

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SAULO TESTA**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO ESTADO DO PARANÁ**

**SAULO TESTA**

**MARINGÁ  
2015**

**2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO ESTADO DO PARANÁ**

**SAULO TESTA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por SAULO TESTA,  
ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Estadual de Maringá, como  
um dos requisitos para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. MARIA APARECIDA CECÍLIO

Coorientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. IRIZELDA MARTINS DE SOUZA E  
SILVA

MARINGÁ  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T342p Testa, Saulo  
As políticas de educação física e educação do campo no Estado do Paraná / Saulo Testa. -- Maringá, 2015.  
132 f.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Cecílio.

Coorientadora: Prof. Dra Irizelda Martins de Souza e Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento Fundamentos da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Políticas educacionais - Brasil - Paraná. 2. Educação Física - Políticas educacionais. 3. Educação do Campo - Políticas públicas. 4. Políticas Públicas. I.Cecílio, Maria Aparecida, orient. II. Souza e Silva, Irizelda Martins, coorient. I. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento Fundamentos da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

379 21.ed.

Cicilia Conceição de Maria  
CRB9- 1066

SAULO TESTA

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO  
DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Maria Aparecida Cecílio (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva (Coorientadora) -  
UEM

Prof. Dr. Edgar Matiello Júnior – UFSC – Florianópolis

Prof. Dra. Aparecida Meire Calegari Falco – UEM

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – UNESPAR – Paranavaí  
(Suplente)

Prof. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM (suplente)

26/02/2015  
Data de Aprovação

Para Helena, Veralucia e Jackeline, pelo eterno processo de educando e educador.

Para a memória do meu velho e indivisível Avôhai, Osvaldo.

Para todos aqueles que lutam a vida toda e, por isso, são imprescindíveis.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente à Vida, esta sucessão de reações físico-químicas que, influenciadas pela História permitiram que eu estivesse aqui neste momento.

Às mulheres de casa, as quais dedico este trabalho, por absolutamente tudo.

Agradeço IMENSAMENTE às professoras “Cecílio” e “Iris” por aceitarem orientar este trabalho e pela sensibilidade no papel de orientadoras, no sentido literal da palavra!

Aos professores que avaliaram este trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa, sempre contribuindo para a melhoria dele.

Aos amigos da velha guarda do colégio e os essenciais da universidade pela troca de experiências, conversas e discussões que contribuíram para a construção do ser que sou hoje.

Aos camaradas de antigo EDUFESC e atual EFEMARX. Que toda a teoria que estudamos juntos se converta diariamente em prática revolucionária, mesmo nesses tempos sombrios.

A Rô e Ademir, por adotar toda a galera sob seus braços, orientar os estudos, as decisões da vida e os caminhos em geral, dos churrascos até às praias.

Aos “seres biológicos carentes de salto ontológico” Matheus Frota e Thiago Barbosa por infinitas – põe infinitas nisso – discussões que contribuíram imensamente nas análises empreendidas neste trabalho.

À Márcia e Hugo, companheiros de papos nos intervalos das aulas, das explicações burocráticas ou somente nos simples cafezinhos na secretaria do PPE.

Por fim, à CAPES cujo financiamento permitiu a dedicação integral à pesquisa.

*“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”*

Karl Marx

TESTA, Saulo. **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Maria Aparecida Cecílio. Coorientadora: Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa visa, a partir do estudo das políticas de educação do campo e da educação física, compreender a relação existente entre esta disciplina ministrada no Paraná sob as bases de uma Metodologia Crítico-Superadora de ensino sob a perspectiva da Cultura Corporal e aquela modalidade de ensino no estado do Paraná, no sentido da construção de uma contribuição para a formação humana com vistas à Emancipação Humana. A partir de uma pesquisa bibliográfica, com fundamento teórico metodológico no Materialismo Histórico, empreendemos um estudo da configuração histórica da educação física no Brasil, desde sua origem até a crise epistemológica da área na década de 1980 e, a formulação de propostas progressistas que buscam romper com o caráter exclusivamente desportivizado e tecnicista da disciplina no âmbito escolar, até conceituar a proposta formulada pelo Coletivo de Autores, que considera o objeto de estudo da educação física a Cultura Corporal. No tocante à educação do campo, realizamos uma análise da configuração do campo brasileiro, desde o início da colonização europeia até os dias atuais, o papel dos movimentos sociais nos processos de lutas em prol da garantia de direitos das populações camponesas e, em especial, ao direito à educação, bem como as ações empreendidas pelos movimentos para garantir tal direito. Na análise das políticas de educação do campo e de educação física no estado do Paraná, o estudo buscou compreender o processo de construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física do Paraná, bem como discutir as questões centrais dos documentos que direcionam a educação do campo e da disciplina Educação Física, que é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Como resultado dos estudos, compreendemos que os documentos visam direcionar uma formação pautada na Cidadania e na Emancipação Política e não na formação humana com vistas à Emancipação Humana, o que pode ser um entrave na luta pela transformação radical das bases produtivas da sociedade capitalista. Porém, mesmo em condições que se orientam para uma educação que conserve a ideologia capitalista, pode-se empreender Práticas Educativas Emancipatórias, que contribuam para a formação do aluno atuante na revolução social.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação do Campo, Políticas Públicas, Cultura Corporal, Emancipação Humana.

TESTA, Saulo. **THE PHYSICAL EDUCATION AND FIELD EDUCATION POLICY IN STATE OF PARANÁ**. 132 f.. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Maria Aparecida Cecílio. Co-Supervisor: Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2015.

## **ABSTRACT**

Through the study of teaching policies of Field Education and Physical Education, this research has the objective of comprehending the relationship existent between the lectured subject in Paraná under a Critical – Surpassing Methodology of teaching under the Corporal Cultural perspective and that modality of teaching in the state of Paraná, in the aspect of contributing to the human formation through Human Emancipation. Through a bibliographical research with methodological theoretical funds in Historical Materialism, we intensified a study of the historical configuration of physical education in Brazil, since its beginning until the Epistemological Crisis of the area during the eighties, and the formulation of progressive propositions that try and break the exclusively un-sported and technical character of the subject in the educational reach, until forming an opinion on the formulated suggestion by the Cooperative of Authors who consider the object of studying physical education, the Corporal Culture. In regards to field education, an analysis of the Brazilian field from its origin during European colonization until the present date was performed, the role of social movements in the process of fights in favor of guaranteeing the rights of the peasant population, and especially the right to an education as well as actions performed by movements to maintain these rights. In the review of policies in field education and physical education in the state of Paraná, the research tried to comprehend the process of constructing the Operational Guidelines of Basic Education in field schools, Curricular Guidelines in the Field Schools of Paraná, and of Curricular Guidelines of Basic Education – Physical Education of Paraná, as well as discussing the essential questions of documents that direct field education and the subject of Physical Education, which is a curricular component of Basic Education. As a result of the research, its understood that documents aim to direct an education based on Citizenship and Political Emancipation as opposed to human formation guided by Human Emancipation, which can be a barrel in the fight of radical transformation of the productive bases of a capitalist society. Yet, even with conditions that guided to conserve a capitalist ideology, Educative Emancipative Practices can be adopted that will contribute to the formation of students active on a social revolution.

**Key words:** Physical Education, Field Education, Public Policies, Corporal Culture, Human Emancipation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEC – Articulação Paranaense de Educação do Campo  
ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural  
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CRABI – Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu  
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais  
EF – Educação Física  
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos  
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
EUA – Estados Unidos da América  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC – Projeto de Emenda Constitucional  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DA INSERÇÃO À CRISE EPISTEMOLÓGICA E PROPOSIÇÕES.....</b>	<b>19</b>
2.1 A Crise Epistemológica da Educação Física na década de 1980.....	38
2.2. Conceituando a Cultura Corporal.....	42
<b>3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ: A LUTA HISTÓRICA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
3.1.A Colonização Brasileira.....	49
3.2 A educação do campo nos textos constitucionais.....	54
3.3 Os movimentos sociais e a relação com a Educação do Campo .....	63
<b>4. DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>73</b>
4.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo....	74
4.2 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo – Paraná.....	80
4.2.1 A trajetória da Educação do Campo nas DCE.....	81
4.2.2 Concepção de Campo e de Educação do Campo para as DCE.....	83
4.2.3 Propostas de Eixos Temáticos e Alternativas Metodológicas da DCE.....	86
4.2.4 Alternativas Metodológicas das DCE.....	91
4.3 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física.....	93
4.3.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos.....	95
4.3.2 Conteúdos Estruturantes.....	98
4.3.3 Elementos Articuladores, Alternativas Metodológicas e Avaliação...	102
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

A educação física<sup>1</sup> no Brasil, ao longo do século XIX e XX sofreu profundas transformações em seu caráter pedagógico e nas distintas formas de realização das atividades corporais.

Em sua inserção, priorizava-se a questão da eugenia<sup>2</sup> da população com as atividades físicas sendo utilizadas para o aprimoramento físico, diminuição dos efeitos nocivos do trabalho fabril e o controle de doenças advindas do sedentarismo associado às condições precárias de saneamento básico do Brasil Colonial.

Com o desenvolvimento industrial e modernização das cidades aliado ao êxodo rural, o aumento das populações urbanas desencadeou uma nova necessidade de preparação desses corpos, a qual a educação física teve participação fundamental. Além da preparação dos corpos dos trabalhadores para suportar o trabalho fabril e evitar doenças decorrentes dessa atividade, o aumento da população urbana ocasionava, de acordo com as elites dirigentes, questões de desvio moral, principalmente das frações mais empobrecidas dessa classe. Para isso, a educação moral preconizada pela Educação Física, em especial pelo fenômeno específico do esporte, apresentou-se como um bom aliado das classes dominantes para educar moralmente a população, num processo essencial para o controle destas populações.

As práticas estruturadas da Educação Física aparecem como aliadas à elite dominante do Brasil em períodos históricos que o Brasil passou por governos autocráticos que priorizavam a preparação militar, a formação moral e o corpo desenvolvido para o trabalho e modernização do país, como pode ser observado no Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) e da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

---

<sup>1</sup> Adotamos a convenção exposta nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Física no Paraná, onde considera-se que: “O termo educação física escrito em letras minúsculas representa os diferentes conhecimentos sistematizados sobre práticas corporais que historicamente circunscrevem o cotidiano escolar. Posteriormente, o termo será escrito em letras maiúsculas, o que representa a disciplina curricular de Educação Física, institucionalizada nas escolas brasileiras a partir do século XIX” (PARANÁ, 2008, p. 38).

<sup>2</sup> De acordo com o Dicionário Michaelis, a Eugenia é a “Ciência que se ocupa com o estudo e cultivo de condições que tendem a melhorar as qualidades físicas e morais de gerações futuras, especialmente pelo controle social dos matrimônios.”

O processo de redemocratização do país no período pós-ditadura civil-militar fez com que ideias progressistas começassem a tomar mais força no meio científico da educação física e, tais ideias questionaram qual o real sentido das práticas corporais sistematizadas para a humanidade, dando início à Crise Epistemológica da educação física. Emergiram propostas que visavam romper com o paradigma tecnicista até então vigente na área, promovendo a reflexão da organização da prática pedagógica da educação física e propondo novas formas de trabalho dessa disciplina<sup>3</sup>.

Algumas propostas partiam da reflexão acerca da realidade concreta e ressignificação das práticas educativas com o intuito de promover a formação de alunos capazes de compreender e criticar a realidade. Outras propostas, compreendendo o caráter histórico da constituição do corpo e do movimento humano, defendiam uma educação física enquanto componente importante na formação humana para auxiliar no processo formativo de um aluno que compreende a realidade na qual este se insere e atua para mudá-la radicalmente, rompendo com a lógica de produção que promove a opressão do Homem pelo Homem. Neste mesmo contexto de discussão acerca do caráter da educação física, ainda foram desenvolvidas propostas que consideravam a disciplina como a responsável por promover o desenvolvimento da motricidade humana, de forma descolada da compreensão do ser humano enquanto indivíduo formado em uma interação de múltiplas determinações.

No mesmo cenário histórico enquanto se desenrola o processo de configuração da educação física no Brasil, tem-se a questão da discussão e tentativas de organização da educação formal para as populações camponesas. Enquanto o país se desenvolvia economicamente, aumentando suas cidades, implementando os parques industriais, o campo era visto enquanto local de atraso, de práticas rudimentares da vida, onde não seria necessário nenhum tipo de assistência para as populações que ali viviam e reproduziam sua vida.

---

<sup>3</sup> *A educação física cuida do corpo... e 'mente': bases para a renovação e transformação da educação física* (1987), de João Paulo Subirá Medina; *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988) – de Go Tani; *Educação física de corpo inteiro* (1990), de João Batista Freire. *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz, que apresentou a pedagogia crítico-emancipatória (1991); *Metodologia do ensino da educação física* (1992) do Coletivo de Autores (SOUZA, 2013, p. 10).

Em um país onde o histórico de exploração do campo sempre se deu pela monocultura latifundiária exportadora, pouco se considerou a questão específica dos povos do campo. O Homem do campo, historicamente satirizado e relegado à fixação nessas terras por ser considerado indesejado no meio modernizado das cidades, foi desconsiderado no processo de construção de políticas que garantissem seus direitos equiparados aos habitantes das cidades.

A Educação era provida a estas populações de forma que, quando existente, os currículos eram adaptações daqueles ministrados nas cidades, inexistindo adaptações e reformulações que considerassem as especificidades do campo.

Neste processo histórico, a luta dos movimentos sociais para garantir o direito à educação às populações camponesas foi de suma importância para a construção e consolidação de políticas que considerassem as especificidades do campo, a diversidade de manifestações culturais e o calendário adaptado às relações de produção da terra nas diversas regiões do país.

Apenas na última década do século XX, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 – a questão específica do campo ganhou espaço no debate legal, para efetivação de políticas de educação para as populações camponesas. A efetivação de diretrizes específicas para a Educação do Campo no Brasil se deu somente no século XXI com a Resolução nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, após quinhentos anos de colonização, com ocupação pautada basicamente na exploração do campo – seja de forma extrativista ou produtiva a partir do latifúndio monocultor. Com esta conquista, tornou-se possível elevar o debate legal acerca da educação do campo a novos patamares, colocando a necessidade de educação escolar das populações camponesas no local onde vivem como eixo central desta discussão.

A influência dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na organização das propostas de educação escolar para o campo é, sem dúvida, de uma importância ímpar, pois colocou nesse processo a questão da Formação Humana dos sujeitos do campo como eixo central do processo educativo, por compreender que a Educação é um elemento essencial no processo de formação para a Emancipação Humana – não sendo o único ou central, mas importante. Com isso, as propostas pedagógicas do MST se fundamentam em educadores como Paulo Freire, Mosey Pistrak, Anton Makarenko, pois – principalmente os dois últimos – buscaram formas de organizar uma

educação em uma sociedade em transformação – a Rússia pós revolução de 1917 – para educar as novas gerações para as novas necessidades da humanidade.

A partir desses elementos, pesquisaremos a relação entre a Educação Física e a Educação do Campo na perspectiva de uma Educação que contribua para a formação humana com fins à Emancipação Humana<sup>4</sup>, especificamente no estado do Paraná.

Neste sentido, ao compreender que a educação física enquanto prática corporal historicamente desenvolvida e estruturada pela humanidade a partir de uma Cultura Corporal tem como objetivo a formação do aluno no processo educativo com vistas à Emancipação Humana, sendo esse também o objetivo da Educação do Campo fundamentada sob a perspectiva de superação da ordem produtiva do capital e da construção de uma sociedade emancipada, com o fim da exploração do trabalho assalariado, elencamos como objetivo geral deste trabalho: Analisar a relação entre a Educação Física sob a perspectiva Crítico-Superadora e as propostas de Educação do Campo no projeto de educação emancipadora.

Do objetivo maior, objetivos específicos para esta pesquisa são elencados, sendo que o primeiro é: Compreender a história da educação física no Brasil, sua crise epistemológica e a proposta da metodologia Crítico-Superadora. Tal objetivo fundamenta a discussão presente no primeiro capítulo do trabalho que traça o panorama histórico e social do Brasil a partir da inserção da educação física no país até o período de crise epistemológica da área e o surgimento da proposta da metodologia Crítico-Superadora e suas bases teóricas.

O segundo objetivo específico é: Ilustrar o processo histórico de configuração do Campo brasileiro e as lutas para a efetivação de Políticas para a Educação do Campo. Nesse objetivo desenvolve-se a discussão do segundo capítulo do trabalho, que descreve o processo histórico de colonização do Brasil, da utilização do campo brasileiro desde os primeiros anos do extrativismo realizado por Portugal, passando pelos ciclos econômicos produtivos do latifúndio monocultor até os dias atuais, com

---

<sup>4</sup> Como salienta Tonet (2005): “Emancipação Humana, para Marx, nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade. [...] Preferimos, então, utilizar a categoria da emancipação humana. Até pelo fato de que esta categoria põe imediatamente no centro da problemática a questão da liberdade, que também é posta como chave na perspectiva liberal.” (p. 79)

a luta dos movimentos sociais para a efetivação de políticas para a Educação Escolar das populações camponesas.

O terceiro objetivo específico é: Verificar as Políticas para a Educação Física e Educação do Campo no Paraná. Para tal estudo, será estruturado o terceiro capítulo do trabalho, onde serão analisadas, principalmente, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Educação Física do estado do Paraná publicada em 2008; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo do Conselho Nacional de Educação, publicadas em 2002 e; as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná, publicadas em 2006.

O estudo desses documentos será realizado de modo a compreender o contexto histórico no qual foram produzidos, os objetivos de cada diretriz, o referencial teórico que orienta as propostas e as articulações existentes entre a educação do campo e a especificidade da disciplina Educação Física neste contexto.

A presente dissertação tem como metodologia o estudo de documentos oficiais, publicações relacionadas ao tema, livros, artigos científicos, caracterizando-a como uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando constituições do Brasil, leis que regem a educação nacional, bem como da educação física e da educação do campo. Para Pádua (2004, p. 56), “bibliografia é o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas ou parte das fontes”. Com isso, a análise do que se tem sido produzido acerca da temática do estudo é realizada a partir do levantamento bibliográfico, leitura e fichamentos das obras escolhidas para a fundamentação do trabalho e posterior redação do texto.

As categorias centrais surgem do estudo dos elementos centrais da pesquisa. As categorias são, segundo Cury (1985) “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e ações” (CURY, 1985, p.21).

As categorias são expressões da realidade, tomadas de modo abstrato para que possam ser compreendidas em sua particularidade, para assim evidenciar sua relação enquanto elementos da totalidade das relações humanas.

Como categorias de análise desta dissertação, elencamos o Trabalho, enquanto categoria central para a formação do ser social; o Corpo transformado historicamente pelo Trabalho, objeto de estudo da educação física, que atua nas práticas corporais historicamente constituídas enquanto cultura corporal e; o Campo

enquanto local de produção e reprodução da vida, onde as populações camponesas vivem, trabalham, reproduzem sua cultura, lutam pela terra e necessitam de Educação.

No tocante ao referencial teórico-metodológico que baliza a compreensão de homem, mundo e sociedade, faz-se necessário assimilar que, conforme Andery et al. (1988),

A ciência é uma das formas do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história. Portanto, a ciência também é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo que nelas interfere. (p. 15)

O processo de pesquisa não se caracteriza pela neutralidade. Enquanto pesquisador inserido em um contexto social de luta de classes antagônicas com interesses opostos e irreconciliáveis, a motivação para a realização da pesquisa é dotada de intencionalidade, a qual se situa enquanto produzir conhecimento que seja socialmente útil no processo formativo para a classe trabalhadora fundamentar-se teoricamente para uma transformação na base produtiva da sociedade, com fins a uma sociedade verdadeiramente livre e emancipada.

Para isso, a pesquisa é fundamentada em um referencial teórico-metodológico com os mesmos objetivos sociais, o Materialismo Histórico, perspectiva enunciada por Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895), que considera que

[...] o conjunto das relações sociais que não se constituem em relações econômicas de produção, quaisquer que sejam elas, independentemente do momento histórico em que estejam situadas, estão sempre relacionadas à base econômica da sociedade em que estão inseridas. Para os fundadores do materialismo histórico, trata-se sempre de uma relação de conformação recíproca em que, ‘em última instância’, prevalece a base econômica. (LAZARINI, 2010, p. 33)

Como explica Netto acerca da questão metodológica

Para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito escolhe para enquadrar a sua investigação (NETTO, 2011, p. 52).

O movimento da pesquisa é a análise das relações aparentes que se imbricam com o objeto da pesquisa para, a partir deles, abstrair as questões que os constituem, de forma a conhecer os determinantes históricos, econômicos e sociais que são as razões dos fenômenos que fundamentam o objeto da pesquisa, a fim de retornar à materialidade desses fenômenos, conhecendo suas múltiplas determinações constitutivas.

Como último elemento antes de iniciar a discussão propriamente dita da dissertação, compreende-se que tal se justifica no sentido de abranger as necessidades e potencialidades das populações camponesas no tocante à educação e também, no caso específico da educação física no contexto do campo, uma vez que pouco tem sido produzido em relação a essa temática sem um aprofundamento das discussões relacionando o caráter histórico da constituição da educação do campo e a sua relação com a educação física em uma perspectiva de emancipação.

Cabe ressaltar um fato que ocorreu no processo de construção da dissertação que previa visitas à Escola Camponesa Chico Mendes, localizada no município de Querência do Norte – PR, no intuito de analisar *in loco* como se caracterizava a Educação Física na Educação do Campo. Porém, nos dois momentos planejados para realizar a visita, as chuvas que caíram durante a semana impediram o deslocamento que tem que ser realizado em mais de 20km de estradas rurais de terra. Tal condição, além de impedir as visitas, é uma forma de isolamento do assentamento Pontal do Tigre e da escola, localizada no mesmo assentamento, o que impede as famílias assentadas de se deslocarem para a cidade atrás de serviços básicos, de comercializar os produtos cultivados e as crianças de chegarem à escola.

## 2. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DA INSERÇÃO À CRISE EPISTEMOLÓGICA E PROPOSIÇÕES

Como primeiro elemento de análise desta pesquisa das relações da Educação Física no contexto da Educação do Campo, compreendemos como se deu o processo histórico de inserção desta prática corporal no currículo escolar brasileiro, desde o século XIX até as propostas mais recentes sistematizadas no início da década de 1990, que objetivavam mudanças expressivas na prática social da educação física.

A história não é uma mera sucessão de acontecimentos temporais e sim, uma síntese de múltiplas determinações e resultados da ação humana e de interferência de causalidades naturais, determinada por uma base material de produção da vida.

Marx e Engels discutem que

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as antigas circunstâncias dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente. (MARX; ENGELS, 2001, p. 47)

Debatemos o processo de como se deu a inserção da educação física no Brasil no período histórico supracitado e como as relações econômicas, políticas e sociais foram determinantes para a configuração do conhecimento da educação física.

Como conhecimento sistematizado, a Educação Física tem sido prática obrigatória nos currículos escolares no Brasil desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei nº 4024/1961, que em seu artigo 22 versava: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961). Nesse momento histórico, a necessidade de corpos sadios e preparados para o trabalho era imperante em um país que passava por um amplo desenvolvimento industrial e social, calçado em políticas populistas, como veremos adiante.

Sua obrigatoriedade nos currículos escolares foi mantida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9394/1996, quando em seu artigo 26º, § 3 estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996) e considera os casos facultativos para sua realização, casos estes que desde a data primeira de aprovação da lei foram alterados<sup>5</sup>.

No caso do ensino superior, a obrigatoriedade da presença de aulas de Educação Física na grade curricular dos cursos de graduação aparece no Artigo 7º da Lei nº 5692 de 1971, aprovada durante a Ditadura Civil-Militar do Brasil que durou de 1964 até 1985 e utilizou a educação física como prática de formação de corpos fortes e sadios para o combate armado e, como ferramenta ideológica de transmissão de valores necessários à manutenção do regime de exceção. A obrigatoriedade das aulas de Educação Física no ensino superior perdurou de 1971 até a aprovação da atual LDB, em 1996.

A relação das práticas corporais sistematizadas introduzidas na escola em caráter obrigatório é própria do século XX. Porém, a organização da educação física e sua inserção na escola é anterior a esse, data do século XIX, em um período de mudanças no regime político vigente no Brasil, na transição entre a monarquia – que perdurou de 1822 a 1889 – e o Brasil republicano.

