

INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Vinicius Francisco¹

Erika Porceli Alaniz²

Resumo

Por meio da revisão de literatura, buscou-se compreender como a proposição e prática da Educação do campo ensejada pelos movimentos sociais camponeses têm impactado a produção teórica na área da formação de professores de Educação Física. Buscou-se discutir se a formação de professores para atuar nessa área tem considerado a especificidade que requer o trabalho educativo no campo. Para tanto procedeu-se pelo levantamento de artigos científicos, produzidos no período entre 2004-2014 nas bases de dados do *Scielo* e do *Lilacs*. Os resultados encontrados apontam uma produção incipiente sobre o tema, sobretudo diante dos modelos de formação de professores da área de Educação Física, os quais estão atrelados cada vez mais à lógica do mercado e a uma concepção biologicista de homem. Há um excesso de lacunas que necessitam ser preenchidas na formação em Educação Física, a fim de que os futuros professores consigam perceber o seu papel no trato com as manifestações da cultura corporal na Educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Educação Física; Revisão da Literatura

¹Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente-SP. Atualmente encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) realizando um estágio pós-doutoral com financiamento da CAPES. Endereço: Rua Maria Aparecida, 660 casa 01, Vila Santa Helena, Presidente Prudente-SP, Brasil. CEP: 19015-620. Email: marcos_educ01@yahoo.com.br

²Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e realiza pós-doutoramento na FFC/UNESP campus de Marília, com financiamento do CNPq. Endereço: Rua Felismino Fernandes dos Santos, 272, Jardim Europa, Ourinhos-SP, Brasil. CEP: 19914-430. Email: porcelierika@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A pressão exercida pela luta dos movimentos sociais camponeses por reforma agrária e pela transformação das relações capitalistas no campo, por meio da organização coletiva da produção, suscitou também a negação ao modelo de escola rural oficial oferecida de forma precarizada, multisseriada, com corpo docente e prática pedagógica alheia à realidade do campo. A concepção que defende a área rural como um local atrasado, caracterizado pela exploração da força de trabalho simples – extração da mais valia absoluta- e pela primazia do trabalho manual em oposição ao intelectual, fez com que a educação dos camponeses não fosse objeto de preocupação do Estado nem dos capitalistas. Esse fato corroborou com o cenário que se tem atualmente nas regiões agrárias, onde é aviltante o descaso do poder público com a universalização do acesso à educação básica. Tal realidade é evidenciada pelos indicadores de analfabetismo no campo, pelas péssimas condições de funcionamento das escolas, pela inexistência de escolas, bem como pela política de fechamento daquelas existentes.

Do ponto de vista das relações capitalistas no setor agrário por meio do agronegócio, com predominância do trabalho assalariado, a modernização no setor tem suscitado a ampliação do nível de escolaridade e/ou alguma formação técnica nas atividades agrícolas. Contudo, tem-se em vista a intensificação da exploração da força de trabalho e a exclusão de significativo contingente de trabalhadores do campo. Nesse contexto, a realidade educacional do campo é pouco alterada e, por isso, Souza (2012) observa que mesmo após dez anos de implantação das Diretrizes Operacionais para Escolas de Educação Básica no Campo, no âmbito do governo federal, em torno de 50% dessas classes são ainda multisseriadas e, em muitas delas, o professor acumula função de coordenador pedagógico e gestor, participando muito pouco dos grupos de estudos de formação continuada.

Em contraponto a essa realidade que historicamente tem caracterizado as escolas localizadas na região agrária, os movimentos sociais camponeses, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem propondo um projeto de educação radicalmente contrário ao modelo do agronegócio para o campo. Esse movimento vem desenvolvendo experiências arrojadas de educação de modo a avançar na autogestão das escolas pelos alunos, professores e comunidade, além de estabelecer profunda conexão entre Educação e trabalho no campo (VENDRAMINI, 2007). Por se tratar de um projeto de

sociedade e educação em disputa, Araújo (2010) salienta que os discursos de Educação do campo manifestam resistências e enfrentamentos contra as forças políticas internas e externas de seu território.

Diante desse cenário, procurou-se compreender como a proposição e prática da educação do campo ensejadas pelos movimentos sociais camponeses têm impactado a produção teórica na área da formação de professores de Educação Física. Buscou-se discutir se a formação de professores para atuar nessa área considera a especificidade que requer o trabalho educativo no campo.

Os seguintes questionamentos perpassam o texto: a área de Educação Física contempla discussões relacionadas à educação do/no campo na formação dos professores? Qual a importância dessa discussão na formação inicial dos professores do referido componente curricular?

Na primeira parte do artigo delineou-se o percurso metodológico do estudo para, posteriormente, avançar na discussão acerca da Educação do campo proposta pelo movimento camponês. Procedeu-se, ainda, no mapeamento da produção teórica existente, a fim de problematizar a formação do professor de Educação Física em conexão com as discussões acerca da educação do campo, bem como compreender o campo na sua especificidade de organização produtiva, vida, cultura e luta.

2 MÉTODO

Este é um estudo de revisão de literatura. Segundo Bento (2012) esta modalidade de pesquisa oferece oportunidades para se nortear e avaliar o conhecimento produzido em pesquisas prévias sobre determinado tema, ou seja, abre um espaço para evidenciar o seu campo de conhecimento já estabelecido.

Na expectativa de atingir os objetivos deste texto, procedeu-se ao levantamento de artigos científicos, produzidos no período entre 2004-2014 que discutem as interfaces entre a formação de professores em Educação Física e a Educação do campo. Para tanto, selecionou-se as bases de dados do *Scielo* e do *Lilacs*, a fim de obter um panorama dessas discussões.

A base de dados *Scielo* foi selecionada em função de disponibilizar *online*, em acesso aberto, textos completos publicados em periódicos brasileiros de todas as áreas do conhecimento e que são avaliados pelo seu mérito científico frente aos elevados indicadores

que aferem o seu formato e endogenia (quantidade mínima de artigos publicados por ano e predominância de artigos originais), propriedade e qualidade do conselho editorial e revisores, caráter científico e qualidade dos artigos do periódico, processo de arbitragem por pares, bem como sua importância para o desenvolvimento da área. Ressalta-se que os periódicos com os extratos mais elevados no *qualis* das áreas de Educação e Educação Física no Brasil encontram-se indexados na referida base. A seleção do *Lilacs* se deve ao fato de contemplar os critérios destacados anteriormente, aliado ao fato de ser uma base de dados reconhecida nacionalmente e internacionalmente com revistas indexadas pela área de Ciências da Saúde, na qual a Educação Física se encontra vinculada junto à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). Entende-se, assim, que ambas as bases poderiam favorecer a uma vasta busca de artigos que dessem conta de abarcar as discussões assumidas neste trabalho.

Os critérios iniciais de seleção dos artigos estiveram assentados na delimitação de que eles deveriam ser completos e publicados no período mencionado acima, a fim de se obter um panorama das discussões sobre a formação de professores em Educação Física para a Educação do Campo no contexto brasileiro, tendo como demarcação temporal a última década (2004-2014).

