entrevistas e trabalho de grupo focal ou ainda, utilizar outras técnicas e instrumentos de coleta de dados caso seja necessário. Desse modo, esperamos contar com a autorização e apoio de V. Sa., dos diretores/as, dos coordenadores/as pedagógicos/as e dos professores/as que atuam em escolas do campo.

Espera-se que esta pesquisa possa produzir análises que contribuam com a melhoria da educação da rede pública municipal. Certos do deferimento do pedido, aguardamos a autorização e apoio de V. Sa. para a realização deste trabalho, e manifestamos antecipadamente nosso agradecimento, votos de estima e consideração.

Atenciosamente,
Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Orientador

Ilmo. Sr. Robson Feitosa
Secretário Municipal de Educação – Bragança/PA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA

ORIENTADOR: Salomão Antônio Mufarrej Hage

ORIENTANDO: Emerson Araújo de Campos

DADOS DO ORIENTANDO: Travessa Domingos Souza, nº 56 (Altos) – Centro – Bragança-PA, CEP: 68600-000. Celular: (91) 8223-6031

Caro (a) professor (a)

Através deste documento venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA”**, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Bragança. Esta pesquisa é orientada pelo Prof.º Dr.º Salomão Antônio Mufarrej Hage. Tem como objetivo analisar as configurações do trabalho docente em Educação Física na escola do campo do município de Bragança-PA. Para isso, os procedimentos da coleta de dados serão feitos da seguinte forma: a) contato com a secretaria municipal de educação; b) contato com a coordenação de educação física da secretaria municipal de educação; c) contato com os professores; d) agendamento dos dias e horários para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados (Questionários e Entrevistas, com perguntas abertas e fechadas) junto aos professores, com assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a utilização e divulgação dos dados coletados.

SOBRE OS RISCOS: Esclarecemos que para a pesquisa os riscos ou reações negativas aos entrevistas serão minimizadas ao máximo com o sigilo dos nomes, locais de trabalho e outras informações pessoais.

SOBRE OS BENEFÍCIOS: a participação dos professores tem caráter colaborativo, os dados fornecidos servirão como base para os resultados do relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento sobre nossa região e reflexão sobre o trabalho docente em educação física no campo.

A PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: a participação tem caráter voluntário, não sendo o mesmo obrigado a participar. Caso o professor aceite participar da pesquisa, poderá interromper sua participação a qualquer momento da pesquisa.

SOBRE AS DESPESAS: o voluntário não terá nenhuma despesa com a pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro.

SOBRE A CONFIDENCIALIDADE: reafirmamos que será assegurado sigilo e anonimato da identidade do voluntário. Como estratégia serão utilizados nomes fictícios para fazer referência a dados dos entrevistados e locais de trabalho.

DO CONSENTIMENTO

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O(a) professor orientador SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE, certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que não terei gastos financeiros com a pesquisa. E, em caso de dúvidas poderei chamar o orientando EMERSON ARAÚJO DE CAMPOS, o professor orientador SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE no telefone (91) 98159-1165 ou (91) 99940-1480

Nome do participante: _____

Nº Doc de Identificação: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

TÍTULO DA PESQUISA: TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM
ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA
ORIENTADOR: Salomão Antônio Mufarrej Hage
ORIENTANDO: Emerson Araújo de Campos

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

- a) Qual foi a instituição de sua formação em Graduação? Em qual ano?
- b) Possui especialização? Em qual nível?
- c) A sua formação tem relação com sua atividade de ensino, com a sua disciplina, com o contexto em que você atua?
- d) Participação de cursos de formação? Quais? Em que momento isso acontece e como?
- e) As escolas em que trabalha realizam atividades de formação, grupos de discussão, de estudo e outros? Como eles acontecem? Em quais momentos?
- f) Aonde você busca informações sobre seu campo de atuação?
- g) Quanto tempo trabalha na escola do campo? E com a Educação Física?
- h) Como começou a trabalhar na escola do campo com Educação Física?
- i) O trabalho com a Educação Física na escola do campo partiu de seu interesse pessoal? Em caso positivo: Por quê? Em caso negativo: De quem partiu essa ideia?
- j) O que é ser professor?