Para compreender os motivos da organização e inserção da Educação Física no contexto escolar, faz-se necessário conhecer e analisar o panorama social do período histórico entre os fins do século XIX e o movimento de redemocratização do Brasil, pós-ditadura civil militar que perdurou entre 1964 e 1985, pois, a educação física como prática humana é condicionada pela materialidade do momento histórico no qual os Homens que a realizam estão inseridos. Conforme Marx (1983 p.24) “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”

A educação física tem como momento histórico de inserção no Brasil o final do século XIX, um período de mudanças da sociedade brasileira no que concerne ao panorama político-econômico-social. Neste período histórico, o país passava por

---

<sup>5</sup> Pela redação da LDB de 96, a Educação Física era facultativa aos cursos noturnos até 2001 e, posteriormente, tornando-se facultativa aos alunos que cumpram mais de seis horas de jornada de trabalho, maiores de trinta anos, que estejam prestando serviço militar inicial ou que em condição similar já pratiquem a educação física, estudantes com enfermidades amparadas pelo Decreto-Lei 1044/1969 e àqueles que tenham prole.

revoltas com caráter republicano<sup>6</sup> no intuito de destituir a monarquia que governava o país, até a proclamação da República em 1889. As primeiras fábricas se instalavam no país, mas ainda a economia se calçava na produção e exportação de café. (ARRUDA; PILETTI, 1997)

A Europa naquele momento passava por transformações profundas no modo de produção de vida. A pós-Revolução Francesa de 1789, levou à desmoralização as formas de governo centradas no poder absoluto das elites enquanto ascendia uma nova classe que se colocava como opositora e dominante no processo de derrubada do Antigo Regime. No velho continente, a burguesia se consolidava como classe dominante após a destituição da nobreza de seu posto – quando aquela não se aliava a esta, caso fosse vantajoso para ambos – e os Estados Nacionais se consolidavam na busca de uma unidade territorial para organizar a produção e o comércio de mercadorias.

Nesse período histórico, as primeiras máquinas foram criadas, diminuindo o tempo de trabalho para produzir as mercadorias, aumentando assim a produtividade do trabalho. As fábricas começaram a surgir nos centros urbanos e nas periferias desses, fazendo com que a população do meio rural migrasse para esses centros, aumentando o povoamento das cidades industriais<sup>7</sup>

No processo de expansão de territórios dos países europeus, iniciou-se a colonização de países africanos e asiáticos e, intensificou-se a exploração dos países americanos colonizados desde o século XVI, como forma de expandir as fronteiras comerciais, angariar novos mercados consumidores e fornecedores de matéria prima para suprir o desenvolvimento industrial desse continente, iniciado no século XVIII.

Nesse contexto, as práticas corporais naturais do Homem se apresentavam de forma organizada em clubes como jogos, danças, mas não de forma sistematizada e com caráter pedagógico como a educação física moderna. Para Soares (1994):

---

<sup>6</sup> As revoltas com caráter republicano contrárias à monarquia e às políticas instituídas no Brasil por esta forma de governo no século XIX, ocorreram em diversas regiões do país, com o objetivo comum de contrapor a monarquia e com vistas à instauração da República. Pode-se elencar os seguintes movimentos: Cabanagem (1835-1840) no Pará, Sabinada (1834-1837) na Bahia, Balaiada (1838-1841) no Maranhão e a Revolta Farroupilha (1835-1845) no Rio Grande do Sul. (ARRUDA; PILETTI, 1997, p. 224-5)

<sup>7</sup> Sobre a questão das primeiras máquinas e indústrias, migração dos povos do campo para as cidades nesse período histórico, Cf. ENGELS, 2013, em especial o primeiro capítulo.

No que diz respeito à educação física, pode-se afirmar que ela veio ancorada em toda história da própria implementação do capitalismo dos séculos XVIII e XIX. Ou seja, ela esteve intimamente ligada à formação de um homem ou trabalhador de novo tipo para este modo de produção então emergente (apud NOZAKI, 2004, p. 6).

A educação física – tanto nas escolas enquanto prática da ginástica, tanto nas indústrias com quadras, estruturas básicas para a realização de esportes-, foi organizada sistematicamente de forma a atender as demandas de uma sociedade baseada na exploração da força de trabalho assalariada e, as necessidades de controle e eugenia da população, submetida a jornadas de trabalho extensas e que promoviam a degradação do ser humano<sup>8</sup>.

Tal processo tardou a acontecer no Brasil pelo fato desse ser até 1822, oficialmente uma colônia de Portugal<sup>9</sup> e, após sua independência política da Metrópole ter a primeira Constituição outorgada<sup>10</sup> apenas em 1824, garantindo plenos poderes ao imperador. A primeira ação que permitiu o início da modernização do Brasil foi a Abertura dos Portos, determinada pela Carta Régia de 28 de Janeiro de 1808, quando a família real portuguesa<sup>11</sup> veio para o Brasil e abriu os portos brasileiros para o comércio com as nações amigas da coroa, rompendo o monopólio dos navios portugueses nos portos brasileiros.

A consolidação como uma República Federativa se deu apenas em 1891, com a primeira constituição republicana do país, 67 anos depois da independência

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão desta realidade acerca da exploração da força de trabalho no século XIX, Cf. MARX, 1996, em especial o capítulo XIII: Maquinaria e Grande Indústria.

<sup>9</sup> Portugal foi o primeiro país a se constituir enquanto um Estado Moderno no ano de 1247. Expoente das Grandes Navegações no século XIV e XV junto da coroa Espanhola, no século XVIII era um país economicamente atrasado no continente europeu, pois não teve o desenvolvimento industrial e comercial observado em países como Inglaterra, Alemanha e França.

<sup>10</sup> Uma constituição promulgada é aquela que é concebida por meio de uma assembleia constituinte, que constrói a constituição e a aprova. A diferença de uma constituição outorgada é que esta é imposta pelo Chefe de Estado, sendo elaborada ou não por uma assembleia constituinte.

<sup>11</sup> No início do século XIX, Napoleão Bonaparte era o Imperador da França e instituiu um Bloqueio Continental de comércio entre a Europa continental e a Inglaterra. Portugal que possuía relações comerciais privilegiadas com a Inglaterra desde 1703, determinadas pelo Tratado de Methuen, boicotou o bloqueio, fazendo com que as tropas francesas rumassem para o país a fim de promover uma retaliação. Com essa ameaça, a Corte portuguesa zarpu para o Brasil em 29/11/1807 e aportou em 22/01/1808 em Salvador, seguindo posteriormente para o Rio de Janeiro, onde chegou em 07/03/1808, transferindo assim a sede do Império Português para o Brasil. (ARRUDA; PILETTI. 1997)

de Portugal e de dois imperadores, enquanto nos países centrais do capitalismo na Europa, este modo de produção experimentara suas primeiras crises de superprodução<sup>12</sup>. Segundo Netto e Braz (2011),

A história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de **crises econômicas** – de 1825 até as vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram *atorze vezes* acompanhadas por crises; (NETTO; BRAZ, 2011, p. 166, grifo e itálico no original)

Enquanto o Brasil iniciava seu desenvolvimento como nação politicamente independente de sua metrópole colonizadora, o modo de produção capitalista apresentava suas primeiras indicações de fragilidade. Como comparativo observa-se que no mesmo período em que os trabalhadores da Europa se rebelavam contra as mazelas produzidas pelo capitalismo em 1811, com o Movimento Ludista que destruía as máquinas que desempregavam os trabalhadores, nas Revoluções de 1848 os trabalhadores se rebelavam contra a ordem burguesa, na experiência da Comuna de Paris em 1871, momento no qual os trabalhadores tomaram a capital francesa por pouco mais de um mês na tentativa de organizar uma proposta de governo operário, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil dava-se sob as bases de uma exploração escravocrata capitalista<sup>13</sup>.

No período que compreende a segunda metade do século XIX, nesse contexto de desenvolvimento e expansão do capitalismo pelo mundo, a colonização de novas terras até então pouco exploradas como a África subsaariana, a independência da metrópole portuguesa e embates contra o governo imperial<sup>14</sup>,

---

<sup>12</sup> Uma crise no capitalismo segue um ciclo iniciado por uma superprodução, desencadeada pela anarquia produtiva, excesso de mercadorias disponíveis que ocasiona uma queda na taxa de lucro e consumo inferior à produção, o que leva à estagnação, à crise, depressão da economia, retomada e uma nova superprodução. (NETTO; BRAZ, 2011) As crises no capitalismo são cíclicas e desde a década de 1970, consideradas estruturais. (Cf. Meszárós, 2006, em especial o capítulo 18).

<sup>13</sup> Sobre a questão da escravidão subserviente ao capitalismo na América Latina, ver “Quatro teses sobre a colonização espanhola e portuguesa na América Latina” de Nahuel Moreno.

<sup>14</sup> Dentre as revoltas que aconteceram no período imperial, destacam-se a Balaiada (1838-1841), Cabanagem (1835), Revolta dos Malês (1835), Sabinada (1837-1838), Revolução Farroupilha (1835-1845). Todas revoltas eram pelas condições sociais e econômicas ocasionadas pela configuração do regime imperial no Brasil.

houve a inserção da educação física no Brasil como prática corporal sistematizada e subserviente à ordem econômica e social vigente. Bolino (2004) argumenta que

[...] desde o tempo do Império, sofremos influências que se evidenciaram como práticas pedagógicas escolares subjacentes aos interesses das elites econômicas e sociais, refletidas na política educacional e conseqüentemente no trabalho pedagógico. Em 1851 D. Pedro já tornava obrigatória nas escolas as aulas de Educação Física, porém, na prática ela era inexistente (BOLINO, 2004, p. 3)

A gênese da sistematização da educação física no Brasil aconteceu em dois períodos. O primeiro caracteriza-se pela utilização do método ginástico Alemão, de 1852 até 1921. As características principais do Método Alemão de Ginástica preconizavam a eugenia, promoção da saúde e coragem e vontade para o treinamento militar. Conforme Soares (1994), o método Alemão permaneceu como oficial da escola militar até o ano de 1921, quando foi substituído pelo Método Francês, em 27 de abril de 1921, por meio do decreto nº 14.784, que aprova o “Regulamento de Instrução Física Militar” (BRASIL, 1921).

Nas escolas a condição não era diferente, o método alemão perdurou até 1931, não isento de críticas, como a de Rui Barbosa que defendia a substituição do método Alemão pelo método Sueco. A substituição, entretanto, se deu pelo Método Francês, como aponta Marinho (s/d)

A 30 de junho de 1931, o Ministério da Educação e Saúde expede os programas do curso fundamental do ensino secundário, incluindo o de Educação Física, no qual manda que sejam adotadas as diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, o que significa dizer método francês. E desta forma o método francês torna-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino secundário. (MARINHO, s/d, p. 58)

A substituição pelo Método Francês se deu por dois motivos: o primeiro foi o fato deste compilar contribuições de diversos teóricos – como Francisco Amorós e Ondeano, Georges Demeny, Philippe Tissié e Georges Hebert – e preconizar para além da formação física, os elementos da formação moral do cidadão, na defesa de uma sociedade higiênica.

O segundo e mais crucial motivo para a substituição do Método Alemão pelo Método Francês na escola militar se deu por um grande acontecimento histórico: a derrota alemã na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

No período que sucedeu a primeira grande crise de superprodução, os principais países capitalistas europeus iniciaram sua expansão de territórios e capitais, principalmente para África e Ásia, porém, não somente para tais regiões, abarcando outros pontos do planeta, como o próprio Brasil. Lênin (1985) cita o relatório do cônsul Austro-Húngaro em São Paulo que diz que “A construção das ferrovias brasileiras é realizada principalmente com capitais franceses, belgas, britânicos e alemães” (LENIN, 1985, p. 64). Tal disputa internacional para a conquista de novas fronteiras comerciais e de expansão de exportação de capitais gerou tensões entre as nações que disputavam o controle da exploração dos países subdesenvolvidos. O ápice desta tensão foi a deflagração de guerra que colocou de um lado do combate a Aliança de Alemanha, Império Austro-Húngaro, Bulgária e Turquia contra a Entente de Sérvia, Rússia, França, Bélgica, Reino Unido, Japão, Itália, Portugal, Romênia, Estados Unidos, Grécia e Brasil. (ARRUDA; PILETTI, 1997).

Após o combate que durou de 1914 até 1918, quando os alemães se renderam à proposta de paz impetrada pelo governo estadunidense<sup>15</sup>, a tão aclamada superioridade alemã preconizada por seu método ginástico havia sido contestada, enquanto a francesa, uma das vitoriosas da guerra se elevava. O alto comando do Exército Brasileiro decidiu então, por alterar seu método oficial pois não consideraria mais este eficiente para a preparação de seus soldados, uma vez que a nação que desenvolveu e aplicou tal método fora derrotada no conflito militar.

Na Europa, no processo de desenvolvimento e expansão da sociedade capitalista

Os exercícios físicos tiveram um papel de destaque na consolidação desse novo tipo de sociedade, que necessitava de homens fortes, ágeis e empreendedores. Sua força física representava a força de trabalho, que quando utilizada, constituía-se em fonte de lucro. Tais lucros gerariam a riqueza que era destinada à poucos, e muito pouco dela para muitos, para quem exatamente a produzia. O cuidado com o corpo que se constituía nos exercícios físicos e na formação de hábitos de higiene, passou a ser uma necessidade que se impunha frente ao novo modelo de sociedade. As autoridades estatais passaram a lhe conferir atenção especial, na mesma medida que faziam ao trabalho físico, uma vez que este, se concretizaria a partir

---

<sup>15</sup> A Proposta de Paz de Woodrow Wilson, presidente estadunidense de 1913 a 1921, foi fundamental nos acordos pós I Guerra Mundial.

de um corpo saudável, ágil e disciplinado: um corpo cuidado.  
(BOLINO, 2004, p. 4)

No século XIX apareceram os primeiros estudos realizados no Brasil acerca da educação física, ainda concebida na forma de Ginástica. O primeiro livro sobre a educação física foi editado em 1828, tendo como autor Jerônimo Serpa e título “Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos”. Em 1845, a tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de autoria de Manoel Pereira da Silva Ubatuba tinha o título “Algumas considerações sobre a Educação Física” e, na mesma faculdade em 1846, Joaquim Pedro de Melo defende a tese sobre “Generalidades acerca da Educação Física dos meninos”<sup>16</sup>. (MARINHO, 1980, pp. 158-9). A vinculação das teses à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro não é um fato aleatório. A concepção do desporto e da ginástica possuía a premissa biologicista que coadunava com o movimento higienista, importado da Europa. Tanto nas escolas como em clubes e outros espaços onde se praticava a ginástica, o objetivo desta prática era a configuração de uma sociedade higienizada.

O movimento higienista preconizava que

Pela Educação, formar-se-ia uma genuína cultura brasileira e um povo mais saudável, com melhores condições de vida. Educação democratizada, o povo poderia adquirir virtudes valorizadas à época, cuidaria melhor de si próprio e educaria adequadamente seus filhos; além disso, **seria preparado para o trabalho moderno, possibilitando ao Brasil um maior desenvolvimento**. O brasileiro seria mais saudável porque aprenderia os novos hábitos higiênicos indicados pelos cientistas, criando, assim, um sentimento comum de nacionalidade, uma cultura própria. (GÓIS JUNIOR, 2003, p. 27-28, grifos nossos)

Sob forte influência do pensamento do político Ruy Barbosa (1849 – 1923) – um dos principais responsáveis pela elaboração do projeto de reforma do ensino no Império, ratificado pelo Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879, que “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império” (BRASIL, 1879) – a prática da Ginástica para fins de **preparação militar** e

---

<sup>16</sup> Outros estudos podem ser encontrados na obra: História Geral da Educação Física de Inezil Penna Marinho, 1980.

**higienismo da população** foi sendo difundida no país<sup>17</sup>. No parecer fica explícito os objetivos para a prática da Educação Física, sendo que

[...] com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie” (QUEIRÓS *apud* CASTELLANI FILHO, 1994, p. 53).

No projeto a Ginástica foi contemplada no primeiro grau da instrução e, a tônica do trato pedagógico deste conteúdo foi o processo de fortalecimento do corpo e formação moral, tanto do trabalhador como do soldado. O discurso moral era presente quando se tratavam das atividades gímnicas<sup>18</sup>, não só neste período, mas em outros anteriores e posteriores, principalmente quando se trata da formação física militar.

Essa relação entre a educação física brasileira e a questão da preparação militar ficava evidente no sentido de que, entre o fim do século XIX e a criação das primeiras escolas para formação de professores civis de educação Física, na década de 1930, quem ministrava as instruções de ginástica e esportes eram os militares, até mesmo nas escolas de educação básica da época. Com o advento das escolas de formação de professores – instrutores – civis, abre-se uma nova possibilidade de atuação da Educação Física no país, porém, mesmo com a perspectiva de formação de professores civis, os instrutores destes cursos eram, em sua totalidade, instrutores militares que formavam os professores civis dentro da perspectiva militarista de preparação do soldado forte e pronto para o combate, mas também, do cidadão saudável apto para o trabalho e desenvolvimento do país. O primeiro curso civil de ensino superior para a formação de professores de Educação Física foi instituído pelo Decreto-Lei 1212, de 17 de abril de 1939, que criou a Escola Nacional de Educação Física – ENEFD –, porém, Rinaldi (2004) constata que “desde sua criação, até agosto de 1946, todos os diretores da ENEFD foram militares”

---

<sup>17</sup> Um outro exemplo das ações do movimento higienista no país, foi o movimento de 1904 para vacinação obrigatória contra a varíola, que, pela forma autoritária que se desenvolveu, desencadeou a conhecida “Revolta da Vacina”.

<sup>18</sup> Por *Gímnico* compreende-se todas as atividades que se relacionem à Ginástica. Barbanti (2003) define que “O termo ginástica originou-se aproximadamente em 400 a.C. É derivado de *Gymnos*, que quer dizer nu, levemente vestido e geralmente se refere a todo tipo de exercícios físicos para os quais se tem que tirar a roupa de uso diário.” (BARBANTI, 2003, p. 292).

(RINALDI, 2004, p. 89 apud Faria Júnior, 1987, p. 17). Esta concepção de ensino da educação física foi levada por estes professores civis para a Educação Física Escolar e reproduzida por décadas.

No período subsequente ao fim da Primeira Guerra Mundial – após 1918 – a Europa encontrava-se estruturalmente deficiente, uma vez que o combate se deu principalmente em seu território. Entretanto, países como Suíça, Suécia e Espanha demonstraram um desenvolvimento econômico oposto à destruição observada em outros países europeus. O Japão tornou-se polo comercial nos mercados do Pacífico, os Estados Unidos contavam com um franco desenvolvimento industrial que se acentuou após o fim do combate bélico. O Brasil se consolidava como principal país da América Latina, o maior exportador cafeeiro do mundo. Na Rússia, o Partido Bolchevique destituía o poder do Czar e implantava a ditadura do proletariado, iniciando a Revolução Russa (1917), a primeira experiência de um país socialista na história da humanidade.

O desenvolvimento do capitalismo mundial, e principalmente nos Estados Unidos da América, seguiu seu ciclo de produção até que a superprodução e o subconsumo de mercadorias deflagraram uma das maiores crises registradas no modo de produção capitalista, o *Crack* de 1929, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Arruda e Piletti (1997) explicam que, para além das motivações aparentes sobre as razões da crise, ela

[...] tinha raízes mais profundas. Elas penetravam na própria natureza do capitalismo americano, pois a distribuição da riqueza na sociedade era desequilibrada: salários e preços tendiam a ficar estáveis, aumentando o lucro das empresas pelo crescimento da produtividade. Em 1929, 5% dos americanos concentravam 35% da riqueza. De 1919 a 1929, os mais ricos (1%) aumentaram sua participação no bolo em 15%. Na indústria do aço, trabalhava-se doze horas por dia; em certas indústrias, sete dias por semana. Tais disparidades explicam porque, entre 1922 e 1929, o setor de bens de produção (indústria pesada) cresceu 70%; o de bens de consumo não-duráveis (roupas, sapatos) cresceu 35% e o de bens de consumo duráveis (eletrodomésticos e outros) cresceu 50%. Nesse tipo de economia, a concentração de rendimentos conserva a potencialidade de investimento, mas o problema é que depois de certo tempo não há mais onde investir, a margem de lucro se reduz. O processo de acumulação fica estagnado. (p. 287-288)

O período que se sucedeu foi de profunda depressão econômica no mundo todo, uma vez que os Estados Unidos da América ocupavam o lugar de nação com o

maior desenvolvimento capitalista. No caso específico do Brasil, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, o preço do café no mercado internacional caiu mais de 30%. Para um país onde o café representava 72,5% do volume de exportações, tal cenário representou quase que a falência do país (ARRUDA; PILETTI, 1997).

No contexto nacional das décadas de 1920 e 1930, do Movimento Tenentista<sup>19</sup>, oligarquias agrícolas paulistas e mineiras alternando a presidência do Brasil, emergiu a figura política de Getúlio Vargas. Candidato a presidente tendo como vice João Pessoa, presidente da Paraíba, Getúlio assumiu o poder após o assassinato de João Pessoa irromper uma luta armada que culminou com a renúncia do então presidente da república Washington Luís. O governo de Getúlio Vargas seria, portanto, provisório, com duração prevista entre 1930 e 1934, com a tarefa de convocar uma nova Assembleia Constituinte e novas eleições para o cargo de presidente da República. A demora na convocatória da Constituinte e as ações que denotavam o caráter centralizador de Vargas fervilhavam os ânimos dos opositores do governo que entraram em combate com as forças legalistas, a partir de 9 de julho de 1932, quando irrompeu a Revolução Constitucionalista em São Paulo. Após o arrefecimento das lutas, foram convocadas eleições para a Assembleia Constituinte que organizou em 1934 uma nova constituição para o país.

O contexto da década de 1930 revelava as necessidades de desenvolvimento e de expansão da educação nacional. Estas necessidades esbarraram na condição material das escolas brasileiras que possuíam estrutura defasada e organização deficiente, impedindo tal avanço (ROMANELLI, 1990).

O período de 1930 a 1937 caracterizava-se pelas tentativas de modernização da Educação Brasileira, que aparecem com grande vigor. O governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde pública e seu primeiro ministro, Francisco Campos empreendeu reformas legislativas em prol da Educação por meio de decretos. Romanelli (1990) elenca os decretos, sendo eles

---

<sup>19</sup> O Movimento Tenentista caracterizado na década de 1920, teve como expressão revoltas que eclodiram no país, encabeçadas pelos militares que haviam sido excluídos da participação direta no governo do país, desde o fim do mandato de Floriano Peixoto (1891-1894). As mobilizações que acontecerem e caracterizaram este movimento foram: A Revolta dos 18 do Forte de Copacabana em 1922, a Comuna de Manaus e a Revolta de 1924 em São Paulo e, o mais duradouro, a Coluna Prestes, encabeçada por Miguel Costa em São Paulo e por Luís Carlos Prestes no Rio Grande do Sul, os quais encontraram seus grupos em Foz do Iguaçu e realizaram uma marcha de 25.000 quilômetros pelo Brasil, com cerca de 1.500 homens e que perdurou de 1925 a 1927.

Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. (p. 131)

Um ponto importante a ser comentado neste momento histórico é o fato de que, na Reforma do Ensino Secundário, não se encontra a disciplina de Educação Física. O caráter elitista deste ciclo educacional – em que poucos estudantes ingressavam, não se considerando essencial o conhecimento para o trabalho – fica explícito quando se observam as disciplinas ministradas neste ciclo<sup>20</sup>.

Em 1932, em meio a toda a crise que se encontrava a economia brasileira, ocasionada pela bancarrota da economia estadunidense, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava mudanças nas bases da educação nacional. Romanelli (1990) resgata os dizeres de Fernando Azevedo, um dos líderes do Movimento Renovador e signatário do Manifesto para caracterizar o movimento:

[...] nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, suscetível de acepções muito diversas (AZEVEDO, 1953 apud ROMANELLI, *op. cit.*, 1990).