Os descritores utilizados para realizar a busca inicial dos artigos foram os seguintes: “Educação do Campo”, “Educação Física”, “Prática pedagógica em Educação Física”, “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” e “Educação Rural³”.

Em ambas as bases procedeu-se pelo cruzamento destes descritores, através dos operadores booleanos “e” ou “and”, com a intenção de se obter um maior detalhamento da produção sobre o tema de estudo deste artigo, tais como, “prática pedagógica e/and Educação Física”, “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e/and Educação Física”, “Educação do Campo e/and Educação Física”, “Educação Rural e/and Educação Física”. Com o intuito de obter um maior nível de confiabilidade do processo de busca e identificação dos artigos, procurou-se a bibliotecária da universidade, à qual os autores deste trabalho se

³ Embora a expressão Educação Rural tenha sido utilizada no processo de busca dos artigos, assume-se a expressão Educação do Campo, por entendê-la atrelada à perspectiva de classe dos movimentos sociais, os quais propõem um projeto de educação em respeito a sua identidade e voltado para emancipação dos trabalhadores. Portanto, essa concepção é oposta a de Educação Rural, a qual está vinculada ao trabalho assalariado submetido à exploração praticada pelo agronegócio (CALDART, 2009; RIBEIRO, 2012). Essa abordagem difere-se da assumida por Marschner (2011) que se deteve na análise do deslocamento conceitual e epistemológico de Educação Rural para a Educação do Campo.

encontram vinculados, com a intenção de que ela fizesse o papel de “examinadora independente” dos processos por nós utilizados. Assim, ela repetiu todo o processo de busca e chegou aos mesmos achados feitos pelos autores.

Na sequência procedeu-se à leitura de todos os resumos dos artigos para averiguar se eles propunham discussões úteis para o tema da formação de professores em Educação Física para a Educação do Campo no contexto brasileiro. Os artigos selecionados pelo resumo foram lidos na íntegra e passaram por um processo de fichamento (identificação dos principais conceitos e ideias presentes).

O quadro a seguir apresenta informações do número total de artigos encontrados, bem como os que foram selecionados (úteis) para esta investigação.

Quadro 1 – Síntese do processo inicial de busca dos artigos

Descritores	Total de artigos na Base Scielo	Artigos selecionados na Base Scielo	Total de artigos na Base Lilacs	Artigos selecionados na Base Lilacs
“Educação do Campo”	14	13	-	-
“Educação Física”	426	01	847	06
“Prática pedagógica em Educação Física”	01	-	-	-
“Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”	32	-	03	-
“Educação Rural”	13	-	-	-
“Prática Pedagógica e/and Educação Física”	16	-	02	02
“Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e/and Educação Física”	-	-	03	03
“Educação do Campo e/and Educação Física”	-	-	-	-
“Educação Rural e/and Educação Física”	-	-	07	01
Total	502	14	861	12

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2014.

Na base *Scielo*, dos 14 artigos encontrados com o descritor “Educação do Campo”, 11 deles foram selecionados por se referirem ao contexto brasileiro e apresentarem discussões relacionadas à Educação do Campo em seus aspectos e fundamentos. Dos artigos não selecionados, dois discutem temas específicos como educação especial e diversidade em consonância com a educação do campo e um estava relacionado a outro país. Embora não

discutam especificamente a temática da Educação Física, entende-se que esses 11 artigos apresentam um panorama geral sobre as discussões da Educação do Campo e que poderiam qualificar um pouco mais as discussões aqui apresentadas. Dos 426 artigos encontrados com o descritor Educação Física, apenas 02 contemplam uma articulação com o tema da Educação do Campo. No que tange aos artigos encontrados nos descritores “Prática pedagógica em Educação Física” (01), “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (32), “Educação Rural” (13) e “Prática Pedagógica e/and Educação Física” (16), nenhum deles traziam elementos que poderiam auxiliar no desdobramento da presente investigação. Os demais descritores não apresentaram nenhum artigo.

Com relação à base *Lilacs*, dos 847 artigos encontrados com o descritor “Educação Física”, 06 deles foram selecionados por apresentarem interface com a Educação do Campo. No que se refere aos descritores “Prática Pedagógica e/and Educação Física” (02), “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e/and Educação Física” (03), todos os artigos foram selecionados por se adequarem aos critérios estabelecidos e supracitados. Diante do descritor “Educação Rural e/and Educação Física” foram encontrados 07 artigos, todavia, 03 deles se referiam a outros países latino-americanos, 03 deles, embora estivessem relacionados ao contexto brasileiro, apresentavam discussões de cunho biológico apenas, tais como elementos ligados à atividade física e saúde ou capacidades físicas. Apenas 01 trabalho foi selecionado.

Registra-se ainda que os 06 artigos encontrados com o descritor “Educação Física” são os mesmos encontrados em outros descritores, tais como “Prática Pedagógica e/and Educação Física” (02), “Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e/and Educação Física” (03) e “Educação Rural e/and Educação Física” (01). Por conseguinte, o número de 12 artigos apresentados no quadro anterior foi reduzido para 06. Desses artigos, 02 são os mesmos que se encontram indexados na base *Scielo*.

De posse desse pequeno número de artigos e para evitar que algum texto não fosse identificado, procedeu-se à consulta do Currículo *Lattes* de cada um dos autores que faziam parte dos textos analisados, bem como das referências dos artigos. Tais procedimentos foram realizados com a intenção de verificar se no período entre 2004-2014 foram produzidos mais artigos que abordassem a temática da formação de professores em Educação Física em relação com a Educação do Campo. Mais um artigo foi encontrado, sendo a revista indexada na base

Lilacs, totalizando 07 artigos. É importante destacar que as palavras-chave desse artigo não faziam referência aos descritores definidos na investigação, daí a dificuldade em encontrá-lo.

Para clarificar ao leitor, apresentam-se os artigos selecionados para a revisão de literatura no quadro 02, com as seguintes informações: título, ano de publicação, revista e a base de indexação. As discussões apresentadas a partir do próximo tópico desta pesquisa totalizam 18 artigos⁴ pertinentes às interfaces entre formação de professores em Educação Física e Educação do Campo, encontrados nas bases de dados do *Scielo* e *Lilacs*.

Quadro 02 – Artigos da revisão de literatura pesquisados no *Scielo* e *Lilacs*

Artigo/Autores	Revista	Publicação	Base indexada
Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo - TAFFAREL, C.N.Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; CARVAHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TITTON, M.; CASAGRANDE, N.	Pensar a Prática	2006	<i>Lilacs</i>
Formação de Militantes Culturais e Alternativas de Desenvolvimento da Cultura Corporal, Esporte e Lazer em Áreas de Reforma Agrária – TAFFAREL, C.N.Z.; D'AGOSTINI, A.; TEIXEIRA, D.R.; TITTON, M.; TRANZILO, P.R.	<i>Licere</i>	2006	<i>Lilacs</i>
A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico –ALBUQUERQUE, J.O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O.;	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2007	<i>Lilacs e Scielo</i>
Oficina de construção de conhecimentos sobre cultura corporal em movimentos de luta social da classe trabalhadora do campo no Brasil – TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O.; CASAGRANDE, N.; D'AGOSTINI, A.; RODRIGUES, R.; FALTA, S.; ALBUQUERQUE, J.O.	<i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i>	2008	<i>Lilacs</i>
Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST – RIBEIRO, G.M.; MARIN, E.C.	Movimento	2009	<i>Lilacs</i>
Educação física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica - MARIN, E.C.; SOUZA, M. S.; RIBEIRO, G.M.; BAPTAGLIN, L.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2010	<i>Lilacs e Scielo</i>
Manifestações esportivas e festivas nas escolas do campo e da cidade - MARIN, E.C.; RIBAS, J.M.; STEIN, F.; MORAES, J. M.	Pensar a Prática	2012	<i>Lilacs</i>

⁴ Com a intenção de garantir consistência a discussão apresentada neste trabalho, procedeu-se pela inserção de outras leituras que seguem os propósitos da investigação, advindas de livros, capítulos de livros, dissertação de mestrado e trabalho publicado em anais de evento.

Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo – VENDRAMINI, C. R.	Caderno Cedes	2007	<i>Scielo</i>
Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação - ANTONIO, C.A.; LUCINI, M.	Caderno Cedes	2007	<i>Scielo</i>
Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica - SOUZA, M.A.	Educação & Sociedade	2008	<i>Scielo</i>
Educação do campo: notas para uma análise de percurso - CALDART, R.S.	Trabalho, Educação e Saúde	2009	<i>Scielo</i>
Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural - CAVALCANTE, L.O.H.	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	2010	<i>Scielo</i>
Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? – ARAÚJO, S.M.S.	<i>Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales Niñez y Juventud</i>	2010	<i>Scielo</i>
Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas – MARSCHNER, W.	Interações	2011	<i>Scielo</i>
A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo - SILVA, L. H.; COSTA, V.A.; ROSA, W.M.	Revista Brasileira de Educação	2011	<i>Scielo</i>
Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais – SOUZA, M.A	Educação & Sociedade	2012	<i>Scielo</i>
Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado – RIBEIRO, M.	Educação em Revista	2012	<i>Scielo</i>
Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência – RIBEIRO, M.	Revista Brasileira de Educação	2013	<i>Scielo</i>

Fonte: Pesquisa Bibliográfica, 2014.

3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO

Na perspectiva dos movimentos sociais camponeses, a formação de professores e/ou educadores para atuar nas escolas do campo é um dos elementos cruciais para se construir uma escola que atenda às necessidades de vida, produção e apropriação de conhecimentos pelos trabalhadores e seus filhos que vivem no/do campo. A importância conferida pelos movimentos sociais camponeses à formação dos professores/educadores deve-se à compreensão que estes têm acerca da especificidade da educação do/no campo comprometida com a cultura, o modo de produção, de luta e de vida da população camponesa.

A proposição de uma educação do campo surge principalmente da atuação do MST na luta por reforma agrária, em especial das mulheres integrantes do movimento, as quais reivindicam a efetivação do direito à educação aos seus filhos. Isso porque, no processo de

ocupação, entre o acampamento e assentamento, demorava meses ou anos e, com isso, as crianças ficavam sem frequentar a escola, como indicou Caldart (2000) e Ribeiro (2012).

Entretanto, a luta do MST não se encerra apenas na reivindicação pelo acesso à escola pública no campo, mas amplia ao almejar a democratização da educação pela ocupação dessas escolas com intuito de adequá-las a sua filosofia. Nesse sentido, a afirmação de uma Educação do campo encontra-se atrelada à luta pela reforma agrária que, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p.248), não significa apenas o acesso à terra, “mas o direito de promover uma reorganização não capitalista das relações de produção num segmento da Economia agrária”.

Assim como a atuação política do MST, a luta por Educação do campo está imbuída de uma perspectiva de classe e atrelada à organização do trabalho desenvolvido nas associações, cooperativas e demais formas de produção nos assentamentos. Trata-se da proposição de uma escola do campo que seja orgânica ao movimento por meio da organização do trabalho pedagógico fundamentada na gestão coletiva e democrática da escola, com base na atuação dos alunos, professores e comunidade; na imbricação profunda entre trabalho produtivo e associado no campo com a prática pedagógica; e na atuação desde a educação infantil, tendo em vista formar militantes para o movimento. Portanto, o projeto educacional difundido nesse contexto está impregnado da visão de mundo do MST. Essa posição assumida pelo MST, ao ocupar parcialmente ou totalmente a escola pública e se utilizar a expressão Escola do Campo, indica que ela pertence aos trabalhadores do campo e é antagônica à organização pedagógica que predomina nas escolas estatais oficiais.

Abordou-se o MST porque se trata do movimento social mais radical no que se refere às práticas pedagógicas que desenvolvem e porque foi pioneiro na sistematização de concepções e diretrizes educacionais próprias e em respeito a sua identidade, tendo inclusive criado o Setor de Educação em 1987 com a finalidade de sistematizar e subsidiar a prática educativa. Entretanto, não se pode circunscrever as concepções e práticas que são próprias do MST, ao conjunto do que se tem denominado como Educação do Campo. Embora o acúmulo teórico e prático do MST em torno da questão educacional, de alguma forma, tenha repercutido no debate que se travou com o Estado na defesa de uma Educação no/do Campo, outros movimentos sociais e organizações se constituem como protagonistas nessa interlocução, destaca-se o Movimento de Articulação “Por uma educação do Campo”, surgido em 1990, é composto pelo MST, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade

de Brasília (UNB) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), conforme Cavalcante (2010).

Cavalcante (2010) cita os movimentos sociais que participaram dos debates públicos que propuseram a Educação do Campo:

Representantes do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Famílias Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária entre outras entidades e representações, seguraram o debate em torno do amadurecimento das discussões frente à constatação das nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia que saltam aos olhos, quando na histórica ausência do estado no ambiente não urbano. (CAVALCANTE, 2010, p.558).

Esses movimentos protagonizaram a defesa de uma Educação do Campo como política pública. Da relação estabelecida entre esses movimentos sociais e o Estado, inúmeras contradições emergiram. Entre elas, Caldart (2009) aponta, por exemplo, que a Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica da classe dos camponeses organizados em movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas e da relação com o Estado comprometido com um projeto de sociedade que ele combate. A autora ressalta que o MST desde o seu início lutou por escolas públicas, mas até o momento de sua entrada na agenda do governo, com a criação de uma pasta de Educação do Campo na SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 2004, não se tinha colocado como perspectiva pensar a Educação além de si mesmo e tornar-se Política Pública. Pode-se notar que essa é uma posição muito diferente dos rumos que as demais organizações sociais conferiram à Educação do Campo, pois para muitas delas a política pública se tornou um dos pilares centrais na interlocução com o Estado.

Essa focalização de lutas, articulações, de práticas, em torno da política pública vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo. (CALDART, 2009, p.52).