2) CONDIÇÕES DE TRABALHO

- a) Possui quanto vínculos empregatícios? Quais são eles?
- b) Qual sua carga horária de trabalho?
- c) Quais são as suas funções na (s) escola (s), além de ensinar?
- d) Aonde é feito o planejamento das atividades de ensino? Há um tempo destinado para isso? Ele está presente na sua carga horária?
- e) Descreva sua escola. Qual a estrutura que ela dispõe?
- f) Quais são os espaços da escola que você utiliza para dar aula? Descreva-os.
- g) Quais são os materiais de Educação Física que sua escola dispõe? Você compra materiais didáticos para suas aulas?

3) A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- a) O que é Educação Física?
- b) Você conhece ou já ouviu falar em Educação do Campo? O que você considera Educação do Campo?
- c) Quais são os conteúdos tratados nas aulas? Como são selecionados esses conteúdos? O que motiva sua escolha por eles?
- d) Quais são os objetivos da Educação Física na escola em que atua?
- e) Como são feitas as avaliações? O que é avaliado?
- f) Como são as suas aulas? Qual a sua metodologia de ensino? Descreva-as.
- g) Existem projetos para a Educação Física na escola? Como eles funcionam?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

TÍTULO DA PESQUISA: TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA
ORIENTADOR: Salomão Antônio Mufarrej Hage
ORIENTANDO: Emerson Araújo de Campos

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) VINCULO E ATUAÇÃO DOCENTE

- a) Número total de professores de Educação Física efetivos
- b) Número total de professores de Educação Física contratado
- c) Aonde os professores de Educação Física efetivos atuam? Por quê? (Séries)
- d) Aonde os professores de Educação Física efetivos atuam? Por quê? (Séries)
- f) Como é feita a lotação docente? Parte de quem a distribuição dos professores nas escolas? Por quê? Quais são os critérios para a lotação?
- g) Quais são os motivos que determinam certas escolas, especialmente as de Classes Multisseriadas não terem professores de Educação Física?

2) FORMAÇÃO

- a) Sobre a formação dos professores, qual o quantitativo de docentes com pós-graduação? Elas têm relação com a área de atuação?
- b) O que tem sido feito quanto formação continuada aos professores de Educação Física da SEMED?

- c) O que a Coordenação de Educação Física realiza enquanto formação? (Relatar as experiências, o que vem sendo feito, o que tem dado certo...)
- d) E sobre a Educação do Campo, há algum debate sobre o tema? O que a coordenação entende por Educação do Campo?

3) CONDIÇÕES DE TRABALHO

- a) Quais são as principais problemáticas enfrentadas pela Educação Física em Bragança?
- b) O que tem sido feito para avançar sobre tais problemáticas?
- c) O que você elege como problemático da Educação Física na escola do campo em Bragança?
- d) Você tem alguma consideração a fazer sobre algum ponto importante que não foi levantado nas perguntas anteriores? Quais?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA

TÍTULO DA PESQUISA: TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA DO CAMPO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: UM
ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA
ORIENTADOR: Salomão Antônio Mufarrej Hage
ORIENTANDO: Emerson Araújo de Campos

APÊNDICE V

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

1) A EDUCAÇÃO DO CAMPO

- a) Quando e como iniciou a Educação do Campo em Bragança?
- b) Como a Educação do Campo está sendo desenvolvida na SEMED?
- c) Quais são as condições físicas e estruturais das escolas do campo?
- d) Como a coordenação de educação do campo caracteriza as escolas do campo?
- e) Quem são os professores das escolas do campo? (Tempo serviço, formação, sexo e outros)
- f) Como está organizada a formação dos professores?
- g) Quais processos de formação eles passam e passaram? Quais as principais necessidades?
- h) Quais são e qual a situação das políticas públicas educacionais para o campo em Bragança?
- i) E sobre o currículo, como ele está organizado? O que tem sido feito?
- j) Quais são as principais dificuldades da Educação do Campo em Bragança?
- k) Quais são os principais avanços?