Com um caráter progressista para a época – mesmo sendo considerado em seu conteúdo uma pluralidade e confusão de ideias por um dos líderes do movimento – o Manifesto preconizava mudanças que rompiam com o caráter da Escola Tradicional, porém, esse manifesto progressista não versava sobre a questão específica da Educação Física. No contra fluxo deste movimento de negação da Pedagogia Tradicional, a Educação Física se pautava em uma concepção

---

<sup>20</sup> O rol de disciplinas e as séries em que cada uma seria ministrada pode ser encontrado no decreto nº 21.241/1932.

exclusivamente tecnicista, de preparação do corpo apenas no âmbito biológico do desenvolvimento humano para uma sociedade livre de doenças e preparada para as novas formas de trabalho que se inseriam na sociedade brasileira.

De acordo com Marinho (1980), neste período, a perspectiva da Educação Física era a priorização da técnica. Nas escolas eram realizadas avaliações regulares de desempenho atlético dos alunos e o desporto era priorizado, tanto em nível escolar como universitário. Neste contexto surgiram as primeiras competições escolares e universitárias de nível nacional e, a responsabilidade da formação destes atletas que representariam as instituições em tais competições era, da Educação Física Escolar e não das “escolinhas esportivas”.

Cabe ressaltar que desde a fundação da primeira escola para formação de professores civis de educação física, em 1939, na Universidade do Brasil – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – até o surgimento dos primeiros escritos que traziam a necessidade de uma prática educativa na educação física que não primasse pela técnica somente – na década de 1980, apenas – o país passou dois períodos políticos de governos totalitários, o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937 – 1945) e Ditadura Militar (1964 – 1985), períodos em que o discurso militarista, de defesa da nação e ufanismo estavam muito presentes e, a educação física foi utilizada como ferramenta na construção deste cidadão (NOZAKI, 2004).

A constituição brasileira de 1934 foi um grande avanço no campo educacional, pois, esta vislumbrava a organização de um Plano Nacional de Educação, de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização da Educação Pública pelo Estado brasileiro, a criação de um Conselho Federal de Educação<sup>21</sup>. Especificamente sobre a educação física, não há referência no texto constitucional, porém, no geral sobre a educação, encontra-se que no “Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica;” (BRASIL, 1934). Para a educação eugênica, a Ginástica era elemento fundamental na formação de um cidadão forte e apto ao trabalho.

Após a promulgação da Constituição de 1934, Getúlio Vargas seria o presidente provisório do país até 1938, quando convocar-se-iam novas eleições para a presidência da república. No ano de 1937, entretanto, Getúlio deu um Golpe de

---

<sup>21</sup> O Conselho Federal de Educação alterou sua denominação e organização representativa em 1988, tornando-se o atual Conselho Nacional de Educação.

Estado e instaurou um governo autocrático no Brasil, sob a denominação de Estado Novo. Na constituição outorgada em 10 de novembro de 1937 para o período que se seguia, o argumento para tal ação seguia no sentido de que

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo; Com o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas; Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, **decretando** a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País. (BRASIL, 1937, p. 1, grifos nossos)

Com a nova constituição ficou claro que a perspectiva de tratamento do Estado no que tange à Educação, levaria à desresponsabilização deste, deixando a questão educacional sob responsabilidade da sociedade civil e da iniciativa privada, atuando o Estado apenas na suplementação:

Art. 129 - A infância e à juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (IDEM, p. 25, grifos nossos)

O Estado passa a suplementar, caso a iniciativa privada não dê conta de atender a demanda. Novas reformas parciais são empreendidas no campo da educação nacional. Encabeçadas pelo ministro da educação Gustavo Capanema entre 1942 e 1943, quatro decretos-lei foram executados e, posteriormente no

Governo Provisório, sob a supervisão do Ministro Raul Leitão da Cunha, mais quatro. Romanelli elenca os decretos

Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946: criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ROMANELLI, op. cit. p. 154)

A Educação Física figurou como disciplina obrigatória no Ensino Primário e Normal, não aparecendo no Ensino Secundário – em contrariedade com o texto constitucional, como veremos adiante – nem – no caso específico de nossa análise – no ensino Agrícola.

Porém, mesmo se situando nos ciclos iniciais e na formação dos professores, pode-se observar essa relação da Educação Física com os objetivos desse governo autocrático quando se analisa a constituição vigente no período. A constituição de 1937 determina a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937, p. 26)

No objetivo de adestrá-las moral e fisicamente para o trabalho em períodos de paz e para a defesa da nação em tempos de conflitos

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (IDEM)

Ainda observa-se o caráter de promoção de uma educação higienista para o desenvolvimento do país quando se retoma os discursos de Vargas, como este de 14 de outubro de 1940, proferido em Porto Velho, Rondônia

O crescimento demográfico é evidente. E bastará cuidar dessas gerações, defendendo-as contra as moléstias, preparando-as física e culturalmente, dando-lhes educação moral e cívica para transformá-las em valiosos fatores do povoamento da região. É o que queremos fazer sem perda de tempo. (D'ARAUJO, 2011, p. 404)

O crescimento do país estaria aliado a uma educação moral e cívica que preparasse física e culturalmente o brasileiro para uma nova fase do país, calçada no desenvolvimento industrial, na maior produtividade do trabalho, culminando na ascensão da nação no quadro internacional.

Ainda no discurso sanitaria de erradicar doenças e manter a saúde da população para que o desenvolvimento do país fosse maior, Vargas discursou que

Completando o conjunto das iniciativas em matéria de ensino e educação, organizou-se a Juventude Brasileira, que deverá enquadrar a mocidade do país em movimento de mobilização cívica, nos moldes nacionalistas do Estado Novo. A preocupação de levantar o nível sanitário das populações sempre esteve presente nas resoluções governamentais. Temos procurado combater, sem medir sacrifícios, todas as causas de depauperamento do homem e das suas resistências físicas. As endemias, a lepra, a tuberculose, a sífilis e o câncer são normalmente visados pelo nosso aparelhamento de assistência hospitalar e profilática, articulado em todo o território nacional. Mantém-se o combate profilático à febre amarela e conseguiu-se dominar o alastramento da malária produzida pelo mosquito africano (IDEM, p. 419).

E, de forma clara, Vargas explicitava qual o papel da educação física no contexto do Estado Novo neste discurso de 1º de maio de 1941, proferido na cidade do Rio de Janeiro:

Desenvolvendo a cultura do corpo sadio e forte, sob a direção competente dos técnicos de educação física do Exército, incorporai-vos pelo treinamento paramilitar, indispensável a todos os homens válidos do país, à massa de reserva das forças armadas, rapidamente mobilizável, quando e onde seja necessário, em defesa dos princípios que conformam a nossa existência histórica e garantem a integridade do nosso patrimônio moral e material. Só os povos bem organizados, de vigilante espírito nacionalista, subsistem.

E nós subsistiremos, porque estamos unidos, disciplinados e dispostos a quaisquer sacrifícios pelo Brasil. (IDEM, p. 437)

Os discursos de Vargas não se desvinculam da realidade material mundial em que se inseria. No período entre o final da década de 1920 e a década de 1930 emergiram nos países europeus formas de governo autocráticas que ascenderam ao poder pela via democrática e, que posteriormente destituíram a democracia. Os casos mais claros eram o do governo Fascista de Benito Mussolini na Itália, que perdurou de 1922 até 1943 e o Nacional-Socialismo (Nazismo) de Adolf Hitler na Alemanha, de 1933 a 1945. Vargas tinha afinidades, não somente para com a forma de governo praticada por estes líderes, mas também em relações pessoais.

As formas de governo autocráticas emergidas no contexto pós-Primeira Guerra Mundial tinham um discurso de desenvolvimento da nação e um ufanismo exacerbado. Novamente a questão do imperialismo europeu voltava à tona, principalmente com a expansão do III Reich de Hitler<sup>22</sup>, que iniciava a invasão a países vizinhos da Alemanha. Com a invasão da Polônia em 1 de setembro de 1939, teve-se início o segundo conflito armado de proporções globais, a Segunda Guerra Mundial. Em lados opostos na guerra estavam: Alemanha, Itália e Japão contra Inglaterra e seus territórios ultramarinos, França, e diversos países europeus, com posterior entrada de União Soviética, Estados Unidos e Brasil. Com a ocupação da Alemanha pela União Soviética e Estados Unidos em 1944, e posterior bombardeamento do Japão em 1945 findou-se a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, em um contexto de enfraquecimento do Estado Novo, fortalecimento da oposição a Getúlio Vargas, foram convocadas novas eleições para 1945 que colocaram o general Eurico Gaspar Dutra na presidência da república até 1950, quando se iniciou a onda populista no país.

Uma nova constituição foi outorgada em 1946, mas, quando comparada às antecessoras, não aprofundou a relação da Educação, quiçá da educação física como fazia as constituições de 1934 e 1937.

---

<sup>22</sup> Na história alemã, consideramos os dois primeiros Reich (Impérios) o Sacro Império Romano-Germânico – I Reich de 962 a 1806 –, o Império Alemão – II Reich de 1871 a 1918 – e, instituído por Adolf Hitler em 1933, o III Reich (Drittes Reich em Alemão). O objetivo de Hitler era expandir o território alemão, afetado pelas derrotas na I Guerra Mundial, configurando um novo império. Em 1943, o nome oficial deste estado foi alterado para Grande Reich Alemão e, perdurou até a derrota alemã na II Guerra Mundial em 1945.

Getúlio Vargas retornou ao Palácio do Catete, sede do governo federal em 1950 pela via democrática, agora “nos braços do povo”. Considerado o “Pai dos Pobres” por ter realizado ações de interesse da classe trabalhadora, como a Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452 de 1943 – que instituiu o salário mínimo, a jornada de trabalho 8h diárias, as férias remuneradas, criou empresas estatais como a Petrobrás, iniciou a colonização do norte do Paraná pela concessão à Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná. Tais ações contribuíam para o plano de desenvolvimento do país, interiorização do território nacional, colonizando outras regiões para diminuir o adensamento populacional dos grandes centros urbanos

Com forte oposição, principalmente da figura do jornalista Carlos Lacerda que sofreu um atentado em agosto de 1954 realizado por militares ligados ao governo, a administração de Vargas ficou abalada, chegando ao ponto do “Manifesto dos Generais” de 22 de agosto de 1954 citar a renúncia ou afastamento do presidente. Esta crise levou Vargas ao suicídio na noite seguinte.

Com o fim da era Vargas, seus sucessores seguiram os caminhos trilhados no rumo de administrações de caráter populista, com Juscelino Kubitschek e seu discurso de desenvolvimento acelerado do país, para “desenvolver 50 anos em 5” e, seus sucessores Jânio Quadros, paulista eleito com o bordão da “Vassourinha” que iria varrer a corrupção do país e seu vice, um outro gaúcho herdeiro dos princípios políticos populistas de Getúlio Vargas, João Goulart, o Jango.

Após a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, Jango assumiu a presidência para concluir o mandato, que encerrar-se-ia em 1965. A principal marca histórica deixada por Jango era a ideia de realizar no Brasil algumas reformas necessárias para minimizar a desigualdade social presente no país. As reformas planejadas por Jango eram as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Estas seriam as Reformas de Base.

Como tais reformas faziam menção a impactar na lógica de produção e acumulação capitalista, a burguesia brasileira, aliada à burguesia internacional e aos militares brasileiros e estrangeiros, depuseram João Goulart, sob o argumento de defesa da nação e que um golpe comunista estava sendo arquitetado para o Brasil,

principalmente pelo fato de Jango realizar uma visita oficial à China Maoísta<sup>23</sup> em 1961. Em 31 de março de 1964 os militares tomaram o poder em Brasília e se iniciava mais uma ditadura no Brasil.

No período da ditadura civil-militar – que compreende os anos de 1964 a 1985 – a educação física novamente foi utilizada para atender às demandas de controle e formação moral da população, de modo a alinhar a prática da população com a ideologia preconizada pelos militares – e pela burguesia que se aproveitava do cenário político e econômico favorável. Beltrami (2006) demonstra as motivações desta ação, de forma que

Os propósitos dos ideólogos da Educação Física nesse momento fundavam-se, de um lado, por um projeto eugênico brasileiro e, de outro por um forte sentimento corporativo profissional. Ao menos era isso que aparentava. A promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do Decreto Federal nº 69.450 de 1º de novembro do mesmo ano, somados à Lei nº 5540 em vigor desde 28 de novembro de 1968, constituíram a base legal para a consolidação da Educação Física no plano institucional. (BELTRAMI, 2006, p. 12)

A partir de 1971, a Educação Física passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino, do ensino fundamental ao ensino superior, sob a justificativa presente no Artigo 1º do Decreto 69.450/71 que

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, **desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando**, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Sobre a questão da obrigatoriedade, Mello aponta os fatores fundamentais para sua utilização, uma vez que no Brasil,

[...] desde as primeiras discussões sobre essa disciplina como disciplina escolar e suas primeiras concretizações até o final dos anos 1970, o seu conteúdo esteve pautado no paradigma das ciências biológicas, voltadas para a aptidão física, higiene e formação moral do trabalhador” (MELLO, 2009, p. 11).

---

<sup>23</sup> No momento da visita de Jango à China, esta nação era comandada pelo Partido Comunista Chinês que organizava no país um Estado Socialista. À frente do Partido Comunista Chinês neste processo estava Mao Tsé-Tung, proclamado como líder supremo da China após a tomada do poder pelos comunistas em 1949.

E continua discutindo que

Nesse contexto, os professores de educação física se veem em uma posição desconfortável diante da função social atribuída a essa disciplina e, portanto, a eles. Durante a ditadura militar, essa “atividade”, obrigatória em todos os níveis de ensino e estimulada aos trabalhadores em geral, era atribuída a função de ocupar o tempo dos estudantes e trabalhadores, colaborando para desviá-los das discussões econômicas e políticas (IDEM, p. 17).

### **1.1 A Crise Epistemológica da educação física na década de 1980**

Nesse contexto da década de 1980, iniciou-se um debate epistemológico na educação física acerca dos princípios pedagógicos que deveriam direcionar a prática educativa dos professores no campo escolar. Em um movimento de negação de todo o tratamento pedagógico que priorizava a técnica de execução dos movimentos mais eficientes para a realização da atividade, da reprodução direta sem construção e experimentação dos alunos, novas tendências progressistas começam a debater qual o real sentido da Educação Física no campo escolar. Nozaki (2004) registra que

Na década de 80, durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, percebeu-se a abertura de discussões teóricas para todos os campos e, assim, também para a educação física. Neste período, pelo menos duas questões foram formuladas, modificando paradigmas, reestruturando práticas: *para que educação física e para quem educação física?* [...]. Assim, a década de 80 trouxe questionamentos de fundo para esta área, no terreno das modificações por que passava a sociedade brasileira daquela época (CAPARROZ, 1997 apud NOZAKI, 2004, p. 6).

A reflexão empreendida neste momento denota claramente a crise epistemológica da educação física. Expressão deste momento são os questionamentos apresentados por Medina (1987) que provoca:

Perguntar para que? Para quem se dirige a Educação? Se impõe como tarefa fundamental. As respostas devem ser refletidas e as conclusões incorporadas e utilizadas no nosso agir diário (MEDINA, 1987, p. 32).

Medina (1987) faz a crítica de que a educação física vem cumprindo sua função na sociedade, de adestramento, de disciplinamento e, conclui que

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais dentro, é claro, das regras constitutivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que na verdade não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses. (p. 35)

Neste movimento, portanto, diversos autores iniciam suas pesquisas e arguições para contribuir com a solução desta crise da educação física. Dentre as obras publicadas neste período de contestação, Souza (2013) elenca as principais em ordem cronológica<sup>24</sup>.

Dessas tendências, duas se destacam de forma a romper com o caráter tecnicista da Educação Física, buscando uma prática refletida e referenciada: a metodologia Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz que – de modo geral – pauta-se na Psicomotricidade e na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas<sup>25</sup> e a metodologia Crítico-Superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores<sup>26</sup>, pautada na perspectiva da Cultura Corporal. Como principais obras publicadas neste sentido,

---

<sup>24</sup> As obras citadas são: *O que é Educação Física?* (1983) – escrita por Vitor Marinho de Oliveira; *A educação física cuida do corpo... e 'mente': bases para a renovação e transformação da educação física* (1987), de João Paulo Subirá Medina; *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988) – livro de Go Tani que defendeu uma Educação Física escolar com ênfase no desenvolvimento das capacidades motoras; *Educação física de corpo inteiro* (1990), de João Batista Freire, que apresentava como objetivo central uma proposta de teoria e prática da Educação Física para crianças da pré-escola à 4ª série do 1º grau com base no construtivismo; *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz, que apresentou a pedagogia crítico-emancipatória; *Metodologia do ensino da educação física* (1992), escrito por um grupo de autores denominado de Coletivo de Autores. Este grupo que apresentou uma nova pedagogia, chamada de crítico-superadora (SOUZA, 2013, p. 10).

<sup>25</sup> Para compreender a Teoria do Agir Comunicativo, Cf. HABERMAS, 1987a e 1987b.

<sup>26</sup> O Coletivo de Autores reuniu-se no início da década de 1990 para buscar formas de responder aos questionamentos da Crise Epistemológica da Educação Física e propor uma nova forma de organização do conhecimento específico da área. Os autores que compunham o Coletivo de Autores eram: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

destacam-se: *Transformação Didático Pedagógica do Esporte* de Elenor Kunz (1994) e *Metodologia do Ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores (1992).

Ambas as obras se propõem a promover na Educação Física Escolar, uma prática reflexiva que leve seus alunos à emancipação, porém, existem diferenças radicais quando são analisadas as concepções de Emancipação dos diferentes autores.

Habermas (apud KUNZ, 1994, p. 30) compreende que o que difere os seres humanos da natureza é linguagem, que promove a maioridade ao ser humano. Kunz prossegue discutindo que a “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação, isto implica principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (IDEM, p.31).

Com esta concepção, o autor remete-se à Kant, quando este elabora uma definição ao conceito de esclarecimento como

Esclarecimento é a saída, a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária. Menoridade intelectual é esta falta de poder ou de capacidade do homem para agir racionalmente sem a ajuda ou orientação de alguém. E ela é voluntária (auto imposta) quando os motivos dessa menoridade não estão na ausência da razão, mas na falta de determinação e coragem em utilizar a razão, sem intervenção norteadora de uma outra pessoa. (KANT, 1974 apud KUNZ, 1994, p. 31)

A compreensão de Habermas – e conseqüentemente Kunz – é de que, por meio da linguagem e do processo comunicativo, alcançar-se-ia a Emancipação, a maioridade intelectual. Ao pautar-se na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, Kunz delimita sua concepção de Emancipação como uma questão meramente intelectual. Como pretende o autor, a Emancipação seria “este processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (ibid., p. 32).

No sentido oposto à tese defendida por Kunz, o Coletivo de Autores – ao fundamentar sua proposta na Pedagogia Histórico Crítica (Cf. SAVIANI, 1991) que se alinha ao Materialismo Histórico – denota uma compreensão distinta do que é a questão da Emancipação Humana, uma vez que Marx e Engels compreendiam que a Emancipação da Humanidade somente seria possível com a destituição das relações de produção capitalistas, pautadas na exploração do homem pelo homem,

sendo substituídas por relações de produção livre e associada entre os trabalhadores.

Para Marx e Engels, a Emancipação Humana não seria um produto de mera transformação da consciência, e sim de uma ruptura com o modo de produção capitalista e a exploração da força de trabalho humana. Estes consideram que

As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (MARX; ENGELS, 2001, p. 48)

Portanto, não é possível uma mudança na consciência sem a mudança na base material, uma vez que esta determina as relações humanas. A real Emancipação Humana dar-se-á somente quando rompidas e reorganizadas as formas existentes de produção da vida material, sem a base de exploração e apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho.

Optamos por abordar o livro Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores (1992) por compreender que este apresenta elementos mais próximos das discussões acerca da proposta de uma Educação Física que realmente se coloquem em uma perspectiva de prática educativa para formação do aluno objetivando a Formação Humana, no sentido de formação integral e de construção de um sujeito histórico atuante na sociedade no intuito de transformá-la radicalmente, rompendo com a lógica de produção capitalista e objetivando a construção de uma sociedade emancipada, livre da dominação do homem pelo homem.

A organização do Coletivo de Autores se deu no final da década de 1980, em um momento de abertura política, de crise epistemológica da educação física, de crítica à esportivização presente no âmbito escolar. A fundamentação para a organização da obra se deu a partir de dois documentos de políticas educacionais, as Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: núcleo comum, editado pelo MEC em 1988 e, as Contribuições ao Debate do Currículo em Educação Física: Uma proposta para a Escola Pública, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, de 1989. (CASTELLANI FILHO, 2010).

O convite para a organização do Coletivo partiu do professor Lino Castellani Filho, à época, professor da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e,

referência teórica na área. As contribuições de Castellani Filho para a educação física fizeram com que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo o convidasse para sistematizar uma proposta pedagógica para a Educação Física. Durante o governo “Democrático e Popular” de Luiza Erundina (1989 – 1993), novas formas de pensar a educação foram instituídas enquanto políticas educacionais, tanto que, de 1989 a 1991, o Secretário Municipal de Educação era Paulo Freire.

A partir do convite a Castellani Filho, este o estendeu aos outros autores que compõem o Coletivo, a fim de pensar uma proposta crítica de metodologia de ensino da Educação Física.

O grupo era heterogêneo e os debates raramente eram consensuais. Como afirma Valter Bracht em entrevista, o período de construção contou com debates acalorados e com pouco consenso, exceto o de que era necessário um livro que se baseasse em uma Pedagogia Crítica e que levasse a formulações (CASTELLANI FILHO, 2010).

A principal questão acerca desta obra é que ela busca uma sistematização pedagógica para a Educação Física no âmbito escolar e, para essa sistematização, compreende que o objeto específico de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal. A proposta da cultura corporal é tida aqui como uma concepção oposta à Aptidão Física que versava como objeto específico de estudo da Educação Física.

Enquanto a Aptidão Física possuía suas bases nas ciências biológicas e compreendia a Educação Física apenas como uma disciplina onde se atuava no movimento humano, a Cultura Corporal, compreendia que o movimento humano tem uma construção histórica e social e que esta construção deveria ser o objeto de estudo da Educação Física.

Mas para que se possa compreender a proposta da Cultura Corporal, precisamos primeiramente entender os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam tal proposta.

## **1.2 Conceituando a cultura corporal**

A construção histórica do ser humano perpassa um longo período de desenvolvimento, onde as relações entre os indivíduos e a natureza foram moldando nossa espécie até os dias atuais e, continua a nos transformar cotidianamente. O Homem enquanto ser social é um produto histórico de suas relações com a natureza

e com outros indivíduos da mesma espécie em um processo denominado Trabalho. Marx define o Trabalho sendo, antes de tudo

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. (MARX, 1996, p. 297)

A partir do Trabalho, o homem inicia um processo de modificação da natureza com a finalidade de suprir suas necessidades imediatas de alimentação, proteção, reprodução entre outros. Também inicia-se o processo de auto construção do ser social. É, portanto, o Trabalho, a atividade que diferencia o Homem dos outros animais e, pela realização desta atividade surge o Ser Social. (TONET, 2005)

Lessa (2012), ao discutir Lukács, retoma que, para este – e basilarmente para Marx – o trabalho

[...] é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho. (LESSA, 2012, p. 25)

É necessário ressaltar que este caráter genérico do Trabalho que foi caracterizado por Marx, no capítulo V d'O Capital, é a constatação de que a gênese do Ser Social se dá pelo intercâmbio material do Homem com a Natureza, para atender suas necessidades imediatas e mediatas. Independentemente do modo de produção vigente em determinado período histórico da humanidade, a produção para atender essa necessidade de consumo é condição primaz. Qualquer que seja o modo de produção, o Trabalho é condição fundamental para a existência do homem enquanto ser social

Este trabalho é produtivo de valores-de-uso<sup>27</sup>, que atendem a necessidade daqueles que o realizam. Porém, como o próprio Marx afirma em nota de rodapé na obra *O Capital*: “Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista” (MARX, 1996, p. 300), produção esta que vigora no momento histórico contemporâneo. Mas esta discussão não será abordada neste trabalho.

A partir da relação de domínio da natureza em seu favor, o Homem passa a criar instrumentos que facilitam seu trabalho e aumentam a eficiência de suas atividades; a necessidade de transmitir as informações acerca das condições de realização dessas atividades para outros indivíduos e gerações subsequentes, leva ao desenvolvimento da linguagem e do processo educativo, diferentemente do que afirma Habermas e, conseqüentemente, Kunz ao colocarem o desenvolvimento da linguagem como condicionadora do desenvolvimento humano e, que a linguagem é o que difere o homem da natureza. Pelo fato desta ser originária das necessidades de comunicação vinculadas ao trabalho, pode-se contrapor a tese de Habermas e afirmar, baseado nas conclusões de Marx, que o Trabalho é o que distingue o Homem da natureza.