Desde 1990 acirra-se o debate público em torno da afirmação de uma Educação no/do Campo em oposição à Educação Rural, que expresse outro projeto de sociedade comprometido com interesses do agronegócio de formação elementar e profissional para o trabalho assalariado no campo. Os espaços de debates, proposições e concepções pedagógicas

criadas por diversas frentes dos movimentos sociais irão culminar na interlocução com o Estado e no estabelecimento de diretrizes oficiais. Ribeiro (2012, p.465) diz que tanto as Diretrizes Operacionais para a Educação básica do campo (BRASIL, 2002) quanto o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) não foram instituídos por iniciativas do Estado, mas são respostas à pressão do movimento camponês.

Os principais espaços públicos de discussão das condições adversas da educação estatal oficial existente no campo e a proposição por uma Educação do Campo aconteceram no I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária) em 1997, em que se consolidou o Movimento de Articulação intitulado “Por uma Educação do Campo”, o qual colaborou com a construção do Seminário Nacional de Educação do Campo em 2002. Esse Seminário culminou com o encaminhamento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) bem como para a criação, em 2003, do Grupo Permanente com o objetivo de reunir movimentos sociais e instâncias oficiais a fim de definir políticas públicas para o campo (CAVALCANTE, 2010, p.559). Outro momento de referência no debate sobre Educação do Campo, que subsidiou a pauta de interlocução com o Estado, foi a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziana/Brasília, em 1998, onde foi lançado o PRONERA. Para Souza (2008; 2012), em 2004, a II Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo” ampliou o debate ocorrido na I Conferência.

De modo geral, a proposição de uma Educação no/do Campo pelos movimentos sociais está atrelada a sua trajetória histórica de luta e ao modo de vida e de produção no campo. Há especificidades que contrapõem as práticas e concepção de Educação do Campo àquelas vigentes nas escolas oficiais estatais existentes no perímetro urbano e sua replicação de forma precarizada na área rural. Uma dessas especificidades que merece destaque se refere à problematização e oposição que a Educação do Campo, tal como proposta pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, faz ao conhecimento dominante (ANTONIO, LUCINI, 2007). Caldart (2009) menciona que:

[...] A Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da Ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; coexistência de vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superação da visão hierarquizada de conhecimento própria da modernidade capitalista. (CALDART, 2009, p.44).

Essa forma de conceber e se relacionar com o conhecimento científico está atrelada às condições objetivas de trabalho e organização social vividas no âmbito dos movimentos sociais que almejam transformações nas relações produtivas no campo. Para esses movimentos sociais não é suficiente se apropriar da tecnologia capitalista, como se fosse neutra, mas é necessário criar outras tecnologias apropriadas à organização coletiva da produção, portanto, sendo necessário superar o modelo de ciência e tecnologia dominante.

Especificamente, no que se refere às escolas do MST, inicia-se um processo de desnaturalização do conhecimento científico escolar. Dal Ri e Vieitez (2008), em pesquisa empírica no Instituto Educacional Josué de Castro (IEJC) do ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), criado para atender necessidades específicas do MST de formação de militantes e capacitação técnica, identificam na disciplina de História, oposição à visão de mundo subjacente ao conhecimento veiculado pelas escolas oficiais. Os autores ressaltam que, enquanto a escola oficial apregoa a neutralidade científica e o não antagonismo entre as classes, na escola IEJC/ ITERRA, o conflito de classe é o ponto de partida no tratamento do conhecimento.

Tem-se clareza que essa dimensão pedagógica da organização do trabalho na escola é algo circunscrito a algumas escolas do MST, contudo destaca-se essa dimensão por entender que essa concepção veiculada está presente na perspectiva da Educação do Campo defendida também por outros movimentos sociais, ainda que não fora colocada em prática e que não seja essa a visão que vigore quando a Educação do Campo é concebida no formato de política de governo.

Para Caldart (2009), o Estado tem combinado políticas focais de formação de educadores do campo com manutenção de políticas de fechamento de escolas indicando que, na perspectiva do governo, há um retrocesso à Educação Rural. Ribeiro (2013) também discute o projeto Escola Ativa, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), como estando em antagonismo à proposta dos movimentos sociais. As ações do governo sobre a Educação do Campo se mostram pulverizadas em programas destinados, principalmente, à formação de professores, como acontece com o Procampo, criado em 2008, e destinado a responder aos problemas de insuficiência na formação de professores e na criação de cursos de licenciatura em Educação do Campo. Destaca-se ainda o Pronacampo, criado em 2012, voltado para aperfeiçoar a gestão e prática pedagógica, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica no campo (SOUZA, 2012). Torna-se evidente a

letargia do Estado em desencadear tais programas de formação de educadores somente a partir de 2008, sendo que para efeito de comparação, a primeira conferência ocorreu em 1998, como já mencionada.

A formação para a Educação do Campo, apregoada pelos movimentos sociais, não se limita aos programas focais do governo. Ao contrário, a demanda por formação de professores/educadores do campo deve estar afinada com as orientações ideológicas dos movimentos sociais. Esse é o caso do MST que, sempre que consegue, prioriza formar seus próprios quadros de educadores, seja em nível médio nas escolas de magistério, seja em nível superior por meio de parcerias com algumas Universidades, inclusive por meio da criação do curso de Pedagogia da Terra.

A formação do professor/educador é elemento crucial para não desvirtuar ou impossibilitar a perspectiva formativa no âmbito do movimento social, contudo pode-se identificar que, ao menos no caso das escolas com maior influência do MST, essa formação é composta de atributos distintos daqueles exigidos pelas escolas oficiais.

As escolas públicas oficiais urbanas e da área rural, ao se voltarem de forma pragmática à formação da força de trabalho para o mercado capitalista, incluindo o agronegócio, têm subsidiado os professores de materiais padronizados, orientações homogêneas, avaliações estandarizadas que culminam no ranqueamento das escolas, na lógica liberal de profissionalização docente pautada na meritocracia. Todos esses aspectos impossibilitam a autonomia no trabalho pedagógico, prevista na Constituição Federal de 1998. Ribeiro (2012) aponta dissonância entre a pedagogia do MST e a política que o MEC impõe ao conjunto das escolas oficiais dizendo que, na política governamental, a produtividade é o núcleo da avaliação escolar que incide sobre o domínio de competências em determinados conteúdos programáticos. Na proposta do MST, há o esforço em realizar a avaliação como uma prática processual, dialógica e emancipatória envolvendo o conjunto da comunidade.

Sendo assim, o processo de trabalho pedagógico nas escolas do campo, na ótica dos movimentos sociais, requer outros atributos dos seus professores/educadores para exercerem seu trabalho, entre eles situam-se: o engajamento político e ideológico na luta do movimento social; a compreensão acerca da luta de classe como estruturante da concepção pedagógica do movimento; o exercício da autogestão como elemento vital a organização educacional e produtiva do movimento; a integração profunda com a comunidade, em especial, os pais dos

alunos, entre outros aspectos que decorrem da organização democrática do trabalho pedagógico.

A carência de formação de professores/educadores do campo é ressaltada por Cavalcante (2010, p.561) que pondera que “a formação docente na Universidade, muitas vezes “esquece” de tramitar entre os territórios para além do urbano, onde problemas semelhantes avançam, outros muito mais tristes se consolidam”. Frente a esse cenário e com a intenção de discutir sobre as interfaces da formação de professores em Educação Física para a Educação do Campo que se avança para o próximo tópico deste trabalho.