Essa distinção do Homem para com a Natureza evidencia um salto qualitativo entre o ancestral primata primitivo e o Homem primitivo. Este salto caracteriza uma ruptura com as anteriores formas de manutenção da vida, que seguiam as determinações biológicas. A partir deste “salto ontológico” que se tem as condições para a reprodução social da humanidade.

O Homem vai, gradualmente – e em um largo período de tempo – se afastando de suas características primitivas, de realização de atividades instintivas e atendimento imediato de suas necessidades e realizando atividades mediadas, com finalidade. A este processo, Marx denomina de “recuo das barreiras naturais”.

Lukács afirma que, a partir do recuo das barreiras naturais,

[...] é interdita, a priori, qualquer experiência que nos possa fazer retornar aos momentos de passagem da prevalência da vida orgânica à socialidade. É exatamente a total irreversibilidade ligada

---

<sup>27</sup> Marx define o valor-de-uso evidenciando que: “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. [...] O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta” (MARX, 1996, p. 166).

ao caráter histórico do ser social que nos impede de reconstruir, por meio de experiências, o *hic et nunc*<sup>28</sup> desse estágio intermediário. (LUKÁCS, s/d, p. 1)

A partir desse momento, todas as atividades humanas possuem uma relação direta com o Trabalho, todas se desenvolvem a partir dele, deflagrando uma dependência ontológica com esta atividade. Como define Lukács,

[...] o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas — sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais (IDEM, p. 4).

As atividades primeiras do Trabalho se davam de forma que o Homem interferia *diretamente* na natureza, utilizando seu corpo e instrumentos de trabalho rudimentares. Não havia outra possibilidade para garantir a sobrevivência dos indivíduos a não ser o próprio corpo, armas ou instrumentos primitivos, muito menos o domínio de animais.

O fato do homem usar o próprio corpo na realização de tais atividades ocasiona transformações no seu próprio corpo – como afirmado anteriormente, ao transformar a natureza o homem também se transforma e não somente em nível cognitivo, mas também motor e em sua composição corporal. O homem primitivo abandona sua postura quadrúpede substituindo-a por uma postura ereta, os braços se alongam, os pés se modificam para aumentar a estabilidade na postura ereta, o cérebro aumenta de tamanho, possibilitando o desenvolvimento de novas conexões sinápticas e, conseqüentemente, suas funções cognitivas e comunicativas, desenvolve a educação para transmitir os conhecimentos oriundos da prática do Trabalho, a configuração da faringe se altera de modo a produzir sons articulados que permitem o desenvolvimento da fala articulada.

Essas transformações se configuram como uma materialidade corporal historicamente construída e não meramente determinada biologicamente. Estas mudanças no corpo do homem ao largo da história configuram a existência de uma Cultura Corporal, que, como aponta Soares et al. (1992) é “resultado de

---

<sup>28</sup> A expressão proveniente do Latim significa “aqui e agora” e é utilizada por Lukács para afirmar que é impossível reconstruir por experiências em um determinado período histórico posterior do desenvolvimento as relações sociais e produtivas já superadas pelo homem.

conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES et al., 1992, p. 26)

No intuito de compreender a construção da corporeidade humana como um processo histórico e social, Soares et. al (1992) adverte que

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 humanas. (p. 27)

Os elementos Cultura Corporal como elementos construídos, acumulados e transmitidos historicamente pela humanidade devem ser transmitidos na escola de forma que o aluno compreenda a historicidade destes elementos e como estes contribuem para a formação humana, uma vez que estas mudanças são parte integrante da história humana e, conseqüentemente, das mudanças que determinam o ser humano nos dias atuais.

Ao considerar que os conteúdos da Cultura Corporal são os “Jogos, Esportes, Danças, Lutas e Ginástica” (SOARES et.al, 1992, p.43), compreende-se que na Educação Física na escola, o aluno<sup>29</sup> precisa entender e assimilar que estes elementos são resultado de um longo processo de desenvolvimento de atividades corporais humanas, desde as mais rudimentares que, com o desenvolvimento histórico foram se alterando, incluindo e excluindo elementos de sua prática, para que tal conteúdo se configurasse atualmente como tal. E mais, compreender que o fato de ser uma construção histórica não esgota a possibilidade de mudanças nas práticas corporais, diferenciando-as das que se apresentam na atualidade.

Outro ponto basilar da metodologia Crítico-Superadora é a questão do entendimento da sociedade vigente como uma sociedade de classes e, neste sentido a Educação Física

[...] tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação,

---

<sup>29</sup> É pressuposto que, para o aluno compreender tais elementos, o professor tenha conhecimento pleno do conteúdo abordado.

sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (IDEM, p. 28).

Há, portanto, um elemento político na proposta da metodologia que é a assimilação da realidade e a educação do aluno para que este compreenda a divisão da sociedade em classes e possa ser indivíduo atuante no combate a tal configuração social, no intuito de transformar radicalmente as condições produtivas, com objetivo final da emancipação humana.

Souza (2013) ao analisar o livro do Coletivo de Autores sintetiza a estrutura da obra de forma que

[...] o Livro trata de uma pedagogia emergente, denominada de **crítico-superadora**. Ela possui três características fundamentais: 1) *diagnóstica* porque constata e lê os dados da realidade, onde para interpretá-los “o sujeito [...] emite um juízo de valor que depende da **perspectiva de classe de quem julga** (Ibid., p. 25, grifos do autor)”; 2) *judicativa*, porque julga essa constatação a partir de uma ética proveniente de interesses de **determinada classe social** e 3) *teleológica* por que tem um objetivo específico, **coerente com a perspectiva de classe** de quem constata e julga a realidade. (SOUZA, 2013, p. 16, grifos no original)

Trato então de discutir uma proposta pedagógica para a Educação Física que considera a relação histórica do processo de construção do ser humano, a forma como se organiza a sociedade na qual vivemos e produzimos nossa existência e, as possibilidades de superação desta ordem.

Com isso, buscamos estabelecer a relação entre a Educação Física ministrada sob a concepção da Cultura Corporal, com o objetivo da Emancipação Humana e como esta pode contribuir para com a proposta da Educação do e no Campo, no intuito de, por meio de atividades educativas emancipatórias proporcionar a construção de uma consciência revolucionária nos sujeitos participantes do processo educativo, pois, conforme salienta Frota (2011),

As atuais relações sociais impedem o desenvolvimento da sociedade e destroem vidas, humanas, animais e vegetais cotidianamente como se isso fosse natural, da própria essência humana nos mais desprezíveis dos casos. Sendo assim, a luta pela emancipação humana, pelo fim das classes sociais, recoloca uma grande tarefa a Educação Física. Suas organizações e seus objetivos devem ser alicerçados em benefício da vida, da liberdade, da autoconstrução humana, e não ao capital, pois como dito anteriormente há

possibilidades históricas de erradicar a fome, a exploração, e com isso desenvolver amplamente as aptidões humanas. (p. 70)

Antes de iniciar essa discussão sob a articulação da proposta de Educação Física na Educação do e no Campo, faz-se necessário compreender, como se deu o processo histórico de constituição da Educação do Campo e do debate da efetivação de Políticas de Educação do e no Campo para, enfim, relacionar a proposta metodológica da Educação Física pautada na Cultura Corporal e a proposta de Educação do Campo.

### **3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ: A LUTA HISTÓRICA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**

O objetivo desta seção é compreender como se configuram as propostas de políticas de Educação do Campo no Brasil e em específico no estado do Paraná. Para isto, recorreremos às legislações que orientam a Educação do e no Campo, sem deixar de contextualizá-las historicamente, pois, as alterações realizadas nestas legislações ao longo dos anos são resultados de um incessante movimento combativo das populações do campo no sentido de garantir o direito à educação.

Porém, não se pode compreender como se dão as relações sociais no campo nos tempos atuais sem o entendimento de como se deu historicamente a configuração deste campo desde os primeiros anos do Brasil. A forma como se organizam as relações produtivas no campo, mesmo sob a determinação capitalista de produção, carrega fatores dos tempos coloniais que interferem diretamente no Homem do campo e como este produz e reproduz sua vida.

#### **3.1 A colonização brasileira**

No período pré-colonial, os povos nativos que viviam no país<sup>30</sup> viviam sob uma forma primitiva<sup>31</sup> de organização social, baseada no nomadismo, extrativismo e pequena agricultura de subsistência. As tribos eram organizadas em uma divisão sexual do trabalho, porém, este trabalho era coletivo, onde todos os indivíduos da tribo realizavam suas tarefas e compartilhavam os produtos do trabalho. A relação familiar, geralmente, não era organizada de forma monogâmica e, as crianças nascidas na tribo eram cuidadas e educadas por toda a tribo, participando também nas atividades cotidianas da comunidade.

---

<sup>30</sup> De acordo com Luciano (2006) *apud* Mileski (2013), habitavam o Brasil, cerca de 5 milhões de indígenas até a chegada de Cabral em 1500.

<sup>31</sup> Considera-se em uma classificação realizada por Morgan (1871) e sintetizada por Engels (1884) que, os nativos brasileiros em sua grande diversidade de povos e culturas, se encontravam em duas fases do Estado Selvagem da Humanidade: a Fase Média, cuja principal característica é o emprego do fogo no preparo de alimentos, a característica seminômade coletora e caçadora desses povos, a utilização de armas rudimentares como a lança e a clava; a Fase Superior, caracterizada pelo uso de ferramentas e armas mais elaboradas, como o arco e flecha, indícios de sedentarismo das tribos, utensílios de argila cozida e produção agrícola de alguns meios de subsistência. (ENGELS, 2012, p. 38-39)

A agricultura rudimentar praticada no solo brasileiro era realizada em pequenas clareiras abertas na mata ou em clareiras existentes e, produzia grãos para a alimentação da tribo, de forma a complementar os produtos da extração, caça e pesca. Esta produção acontecia até o esgotamento fértil da terra que, obrigava a tribo a se deslocar para outra área virgem e, nela se instalar.

Por volta do século XIII e XIV, enquanto no Brasil as relações sociais ainda eram primitivas, na Europa o feudalismo entrara em crise, pois, as plantações não eram mais produtivas como antes, a sociedade burguesa era gestada no período de declínio do Antigo Regime e, as relações pré-capitalistas se desenvolviam. O comércio europeu com o oriente criara grandes centros comerciais na região do mediterrâneo, principalmente na Itália e no Oriente Médio. Vias terrestres e marítimas faziam a ligação entre Europa, Oriente Médio e Ásia e o comércio impulsionava o desenvolvimento da humanidade. (ARRUDA; PILETTI, 1997)

As viagens comerciais marítimas empreendidas principalmente por Portugal e Espanha no fim do século XV fizeram com que estes dois países desenvolvessem a ciência na construção de embarcações, mapas e técnicas de navegação e, a busca por novas rotas comerciais fez com que o “Novo Mundo” das Américas fosse descoberto.

Vislumbrada a possibilidade de expansão territorial ultramarina, Portugal empreende expedições para as terras de além mar, com o intuito de colonizar e explorar os recursos desse novo mundo no comércio com outras nações. Em 1500, a primeira expedição portuguesa chegou no Brasil e, assim, teve início a colonização europeia no território brasileiro. Nos primeiros trinta anos de colonização, a atividade predominante foi a extração de recursos naturais da terra, principalmente a extração de *Caesalpinia echinata*, o Pau-Brasil, árvore cuja madeira quando processada provia um extrato de cor vermelha, muito usado em tingimento de roupas da nobreza e da elite europeia e, a madeira também utilizada na produção de instrumentos musicais.

Poucas habitações foram estabelecidas no território brasileiro, excetuando as feitorias, habitações de armazenamento de pau-brasil e de defesa contra invasão estrangeira. (ARRUDA; PILETTI, 1997) Nesses trinta anos de exploração extrativista, ficou evidente o esgotamento das matas litorâneas de pau-brasil, obrigando Portugal a alterar o modo de exploração da nova colônia e, passou a

enviar expedições de colonização e povoamento do território brasileiro, sendo fundada em 1532 a Vila de São Vicente, no atual litoral do estado de São Paulo.

Os objetivos da primeira expedição comandada por Martim Afonso de Sousa eram: percorrer o litoral e, quando necessário interiorizar na busca de ouro e prata, expulsar franceses que porventura se encontrassem em território nacional, organizar núcleos de povoamento e defesa e, aumentar o domínio português até terras que não estavam contempladas no Tratado de Tordesilhas<sup>32</sup>. (IDEM, p. 150).

A forma escolhida para a colonização do Brasil foi baseada na experiência portuguesa na produção de cana-de-açúcar nas Ilhas de Madeira e Cabo Verde. As condições climáticas e de solo, principalmente da Zona da Mata do Nordeste brasileiro eram similares às das ilhas, favorecendo o cultivo da cana. O modelo produtivo empregado foi o de grandes propriedades, pois havia esta possibilidade ocasionada pela vasta extensão de terras do Brasil. Os colonizadores que deixavam Portugal para se instalar no Brasil almejavam grandes lucros e, para que o preparo do solo, plantio, colheita e transporte pudessem vir a proporcionar estes lucros, somente a grande propriedade poderia oferecer estas vantagens. (IDEM, p. 150)

A mão-de-obra utilizada era a indígena, a partir da escravização do nativo, tornando-o uma propriedade dos senhores. A resistência indígena marcou este período. O nativo livre resistia à sua escravização, a retirada de sua origem para o trabalho forçado. A resistência indígena, normalmente, era contida pelo uso de armas de fogo. Com isso começaram a ser trazidos os escravos de origem africana, que eram utilizados por Portugal no plantio da cana nas ilhas do Atlântico.

A grande propriedade latifundiária, a utilização da mão-de-obra escrava e o comércio de açúcar, foram a base da produção açucareira no Brasil, de meados de 1550 até a metade do século XVIII, quando se iniciou a exploração dos recursos minerais descobertos no centro do território brasileiro.

Após o fim da invasão holandesa no Brasil<sup>33</sup>, observou-se no mercado internacional um decréscimo no preço do açúcar brasileiro, que era produzido no país e refinado na Europa. Com o conhecimento adquirido nos anos de ocupação,

---

<sup>32</sup> Tratado assinado entre o Reino de Portugal e o Reino da Espanha em, 1494, que definia os limites de exploração das terras descobertas pelos reinos no Novo Mundo. De acordo com o Tratado, todas as terras que se encontrassem até 370 léguas marítimas a oeste de Cabo Verde pertenceriam a Portugal e, as terras além das 370 léguas, à Espanha.

<sup>33</sup> A invasão holandesa ao território brasileiro, deu-se principalmente no nordeste, na região do atual estado de Pernambuco e durou de 1630 a 1654, terminando com a resistência pernambucana que expulsou os holandeses.

os holandeses passaram a produzir e refinar o açúcar, tornando-o mais barato que o brasileiro. Este prejuízo e, a conseqüente diminuição na produção fez com que Portugal iniciasse a busca por metais preciosos no território brasileiro, uma vez que nas colônias espanholas era abundante a exploração e comércio de metais preciosos.

A diferença principal é que, as minas brasileiras se encontravam no interior do território e em regiões de difícil acesso, em filões subterrâneos. Mesmo com essas dificuldades, a extração e comércio de minerais preciosos apresentaram-se muito lucrativos, fazendo com que o ouro brasileiro colocasse Portugal em lugar de destaque no comércio mundial.

A substituição da cana pelos metais preciosos como principais produtos no comércio internacional não fizeram com que fosse completamente abandonada a produção e exportação de cana de açúcar no Brasil, ao contrário, ela aconteceu em paralelo à mineração e, foi sendo ampliada a área produtora no país, utilizando as mesmas bases do ciclo nordestino: a grande propriedade e a mão-de-obra escrava.

Nesse contexto, enquanto o Brasil fixava-se como colônia mais rentável de Portugal, o mundo passava por profundas transformações. A burguesia se consolidava enquanto nova classe dominante, destituindo o poder dos senhores feudais e as cidades tornavam-se grandes centros de produção e comércio de mercadorias. O marco dessa derrocada do Antigo Regime é a Revolução Francesa (1789-1799) que consolidou a burguesia como classe dominante no cenário internacional<sup>34</sup>.

Com um novo panorama mundial, desenvolvimento da indústria na Europa, aumento da população das cidades, a demanda por produtos agrícolas aumentou e, aconteceu no Brasil uma retomada da agricultura. Além da cana e do cacau – cultivados no nordeste desde o século XVI – foram introduzidos no Brasil o algodão para suprir a indústria têxtil inglesa e, o café – nos mesmos moldes de produção em grandes propriedades latifundiárias, mão de obra escrava<sup>35</sup> e exportação dos

---

<sup>34</sup> Cabe aqui apontar que a Revolução Francesa não foi a primeira revolução burguesa, sendo esta a Revolução Gloriosa (1688-1689) na Inglaterra. A diferença que, na Inglaterra a burguesia assumiu o poder econômico e político sem precisar destituir a figura real, que tornou-se grande aliada desta classe para com seus objetivos, enquanto na França, o rei foi mandado à guilhotina.

<sup>35</sup> É válido ressaltar que a população negra traficada para o Brasil e comercializada para atender a demanda produtiva do campo brasileiro não aceitava essa condição com passividade. Embora diferente dos índios, que nativos da terra combatiam a escravidão, os

produtos. Também ocorria a exploração da borracha na região da Floresta Amazônica, sendo mais explorada no final do século XIX, a partir da necessidade de borracha para os pneus dos carros produzidos pela nova indústria automotiva.

No final do século XIX e início do século XX, o desenvolvimento das forças produtivas da humanidade era extremamente avançado em relação ao século anterior. A necessidade de Homens livres para servir de mão-de-obra assalariada nas indústrias e os movimentos sociais combatiam com veemência a escravidão, abolida no Brasil tardiamente, em 1888. Para substituir os escravos no campo, frotas de navios europeus aportavam no país trazendo imigrantes que, excluídos das indústrias europeias ou com pouco trabalho no campo europeu, imigravam para o Brasil em busca de prosperidade.

Neste contexto, o principal produto brasileiro no comércio exterior era o café, sendo a maior fonte de lucro para o país até 1930. No ciclo cafeeiro, a característica produtiva era – novamente – o latifúndio e, a mão-de-obra era livre e, predominantemente imigrante, remuneradas parcamente.

Como se pode perceber com esta breve contextualização, a forma predominante de exploração da terra no Brasil foi, além da extração, a utilização das grandes propriedades e, a mão-de-obra primeiramente escrava e, posteriormente, assalariada. Mas os salários pagos eram irrisórios, o que permitia uma grande taxa de lucro para os proprietários.

Esta organização produtiva no campo brasileiro historicamente construída deixou a herança da utilização da terra de forma a atender os interesses de uma elite agrária, onde a população rural que não se adequasse tinha dois destinos: ou morrer de fome no campo ou migrar para as cidades em busca de outras oportunidades. Esta herança arrasta-se até os dias atuais, como veremos adiante no texto.

---

negros trazidos de terras longínquas resistiam aos castigos e as condições de trabalho e, frequentemente fugiam para os Quilombos, onde ali se auto organizavam produtivamente, plantando o necessário à sua sobrevivência e vivendo em comunidades organizadas.

### 3.2 A educação do campo nos textos constitucionais

Como pode ser constatado pela introdução realizada nesta seção, o Brasil é um país essencialmente agrícola. Sua história se remete a ciclos de produtos provenientes da terra.

Porém, em um movimento contraditório, a prioridade para o desenvolvimento sempre foi legada às cidades, colocando o campo como um local de atraso crônico. Com esta concepção, pouco era realizado em prol das populações do campo no tocante aos direitos fundamentais do ser humano, incluindo a Educação.

A luta pela efetivação da Educação do e no Campo é antiga. Considerada como um dos direitos básicos dos cidadãos, a educação escolar tem sido historicamente negada aos povos camponeses e, quando efetivada, se dá somente no sentido de fixar esses povos ao meio rural.

A introdução da educação rural no tocante à legislação brasileira começa a ser discutida na segunda década do século XX, no sentido de atribuir à educação o caráter de conter o movimento migratório e estimular o aumento da produtividade no campo (BRASIL, 2001, p. 5)

Este caráter seria reafirmado no texto constitucional de 1934, onde é explicitado que

Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

[...]

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. **Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934, p. 37-38, grifos nossos)

Não existe registro anterior sobre a questão da educação – seja denominada rural ou do campo – em constituições no período anterior a 1934. Como observado no parecer nº 36/2001 CNE-CEB que discute a necessidade de organização de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891,

evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001, p. 3)

Quando esta questão é versada na carta magna de 1934, ela vem demonstrando qual o real objetivo da política destinada aos trabalhadores rurais, como observado no artigo 121, supracitado. Compreender o período histórico em que se situa esta política é fundamental para entender os motivos de o texto constitucional apresentar esse objetivo de fixar os homens no campo.

A década de 1930 representa um período histórico no Brasil em que o desenvolvimento industrial começava a tomar formas mais pujantes e as cidades tornavam-se grandes centros urbanos, densamente povoadas a partir das migrações das populações rurais em busca de novas oportunidades de trabalho.

Este aumento populacional nas cidades se deve a dois fatores essenciais: o primeiro foi o desenvolvimento industrial iniciado no período subsequente à Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), onde os países periféricos e não europeus que não sofreram com combates armados em seus territórios iniciaram seu desenvolvimento industrial de modo a atender as demandas do combate em solo europeu e, instalar-se nos filões de produção e comércio afetados pela guerra. A política de substituição de importações contribuiu em grande escala para o desenvolvimento da indústria no Brasil, uma vez que grande parte dos artigos industrializados eram importados e, com essa política, passaram a ser produzidos nas indústrias nacionais.

O segundo fator se deu no final da década de 1920. A agricultura brasileira fundamentava-se basicamente na produção cafeeira e destinada à exportação. Como relatado na primeira seção deste trabalho (Cf. p. 29), a crise de 1929 abalou o comércio mundial e provocou danos severos à economia brasileira, em especial à cafeeira.

Com a crise e a diminuição da área cultivada de café e o desenvolvimento das indústrias nos grandes centros do país, as populações rurais que não encontravam novas formas de trabalho no campo migraram para as cidades.

Castro (1984), ao estudar profundamente a questão da fome no Brasil, relata a condição desses povos migrantes, principalmente os nordestinos, tão afetados pelos ciclos da seca

São as sombrias caravanas de espectros caminhando centenas de léguas em busca das serras e dos brejos, das terras da promessa. Com os seus alforjes quase vazios, contendo quando muito um punhado de farinha, um pedaço de rapadura; a rede e a filharada miúda grudada às costas, o sertanejo dispara através da vastidão dos tabuleiros e chapadões descampados, disposto a todos os martírios. Sem recursos de nenhuma espécie, atravessando zonas de penúria absoluta, gastando na áspera caminhada o resto de suas energias comburidas, os retirantes acentuam no seu êxodo as consequências funestas desta fome. Vê-los é ver, em todas as suas pungentes manifestações, o drama fisiológico da fome (CASTRO, 1984, p. 228).

As populações migrantes se instalavam, quase que sempre, nos bairros periféricos, com pouca estrutura urbana básica, como vias de ligação pavimentadas, rede de distribuição de água e coleta de esgoto, escolas, hospitais. Isto ocasionava um problema para as autoridades locais que precisavam investir nessas estruturas para garantir o básico para estas populações migrantes. Era mais vantajoso manter a população rural fixada no campo.

Os sertanejos retirantes que sobreviveram às adversidades da migração começaram a se fixar nas cidades e, aqueles que não pereceram nas caminhadas, agora sofriam com as doenças recorrentes das condições precárias das cidades. Castro (1984) retrata as condições destas periferias das capitais nordestinas:

Assim se constituíram grandes massas de populações marginais nas capitais do Nordeste. Muitas das cidades do litoral nordestino mantêm permanentemente populações deste tipo. No Recife, nos mangues do Capibaribe, desenvolveu-se uma verdadeira cidade de mocambos que cresce em seguida a cada seca com os novos casebres levantados no charco por levas de retirantes. A maior parte dos que descem do sertão acossados pelo flagelo aí fica vivendo uma vida de inadaptados e vencidos, num regime de carência que é uma continuação do martírio, da fome no sertão. Numa série de contos que enfeixamos em volume, sob o título de *Documentário do Nordeste*, já fixamos quadros da vida dessa gente que vive atolada nos mangues se sustentando de caranguejo 'da pesca de caranguejos e siris, chafurdando nesse charco onde tudo é, foi ou vai ser caranguejo, inclusive a lama e o homem que vive nela. (CASTRO, 1984, p. 241, itálicos no original)

As condições materiais e sanitárias eram das mais precárias possíveis, sendo fonte de diversas doenças infecciosas que poderiam ser evitadas apenas com melhorias estruturais das cidades.

A lama misturada com urina, excremento e outros resíduos que a maré traz, quando ainda não é caranguejo, vai ser. O caranguejo nasce nela e vive dela. E o homem que aí vive se alimenta desta lama sob a forma do caranguejo'. As populações mantidas através desse trágico 'ciclo do caranguejo' representam um resto do monturo humano que o vento quente das secas joga nas praias do Nordeste. Em torno de Fortaleza vivem populações ainda mais miseráveis, algumas se alimentando apenas de verduras silvestres — *beldroegas* e *manjangomes* — cozinhadas com sal e comida com os aruás — espécie de molusco —, muito abundantes nas lagoas da região. (IDEM, p. 241-242, itálicos no original)

A alimentação precária ainda era complementada com qualquer tipo de material que saciasse a fome humana, não importando se fosse nutritivo ou não, apenas se garantisse a saciedade temporária:

A miséria dessa gente chega a tal ponto que para espanto de Rodolfo Teófilo eles chegam a comer os ovos dos aruás: "até os ovos de aruá comem. Tanto têm de belos os ovos deste animal como de repugnantes. Nos caules das plantas aquáticas, às margens das lagoas, fazem a postura em filas de pequenas esferas cor-de-rosa que se agrupam numa extensão de cerca de 5cm. Os ovos contêm um líquido gosmento, adocicado, parecendo uma mistura de sangue e pus de abscesso." Não se admiraria o Dr. Rodolfo Teófilo de que esses famintos fizessem dos ovos do molusco o seu caviar — caviar de flagelado — se soubesse que em certas regiões do México os nativos consomem os ovos de uma mosca — *axayaati* —, cuja postura espalhada sobre as águas forma crostas gelatinosas em sua superfície: 'A *axayaati* é uma mosca própria dos lagos mexicanos. Dos ovos inumeráveis que põe nos juncos, nas gladiólas e nos lírios do lago, formam-se grossas crostas que os pescadores vendem nos mercados. Esta espécie de caviar chamado de *ahuauhtli* se comia no tempo dos mexicanos e ainda hoje é manjar comum nas mesas dos espanhóis. Tem quase o mesmo sabor que o caviar dos peixes, porém os mexicanos antigos não só comiam os ovos como também as moscas reduzidas a massa e cozidas com sal.' (IDEM, p. 242, itálicos no original, sic)

As condições existentes mostravam-se desfavoráveis à sobrevivência das populações migrantes nas cidades, em suas questões básicas. O que concerne à educação também era inexistente, tanto no meio urbano quanto camponês.

Um dos registros mais antigos sobre a questão educacional no meio rural, remete-se ao 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, de 1923 e, a principal pauta discutida era a relação dos Patronatos, que seriam instituições para os menores pobres do campo e da cidade que mostrassem interesse pela agricultura. Nos Patronatos, estes menores seriam educados para trabalhar no campo e não romper a pretensa harmonia entre campo e cidade, para que estes

jovens ali se fixassem e não migrassem para as cidades, aumentando assim o contingente populacional urbano. (BRASIL, 2001, p. 5)

A educação rural neste contexto era basicamente renegada. Não havia investimentos em estrutura, capacitação docente, valorização profissional. Pereira (2011) traz o depoimento de um professor de escola rural da década de 1930 que exprime tal situação:

Quando se indaga de um mestre-escola porque a vida rural não o atrai, a resposta é sensivelmente sempre a mesma: “o ambiente o abafa. Falta conforto, o meio é inculto, o homem é hostil” [...] falta o conforto, isto é, não ha casa habitável, digna desse nome, em todo o bairro. Não ha médico, freqüentemente não ha pharmácia. Não ha condução fácil à cidade mais próxima nem há outros meios de comunicação com ella. Não ha luz. Não ha jornaes. Não ha cinema. Falta tudo (MENNUCCI, 1930, p. 130 *apud* PEREIRA, 2011, p. 89-90).

Mesmo sendo contemplada enquanto uma forma de fixação do Homem no Campo, a presença da Educação do Campo na constituição de 1934 reflete o caráter inovador e progressista desta, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (Cf. 31 deste trabalho). A possibilidade de um financiamento da União para o atendimento escolar na zona rural representa um claro avanço na conquista dos direitos da população do Campo.

Quando a questão rural é retomada na constituição de 1946, o intuito de fixar o homem no campo se mantém, porém, com o objetivo de colonização e interiorização do país, como uma forma de utilizar trabalhadores pobres ou desempregados para esta empreitada que destinava às pessoas a habitar e iniciar povoamentos em locais inóspitos, sem quaisquer tipos de equipamentos públicos que garantissem um mínimo de conforto e possibilidade de sobrevivência.

Art. 156 - A lei facilitará a fixação do homem no campo, estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Para esse fim, serão preferidos os nacionais e, dentre eles, os habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados. (BRASIL, 1946, p. 34)

Em 1946 aconteceu também a publicação das Leis Orgânicas do Ensino e, o Ensino Agrícola é contemplado em uma destas leis, mais precisamente no Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946.

Este momento histórico em que as Leis Orgânicas do Ensino são publicadas remetem a um momento pós Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), onde o discurso nacionalista era ainda muito presente na política brasileira, reflexos da ditadura de Getúlio Vargas nos anos de Estado Novo (1937 – 1945).

Neste contexto acontece a instituição de um governo provisório e o início de um movimento populista no Brasil, onde lideranças políticas carismáticas conquistavam a simpatia das camadas populares com o discurso de reformas e progresso do país.

Porém, como observado no Parecer nº 36/2001 CNE-CEB, não contemplava este pretense progresso para as camadas mais pobres vinculadas ao campo:

[...] em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola. *Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes: III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula **em curso diretamente relacionado** com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente* (BRASIL, 2001, p. 8, grifos nossos, itálico no original).

Outro ponto que o Parecer aponta no texto do Decreto é a questão da educação sexista. No Brasil, a questão das mulheres não se dissocia do panorama mundial, onde a centralidade patriarcal sempre relegou as mulheres à subserviência e às atividades domésticas. Porém, com o movimento feminista, as lutas das mulheres por garantia de direitos culminou em 1934 com a conquista do voto. Mesmo sendo uma mera participação sufrágica<sup>36</sup> na questão eleitoral, caracteriza uma vitória histórica para o movimento das mulheres.

Mesmo em um contexto como este, no Decreto, a garantia do direito de ingresso igualitário de homens e mulheres escondia o caráter sexista e hierarquizante na questão de gênero, ao versar que

---

<sup>36</sup> Do Latim *suffragium*, significa o Voto direto do cidadão no processo eleitoral.

*Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:*

*1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em **estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.***

*2. Às mulheres **não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.***

*3. Na execução de programas, em todos os cursos, **ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.***

*4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de **economia rural doméstica.** (IDEM, p. 9, grifos nossos, itálico no original)*

O desenvolvimento industrial do país, a onda populista que levou à presidência figuras como Juscelino Kubistchek, Jânio Quadros e João Goulart, fizeram com que o Brasil crescesse economicamente e em aspectos populacionais. Porém, ao campo sempre se manteve a relação da produção para exportação, em grandes latifúndios, priorizando a monocultura, em detrimento à pequena propriedade trabalhada pela agricultura familiar e a produção de gêneros alimentícios para o mercado interno.

Nesse momento onde as camadas populares participavam mais influentemente na vida política nacional, a proposta de Reforma Agrária do governo de João Goulart aliada a outras reformas de base, aparentava ser a resolução de um dos grandes problemas do país, que sempre priorizara o latifúndio. As reformas de base foram consideradas pelos militares e pela burguesia nacional e internacional como ameaça de implantação do comunismo no Brasil, financiado pela União Soviética como plano de expansão comunista para o planeta, em um contexto de Guerra Fria<sup>37</sup> e, a intervenção militar financiada pelo governo estadunidense destituiu o presidente Jango, instaurando a Ditadura Civil-Militar, em 1964.

---

<sup>37</sup> A Guerra Fria foi um conflito ideológico entre duas nações que saíram vitoriosas da II Guerra Mundial e se tornaram superpotências econômicas e políticas. O conflito não armado entre Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas era no intuito de disputar ideologicamente o domínio entre outras nações e expandir suas redes comerciais. Embora nunca houve um conflito armado direto entre EUA e URSS, várias guerras aconteceram em virtude desta disputa ideológica. Como exemplos podemos citar a Guerra da Coreia de 1950 a 1953 e a Guerra do Vietnã de 1955 a 1975. A Guerra Fria encerrou-se com a dissolução da URSS, em 1991.

Com a Constituição de 1967, sob o governo civil-militar, foi instituída a obrigatoriedade de empresas agrícolas e industriais oferecerem aos seus empregados e filhos o ensino primário gratuito, porém

Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 2001, p. 10)

Durante esse tempo, a questão da educação para os povos do campo foi negada nos textos constitucionais – excetuando 1934 e com os objetivos supracitados – sendo que, a organização da escola no meio rural ficara vinculada aos Estados e Municípios.

Tal inexistência não é um mero acaso. A questão do campo sempre foi vista como um local de atraso, de demérito. A histórica valorização do latifúndio e da produção para a exportação colocava o campo como um local meramente produtivo, onde os sujeitos não necessitam do atendimento e da garantia dos direitos sociais básicos. (CALDART, 2008, p. 38 apud COMILO, 2013, p.97)

Com a luta dos Movimentos Sociais do Campo – a ser tratada com mais vagar no próximo tópico desta seção – a questão da Educação do e no Campo ganhou mais força e propostas que somaram à luta por outros direitos fundamentais historicamente negados à população do campo.

Mesmo com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo em relação à questão específica da educação, esta não foi retomada nem na constituição cidadã de 1988. O Artigo 205 da Constituição, versa sobre aspectos gerais deste direito:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

O fato da constituição de 1988 tratar a educação como um direito público subjetivo, não diferenciando enquanto urbana ou rural transfere o encargo dessas atribuições específicas ao Plano Nacional de Educação e, por conseguinte, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituídos respectivamente pelas leis nº 10.172/01 e nº 9394/96 (BRASIL, 2001, p.10).

Como último ponto vinculado aos textos constitucionais, aparece no artigo 62 das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o SENAR.

As discussões que se relacionam ao SENAR fazem a crítica a esta política ser direcionada ao ensino de técnicas de trabalho no ambiente rural para a capacitação do aluno para o mercado de trabalho e atuação no agronegócio, e não como um programa de educação no campo direcionado à transmissão de um conhecimento socialmente útil no sentido da Emancipação Humana.

A educação para a zona rural não consta nas constituições brasileiras como matéria de destaque e, como apontam Silva; Cecílio e Hirose (2010),

A população originária do campo não teve e ainda não tem acesso à educação formal digna. O modelo educacional urbano é adaptado, quando da existência de escolas rurais, sob a alegação da oferta de ensino de qualidade, ignorando as diferenças e as especificidades da identidade camponesa. (SILVA; CECÍLIO; HIROSE, 2010, p. 182)

O debate legal para a discussão de políticas públicas para a Educação do Campo só surge a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394/1996 – onde em seu artigo 28º aparecem as especificidades que devem ser contempladas na educação para a população rural

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Somente a partir desta pontuação acerca da educação no meio rural presente na LDB é que se abriu o debate legal para a não adaptação dos currículos urbanos na Educação do Campo, uma vez que na lei que direciona a educação nacional aparece a necessidade de organização do ensino em virtude das particularidades do campo.

Enquanto direito público subjetivo previsto pela constituição e com as bases determinadas pela LDB, a oferta de educação no meio rural é uma atribuição do Estado, Comilo (2013) aponta ser função do Estado

[...] garantir Educação do e no Campo, como direito social e dever do Estado, na medida em que os movimentos sociais do campo reivindicam uma educação para todos, respeitando as especificidades nas diversas formas de organização do camponês, esperando que as escolas do campo ou rurais não se configurem como uma política pública de governo, mas como políticas sociais. (COMILO, 2013, p. 97)

O fato da LDB contemplar esta necessidade de organização da educação no meio rural atendendo as particularidades do campo é consequência de um longo processo de lutas e organização dos movimentos sociais camponeses na defesa de uma Educação do e no Campo que permitisse o acesso aos conteúdos formais de forma digna e no local onde as pessoas vivem.

Constatando isto, vejamos como os movimentos sociais foram fundamentais na efetivação de políticas para a Educação do e no Campo.

### **3.3 Os movimentos sociais e a relação com a Educação do Campo**

O histórico da ocupação do espaço rural do Brasil, desde as primeiras experiências de colonização portuguesa, sempre remete o uso da terra atrelado ao latifúndio monocultor, à utilização de mão-de-obra escrava e, quando substituída, pela força de trabalho livre assalariada, esta era deveras explorada e com uma remuneração que colocava o trabalho em condições análogas ao trabalho escravo.

Associado a este modelo de ocupação da terra, outra condição contribuiu para a retirada e destruição de pequenas propriedades no Brasil. O modelo de produção de energia do país priorizou o tipo Hidrelétrico, uma vez que os potenciais hídricos do país são enormes e, a produção de energia a partir deste modelo é barata em comparação à produção por usinas termoelétricas ou nucleares. Porém, para armazenamento hídrico das usinas hidrelétricas é mister a existência de lagos de grande extensão para garantir a produção.

Assim, para além do latifúndio, a construção de usinas hidrelétricas contribuiu para a retirada do Homem do campo e a diminuição das pequenas propriedades familiares que produziam para o abastecimento das demandas internas do país.

Na década de 1970, sob o comando da ditadura civil-militar, o plano de desenvolvimento estrutural do país levou à construção de uma das maiores usinas hidrelétricas do planeta, a Usina Hidrelétrica de Itaipu<sup>38</sup>.

Realizada em parceria com o Paraguai, a usina de Itaipu ocasionou grandes impactos na região do Estado do Paraná e nas terras paraguaias onde o lago inundou as propriedades. De acordo com Gatterman (2006),

Foram desapropriadas mais de 8.272 propriedades rurais e urbanas no Brasil e, no Paraguai, cerca de 1.200 propriedades. Na margem brasileira foram retiradas aproximadamente 40.000 pessoas e na margem Paraguaia 20.000 (GATTERMAN, 2006, p. 21).

A autora continua discutindo que

Embora áreas urbanas tenham sido submersas, foi o meio rural que mais sofreu os efeitos da construção da Hidrelétrica de Itaipu. Famílias inteiras ficaram sem rumo, sem saber o que fazer e para onde ir. Muitas pessoas tiveram que deixar suas casas, suas terras e anos de trabalho sobre as mesmas para recomeçar a vida em outro lugar. (IDEM, p. 22)

Como principal reação às remoções ocasionadas pela inundação ocasionada pelo lago de Itaipu, da construção da Usina de Salto Santiago, próximo ao município de Laranjeiras do Sul e pela condição colocada pelo latifúndio no país, de trabalhadores rurais sem propriedade particular para o cultivo, relegados ao trabalho explorado nas monoculturas ou até mesmo ao desemprego, a organização dos trabalhadores do campo tornou-se essencial para combater tais condições.

Comilo (2013) contextualiza que a organização dos trabalhadores rurais em reação às condições apresentadas se deu no fim da década de 1970 e,

Reivindicava-se a terra devido à necessidade emergente frente à falta de compromisso e de negociação do Estado com as famílias

---

<sup>38</sup> A Usina Hidrelétrica de Itaipu foi considerada a maior do mundo até a construção da Usina de Três Gargantas, no Rio Yang Tsé na China em 2012. Mas, em níveis de produção de energia, Itaipu ainda está à frente da hidrelétrica chinesa, pois esta ainda não produz com toda sua capacidade instalada.

que moravam às margens dos rios ou ilhas. Foi um período de tensões e ocupações de latifúndios para sobrevivência. (COMILO, 2013, p. 31)

Como primeiro resultado da organização dos trabalhadores do campo no combate às condições postas, reuniram-se em Janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, oeste do Paraná, cerca de 80 trabalhadores rurais sem terra e outros movimentos sociais do campo para a realização do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como desdobramento do Congresso, organizou-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Como nos aponta Comilo (2013), o comprometimento dos trabalhadores presentes no congresso com a construção de um movimento orgânico em nível nacional definiu como objetivos do movimento

[...] a luta por terra, a luta por Reforma Agrária, por um novo modelo agrícola, por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. Foi neste momento histórico que se iniciaram as ocupações no Paraná. (COMILO, 2013, p. 37)

E, após o I Congresso Nacional do MST, em Curitiba, Paraná, no ano de 1985, ficou claro para o movimento que apenas a conquista da terra por meio da ocupação e da reforma agrária não seria suficiente e novas reivindicações sobre os direitos sociais fundamentais para a permanência dos povos no campo surgiram. Vale ressaltar que não se trata de uma permanência nos moldes expressos nas constituições de 1934 e 1946 mas, uma permanência para o desenvolvimento do meio rural.

Comilo (2013) é pontual ao afirmar que

Vale destacar que a luta do MST não é somente por terra, mas contra o modelo econômico capitalista que, para manter suas riquezas, oprime e executa os que insistem em defender a distribuição de terras (COMILO, 2013, p. 38).

A questão da educação é considerada pelo movimento tão importante quanto a questão da reforma agrária e, perpassa as discussões do movimento desde as primeiras ocupações, reivindicando a educação pública em assentamentos e acampamentos, por esta ser direito de todos e dever do Estado, não somente no

meio urbano, onde as condições teoricamente facilitam o acesso à educação, mas também no meio rural, uma vez que a população do campo compartilha os mesmos direitos da população da cidade (COMILO, 2013, passim).

Para tal construção da educação no campo, é necessário compreender o Campo para além do entendimento de Rural. Como apontado por Moura et al. (2013), o campo envolve os

[...] assalariados rurais temporários; meeiros; vileiros rurais; povos da floresta; posseiros; arrendatários; atingidos por barragens; caiçaras; extrativistas; pescadores; faxinalenses; quilombolas; assentados; acampados; reassentados; agricultores familiares; ilhéus; pescadores; ribeirinhos e os grupos étnicos que vivem no campo, como os indígenas (MOURA, 2013, et al. p. 22).

Percebe-se uma variedade grande de povos que constituem este campo, como local de produção e reprodução de sua própria vida e, o direito à educação não pode ficar excluído dessa população. Esta compreensão de campo enquanto lugar de diversidade cultural vem de encontro com o senso comum que classifica o campo como local de atraso, de ignorância e sem expectativas como era o pensamento recorrente até os dias atuais no Brasil.

Como primeira tentativa de organizar a questão da Educação do Campo nos assentamentos e acampamentos, temos o relato de Comilo (2013) acerca das Escolas de Emergência, onde

Os educadores eram escolhidos em assembleias e eram leigos (alguns continuavam estudando e permaneciam nas escolas. Anos depois, o movimento passou a ter educadores com graduação, especialização e mestrado). Eram responsáveis, além da tarefa de mediar o conhecimento, por garantir a limpeza dos espaços da sala de aula, (as salas eram sempre de lona, pau a pique, sapé, barro ou embaixo de árvores) e dos banheiros (chamados de patentes, eram um buraco aberto cercado por lona, em alguns locais eram feitos de coqueiro e tinham que ser lavados com água). Garantiam o preparo e a coleta (campanha) dos alimentos nos acampamentos e a limpeza dos copos, canecas e talheres. No período de 1984 a 1995, estas eram tarefas coletivas dos educadores e educandos (COMILO, 2013, p. 40).

Entre 1984 e 1989, esses educadores não eram remunerados, algo que só veio a acontecer a partir de 1990 quando foi estabelecida a parceria do Governo do Estado com os municípios e, os educadores realizaram capacitação promovida pela

Secretaria de Estado da Educação. Porém, os atrasos nos salários eram recorrentes uma vez que, para além do entendimento de que o campo não era um local carente de políticas públicas, existia um movimento social combativo que assumia essa lacuna deixada pelo Estado, colocando o contraponto à ordem social. Não financiar estas iniciativas aparentava ser uma forma de desmobilizar a ação dos movimentos sociais.

Observa-se que a Educação do Campo tem como ponto de partida as contradições sociais inerentes ao modo de produção da vida baseado na exploração assalariada do trabalho. Sua base conceitual é a análise da realidade dos sujeitos do campo em seu modo de vida e condições materiais da existência (GREIN; VON ONÇAY, 2013).

Frente a essa realidade de negação de políticas específicas de Educação do e no Campo, os educadores e movimentos sociais ligados à luta pela terra e pela educação do e no campo iniciaram sua auto-organização na busca da efetivação de políticas para a educação no meio rural.

Como primeiro passo no sentido de organizar a luta em prol da educação do e no campo, aconteceu em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – em Brasília. As práticas educativas e formativas existentes até então não eram institucionalizadas e, o I ENERA revelou a existência dessas práticas para outros setores que não se alinhavam à Educação do Campo. O encontro

[...] que serviu para expressar esta materialidade em termos de ações educativas, também retrata o grande descaso com os profissionais do campo, ausente de qualquer processo de formação, deixando-os no isolamento, e a mercê de sua própria sorte (GREIN; VON ONÇAY, 2013, p. 12).

## O I ENERA

[...] fez despertar a consciência de um trabalho mais amplo sobre a educação do campo a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.13-14 *apud* GREIN; VON ONÇAY, 2013, p. 12).

A partir do encontro e de seu manifesto<sup>39</sup>, o debate acerca da efetivação tomou proporções maiores no sentido da organização do movimento e, em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu de 27 a 31 de julho, em Luziânia, Goiás. A conferência foi organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), UNICEF, UNESCO, Universidade de Brasília (UnB), entre outros. O tema da conferência era “**Por uma educação básica do campo**”.

A grande quantidade de entidades e movimentos sociais presentes na construção da conferência e na realização da mesma demonstra a força que o movimento pela efetivação da Educação do Campo vinha conquistando com sua organização. Mas ainda eram os primeiros passos em torno da questão política que envolve a Educação do campo.

A Conferência configurou-se como um

[...] importante espaço para denunciar a grave situação enfrentada pelo povo brasileiro que vive no campo e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria. Questionou-se o modelo de educação implementado no Brasil e a falta de estruturas nas escolas do campo. Constituiu-se como um espaço para afirmar e reafirmar a luta social por um campo visto como espaço de vida e mostrou a necessidade e possibilidade de continuar a mobilização ali iniciada. (GREIN; VON ONÇAY, 2013, p. 13)

Em âmbito nacional, após anos de debates, conferências, proposições, embates e construção coletiva de propostas, foi emitido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, o Parecer nº 36/2001 CNE/CEB, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no qual

[...] entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das

---

<sup>39</sup> O Manifesto do I ENERA encontra-se no anexo I deste trabalho.

Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONGs e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (BRASIL, 2001, p. 2).

Do parecer é, enfim, constituída uma resolução que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – a Resolução nº 01/2002 CNE-CEB. Esta resolução foi uma das maiores vitórias neste contexto de luta pela efetivação de uma Política Pública para a Educação do Campo, pelo fato de estruturar em nível nacional como deve se organizar a Educação do e no Campo, rompendo com a lógica anterior onde imperava a adaptação dos conceitos e práticas pedagógicas executados nas cidades para a realidade camponesa. Esse foi um passo importante na constituição da Educação do e no Campo com sua identidade própria, valores concomitantes aos da luta pela terra e pela emancipação humana.

Apenas no século XXI, após mais de quatrocentos anos de exploração do sujeito do campo, sua relegação à condição de atraso, ignorância e descaso é que se efetivou uma política para atender às necessidades educativas desta fração da população brasileira.

Após a aprovação das diretrizes, os movimentos sociais ganharam mais um elemento legal para auxiliar na luta pela Educação do Campo e, era necessário evidenciar os problemas e pensar os meios de ação. Com isso, organizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que ocorreu de 2 a 6 de agosto de 2004, em Luziânia/Goiás, com a participação de 1.100 pessoas.