4 O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA. DESENCONTROS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A origem da disciplina de Educação Física no contexto brasileiro remonta a segunda metade do século XIX, todavia ela ganhou força e expressão no cenário nacional a partir das primeiras décadas do século XX. Ancorada em ideários eugenistas e higienistas, suas ações estiveram pautadas em ideários da burguesia, que havia se consolidado como classe hegemônica no século anterior (SOARES, 2004). Tais ideários ganharam corpo através dos métodos ginásticos (França, Alemanha, Suécia e Inglaterra), ou diante dos elementos propagados e difundidos pelo Estado (influências europeias) através de mecanismos de controle social (CASTELLANI FILHO, 2008; LIMA, 2012).

Castellani Filho (2008, p.31) complementa que a Educação Física das primeiras décadas do século XX estava atrelada ao projeto de concretização de uma identidade moral e cívica brasileira. Sobretudo, porque, poderia difundir princípios de Segurança Nacional, “tanto no alusivo à temática da Eugenia da Raça, quanto àquela inerente à Constituição dos – na época – Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade do adestramento físico”, a fim de se defender a Pátria, face aos perigos de uma provável desestruturação de ordem político-econômica ou de um possível conflito bélico a nível mundial. Ou ainda, em momento posterior, contribuiu para o processo de industrialização do país (leia-se mão de obra), ao cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho dos operários brasileiros.

Em síntese, fica evidente, conforme as análises de Bracht (2003), que no processo de constituição da Educação Física alguns conceitos foram importados de áreas cientificamente “mais” reconhecidas socialmente, tais como os difundidos nas áreas médica e militar. Num

primeiro momento pedagogizaram os discursos médico e militar diante dos preceitos do eugenismo e do higienismo. Silva et al., (2009, p.08) complementam que a formação profissional em Educação Física apresentava algumas inconsistências, diante do fato de que “nos currículos das escolas de formação, o fundamento teórico era fornecido pelos médicos e biólogos, enquanto a prática pedagógica, a didática e a disciplina ficavam sob o comando dos militares”.

É importante salientar que, no momento em que se travou tais discussões acerca do componente curricular de Educação Física, apenas uma restrita parcela da população urbana tinha acesso à escola pública e privada, de modo que a maior parte do contingente populacional, principalmente a parcela localizada nas áreas rurais, estavam fora da escola e, portanto, do debate em torno dos saberes que deveriam reger essa área disciplinar e a formação do professor. Ademais, conforme Nosella (2010) a forma rudimentar de trabalho no campo no período em questão não requeria a expansão generalizada do sistema público de ensino, mesmo nos anos iniciais (ensino primário).

Além disso, a expansão do acesso à educação ainda não se constituía em imperativo à formação da identidade nacional de modo a agregar a população camponesa. Ao contrário, o projeto de desenvolvimento nacional estava alicerçado na perspectiva crescente de urbanização. Todos esses fatores repercutiram na identidade que a área de Educação Física assumiu desde o seu início, voltada exclusivamente para o perímetro urbano.

Esse cenário sofreu pequenas mudanças após a Segunda Guerra Mundial, sendo que entre os conteúdos da Educação Física nas escolas, passou a ganhar espaço, paulatinamente, o esporte, sob o enfoque do Método Desportivo Generalizado, inserido no Brasil por Auguste Listello. O método tinha como objetivo central a iniciação esportiva dos alunos em diferentes modalidades. Entretanto, foi em pleno Regime Militar que o esporte tornou-se a principal referência para a área de Educação Física (MAGALHÃES, 2005). Lima (2012, p.153) complementa que “em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a Lei 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno”.

Lima (2012) e Magalhães (2005) aclaram que o caráter competitivo do esporte de rendimento passou a fundamentar as práticas educativas nos ambientes escolares. Difundia-se a ideia de que com a inserção da iniciação esportiva nas escolas, por meio das modalidades tradicionais (Modelo Piramidal), o componente curricular favoreceria a descoberta de novos

talentos que poderiam participar de competições internacionais representando o país. Todavia, os impactos desse modelo foram contrapostos, a partir da década de 1980, tendo em vista que o Brasil não se tornou uma nação olímpica, acrescido ao fato de que não houve um aumento do número dos praticantes de atividades físicas.

Destarte, o patamar de discussões em torno da função que a Educação Física cumpria na formação das crianças e jovens, aliado às práticas educativas existentes nessa área de conhecimento, primava pelo caráter universalista da formação desportiva. Não havia estofo teórico e prático para desencadear a reflexão em torno da necessidade de se contemplar o contexto social e político no âmbito regional e local das práticas de Educação Física nas escolas. Desse modo, sobressaiu-se a insuficiência de conhecimentos e experiências que poderiam orientar a formação docente em direção à Educação do Campo.

Há que se ponderar que as críticas estabelecidas ao Modelo Piramidal não surgiram ao acaso, até mesmo porque nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980 houve um salto qualitativo nas discussões produzidas pela área de Educação Física. Esse cenário se consolidou com a saída dos primeiros docentes que foram se titular no exterior em nível *stricto sensu*, para além daqueles que trouxeram reflexões críticas à área, em função de suas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação na área de Educação no contexto brasileiro. (CASTELANNI FILHO, 2008; LIMA, 2012; SOARES et al. 1993; SOARES, 2004).

Complementando tais informações, Albuquerque et al., (2007) pontuam que:

Com essas influências, [...] os profissionais da área da educação física dão início a um processo de revisão dos fundamentos que vinham legitimando a disciplina no âmbito da escola brasileira. Através do questionamento do marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais até então hegemônico nessa área do conhecimento, tenta-se colocar em xeque suas bases fundamentalmente sustentadas em vertentes predominantemente empírico-analítica e fenomenológicas. (ALBUQUERQUE et al., 2007, p.128).

Todo esse movimento favoreceu o aparecimento de novas abordagens para a área, bem como de interpretações que começaram a enfatizar a função social da disciplina, sobretudo, frente aos elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela divisão de classes e processos de exclusão dos menos favorecidos economicamente e socialmente (BRACHT, 1999). Nesse contexto, ganha espaço a abordagem crítico-superadora que entende as manifestações da cultura corporal como produções eminentemente humanas, às quais podem auxiliar num processo crítico de leitura, além de propor vivências que estejam

articuladas ao desenvolvimento da consciência social e à transformação das atuais relações sociais. Sua base epistemológica é o Materialismo Histórico-Dialético (ALBUQUERQUE et al., 2007; SOARES et al., 1993; TAFFAREL, et al., 2006a; TAFFAREL, et al., 2008; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Albuquerque et al., (2007, p.131) apontam que o termo “cultura corporal” expresso pela proposta crítico-superadora, da educação física, é utilizado para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura, no qual esta é entendida pelo conceito materialista-histórico-dialético.” (p.131).

O destaque a essa abordagem, refere-se ao fato de que os artigos que estabelecem relações entre o componente curricular de Educação Física e a Educação do Campo no período entre 2004-2014, encontrados em periódicos qualificados, nas bases de dados pesquisadas, conforme elucidado anteriormente, apresentam suas discussões a partir da referida abordagem e/ou de seu referencial epistemológico.