Da conferência foi elaborada a Declaração Final<sup>40</sup>, cujos eixos eram “Quem somos, O que defendemos, O que queremos e O que vamos fazer”, evidenciando o caráter de análise e planejamento de ação que os movimentos pretendiam realizar no sentido da luta pela educação.

No Paraná, em virtude das conferências preparatórias para a I Conferência Nacional, iniciou-se uma organização entre entidades de classe, pastorais, organizações comunitárias e movimentos sociais do campo para articular em nível estadual a luta que se mostrava crescente no cenário nacional. Entre os anos de 1998 e 2000 foram realizadas diversas ações no Estado, como apontam Grein e Von

---

<sup>40</sup> A Declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo está no Anexo IV trabalho.

Onçay (ibidem, p. 14-15), no intuito de formar os educadores, informar a comunidade e pensar coletivamente estratégias para a efetivação de políticas para a Educação do Campo.

Um dos pontos mais significativos neste período histórico no Paraná aconteceu em 2000, no município de Porto Barreiro. Uma grande Conferência Estadual de Educação do Campo, concomitante ao II Encontro Estadual, onde entidades, movimentos sociais e universidades se reuniram para pensar propostas para a Educação no Campo. No evento organizado pela Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, MST, UNIOESTE, CRABI, ASSESOAR da Região Sudoeste do Paraná e a Secretaria Municipal de Francisco Beltrão- PR, a construção desta unidade buscava a

[...] implementação das experiências como políticas públicas, articulações com a diversidade de organizações do estado e o projeto de desenvolvimento através de um espaço coletivo formal com compromissos das organizações dos trabalhadores do campo bem como de órgãos e instituições do estado (GREIN; VON ONÇAY, 2013, p. 15).

O documento final, intitulado “Carta de Porto Barreiro”<sup>41</sup> caracteriza um marco para o movimento pela Educação do Campo no estado, uma vez que é um documento propositivo e político, no intuito de nortear o debate acerca da efetivação de Políticas Públicas para a Educação do Campo.

Da Conferência de Porto Barreiro, desenvolveu-se uma proposta de articulação entre os movimentos, entidades e universidades presentes no espaço, a fim de potencializar a organização de atividades e de luta pela pauta das Políticas para a Educação do Campo. Nesse contexto, surgiu a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo<sup>42</sup>, representando a resistência, no contexto estadual, a fim de construir espaços de debates e formação sobre o que vinha sendo realizado em relação à Educação do Campo. O papel central da APEC seria o de estabelecer um contato ininterrupto entre os movimentos sociais, entidades e instituições educativas que se vinculassem à luta pela Educação do e no Campo.

---

<sup>41</sup> A Carta de Porto Barreiro encontra-se no anexo II deste trabalho.

<sup>42</sup> Maiores informações podem ser acessadas no blog: <http://apecpr2011.blogspot.com.br/>. Acesso em: 08 de setembro de 2013.

Ainda no processo de estruturação da luta pela construção coletiva do projeto de Educação do Campo e fortalecimento dos movimentos sociais neste contexto, ocorreram no Paraná, em 2005, dois seminários para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação do Campo. No II Seminário que aconteceu de 7 a 9 de abril de 2005, o eixo central foi o fortalecimento dos Movimentos Sociais na elaboração de Políticas Estaduais e Municipais.

Como apontam Silva, Cecílio e Hirose (2010)

Os Movimentos Sociais do Campo mobilizam-se e defendem em seus eventos – encontros, seminários, colóquios, conferências, simpósios, entre outros –, a elaboração de políticas públicas para a garantia do respeito à Educação do Campo, da defesa do ensino e da pesquisa, do resgate das dimensões da educação e do trabalho comunitário extensivo aos diferentes grupos (SILVA; CECÍLIO; HIROSE, 2010, p. 194).

Como atividade mais recente em torno da questão da luta pela efetivação de Políticas Públicas para a Educação do e no Campo tem-se no Paraná o Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, em agosto de 2013, na cidade de Cândói<sup>43</sup>, que contou com a participação de cerca de 1000 pessoas para discutir como tem se dado a questão da Educação do Campo como Política Pública no estado e estruturar, além da carta final do encontro, uma pauta de compromissos a serem assumidos pelo governo estadual.

Observa-se que a luta pela Educação do Campo não é uma luta com fim em si, mas também uma luta para que, por meio do processo educativo se contribua para a formação de um sujeito que seja crítico de sua realidade e atuante no processo de transformação social, no intuito de destituir a lógica de produção capitalista, visando uma sociedade para além do capital.

O processo educativo não se encerra apenas nas práticas pedagógicas instituídas na sala da aula, mas transcende no tempo comunidade, onde o aluno vivencia o trabalho cotidiano da produção de sua própria existência, insere-se enquanto disciplina curricular no tempo escola, a Educação Física.

No caso específico do estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física compreendem que esta disciplina deve ser ministrada sob a

---

<sup>43</sup> O documento final do encontro, intitulado Carta de Cândói está no Anexo III deste trabalho.

base teórica da Metodologia Crítico-Superadora (cf. p. 40 deste trabalho), com o intuito de promover uma educação emancipadora.

Considerando a forma de existência da Educação Física nas escolas do campo, analisaremos os documentos que norteiam a Educação do Campo no estado do Paraná e a disciplina de Educação Física neste mesmo estado, a fim de compreender qual o papel da educação física no processo de formação do aluno na Educação do Campo, em vistas de promover uma educação emancipadora, que o eduque para ser atuante no processo de transformação social.

#### 4. DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS.

Enquanto disciplina curricular da Educação Básica, a Educação Física passa a ser conteúdo obrigatório nos currículos nacionais a partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Em seu artigo 26º, §3º, a lei determina que

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

A partir da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, instituída pela Resolução nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a organização das escolas do campo no Brasil ganha uma orientação única para todo o país, direcionando de forma geral e permitindo a adequação às especificidades regionais e particulares de cada escola. Considerando que a Educação Física é uma obrigatoriedade na Educação Básica, esta deve congrega aquela em suas matrizes curriculares.

Neste sentido, passaremos a analisar as relações existentes entre a Educação Física no contexto da educação do campo, especificamente no estado do Paraná. Por questões de organização, os documentos serão expostos de forma que, primeiramente, abordaremos o mais abrangente: as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo – Resolução nº 01/2002 CNE/CEB – que direciona a educação do campo em todo o país.

Posteriormente discutiremos as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado do Paraná, de 2006, que orientam a educação do campo no Paraná no tocante à questão de eixos temáticos e metodologias para esta modalidade de educação.

Por fim, abordaremos as Diretrizes Curriculares da Educação Física do Paraná, publicadas em 2008, que tratam dos Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Física, dos Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores da

Educação Física na escola, bem como dos Encaminhamentos Metodológicos e da Avaliação.

Optamos por estruturar o texto desta forma por compreender que as Diretrizes Operacionais versam sobre a organização da Educação do Campo no âmbito nacional e de forma geral, orientam as bases para a sistematização dos conteúdos pedagógicos que são abordados nas Diretrizes Curriculares Estaduais. A Educação Física enquanto disciplina curricular obrigatória na Educação Básica aparece também na educação do campo, sendo esta uma das diversas disciplinas que podem compor o currículo básico e, as diretrizes específicas da disciplina orientam o currículo desta durante o ciclo escolar.

#### **4.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**

O processo de construção das Diretrizes Operacionais é o final de um longo e combativo movimento em prol da efetivação de políticas públicas para a educação escolar para as populações camponesas.

Como exposto no Parecer nº 36/2001 CNE-CEB<sup>44</sup>, a luta pela efetivação do direito à Educação das populações camponesas é longa, uma vez que a educação nos espaços rurais do Brasil sempre foi relegada a uma questão secundária e de fixação do camponês no meio rural, evitando a migração e inchaço dos espaços urbanos.

No capítulo 3 desta dissertação apontamos que o debate legal acerca da educação do campo no século XX era incipiente e, só ganha importância quando passa a figurar na seção da Educação Básica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96 – em seu artigo 28 cuja redação prevê que

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

---

<sup>44</sup> O parecer nº 36/2001 CNE-CEB relata o contexto histórico e de lutas da educação do campo no Brasil, precedendo a proposta das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. A relatora do parecer é Edla de Araújo Lira Soares.

Em nenhum momento anterior da história do país a educação do campo aparecia como um direito das populações camponesas, nem as orientações básicas para a organização desta versavam em textos legais ou normativos.

Além da especificidade garantida pelo Artigo 28, o texto do Artigo 26 também preconiza a questão da base nacional e do atendimento às particularidades de cada localidade na configuração dos currículos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Neste contexto, aponta a relatora do Parecer nº 36/2001 CNE-CEB que em relação às especificidades do campo no âmbito da educação básica, o objetivo de propor Diretrizes Operacionais “[...] supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.” (BRASIL, 2001).

Desta discussão, organizam-se Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que são o conjunto de princípios e procedimentos cujo objetivo é nortear a adequação dos projetos institucionais das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Nas diretrizes destaca-se que a identidade da escola do campo é definida por sua

[...] vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Um ponto que pode ser conflitante com os princípios da educação para os movimentos sociais que visam a Emancipação Humana aparece no Artigo 3º da Diretriz. Neste artigo o Poder Público considera que a educação escolar é importante para o

[...] **exercício da cidadania plena** e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, grifos nossos)

A formação para a cidadania ativa se amolda às exigências de uma educação para a manutenção da ordem capitalista e, não visa a formação de um indivíduo crítico e combativo à ordem produtiva do Capital<sup>45</sup>. Como aponta Tonet (2012)

A dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres (TONET, 2012, p. 49).

Com esta compreensão de formação para a cidadania ativa, a diretriz orienta que os projetos institucionais das escolas devem se pautar no trabalho coletivo e se constituir em um espaço público de investigação, articulação de experiências e estudos direcionados para o Mundo do Trabalho e, para o desenvolvimento justo e sustentável. Neste sentido, a formação escolar auxiliaria na formação de sujeitos atuantes na transformação da realidade imediata da vida. Mas, isto não quer dizer que a partir dela formar-se-ão sujeitos atuantes na transformação radical da sociedade para a destituição do modo de produção capitalista.

Quanto à organização das séries, níveis de ensino e calendário, a orientação é que os currículos devem seguir a orientação presente na LDB nos artigos 23, 26 e 28<sup>46</sup>, adequando a oferta educacional às peculiaridades de cada região e de cada escola, no intuito de garantir a maior oferta possível às populações rurais em articulação com a particularidade da vida no campo.

---

<sup>45</sup> Para uma maior compreensão do caráter da Educação na sociedade capitalista, Cf. TONET, 2005 e 2012 e MÉSZÁROS, 2008.

<sup>46</sup> O artigo 23 trata sobre as organizações das séries e períodos, o artigo 26 trata sobre a questão da base nacional comum à educação básica e, o artigo 28, da especificidade da educação básica para a população rural.

Também é assegurada a oferta educacional para as pessoas que não concluíram os ciclos de escolarização Infantil e Fundamental na idade prevista. Esta condição dar-se-á em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Para além disso, fica sob responsabilidade dos estados garantir as condições para acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

A organização das estratégias específicas versada no artigo 7º não é dada pela Diretriz Operacional, uma vez que esta apenas orienta a organização geral das propostas pedagógicas. A organização curricular e dos aspectos pedagógicos é dada pela diretriz curricular do estado em questão e, permite adequações pelos municípios e pelas próprias escolas. A discussão acerca da organização curricular empreendida pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná será ponto específico a ser tratado adiante no texto.

No tocante ao exposto no art. 8º da resolução, encontrarmos a possibilidade do estabelecimento de parcerias e as devidas orientações para que se realizem estas parcerias. Para além da oferta da educação do campo pela esfera pública e a articulação entre União, Estados e Municípios, encontramos programas em associação com Organizações Não-Governamentais, Movimentos Sociais e a Iniciativa Privada. O estabelecimento dessas parcerias estabelecer-se-á de forma a garantir o atendimento das demandas específicas trazidas por cada segmento participante, desde que sejam seguidas as orientações básicas expostas na legislação vigente.

Neste sentido, garante a diretriz em seu art. 9º que as demandas advindas dos movimentos sociais do campo podem subsidiar a estruturação da educação escolar no campo, seguindo as orientações da legislação. Esta possibilidade permite que a compreensão de mundo dos movimentos sociais orientem a prática educativa nas escolas do campo.

Mesmo em uma organização escolar que prioriza a formação para a cidadania, como citamos anteriormente, Tonet (2012) ressalta que

Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. **O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação** (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). (TONET, 2012, p. 39, grifos nossos).

Portanto, pode-se considerar um avanço a possibilidade de inserir as demandas dos movimentos sociais na organização da educação do campo, uma vez que quase quem em sua totalidade estas demandas se apresentam enquanto um contraponto à ordem social fundada no capitalismo.

Nos artigos seguintes, a diretriz trata de abordar questões relativas à Gestão Democrática nas escolas, articulando a organização da escola no âmbito pedagógico e administrativo de forma a compreender a participação da comunidade na qual a escola está inserida, a partir da discussão das demandas imediatas e de longo prazo, a fim de construir uma organização da escola que atenda às necessidades dos povos do campo, que seja um meio de integração e transmissão do conhecimento.

Quando trata dos professores, a diretriz – em consonância com o exposto na LDB – orienta que estes sejam licenciados, sendo esta a qualificação mínima para o exercício da docência na Educação Básica. Uma particularidade trazida pela diretriz é exposta pelo parágrafo único do artigo 12º que orienta a habilitação dos professores leigos, realidade ainda existente pelo fato da recente organização institucional da educação do campo e do fato dos professores graduados ainda mostrarem resistência em atuar no campo. Esta orientação tende a contribuir para a adequação e efetivação dos professores que já atuam com a educação do campo e que, porventura, não sejam habilitados em licenciaturas.

Enquanto especificidade da educação do campo, a diretriz observa que, para além dos princípios e diretrizes da educação básica, a formação dos professores para atuar no campo devem contemplar também

[...] I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Se apresentam assim pontos fundamentais para a formação docente, uma vez que as características peculiares da educação do campo necessitam de professores que compreendam e atuem nestas especificidades.

No que se relaciona à questão financeira, os artigos 14 e 15 da diretriz versam sobre a proporcionalidade da participação das esferas públicas no financiamento educacional e na relação custo-aluno.

Segundo a Constituição Federal, a LDB e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>47</sup>, deve a União investir não menos de 18% das receitas advindas de impostos e Estados e Municípios não menos de 25% desta mesma receita para a garantia de estrutura para a educação, salários e formação continuada dos professores.

Para além disso, determina que a relação custo-aluno deve ser diferenciada, de acordo com a LDB, levando em consideração

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Operacionais orientam como deve se organizar a educação do campo em âmbito nacional, nos quesitos de organização estrutural, na construção de propostas curriculares, na organização administrativa e financeira. Não são abordadas as questões pedagógicas, pois, estas são encargo dos sistemas de ensino estaduais e municipais, partindo prioritariamente das escolas em sua auto-organização. As bases são nacionais mas, as especificidades são dadas pelas instituições locais.

Neste sentido passaremos agora a discutir como se organiza a proposta de Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no estado do Paraná.

---

<sup>47</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério conhecido como FUNDEF e instituído pela lei nº 9.424/1996 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – em 2007, com vigência até 2020.

## 4.2 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo – Paraná

A partir da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 – Resolução nº 01/2002 CNE/CEB – iniciam-se os debates regionais a fim de estruturar propostas pedagógicas para a organização da educação do campo. No Paraná, a partir de 2004, organizaram-se Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pela Coordenação da Educação do Campo da SEED onde movimentos sociais, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e professores da rede pública de ensino debatiam questões que orientavam a organização pedagógica da educação do campo no estado. (PARANÁ, 2006)

Desta organização coletiva são construídas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná. Publicadas em 2006, fazem parte de um conjunto de alterações, reformulações e organização de novas diretrizes curriculares da educação básica no estado, empreendidas nos dois últimos governos de Roberto Requião<sup>48</sup>.

Como citado na introdução das diretrizes

Nestas Diretrizes, estão incorporadas demandas da sociedade civil e preocupações governamentais com a educação do campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente, o qual também está presente. **O objetivo é contribuir para a gestão e a prática pedagógicas nas escolas do campo** e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação. (PARANÁ, 2006, p.15, grifos nossos)

O objetivo das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) da educação do campo é fornecer elementos balizadores para a gestão escolar e para a organização pedagógica das escolas do campo, designando eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos possíveis de serem abordados no cotidiano da escola do campo.

O documento se organiza em três itens, sendo eles:

[...] - histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória “marginal” da educação do campo no âmbito

---

<sup>48</sup> Atualmente Senador da República pelo estado do Paraná, Roberto Requião de Mello e Silva foi governador do estado no período de 1991 a 1994 e, reconduzido ao cargo de governador em 2003, reeleito em 2006, exercendo mandato até 2010.

da política pública de educação e a atual inserção na agenda política; - concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem; - eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo. (PARANÁ, 2006, p.15)

#### 4.2.1 A trajetória da Educação do Campo nas DCE

No primeiro item que trata das *Trajetórias da Educação do Campo*, é realizado um resgate histórico do processo de organização da educação do campo no Brasil, os desafios empreendidos para sua realização, uma vez que – como já citamos no terceiro capítulo desta dissertação – não houve nenhuma citação constitucional sobre a educação do campo de 1824 a 1933, somente aparecendo esta questão na constituição de 1934. Coloca-se a educação do campo como meio de fixar o homem ao meio rural para evitar o superpovoamento das cidades, o campo como lugar de atraso em contraposição ao urbano progressista e, a educação dos povos camponeses é deixada a um plano inferior.

A realidade estadual não é diferente da realidade nacional. Aponta as diretrizes que no Paraná a educação dos povos do campo foi precarizada, com os mesmos problemas observados no país (PARANÁ, 2006, p. 20).

As poucas – mas importantes – iniciativas empreendidas no intuito de promover a alfabetização de jovens e adultos se deram nos assentamentos da reforma agrária e, foram organizadas pelo MST. A experiência das Escolas de Emergência<sup>49</sup> garantiu um acúmulo teórico dos educadores que permitiu o avanço do debate sobre a educação do campo.

Somente a partir da década de 1990 foram instituídos programas governamentais para salvaguardar os professores e os educandos do campo, com o Programa Especial Escola Gente da Terra, os Cadernos de Subsídios do governo do estado em parceria com o MST e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o projeto Vida na Roça da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessorar), entre outros.

---

<sup>49</sup> Sobre as Escolas de Emergência, Cf. Comilo (2013) p. 40.

Um dos pontos mais centrais apresentados nesta contextualização histórica compreendida nas diretrizes se situa na caracterização da perspectiva de educação defendida e empreendida na educação do campo, principalmente naquelas relacionadas ao MST:

A experiência das atuais 11 escolas itinerantes no Paraná, que **trabalham na perspectiva da educação crítica e emancipatória de Paulo Freire**, também é muito importante para o avanço do debate da educação do campo no Paraná, estado com maior número de escolas itinerantes no país. Cada uma delas tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. **Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST** (PARANÁ, 2006, p. 20-21, grifos nossos).

Assim como exposto anteriormente que as Diretrizes Operacionais do CNE orientam uma formação para a cidadania ativa e qual a contraposição a esta concepção de cidadania, aqui encontramos outro ponto de inflexão no tocante à compreensão de *crítica e emancipação*.

Sobre a questão da Crítica, Tonet (2013) adverte que

Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições. (TONET, 2013, p.11)

E, no tocante à Emancipação, para Marx e Engels, a Emancipação Humana não seria um produto de mera transformação da consciência, e sim de uma ruptura com o modo de produção capitalista e a exploração da força de trabalho humana.

Uma educação que aponte para a crítica no sentido de questionamento de lacunas e imperfeições e, para uma emancipação da consciência, de conhecer os processos sociais mas não transformá-los não é uma educação que possa contribuir para a realização plena da Emancipação Humana, da ruptura com a lógica produtiva capitalista, logo, é uma educação conservadora, que continua os processos de reprodução social.

A prática educativa do campo, principalmente a exposta por Comilo (2013) não demonstra que as propostas educativas do MST sejam realizadas de modo a conservar as relações produtivas capitalistas – no sentido explicitado anteriormente

– porém, o documento oficial do estado aponta para um caminho diferente, caracterizando uma contradição que só pode ser solucionada com estudos que objetivem avaliar tal contradição e com uma pesquisa de campo ampla sobre a prática educativa, porém, pelos limites temporais e de objetivos desta dissertação, tal investigação não pode ser realizada.

#### **4.2.2 Concepção de Campo e de Educação do Campo para as DCE**

Após a contextualização histórica, a DCE passa a discutir a *Concepção de Campo e de Educação do Campo*.

A principal distinção colocada refere-se aos termos *rural* e *campo*. Nos documentos oficiais, compreende-se o rural como historicamente um local de atraso, sendo as populações camponesas carentes de assistência e proteção. Em contraposição a isso, a compreensão de Campo é dada pelos movimentos sociais e coloca o campo como “lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência” (PARANÁ, 2006, p. 24).

Caracteriza-se o Campo como um conceito político, que norteia as discussões que balizam a construção de políticas específicas para as populações camponesas, respeitando a especificidade das necessidades do campo e as particularidades da produção e reprodução da vida destas populações.

Como já exposto por Moura et al. (2013, p.22), as DCE trazem a diversidade de povos que constituem o campo, sendo eles

[...] posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiante – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p.24)

Para além desta caracterização da identidade camponesa, considera-se também a identidade política gerada a partir da organização dos movimentos sociais e, da identidade sociocultural. A identidade sociocultural é dada, de acordo com a DCE, pelo conceito de cultura. A DCE, baseada em Schelling (1991), compreende a cultura enquanto práxis.

Compreende-se que toda ação humana é uma Práxis e, que esta práxis tem desdobramentos no processo de produção material da vida e, possui características

que são sintetizadas na forma de outras categorias. Como aponta Netto e Braz (2008)

[...] verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano*, enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. (NETTO; BRAZ, 2011, p.44)

Sendo assim, a cultura também é uma práxis, uma ação dos homens sobre outros homens de forma intencional que insere ações cotidianas e as coloca como características de um determinado grupo.

Segundo o texto das Diretrizes,

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão (PARANÁ, 2006, p. 25).

Porém, cabe advertir que não é somente nas práxis secundárias<sup>50</sup> que isso deve se dar. A transformação da consciência, o processo educativo revolucionário, a mudança cultural só pode se dar a partir de uma mudança na base produtiva. Neste sentido, a educação pode aparecer como instrumento mediador para constituir uma cultura revolucionária. Para isso, incorporar na educação do campo os aspectos culturais dos povos camponeses é uma ação central para não descolar a luta pela Emancipação das atividades cotidianas.

Ao discutir a estruturação pedagógica da educação do campo propriamente dita, elenca a diretriz quatro características centrais:

- Concepção de mundo: um ser humano enquanto sujeito histórico, ativo na construção do mundo e agente de sua transformação;

---

<sup>50</sup> Consideram-se práxis secundárias todas aquelas que não são diretamente o Trabalho, a transformação da natureza para atender a uma necessidade. Práxis secundárias são aquelas que tem dependência ontológica ao Trabalho, pois este forma o ser social e a práxis consolida o gênero humano, mas ao mesmo tempo autonomia relativa a ele, pois não estão diretamente ligadas a ele.

- Concepção de escola: esta enquanto um local de transmissão e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, onde se articula as relações entre a ciência e a vida cotidiana;

- Concepção de conteúdos e metodologias de ensino: Conteúdos selecionados de forma a ter significação para a comunidade e metodologias que priorizem a articulação professor-aluno e a relação dos conteúdos científicos com a vida cotidiana dos educandos;

- Concepção de avaliação: Processo contínuo e diagnóstico, para avaliar a compreensão dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, da apropriação e produção do conhecimento. (PARANÁ, 2006, p. 29-30)

Novamente identificamos um ponto de contradição, quando a DCE aponta que um procedimento essencial é a “escuta” (IDEM, p.30) e que, se busca uma educação que seja crítica, cuja característica central seja a problematização dos conhecimentos.

A questão da escuta é essencial, uma vez que as necessidades trazidas pelas populações camponesas precisam ser contempladas, mesmo que minimamente, no processo educativo. O contraponto colocado é que, somente com a escuta e diálogo não se transforma a realidade. Este momento deve ser parte integrante do processo de educação e transformação social e não a centralidade.