Vale apontar que as discussões iniciadas pela abordagem crítico-superadora denunciaram o incipiente debate crítico em torno da função social que a Educação Física deveria cumprir em outros contextos educacionais, como no campo. Esse aspecto é evidenciado ao se considerar que, *paripassu* ao desenvolvimento dessa área disciplinar, as propostas e debates sobre Educação no/do Campo assumiram centralidade a partir de meados da década de 1980, em especial, com as proposições feitas pelo MST acerca do direito à Educação no/do Campo, bem como, no decorrer da última década, por meio da implantação de políticas públicas (CALDART, 2009; CAVALCANTI, 2010).

Faz-se imperioso ressaltar que os avanços presentes nas discussões da área, em especial a partir da década de 1980, quando emergiu um debate político-acadêmico consistente, não impactaram de forma decisiva o modelo de formação de professores em Educação Física, até mesmo porque esse modelo vem se rendendo à manutenção da escola capitalista, alienadora e alienante (FRANCISCO, 2013). Todavia, não se pode negar que foi esse movimento de crítica que possibilitou à área de Educação Física contemplar a discussão sobre as interfaces com a Educação do Campo, a partir dos anos finais da década de 1990 (ALBUQUERQUE et al., 2007; CASAGRANDE, 2001; CASAGRANDE; FERREIRA, 2003; RIBEIRO; MARIN, 2009; TAFFAREL et al., 2006b; TAFFAREL et al., 2008).

Em oposição ao movimento de crítica, a área sofreu um grande retrocesso nos anos 2000, em decorrência da extinção da licenciatura plena, ao dividir a formação dos professores

em bacharelado e licenciatura, com a chancela do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), entendendo-as como modalidades especificamente distintas. Ressalta-se que não se concorda com esta divisão, ao entender que “a Educação Física é uma só”, bem como que o modelo de formação de professores deveria ser a base da “licenciatura ampliada”, uma vez que, independente do local de atuação (escolas, academias, clube etc.), sempre se estará diante da figura de um professor como responsável pela mediação das diferentes manifestações da cultura corporal (CRUZ, 2011; FRANCISCO, 2013; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Se, por um lado o movimento de crítica alavancou a discussão em torno da Educação do Campo, como destacado anteriormente, por outro lado, o processo de divisão entre licenciatura e bacharelado impactou negativamente a formação em Educação Física. Nos cursos de bacharelado, por exemplo, priorizou-se excessivamente a dimensão anatomo-fisiológica do corpo humano, atrelado ao discurso de promoção da saúde sem conexão com a dimensão político-social. Por conseguinte, Taffarel e Santos Júnior (2010) apontam que as discussões em torno da Educação do Campo não encontram abertura nesse modelo de formação e quando presente nas licenciaturas, tal temática aparece de forma isolada ou pontual.

Ao se fazer uma análise do estágio de discussões da área, Taffarel et al., (2006a) e Taffarel e Santos Júnior (2010) vão destacar que os cursos de Educação Física apresentam vários problemas que ainda se fazem constantes, dentre eles: 1- problemas teóricos: disputa entre áreas médicas x ciências humanas, há um predomínio das teorias positivistas e idealistas; 2- problemas epistemológicos: constata-se a hegemonia da abordagem empírico-analítica e ênfase em teorias que dicotomizam teoria e prática, e que não problematizam a luta de classes presente na sociedade capitalista; 3- problemas de financiamento público: relações entre público-privado, com o repasse do dinheiro público para a economia privada; 4- problemas de oferecimento das condições objetivas para o funcionamento dos cursos: infraestrutura inexistente, professores sem qualificação, salários precarizados, quadro discente reflexo da educação básica, sendo que muitos chegam ao ensino superior com sérios problemas de alfabetização, além da falta de assistência estudantil para garantir a permanência dos alunos nas universidades; 5- problemas curriculares: inconsistente base teórica, gestão antidemocrática, currículos extensivos e desportivizados sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão, além de teorias voltadas somente aos interesses mercadológicos; 6-

problemas políticos: perda de autonomia universitária (diretrizes, perda de orçamentos e pressão exercida pelos conselhos CREF/CONFEF que defendem os interesses do capital).

Dessa forma, os desafios postos à Educação Física, no que tange à formação de professores no Brasil, evidenciam um excesso de lacunas que ainda não foram preenchidas, em especial, para a área de Educação do Campo, objeto de análise deste artigo.

Conforme Ribeiro e Marin (2009), Marin et al. (2010), os currículos de formação de professores em Educação Física se baseiam fundamentalmente no contexto urbano, excluindo a discussão, a problematização e a construção de metodologias, para os contextos de grupos minoritários, como os que vivem do/no campo. A importância de fomentar esse tipo de discussão assume relevância diante do fato que o espaço rural se constitui num campo de atuação dos profissionais da área frente às manifestações da cultura corporal.

4.1 Desdobramentos necessários à formação de professores em Educação Física para Educação no/do Campo

Na busca pela síntese das múltiplas determinações que compõem o atual cenário frente às interfaces entre Educação Física e Educação do campo, infere-se a desvalorização que tal temática vem recebendo pela área de Educação Física. Os sete artigos encontrados foram produzidos por dois grupos de pesquisadores, sendo um localizado na região nordeste do país, composto por pesquisadores de cinco universidades públicas do país, sendo quatro da referida região (Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade Federal de Alagoas) e uma instituição da região sul (Universidade Federal de Santa Catarina). O outro grupo de pesquisadores encontra-se vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. Tal aspecto põe em evidência o quanto o tema é pouco estudado e as discussões ficam polarizadas. O número de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática deve ser entendido como inexpressivo, se comparado à quantidade de docentes vinculados aos programas de Pós-Graduação em Educação Física ou ao número de cursos de graduação existentes no Brasil (FRANCISCO, 2013).

Taffarel et al. (2006a) denunciam que os dados levantados sobre a Educação do campo, escancaram um cenário para o qual não se formam professores no Brasil. Os autores inferem que nenhuma licenciatura em Educação Física tem demonstrado preocupação com este segmento. Apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, há

aproximadamente 32 milhões de pessoas vivendo em franca desvantagem nas políticas sociais. Para, além disso, os autores apontam que:

A rede de ensino de educação básica da área rural corresponde a 50% das escolas do país. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o ensino fundamental I, representando 15% da matrícula nacional. Os estabelecimentos são, em sua maioria, formados por turmas multisseriadas ou unidocentes. Desses, 93% pertencem à rede municipal. Quanto aos recursos disponíveis, 21% não possuem energia elétrica, e apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, de informática e acesso à internet. (TAFFAREL et al., 2006a, p.159).

Na mesma linha, a partir de dados apresentados na Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas, criada em 2011, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Souza (2012) aponta que para além dos problemas ligados à estrutura física dessas escolas, na última década assistiu-se ao fechamento maciço de várias unidades localizadas na área rural. Conforme a pesquisadora esse fechamento corresponde à difusão ideológica do capital, ou seja, que o campo está “esvaziado” e de que os indivíduos que trabalham na terra não precisam estudar.