No tocante à educação “crítica” e da “problematização dos conhecimentos”, já explicitamos como Tonet (2013) trata deste ponto. Esta concepção pode ser um entrave no processo educativo com vistas à Formação Humana, pois, tira a centralidade da ação revolucionária e a transfere para a contestação das lacunas e o conhecimento das desigualdades, apenas.

Sendo assim, defende a Diretriz que a educação deve se dar *no* e *do* campo. No campo pois

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26 apud PARANÁ, 2006, p. 31).

Compreende-se, portanto, que uma educação do campo e no campo deve articular os conhecimentos do trabalho no campo, das organizações da vida camponesa com o a política em geral, com as lutas sociais gerais e específicas, a

interdependência campo-cidade e, tudo isso tem de ser pensado no local onde as populações se encontram, evitando os grandes deslocamentos dos educandos, uma vez que esta ação é um empecilho no processo educativo pelo desgaste observado nesses deslocamentos.

#### **4.2.3 Propostas de Eixos Temáticos e Alternativas Metodológicas da DCE**

O último ponto abordado pelas Diretrizes se relaciona diretamente com o caráter pedagógico proposto pelo documento, abordando os Eixos Temáticos e as Alternativas Metodológicas propostas para a educação do campo no estado.

Considera-se os eixos temáticos como problemáticas centrais para serem abordados nos conteúdos escolares. Os encaminhamentos metodológicos são as alternativas para a transmissão, apropriação e construção dos conhecimentos específicos da área.

Os eixos temáticos abordados pela diretriz e que serão apresentados de forma geral são o Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e Identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania.

Quanto ao eixo Trabalho: divisão social e territorial, compreende a diretriz que é necessário analisar as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo (PARANÁ, 2006, p. 35). Essas atividades produtivas se desenvolvem em uma organização do trabalho a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, fragmentando o processo produtivo de modo que cada trabalhador é responsável por uma fração do produto final elaborado.

Este eixo temático busca levar à compreensão de como se dá a relação da divisão do trabalho e a especialização com a particularidade do campo, a formação de distintas profissões, o papel que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, sendo em grande parte um país exportador de matéria prima e produtos advindos do agronegócio.

Assim, pode-se organizar o trabalho pedagógico de forma a compreender todo esse processo já citado, bem como quais as particularidades do estado e do município, da comunidade na qual a escola se insere, quais as relações locais com a produção global.

Como orienta a diretriz,

No eixo trabalho, estão as discussões sobre relações sociais produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social no planeta. Trabalho é um conceito que guarda relação com classe social. Trabalhador é aquele que vende a sua força de trabalho e dono do meio de produção é aquele que detém o capital. Terra, indústria, dinheiro constituem o capital. Assim, num país, como está organizada a divisão da riqueza? Historicamente, como se constitui a divisão dessa riqueza? Quais os movimentos que questionam a concentração de renda? Quais são os movimentos de trabalhadores num país como o Brasil? O que dá origem aos movimentos sociais? Quantos são os movimentos sociais do campo e o que reivindicam historicamente? Questões como essas auxiliam no desenvolvimento do conceito trabalho, divisão social e territorial do trabalho, modo de produção e classes sociais (PARANÁ, 2006, p.37)

Essas indagações levam à compreensão do Trabalho enquanto categoria central da formação do ser social e os desdobramentos desta atividade no modo de produção capitalista, bem como *podem* orientar o processo de transformação das bases materiais do trabalho.

Com a centralidade do Trabalho, desdobram-se as atividades que se relacionam não diretamente a ele, mas que dependem dele para existir. Como já citado anteriormente, refere-se à Práxis, às atividades da segunda natureza humana.

Pela compreensão exposta na diretriz,

Cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. [...] A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo. (PARANÁ, 2006, p. 37)

A partir deste entendimento, o trabalho pedagógico deve buscar formas de articular as atividades propostas com a cultura dos povos do campo, no intuito de atribuir sentido e significado condizente com a realidade do aluno. O afastamento e esterilização dos aspectos culturais das populações camponesas promove uma prática pedagógica centrada somente na transmissão do conteúdo estereotipado e que é esvaziada de sentido.

A valorização da cultura promove um sentimento de pertença, de vinculação do cotidiano com a proposta educativa. Este elemento é fundamental para o

processo educativo pois a articulação do conhecimento científico com aquilo que é elemento cotidiano facilita a apreensão e aplicação deste conhecimento.

O terceiro eixo temático orientado pela Diretriz é Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável. Trotsky (2008) já colocava a necessidade da articulação entre o campo e a cidade para a construção de uma sociedade socialista. No contexto da sociedade capitalista se afasta campo e cidade, aparentando a inexistência de uma relação entre estes dois espaços. O desenvolvimento industrial no Brasil a partir do século XX promoveu um grande êxodo rural e uma concentração de terras nos capitalistas do agronegócio que visam a produção em larga escala para a exportação.

A interdependência campo-cidade pode ser observada nas ações cotidianas como a produção de alimentos para consumo básico, a relação de água potável. Em 2014, como exemplo, o estado de São Paulo passou por uma de suas maiores crises hídricas, ao ponto do maior reservatório do Sistema Cantareira utilizar o seu segundo volume morto<sup>51</sup>. Um dos principais motivos para esta crise está no desmatamento promovido na região amazônica para comércio madeireiro e, principalmente pelo desmatamento da Mata Atlântica. De acordo com dados da Fundação SOS Mata Atlântica, a região de Cantareira teve quase 80% de sua cobertura nativa desmatada.<sup>52</sup>

Além disso, Veiga (2003) baseado em dados estatísticos apresenta a configuração de municípios e população do Brasil da seguinte forma

[...] 57% da população brasileira faz parte da rede urbana brasileira, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas (a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo), 13% em 37 aglomerações não-metropolitanas (são as grandes cidades, mas que ainda não se juntaram com aquelas que se localizam ao seu entorno) e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações (cidades de porte médio). [...] 57% da população vivem em 455 municípios. As sedes dos outros 4.485 municípios do país teriam características rurais e nelas vivem 30% da população brasileira. Portanto, para o autor, o Brasil é menos urbano do que se imagina. (VEIGA, 2003, p. 56-7 apud PARANÁ, 2006, p. 40)

---

<sup>51</sup> O volume morto é um reservatório com 400 milhões de metros cúbicos de água situado abaixo das comportas das represas do Sistema Cantareira. Esta quantidade de água representa a reserva mínima para que se recomponha os níveis hídricos. Esgotá-la determina o fim da vida útil de um reservatório.

<sup>52</sup><http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/desmatamento-agrava-crise-da-agua-mostra-estudo> Acesso em 18/12/2014

Observa-se que o Brasil, o quinto maior país em termos geográficos no planeta, possui uma configuração mais rural que urbana. E sem o campo, a cidade não se sustentaria.

No caso específico da organização territorial do Paraná, a Diretriz traz uma boa caracterização, onde observamos que, no estado

[...] existem 399 municípios. *[e apenas 17 tem mais de 100.000 habitantes]* No Estado encontramos 14 áreas de remanescentes de Quilombos, conforme informações fornecidas pela Fundação Cultural Palmares; 44 Faxinais, que mantêm a organização social típica do Sistema Faxinal, segundo Sahr e Cunha (2005); quatro etnias indígenas, distribuídas em 17 terras indígenas, 400.000 trabalhadores assalariados boias-frias, segundo Broietti (2003); setenta acampamentos, segundo informações do MST; 311 assentamentos de reforma agrária, segundo informações do INCRA. Em termos de porcentagem, a distribuição agrária no Paraná, segundo dados FAO/INCRA de 1996, encontra-se na situação de 86,89 % agricultura familiar e 11,97% agricultura não familiar (capitalista, patronal e latifundiária). Porém, segundo a pesquisa, os 86,89% da agricultura familiar detêm 40% das terras cultiváveis, enquanto os 11,97% da agricultura não-familiar possuem 60% das terras cultiváveis do Paraná. (PARANÁ, 2006, p. 41, itálicos nossos)

A compreensão da organização do campo, da interdependência do campo e da cidade, bem como buscar formas de produzir de maneira sustentável é essencial no projeto pedagógico da educação do campo, como elemento mediador da busca de meios produtivos que não degradem o planeta e que explicitem os conflitos agrários entre os movimentos sociais e as parcelas do campo que produzem para o Capital.

O último eixo temático proposto pelas Diretrizes versa sobre a *Organização política, movimentos sociais e cidadania*.

Ao considerar as questões inerentes ao Trabalho, Cultura Camponesa e a inter-relação campo-cidade associada à questão agrária e o desenvolvimento sustentável, observa-se que as relações produtivas capitalistas se inserem no campo e tendem a subjugar as formas de trabalho coletivo, a massificar a cultura do campo e transformar o campo em mais um setor produtivo do capital. Assim, as lutas dos povos do campo são fundamentais para frear o avanço dessas contradições postas pelo modo de produção.

Como já exposto no terceiro capítulo desta dissertação, a história do campo brasileiro traz as marcas do latifúndio monocultor, da exploração e, da luta pela

subsistência. As organizações dos trabalhadores do campo vem historicamente travando lutas por melhores condições de trabalho, divisão da terra a fim de garantir a produção da subsistência, delimitação de terras indígenas e quilombolas<sup>53</sup>, indenizações pelas expropriações ocasionadas por alagamentos de barragens, reforma agrária.

Sobre esta luta, aponta as Diretrizes que

Desde os indígenas, Quilombo dos Palmares, Ligas Camponesas, Conflito do Contestado, Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná, Conflito de Porecatu, Lutas dos Boias-frias, Movimento dos Atingidos por Barragens, MST, até a organização de novas faces do sindicalismo rural combativo, existem exemplos sobre a organização política dos povos em prol da reforma agrária. (PARANÁ, 2006, p. 43)

A luta faz parte do cotidiano camponês e, não pode ser desvinculado o seu caráter educativo. Na escola, como o objetivo central é a formação da cidadania, a questão da luta por efetivação dos direitos é fundamental e, a educação do campo é exemplo claro dos resultados desta luta nos limites do capital.

Este movimento também explicita a interdependência do campo e da cidade, uma vez que a luta pela efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, na Declaração dos Direitos Humanos, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão constitui uma luta que não tem limites territoriais (PARANÁ, 2006).

A partir da compreensão de quais são os eixos temáticos que norteiam as propostas pedagógicas para a educação do campo, salientando quais os elementos essenciais para a formação do aluno no campo, as Diretrizes apontam possíveis Alternativas Metodológicas que possibilitam a articulação das disciplinas curriculares com os eixos temáticos. Passaremos a discutir as alternativas propostas nas Diretrizes.

---

<sup>53</sup> Recentemente o debate sobre a demarcação de terras indígenas voltou à tona, pois, houve uma nova tentativa de aprovação do Projeto de Emenda Constitucional nº 215/2000 que retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a decisão de remarcação de terras indígenas, transferindo esta incumbência ao Congresso Nacional, onde a bancada ruralista – financiada e ligada ao agronegócio – contará com 263 dos 513 deputados eleitos para a legislatura 2015-2018. No dia 17/12/2014 a PEC foi novamente arquivada, porém a discussão ainda não foi encerrada.

#### 4.2.4 Alternativas Metodológicas das DCE

As Diretrizes propõem dois pontos centrais enquanto alternativas metodológicas para a organização e transmissão do conhecimento nas educação do campo.

O primeiro ponto versa sobre a *Organização dos saberes escolares: investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos*. Os saberes escolares situam-se em dois planos de conhecimento: O primeiro se relaciona com os saberes da experiência cotidiana dos alunos, aquilo que é inerente à sua cultura, ao seu modo de vida e às experiências particulares de cada aluno. O segundo são os saberes da experiência dos professores, constituídos tal como o dos alunos e, associados aos saberes específicos e gerais de cada área do conhecimento científico inerente à formação do professor.

O processo particular da educação do campo perpassa a valorização desses saberes da experiência, porém, não de forma isolada, mas associados ao conhecimento científico e sistematizado das disciplinas da Base Nacional Comum, estipulada pelo Artigo 26 da LDB (Lei nº 9394/96) sendo Língua Portuguesa, Artes, **Educação Física**, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia.

Além das disciplinas da base comum, podem ser criadas disciplinas específicas que atendam às necessidades particulares de cada escola e que estejam relacionadas aos conhecimentos específicos do campo. Mas, para isso, alerta a Diretriz que estas disciplinas precisam ter uma significação, devem questionar

[...] que conteúdos culturais dos povos do campo devem estar presentes nas disciplinas para que instrumentalizem os alunos a compreenderem o mundo em que vivem? Quais são os saberes dos povos do campo que precisam integrar os currículos das disciplinas? (PARANÁ, 2006, p. 45)

No tocante à Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)<sup>54</sup>, considera-se que a especificidade da vida da criança no campo deve

---

<sup>54</sup> As Diretrizes consideram as séries iniciais do Ensino Fundamental como 1ª a 4ª série, porém, com a publicação da Lei n. 11.114 de 2005 que altera a LDB, o Ensino Fundamental

ser inserida no processo educativo, nas atividades cotidianas do trabalho doméstico e na lavoura, como meio educativo integral da criança<sup>55</sup>.

Com isso, a interdisciplinaridade se apresenta como uma forma de integrar o processo educativo, romper com a fragmentação e trabalhar o conhecimento na perspectiva da totalidade, permitindo a integração curricular. Com esta perspectiva a atuação do professor rompe com os limites da disciplina curricular clássica, levando o aluno a indagações que correlacionem os conhecimentos ministrados em sala de aula nas diferentes disciplinas com aqueles conhecimentos advindos da experiência, promovendo um aprendizado mais articulado.

Trabalhando nesta perspectiva, o aluno tende a ser um indivíduo mais ativo em seu processo educativo, questionador, investigador e, para isto a pesquisa se torna um elemento articulador que permite ao aluno buscar meios para solucionar as dúvidas que possam emergir no cotidiano escolar. Concordando com Lukács (s/d) a ciência se apresenta como a busca dos meios para a realização das atividades do Trabalho. Assim, com um aluno questionador, pesquisador, o processo educativo tende a ser potencializado e o aprendizado maior.

A articulação de alunos, professores e comunidade a partir do diálogo, da investigação, do questionamento, levam à organização pedagógica das disciplinas e das interlocuções necessárias ao trabalho na educação do campo.

O segundo ponto abordado enquanto Alternativa Metodológica se relaciona à Organização do tempo e do espaço escolar.

Na educação do campo, a possibilidade de romper com a estruturação padrão de aulas de cinquenta minutos é maior. O espaço escolar pode ser repensado de forma que as aulas possam acontecer fora das salas de aula, desde que, no projeto pedagógico seja considerado isso e que se sigam os princípios pedagógicos explicitados na legislação.

As particularidades da vida no campo não podem ser transmitidas e aplicadas somente dentro da sala de aula na escola, faz-se necessária uma incursão para

---

passa a ter 9 anos, com ingresso a partir dos 6 anos de idade. Optamos aqui utilizar a nova divisão, pois, a difusão desta nova organização do Ensino Médio já é nacional.

<sup>55</sup> Aparece no texto das Diretrizes a preocupação no tocante ao trabalho infantil, proibido a menores de 14 anos no Brasil. Porém, no campo, a realidade é que as crianças estão presentes no trabalho cotidiano e, este é também um meio educativo. Porém, as limitações deste trabalho impedem investigar a fundo a relação do trabalho infantil no campo, sendo este o papel a ser desenvolvido por outros pesquisadores que desejam investigar tal temática.

além das paredes da escola, de uma forma que permita ao aluno articular o conteúdo transmitido nas aulas, os resultados de suas pesquisas à prática do trabalho cotidiano.

Com isso também aparece a questão relacionada ao ciclo de vida no campo. As comunidades se organizam a partir dos ciclos de plantio e colheita das produções características de cada região. Como as crianças estão regularmente presentes neste trabalho com suas famílias, a organização do calendário escolar idêntica à organização das escolas urbanas pode se tornar um entrave, uma vez que em um determinado período do ano as crianças ausentar-se-ão para ajudar as famílias.

Esta particularidade é prevista no artigo 28 da LDB que permite que o calendário escolar da educação do campo se organize de forma distinta do ano cívico, o que proporciona a organização do calendário ao ciclo produtivo.

Com tudo o que foi discutido até então, as Diretrizes lançam o seguinte questionamento e apontam os caminhos:

[...] o que fazer nas escolas do campo? Existem experiências que demonstram a existência do tempo-escola e do tempo-comunidade, a exemplo de cursos existentes no MST, assim como nas Casas Familiares Rurais. Como fazer avançar o debate sobre os tempos e espaços escolares? Um caminho é o reconhecimento do fato de que a lógica temporal não tem contribuído para uma aprendizagem crítica dos conteúdos, devido à fragmentação do trabalho, dos conteúdos e das relações humanas (PARANÁ, 2006, p.50).

Assim, ao compreender a proposta de estruturação da educação do campo no Paraná, passaremos a analisar como a Educação Física enquanto disciplina curricular da Educação Básica se estrutura no estado e quais as propostas que se alinham às Diretrizes da Educação do Campo e quais tendem a se afastar, além de quais as contribuições para a formação humana com vistas à Emancipação.

### **4.3 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**

Antes de discutir propriamente as Diretrizes Curriculares da Educação Física no Paraná, cabe situar que no período anterior à publicação das Diretrizes, a SEED sistematizou um Livro Didático Público de Educação Física para o Ensino Médio, publicado em 2006 em sua primeira edição.

O Livro Didático se pauta nos Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores que serão discutidos especificamente nas Diretrizes e, foi escrito de forma coletiva, por professores da Educação Básica de todo o Estado, na forma de *Folhas*, artigos que tratam de diferentes temáticas, seguindo a proposta educativa que norteava a reforma educacional no Estado na primeira década dos anos 2000.

Como o processo de estudos e discussão dos conteúdos da Diretriz havia se iniciado em 2004, as discussões centrais que se relacionavam com os Conteúdos Estruturantes e os Elementos Articuladores, bem como o Referencial Teórico Metodológico – todos estes pontos serão discutidos de forma específica na sequência do texto – permitiam a elaboração dos Folhas que compõem o livro.

Assim, dois anos após o início dos trabalhos de construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física, foi publicado o Livro Didático da Educação Física do Paraná, com uma organização de textos em Folhas, artigos produzidos pelos professores da Rede Pública de Ensino, propostas de atividades para aplicação do conteúdo transmitido e propostas de intervenção no âmbito escolar e comunitário.

O contexto histórico de organização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares da Educação Física é o mesmo, o início dos anos 2000. Ambas as Diretrizes são construídas a partir do princípio do replanejamento da escola pública no Paraná, em uma concepção de contraposição às políticas neoliberais instituídas no final da década de 1990 no governo Jaime Lerner (1995-2003) que

[...] alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008, p. 7).

O processo de discussão para a construção das diretrizes durou de 2004 a 2008, contando com reuniões, encontros, simpósios, espaços de discussões com professores da rede estadual, formação continuada dos professores e leituras críticas de professores que são referência na proposta teórico-metodológica presente nas Diretrizes. A publicação final das Diretrizes Curriculares de Educação Física se deu em 2008 e, desde então, a concepção de educação física presente nelas busca orientar a prática docente no intuito de

[...] recuperar a função da escola pública paranaense que ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre **trabalho, cidadania e uma vida digna** (IDEM, grifos nossos).

O texto das Diretrizes está organizado em duas partes. A primeira versa sobre *A Educação Básica e a Opção Pelo Currículo Disciplinar*. Há uma breve exposição das diferentes formas de organização curricular e, posteriormente explicita-se a concepção de Currículo para escola pública do estado.

O segundo texto refere-se diretamente à Educação Física. É feito o resgate histórico da configuração da disciplina no campo escolar, as relações políticas, sociais e econômicas que levaram a atual organização da disciplina enquanto componente curricular e, por fim os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que orientam o trabalho docente a partir do documento.

Por fim, enquanto anexo às Diretrizes são relacionados conteúdos básicos a serem abordados na prática da Educação Física na rede estadual de ensino, que compreende o segundo ciclo do Ensino Fundamental<sup>56</sup> e o Ensino Médio, conteúdos estes sistematizados nos mesmos espaços de construção e debate sobre a fundamentação das Diretrizes.

Assim como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física têm um caráter de orientação pedagógica, com a diferença de ser direcionada especificamente para uma das disciplinas que compõem a Base Curricular Nacional da Educação Básica.

Optamos por abordar com mais vagar a especificidade da Educação Física contida nas Diretrizes e a possível articulação com a educação do Campo, trazendo a parte da discussão da Educação Básica como elemento mediador, uma vez que a proposta curricular para a educação do campo corresponde ao ciclo de escolarização básico e a Educação Física é uma das disciplinas que constitui este núcleo comum.

Neste ponto específico sobre as Diretrizes Curriculares da Disciplina de Educação Física não nos aprofundaremos na Dimensão Histórica, pois, esta já está

---

<sup>56</sup> Como foram publicadas em 2008, as Diretrizes ainda trazem a nomenclatura antiga da organização do Ensino Fundamental em 8 anos, sendo o 2º ciclo considerado entre a 5ª série e a 8ª série. A partir da reestruturação do Ensino Fundamental para 9 anos, o 2º ciclo passa a compreender do 6º ao 9º ano.

contemplada com o segundo capítulo desta dissertação. Concentrar-nos-emos nos fundamentos teórico-metodológicos, nos conteúdos estruturantes e nos encaminhamentos metodológicos propostos pelas Diretrizes.

#### 4.3.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos

A partir da crise epistemológica da educação física na década de 1990, (Cf. p. 39 desta dissertação), novas formas de pensar a prática pedagógica foram desenvolvidas. No segundo capítulo elencamos e contextualizamos as propostas que se vinculavam às Ciências Humanas além das Ciências Biológicas, sendo estas incorporadas em um campo “crítico” da educação física.

Sobre as concepções Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora, elaboradas respectivamente por Elenor Kunz e pelo Coletivo de Autores, a Diretriz caracteriza da seguinte forma:

*Crítico-emancipatória:* Nessa perspectiva, o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino/aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela a qual o ser humano se relaciona com o meio, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento de si no outro. Esse processo comunicativo, também descrito como dialógico, é um ponto central na abordagem *crítico-emancipatória*. A principal corrente teórica que sustenta essa abordagem metodológica é a Fenomenologia, desenvolvida por Merleau Ponty. A concepção crítico-emancipatória foi criada, na década de 90, pelo pesquisador Elenor Kunz (PARANÁ, 2008, p. 45).

E, sobre a Crítico-Superadora a caracterização é dada como

*Crítico-superadora:* baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico crítica e estipula, como objeto da Educação Física, a Cultura Corporal a partir de conteúdos como: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético sobre a realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade,

levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético (PARANÁ, 2008, p. 44-45)

Nesse contexto de reestruturação curricular no início da década de 1990, o Paraná publica o Currículo Básico do Estado do Paraná que, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, com perspectiva progressista e crítica, fundamentado nos pressupostos do “materialismo histórico-dialético”<sup>57</sup>. Com isso já se apresentava um terreno favorável para o desenvolvimento das propostas críticas da educação física, em especial da proposta Crítico-Superadora que, fundamenta-se em bases semelhantes às do Currículo Básico.

Críticas realizadas ao Currículo Básico situavam-se na questão inerente à rigidez dos conteúdos propostos para a Educação Física, considerando-os enquanto enfraquecedores dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica, privilegiando as abordagens biologicistas já presentes (PARANÁ, 2008).

Nos anos seguintes desenvolveu-se a *Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino de Segundo Grau*, que congregava a Educação Física e também fundamentava-se na pedagogia histórico-crítica, com objetivo de uma ação pedagógica que “transformasse a sociedade fundada em valores individualistas em uma sociedade com menor desigualdade social” (IDEM, p. 47). Porém, novamente a rigidez na questão dos conteúdos e a falta de formação continuada dificultou a implementação das concepções presentes no documento.

A partir da aprovação da LDB em 1996, o Ministério da Educação apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém os PCN se apresentaram enquanto um currículo mínimo para a Educação Física, o esvaziamento teórico da disciplina a partir da inserção dos Temas Transversais e, o fato mais alarmante era a inconsistência teórica dos Parâmetros, uma vez que tentava congrega todas as concepções de ensino em um único documento.