Marin et al. (2010) ressaltam que diante disso, agrava-se o fato do salário dos professores que atuam no ensino fundamental em escolas localizadas na área rural ser menor, se comparado àqueles que trabalham no espaço urbano. Por conseguinte, esses professores passam a ter mais dificuldades para se atualizar, participar de eventos, comprar livros, assinar jornais e revistas, ter acesso à internet, bem como de se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Tais dificuldades, além de evidenciar um grave problema de gestão pública e de pôr à prova a responsabilidade do Estado, com relação às questões vinculadas ao campo educacional, demonstram também diferenças bastante distintas das observadas nas escolas urbanas. Se as escolas urbanas apresentam estruturas físicas inadequadas, a situação das escolas, nas áreas rurais, é ainda mais precária. Quanto mais distantes das sedes municipais e das capitais mais elas se salientam. (MARIN et al., 2010, p.236).

Assim, faz-se urgente a promoção de mudanças na formação dos professores de Educação Física, com a intenção de que o mundo do trabalho seja entendido, compreendido e superado na perspectiva dos interesses dos trabalhadores e não da lógica do capital (ALBUQUERQUE et al., 2007; CASAGRANDE, 2001; MARIN et al., 2012; TAFFAREL et al., 2006a).

Casagrande e Ferreira (2003), ao analisarem as aulas de Educação Física ministradas em uma escola de um assentamento do MST, constataram um baixo envolvimento do professor, no que se refere ao planejamento e avaliação das aulas. Aliado a isso identificaram algumas dificuldades dos educandos ao não debaterem sobre os conteúdos abordados. As reflexões críticas quando presentes eram pouco aprofundadas, no que diz respeito à relevância social dos conteúdos, o que é prejudicial ao desenvolvimento dos alunos, além da falta de clareza sobre a função social do componente curricular.

Para Casagrande e Ferreira (2003), tais aspectos evidenciam o quanto a escola deveria se preocupar em socializar o máximo possível as produções culturais e a Educação Física, especificamente, com a ampliação do acervo de vivências e estudo das manifestações da cultura corporal. Com esse exemplo, os autores fizeram questão de ressaltar que a reforma agrária vai além da luta pela terra, ao defenderem uma educação que seja digna aos moradores do campo.

Na busca em oferecer uma Educação Física que atenda as necessidades dos moradores do campo, Albuquerque et al., (2007) e Taffarel et al. (2008) detalham um conjunto de intervenções realizadas junto ao curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das áreas de reforma agrária do Recôncavo Bahiano e da Chapada Diamantina no Estado da Bahia. Duas pesquisadoras do grupo de autores ficaram responsáveis pela execução do trabalho pedagógico da disciplina Cultura Corporal, abordada no primeiro módulo de escolarização com o tema “A cultura corporal: o que é e como se manifesta”. Por meio das diferentes manifestações presentes no jogo, esporte, dança, ginástica e lutas os alunos aprofundavam junto com as pesquisadoras as possibilidades de elaborarem o conhecimento sistemático e rigoroso da realidade.

A experiência das professoras ao abordar - planejar, implementar, avaliar – a cultura corporal enquanto objeto de ensino e aprendizagem, dentro de um complexo temático - relações “homem natureza” e de um fenômeno concreto, as “relações trabalho – educação – cultura corporal” considerando os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, através de um “*planejamento participativo*”, fez os estudantes avançarem na compreensão a ação histórica do indivíduo, isto é, do sujeito enquanto ser social histórico, construtor e transformador de sua própria realidade.” (TAFFAREL et al., p.34-35).

Como exemplo desse processo, os autores relatam uma situação pela qual os estudantes foram confrontados a identificarem naquele contexto, um local onde poderia ser construído um parque, diante das reais necessidades dos assentamentos da reforma agrária

terem um espaço destinado às atividades de lazer. Mesmo diante das dificuldades (materiais necessários e tempos previstos), o parque foi construído, evidenciando a importância da disciplina de Educação Física oferecer ao trabalhador do campo, elementos que o auxiliem a lutar por melhores condições de trabalho, de qualidade de vida, de acesso à educação, cultura e lazer. Os alunos precisam ser instigados a se reconhecerem como agentes transformadores da sociedade (ALBUQUERQUE et al., 2007; TAFFAREL et al., 2008; TAFFAREL & SANTOS JÚNIOR, 2010).

Os professores precisam entender o seu papel no trato com as manifestações da cultura corporal no/do campo. A escola do campo deve ser um espaço no qual os problemas sociais sejam debatidos, a fim de se buscar soluções viáveis para o referido contexto, respeitando suas necessidades (SILVA; COSTA; ROSA, 2011). Há que se superar a visão desconexa presente nas políticas sociais que difundem a concepção de que: a Educação Física trabalha com um corpo anatomo-fisiológico isolado das influências sociais e culturais; que a intervenção nas escolas tenha que se voltar para a formação de atletas; que promove uma valorização excessiva do esporte, se comparado a outras manifestações; que naturaliza a difusão desenfreada de modelos corporais difundidos, em especial na mídia e meios de comunicação, ou ainda de práticas que estão voltadas exclusivamente a serviço do capital, fortemente enraizadas numa lógica urbana.

Portanto, a atividade pedagógica em Educação Física precisa se sustentar com base em uma consistente base teórica, possibilitando ao futuro professor desenvolver uma práxis fundamentada para que ele tenha clareza “do quê?”, “por quê?” “para quê?” e “a serviço do quê e de quem?” as manifestações da cultura corporal estão sendo trabalhadas (FRANCISCO, 2013). E, para, além disso, os futuros professores precisam ter contato durante a formação inicial, com experiências desenvolvidas em contextos marginalizados, tal como são as áreas rurais (ALBUQUERQUE et al., 2007; RIBEIRO; MARIN, 2009; TAFFAREL et al., 2006b; TAFFAREL et al., 2008), com a intenção de que possam ampliar o seu olhar para as contradições instauradas socialmente pelo sistema capitalista, em um processo de engajamento junto aos seus alunos do campo na luta pela superação das relações sociais, além de se perceberem como sujeitos históricos da realidade onde se encontram inseridos.

Taffarel et al., (2006a) e Taffarel e Santos Júnior (2010) vão defender o modelo de Licenciatura Ampliada (contrário a fragmentação entre bacharelado e licenciatura), que tenha

“como objeto de estudo a cultura corporal, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história” (TAFFAREL et al., 2006, p.172).

De acordo com Taffarel et al. (2006a, p.163), ao considerar a história como a base para a formação de professores em Educação Física, se estará privilegiando uma formação omnilateral para que o futuro professor “compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido e seja capaz de reconhecer possibilidades, atuando na criação de condições objetivas para a transformação social”. Em linhas gerais o processo de formação requer:

[...] a) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral; b) unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social; c) gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias; d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal; e) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, e trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral; f) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho; g) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição”. (p.161-162). (TAFFAREL, et al., 2006a, p. 168-169).

Ademais, a experiência é desafiadora diante das limitações e dificuldades enfrentadas diariamente no contexto brasileiro. É obvio que os pontos mencionados não esgotam a agenda da formação de professores em Educação Física para atuarem na educação do campo, embora estes aspectos mereçam atenção total, engajamento político e conhecimento científico, nas suas diferentes dimensões, a fim de efetivá-los com urgência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta discussão, buscou-se compreender como a proposição e prática da Educação do campo ensejada pelos movimentos sociais camponeses têm impactado a produção teórica na área da formação de professores de Educação Física. Buscou-se discutir se a formação de professores para atuar nessa área tem considerado a especificidade que requer o trabalho educativo no campo.

Por meio da revisão de literatura, constatou-se que há uma produção incipiente sobre o tema, sobretudo diante dos modelos de formação de professores da área de Educação Física, que estão atrelados cada vez mais à lógica do mercado e a uma concepção biologicista de homem. Há um excesso de lacunas que necessitam ser preenchidas na formação em Educação Física para que os futuros professores consigam perceber o seu papel no trato com as manifestações da cultura na Educação do campo.

Com base nesses pressupostos, visualiza-se a importância de tais questões serem contempladas no processo de formação inicial dos professores de Educação Física, já que este processo não pode continuar centrado em modelos que concebem o ser humano apenas como uma dimensão biológica desconexa de relações com a sociedade e a história humana.

A escola do campo deve ser um lugar de reflexões sobre os problemas existentes no contexto capitalista e práticas pedagógicas emancipatórias. A Educação Física por meio das manifestações da cultura corporal deve assumir-se como formadora de sujeitos críticos, num processo *omnilateral* para que os futuros professores reconheçam as possibilidades concretas, bem como os determinantes sociais e culturais que exercem influências em sua atuação profissional. Nessa relação, os alunos do campo serão capazes de atuar como transformadores da realidade, por meio da atuação política no contexto escolar e de vida no campo.

INTERFACES BETWEEN RURAL EDUCATION AND THE DISCIPLINE OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract

Through literature review, we sought to understand how the proposition and practice of the Field Education occasioned by peasant social movements have impacted the theoretical production in the training of Physical Education teachers. We attempted to discuss the training of teachers to work in this area has considered the specificity that requires the educational work in the field. For both proceeded to the survey of scientific articles produced in the period 2004-2014 in the databases of *Scielo* and *Lilacs*. The results indicate an incipient literature on the subject, particularly in view of models of teacher training in the area of Physical Education, which are linked increasingly to the market logic and a biologicist conception of man. There are too many gaps that need to be met in training in physical

education, so that future teachers are able to realize their role in dealing with the manifestations of body culture in the field of Education.

Keywords: Rural Education; Teacher Training; Physical Education; Literature Review

INTERFACES ENTRE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA DISCIPLINA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Resumen

A través de revisión de la literatura, hemos tratado de entender cómo la proposición y práctica de la Educación en el Campo ocasionada por los movimientos sociales de campesinos han impactado la producción teórica en la formación de profesores de Educación Física. Hemos tratado de analizar la formación de profesores para trabajar en esta área ha considerado la especificidad que requiere el trabajo educativo en el campo. Por tanto se procedió a la encuesta de artículos científicos producidos en el período 2004-2014 en las bases de datos de Scielo y *Lilacs*. Los resultados indican una incipiente literatura sobre el tema, sobre todo en vista de los modelos de formación del profesorado en el ámbito de la Educación Física, que están vinculados cada vez más a la lógica del mercado y una concepción biologicista del hombre. Hay demasiadas lagunas que deben cumplirse en la formación en la Educación Física, de modo que los futuros docentes sean capaces de darse cuenta de su papel en el tratamiento de las manifestaciones de la cultura del cuerpo en el campo de la Educación.

Palabras clave: Educación Rural; Formación del Profesorado; Educación Física; Revisión de Literatura

REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M.. Ensinar e aprender na Educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno Cedes*, Campinas: Unicamp, v.27, n.72, maio/ago. 2007. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2014.

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. O. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: CBCE, v. 28, n. 2, jan. 2007. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/60>. Acesso em: 18 jul. 2014.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales: CINDE, Universidad de Manizales, v.8, n.1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewArticle/52>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BENTO, Antonio V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JÁ*, Portugal: Associação Acadêmica da Universidade da Madeira, n. 65, ano VII, mai. 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 21 ago.2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedex*, Campinas: Unicamp, v. XIX, nº 48, p. 69-88, 1999.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n.1 de 3 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais do que escola. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v.7, n.1, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nxtAction=lnk&exprSearch=510893&indexSearch=ID>. Acesso em: 01 ago. 2014.

CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. 220f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife

CASAGRANDE, N.; FERREIRA, C.R. Processo de trabalho pedagógico da educação física no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) – em busca da formação humana a partir da perspectiva crítico-superadora. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2003, Caxambu - MG. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas - SP: Autores Associados, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.18, n.68, jul/set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

CRUZ, Amália S. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. *Motrivivência*, Florianópolis: UFSC, ano XXIII, n.36, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p26>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A Educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra: instituto de Educação Josué de Castro. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, vol.25, n.89. set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: ícone: Fapesp, 2008.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. Descompassos da formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente: UNESP, v. 24, n.3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/2706>. Acesso em: 15 jul. 2014.

LIMA, Rubens R. Para compreender a história da Educação Física. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados: UFGD, v.2, n.5, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MAGALHÃES, Carlos Henrique F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá: UEM, v. 16, n.1, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3410>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MARIN, E. C.; SOUZA, M. S.; RIBEIRO, G. M.; BAPTAGLIN, L.A. Educação física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: CBCE, v. 31, n. 2, jan. 2010. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/259>. Acesso em: 01 ago. 2014.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 15, n. 04, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6181>. Acesso em: 01 ago. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e Estado. *Educação em Revista*, Belo horizonte: UFMG, v. 28, n.01, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100020&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v.18, n.54, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2014.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. S.; INÁCIO, H.L. D.; FIGUEIREDO, V. M. C. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v.12, n.2, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/6588>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do Ensino de Educação Física / Coletivo de Autores*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes européias*. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v.29, n.105, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v.3, n.120, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TITTON, M.; CASAGRANDE, N. Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v. 09, n.02, jul./dez. 2006a. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166>. Acesso em: 18 jul. 2014.

TAFFAREL, C. N.Z.; D'AGOSTINI, A.; TEIXEIRA, D. R.; TITTON, M.; TRANZILO, P. R. Formação de Militantes Culturais e Alternativas de Desenvolvimento da Cultura Corporal, Esporte e Lazer em Áreas de Reforma Agrária. *LICERE*, Belo Horizonte, UFMG, v. 1, 2006b.

TAFFAREL, C. Z. et al. Oficina de construção de conhecimentos sobre cultura corporal em movimentos de luta social da classe trabalhadora do campo no Brasil. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid: Universidad de Valladolid, n.º 6, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista504:76&oai_iden=oai_revista504. Acesso em: 15 jul. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura X bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno Cedes*, Campinas: Unicamp, v.27, n.72, maio./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Data de recebimento: 31/08/2014

Data de aceite: 10/09/2014