Assim, quanto ao aporte teórico, as DCE da Educação Física optam por “interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão-somente como treinamento

---

<sup>57</sup> Karl Marx e Friedrich Engels formulam a concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico. A divisão e o termo “materialismo histórico-dialético” é estruturado por Joseph Stalin em sua obra *O Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético*, para justificar as práticas empreendidas na União Soviética e fundamentar a tese da possibilidade de existência do Socialismo em uma única nação.

do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal.” (PARANÁ, 2008, p. 47). As Diretrizes consideram o objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal e

[...] a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural. (IDEM)

De forma sintética sobre a questão da fundamentação teórico-metodológica para a Educação Física, além de propor a integração com as múltiplas dimensões da prática escolar, da interdisciplinaridade e da defesa da disciplina enquanto espaço de transmissão do conhecimento – e não só o momento de descontração para além das disciplinas ministradas em sala de aula – a Diretriz propõe que

[...] seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação. Por isso, é de fundamental importância considerar os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade (PARANÁ, 2008, p. 50).

Em suma, o referencial teórico-metodológico que fundamenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física no Paraná é a Cultura Corporal. Consequentemente fundamenta-se no mesmo referencial do Coletivo de Autores, ou seja, em uma linha que se aproxima do marxismo.

#### **4.3.2 Conteúdos Estruturantes**

Para as Diretrizes, os Conteúdos Estruturantes da Educação Física são concebidos enquanto conhecimento de grande amplitude que identificam uma disciplina escolar e são considerados os conhecimentos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo da área. No caso da Educação Física, quando considerado o objeto de estudo sendo a Cultura Corporal, compreende-se que os conteúdos estruturantes são os **Jogos e Brincadeiras, Esportes, Danças, Ginástica e Lutas.**

O objetivo do trabalho com esse objeto de estudo visa avançar para além da compreensão da Educação Física enquanto uma prática de reprodução de movimentos, mas sim de conhecimento e aplicação deste movimento enquanto produto histórico da humanidade, dotado de significação cultural. Assim, aponta a Diretriz que “pode-se enriquecer os conteúdos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade.” (PARANÁ, 2008, p. 62) Neste contexto observamos um elemento de articulação com a proposta da educação do campo, onde podemos inserir nas aulas a particularidade da vida do campo, as adaptações àquela realidade, significando assim o conteúdo para os alunos.

No tocante aos Esportes, o objetivo deve ser a garantia de acesso e reflexão sobre as práticas esportivas e a adaptação à realidade escolar (PARANÁ, 2008, p. 63).

A prática pedagógica deve buscar a compreensão da construção social e histórica do esporte, as intencionalidades presentes na prática esportiva e o rompimento com a exclusividade de ação pautada nas habilidades, táticas, estratégias e regras. Estes últimos elementos da prática esportiva também são produtos do desenvolvimento humano e, sua ação precisa ser compreendida enquanto tal, não somente de forma isolada.

A organização da Educação Física dessa forma busca romper com as questões de predominância da competitividade, da técnica, da valorização do mais capacitado para aquela atividade. A superação desta condição é considerada um dos maiores desafios da Educação Física e exige um grande trabalho em repensar e reorganizar a prática de ensino.

Para as Diretrizes,

[...] o ensino do esporte deve propiciar ao aluno uma leitura de sua complexidade social, histórica e política. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isto é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa. Portanto, o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve sim contemplar o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das modalidades esportivas, mas não se limitar a isso. É importante que o professor organize, em seu plano de trabalho docente, estratégias que possibilitem a análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e do fenômeno esportivo que, sem

dúvida, é algo bastante presente na sociedade atual (PARANÁ, 2008, p. 64).

E, não se pode desconsiderar que, a técnica, tática, capacidades físicas, destrezas motoras e regras são importantes no ensino dos esportes. A proposta é que a prática pedagógica avance para além desses elementos.

Quanto aos Jogos e Brincadeiras, são considerados como um conteúdo pela aproximação que estes elementos tem, mesmo carregando diferenças entre si. Enquanto atividades que tem a centralidade na fruição do tempo livre, levam à compreensão da questão de flexibilização de regras, de liberdades e limites internos dos jogos e brincadeiras.

Via de regra, priorizam-se nas escolas o caráter competitivo dos jogos, a representação cultural de uma sociedade baseada na competição e subordinação, onde os alunos menos habilidosos são excluídos precocemente das atividades. Os jogos e brincadeiras enquanto aspectos de representação cultural, quando reproduzidos desta forma, tendem a reforçar as desigualdades sociais. Assim, como aponta a Diretriz

[...] é possível garantir o papel da Educação Física no processo de escolarização, a qual tem, entre outras, a finalidade de intervir na reflexão do aluno, realizando uma crítica aos modelos dominantes. Intervenção esta que requer um exercício crítico por parte do professor diante das práticas que reforçam tais modelos (PARANÁ, 2008, p. 65).

Deve-se oportunizar na escola que os alunos possam produzir suas próprias formas de brincar, uma vez que o jogo é um aspecto cultural, variável. As possibilidades de atuação neste sentido no contexto da educação do campo vão ao encontro da premissa da valorização da cultura camponesa no processo de ensino. Quando os alunos trazem seu cotidiano de jogos e brincadeiras para a escola, estão novamente dando sentido ao seu aprendizado.

Os brinquedos, enquanto elementos mediadores entre a imaginação e a realidade<sup>58</sup> podem e devem ser utilizados na Educação Física. Não somente o brinquedo industrializado e comercializado, mas também os brinquedos construídos

---

<sup>58</sup> Sobre a questão do papel do brinquedo na formação da criança, ver o artigo de Vygotsky, *O papel do brinquedo no desenvolvimento*.

pelos alunos, pois, permite até mesmo a discussão da temática ambiental e da produção na utilização dos materiais para a construção do brinquedo.

Sobre a Ginástica, entendem as Diretrizes que esta prática corporal tem o intuito de fazer com que o aluno possa compreender as possibilidades de ação de seu corpo no espaço. Para além da Ginástica esportivizada, faz-se necessário compreender que na escola podem ser trabalhadas a Ginástica Geral, as práticas circenses e, até mesmo a Ginástica esportivizada. Novamente aparece a questão da supervalorização da técnica de execução dos movimentos em detrimento ao aspecto cultural que configura a prática gímnica. A execução técnica correta do movimento permite um melhor aproveitamento da atividade, além de minimizar as lesões que possam acontecer na prática, porém, não se pode pautar a prática educativa apenas neste elemento.

Assim, as Diretrizes consideram que

Por meio da ginástica, o professor poderá organizar a aula de maneira que os alunos se movimentem, descubram e reconheçam as possibilidades e limites do próprio corpo. Com efeito, trata-se de um processo pedagógico que propicia a interação, o conhecimento, a partilha de experiências e contribui para ampliar as possibilidades de significação e representação do movimento. (PARANÁ, 2008, p. 68)

Em relação às Lutas, a Diretriz considera essencial a presença deste elemento da Cultura Corporal na escola pelo fato de que as lutas surgem de necessidades sociais, determinadas por fatores históricos, políticos e econômicos. Este aspecto é observado nas origens do Jiu-Jitsu no Japão, no Muay Thai na Tailândia e, mais claro e compreensível para a realidade brasileira, na Capoeira.

As lutas se associam ao combate corporal, à utilização do corpo enquanto meio de defesa e ataque, porém, não se resume às técnicas, mas carregam componentes de valores e princípios que têm de ser transmitidos na escola, como: “cooperação, solidariedade, o autocontrole emocional, o entendimento da filosofia que geralmente acompanha sua prática e, acima de tudo, o respeito pelo outro, pois sem ele a atividade não se realizará.” (PARANÁ, 2008, p. 69).

No contexto atual de esportivização das lutas e violência exacerbada, as lutas precisam ser trabalhadas em seu aspecto histórico e cultural, de forma que o aluno compreenda a utilização social desta prática corporal.

Sobre a Dança no espaço escolar, a Diretriz orienta o professor a trabalhar de forma a considerar as possibilidades dos alunos para superar os limites e as diferenças corporais e de possibilidades de movimentos dos alunos.

Como caracterizam as Diretrizes

A dança é a manifestação da cultura corporal responsável por tratar o corpo e suas expressões artísticas, estéticas, sensuais, criativas e técnicas que se concretizam em diferentes práticas, como nas danças típicas (nacionais e regionais), danças folclóricas, danças de rua, danças clássicas entre outras. (PARANÁ, 2008, p. 70)

Na Educação Física na escola, o intuito da prática da Dança é romper com os padrões da dança esportivizada, da contraposição de preconceitos em relação a diferentes ritmos musicais e a busca da experimentação de práticas corporais pouco realizadas.

No caso específico da Educação Física na educação do campo, a utilização de danças regionais características dos povos camponeses tende a romper com a estereótipo camponês “jeca” reproduzido nas festas juninas. Para além do caso específico das festas juninas, outras danças podem ser trabalhadas, como o Fandango, dança típica das comunidades do litoral paranaense que se realiza como celebração de partilha e trabalhos comunitários<sup>59</sup>.

Além destes elementos, considera-se que a Dança é elemento necessário e fundamental na Educação Física pois esta

[...] contribui para desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal, a cooperação, entre outros aspectos. Além disso, ela é de fundamental importância para refletirmos criticamente sobre a realidade que nos cerca, contrapondo-se ao senso comum (PARANÁ, 2008, p. 72).

Considerados estes cinco como os estruturantes da Educação Física – Jogos e Brincadeiras, Esporte, Ginástica, Lutas e Dança, as Diretrizes propõem elementos que façam a articulação entre os Conteúdos Estruturantes e a realidade material.

#### **4.3.3 Elementos Articuladores, Alternativas Metodológicas e Avaliação**

---

<sup>59</sup> Sobre a cultura do Fandango, Cf. MASSAROTO (2005), A Cultura do Fandango no Litoral do Paraná e Suas Relações Entre Trabalho, Cultura Popular e Lazer, Na Sociedade Capitalista.

A Educação Física compreendida enquanto construção social, fundamentada na Cultura Corporal é constituída de cinco Conteúdos Estruturantes: Os Jogos e Brincadeiras, o Esporte, a Ginástica, as Lutas e a Dança. Esta divisão é proposta pelo Coletivo de Autores (SOARES, 1992).

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Educação Física, propõem o trabalho destes Conteúdos Estruturantes a partir dos Elementos Articuladores. A proposta dos Elementos Articuladores vai ao encontro da proposta educativa dos Sistemas de Complexos, enunciada por Pistrak (2000) em Fundamentos da Escola do Trabalho. Estes elementos estabelecem a relação entre os fenômenos estudados e permite a compreensão ampliada da realidade.

Como proposta de Elementos Articuladores da Cultura Corporal, são elencados nove elementos, sendo o Corpo, a Ludicidade, a Saúde, o Mundo do Trabalho, a Desportivização, a Técnica e Tática, o Lazer, a Diversidade e a Mídia. De acordo com as Diretrizes,

Os elementos articuladores alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar. São, ao mesmo tempo, fins e meios do processo de ensino/aprendizagem, pois devem transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Estes elementos são elencados de forma a articular o conteúdo específico da Educação Física com a realidade cotidiana do aluno, com situações que perpassem o dia-a-dia na escola ou fora dela, uma vez que estes elementos são constituintes da sociedade e influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento dos conteúdos específicos na escola.

Os desdobramentos possíveis no trato do conhecimento da Educação Física a partir da relação entre os Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores abarcam uma complexa rede de relações e que demandaria um tempo grande para discuti-los, não sendo possível realizar tal empreitada neste trabalho.

Esta relação é mais fácil de ser compreendida ao se realizar a leitura do Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná. Mesmo sendo um livro para o trabalho específico com o Ensino Médio, as relações empreendidas entre os Elementos Articuladores e Conteúdos Estruturantes fica mais clara.

No tocante às Alternativas Metodológicas propostas pelas Diretrizes, considera-se primeiramente que o a função social da Educação Física é: “[...] contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (PARANÁ, 2008, p.72).

A partir desta compreensão, a responsabilidade pela organização e sistematização do conhecimento é do professor, porém, deve incorporar nesta organização a compreensão de que o aluno é um sujeito histórico que traz conhecimentos e que estes conhecimentos podem contribuir com o processo formativo.

Posteriormente à organização dos conteúdos e da compreensão do que já é conhecido pelos alunos, o professor problematiza as relações existentes entre o conteúdo e a realidade social bem como esta influencia na constituição do conhecimento. Ainda neste momento, o professor direciona a atividade proposta e realiza as intervenções pertinentes para que não se desvie o objetivo principal da atividade.

Esta organização das aulas aparenta se aproximar da proposta de uma didática para a pedagogia histórico-crítica, proposta inicialmente por Saviani (1983) e sistematizada por Gasparin (2002), que busca, a partir do conhecimento prévio do aluno, problematiza-lo, relaciona-lo com o conteúdo científico e voltar ao aluno enquanto conhecimento científico sistematizado que altere sua prática social, como aponta as Diretrizes

Prioriza-se na prática pedagógica o conhecimento sistematizado, como oportunidade para reelaborar ideias e atividades que ampliem a compreensão do estudante sobre os saberes produzidos pela humanidade e suas implicações para a vida (PARANÁ, 2008, p. 75).

Sobre a Avaliação proposta pelas Diretrizes, o intuito é avançar em relação à avaliação fundamentada na performance física dos alunos nas aulas. Uma Educação Física que não se pauta nesses princípios não pode ter uma avaliação pautada nestes modelos, que se busca superar.

A proposta de avaliação orienta para a realização de uma avaliação processual, que avalie o aluno no desenvolvimento da atividade, uma avaliação que proponha que o aluno seja sujeito ativo no processo de aquisição do conhecimento e

seja protagonista nas atividades avaliativas. Para tal, se propõe a utilização de festivais, jogos, debates, seminários, trabalhos escritos. Estas atividades não devem apenas classificar e julgar a aprovação ou reprovação, mas ser meio para a reflexão sobre a prática pedagógica. Assim,

[...] os professores precisam ter clareza de que a avaliação não deve ser pensada à parte do processo de ensino/aprendizado da escola. Deve, sim, avançar dialogando com as discussões sobre as estratégias didático-metodológicas, compreendendo esse processo como algo contínuo, permanente e cumulativo (PARANÁ, 2008, p. 78).

Ao atuar na educação do campo, o professor deve considerar o exposto nos documentos balizadores e pensar sua prática pedagógica de forma a utilizar e valorizar os aspectos culturais das comunidades camponesas, bem como articular o conhecimento específico da Educação Física com as necessidades e potencialidades da vida no campo, de forma que o conhecimento seja significativo para a vida do aluno.

Enquanto propostas pedagógicas, existe uma grande proximidade entre as orientações para a educação do campo e para a Educação Física, assim, nas escolas do campo existe uma grande possibilidade de atuação da disciplina no objetivo de construir e transmitir um conhecimento significativo para que o aluno tenha compreensão das relações sociais de produção e de como pode atuar na transformação radical da sociedade.

Estas possibilidades existem mas precisam avançar em relação às propostas que direcionam uma educação para emancipação política e para a cidadania ativa na sociedade capitalista, promovendo uma educação que possa dar as bases para a luta pela Emancipação Humana e para a destituição da cidadania, com vistas ao trabalho associado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação física enquanto prática corporal sistematizada no final do século XIX e desenvolvida no século XX no Brasil carrega intencionalidades e contradições que ficam expostas quando se analisa as bases do desenvolvimento dessas práticas ao longo da história, quando serve de meio para o desenvolvimento higienista das populações, a preparação para os corpos para o trabalho e como forma de diminuição das mazelas do trabalho produtivo.

Com os movimentos progressistas após o fim da Ditadura Civil-Militar do Brasil na década de 1980, novas formas de pensar a prática educativa da educação física, principalmente enquanto disciplina escolar, buscaram sistematizar propostas que questionassem as bases da sociedade fundada na exploração do trabalho assalariado.

Dentre elas, destacou-se a proposta estruturada pelo Coletivo de Autores que, ao considerar o objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal, propunha uma crítica radical à forma de organização da sociedade, o desvelamento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista e, com isso, buscar uma Educação Física que contribuísse com a Emancipação Humana, com a formação de um aluno que fosse ativo no processo de transformação radical da humanidade.

Neste mesmo contexto histórico desenvolve-se a luta dos povos do campo em busca dos direitos fundamentais de vida, dentre eles a educação. No início do século XX o êxodo rural empreendido pela busca de melhores condições de vida e trabalho nas cidades em franco desenvolvimento industrial ocasionou o aumento populacional urbano e permitiu a entrada do Capital no meio rural.

A educação foi nesse contexto utilizada como meio para a fixação dos povos camponeses no meio rural, evitando o superpovoamento urbano, porém, nenhuma política educacional foi empreendida no sentido de garantir uma educação escolar específica para o campo. A adaptação dos currículos urbanos foi a tônica deste momento.

De forma articulada com a luta pela educação escolar, as lutas sociais do campo como a reforma agrária, o combate ao latifúndio e a monocultura para exportação, a garantia dos territórios indígenas e quilombolas e outras lutas criaram e fortaleceram os movimentos sociais do campo, com maior ênfase e difusão

nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, criado em 1985 e maior expressão da resistência dos camponeses aos ataques do Capital ao campo.

Os movimentos sociais foram nesse contexto de fundamental importância para a discussão de políticas públicas de educação para os povos do campo. As práticas empreendidas principalmente pelo MST no final da década de 1980, como as Escolas de Emergência abriram caminhos para a discussão de construção e efetivação de políticas para a educação do campo, uma vez que esta especificidade só figurou em textos legais a partir de 1934 e ficou restrito à fixação do Homem ao campo.

A partir das discussões empreendidas pelos movimentos sociais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 passou a considerar a especificidade da educação no meio rural. Este foi um marco que permitiu avançar o debate legal sobre a educação do campo que, culminou com a organização de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB.

A orientação dada pelas Diretrizes Operacionais permitiu a construção de Diretrizes Curriculares no âmbito dos estados do país, como forma de organizar a Educação do Campo nos estados de acordo com a particularidade de cada região. No caso do Paraná, estas Diretrizes foram publicadas em 2006 e passaram a orientar a prática pedagógica das escolas do campo no estado.

Mesmo sendo produto de anos de luta e de construção coletiva, identificamos um problema nos textos das Diretrizes, tanto nas Operacionais do Conselho Nacional de Educação, quanto nas Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná é a proposta de uma educação escolar voltada à formação crítica e reflexiva e orientada para a cidadania ativa<sup>60</sup>.

Assim, as Diretrizes próprias da educação do campo preconizam uma educação que não pode ser considerada efetiva enquanto uma educação que busca a Emancipação Humana em seu sentido ontológico exposto por Marx e Engels, enquanto a verdadeira liberdade humana. Uma educação que tem como premissa a cidadania, a emancipação política, só pode conservar o caráter da sociedade capitalista.

---

<sup>60</sup> Uma análise crítica sobre a questão da educação voltada para a formação da Cidadania Ativa pode ser encontrada na dissertação de Garcia (2015).

Afirmar isto não significa considerar que toda a educação do campo é conservadora. Cometer o equívoco de não considerar as contradições existentes na sociedade, as possibilidades de ações educativas que visem a Emancipação e as lutas dos movimentos sociais significa ignorar a Autonomia Relativa da educação e as práxis que visem a transformação radical da sociedade.

Estas contradições existentes entre as orientações das Diretrizes e a realidade educativa no campo só pode ser investigada no lócus do Campo. As limitações e os objetivos deste trabalho não permitiram tal investigação, sendo necessárias pesquisas que tenham esta intencionalidade de analisar as contradições e possibilidades educativas de uma educação emancipadora no campo.

A luta pela efetivação do direito à Educação dos povos do campo no local onde vivem não se encerra na Educação Básica. É necessário que avance para outras modalidades e níveis de ensino, pois, aos camponeses também deve ser dada a oportunidade de continuar seus estudos em nível superior e de pós-graduação, como se pode exemplificar pela trajetória exposta na dissertação de Comilo (2013) que, de uma educação no meio rural, na vivência dos movimentos sociais, pode concluir o ensino superior e continuar seus estudos e pesquisas para contribuir com a realidade da educação camponesa na pós-graduação.

No caso específico da Educação Física enquanto disciplina escolar no Paraná, as Diretrizes Curriculares se fundamentam na compreensão exposta pelo Coletivo de Autores e na proposta da Cultura Corporal. Com uma compreensão da sociedade de classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis, a proposta da Cultura Corporal preconiza que os movimentos humanos são históricos e a partir desta consideração, o ensino da Educação Física deve se pautar nas práticas corporais historicizadas, consideradas no contexto da sociedade capitalista e na objetivação de uma sociedade para além das relações capitalistas de produção.

Assim, a Educação Física na educação do campo pode contribuir para a formação de um aluno que, a partir da apropriação dos conhecimentos próprios da educação física possa ser sujeito ativo na transformação da realidade, compreendendo os processos históricos de formação do conhecimento e as possibilidades de transformação a partir da compreensão de que a história é feita a partir das ações humanas.

O Livro Didático de Educação Física da rede estadual de ensino do Paraná é um elemento que pode ser utilizado nesse processo, uma vez que o mesmo aborda os Conteúdos Estruturantes e sua relação com os Elementos Articuladores sob o referencial teórico metodológico da Cultura Corporal. O potencial formativo do livro nos limites da formação para a cidadania já foi tema de estudos<sup>61</sup> mas, configura-se como avanço frente às condições educativas da escola pública.

A possibilidade de se desenvolver práticas educativas emancipatórias no contexto de uma educação escolar que prioritariamente busca a transmissão de valores inerentes à sociedade capitalista, em detrimento ao conhecimento é a possibilidade de transmitir valores e conhecimentos para uma nova sociedade, fundada no trabalho associado e na propriedade coletiva.

A atuação dos movimentos sociais neste sentido é fundamental, pois, uma vez que estes se orientem à finalidade de transformação social, torna-se possível a realização de práticas educativas emancipatórias, em contrariedade às determinações ontológicas da sociedade capitalista e, no contexto da educação escolar na sociedade burguesa, a realização dessas práticas educativas é uma ação extremamente avançada de contraposição aos valores burgueses presentes na escola.

Como já citado anteriormente, apenas a investigação direcionada a este fim permite analisar as contradições existentes entre o que é direcionado pelos documentos oficiais e a prática educativa nas escolas do campo e, se existe uma atuação educativa que seja realizada no sentido da Emancipação Humana.

A luta dos povos do campo articula as questões mais gerais da vida camponesa como a questão agrária e a valorização do latifúndio em detrimento à agricultura familiar, a marginalização das populações camponesas em toda a sua diversidade já citada, a luta pela reforma agrária, por melhores condições de vida no campo e, também, pelo direito à educação.

A luta pela Educação do Campo e pela efetivação do direito à educação no local onde vivem é de suma importância. Mas ela não se encerra somente na manutenção ou construção de novas escolas no meio rural. Outras políticas como alimentação na escola, transporte escolar eficiente, melhoria de estradas, políticas de formação de professores que atendam às necessidades específicas do campo.

---

<sup>61</sup> O potencial formativo do Livro Didático Público do Paraná foi analisado por GILIOLI, 2013.

Para tal, a profunda análise das particularidades do campo por pesquisas e o relato das comunidades camponesas precisam delinear a construção coletiva das políticas que orientem e efetivem a Educação do Campo no estado e no Brasil.

Somente a partir do profundo conhecimento e publicidade das questões do campo brasileiro é que se pode construir coletivamente políticas que auxiliem na melhoria de vida dos camponeses.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988
- ARRUDA, José Jobson de A. PILETTI, Nelson. **Toda a História: História Geral e História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- BELTRAMI, Dalva Marim. **A Educação Física na Política Educacional do Brasil Pós-64**. Maringá: EDUEM, 2006.
- BOLINO, Claudete. **Educação Física Escolar: Primeiros Tempos**. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.
- BRASIL. **Decreto N°14.784, de 27 de Abril de 1921**. Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas. Rio de Janeiro, 1921.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, 1971.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36 de 4 de Dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01 de 3 de Abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.
- CASTELLANI FILHO, Lino. (org.) **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

COMILO, Maria Edi da Silva. **Políticas de Educação do Campo no Paraná: A Práxis na Educação do Campo no Assentamento Pontal do Tigre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **Getúlio Vargas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular. 3ª ed. 2012.

FROTA, Matheus. **Brinquedo Artesanal e Mobilizações Sociais em Trabalhadores Agrícolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de Mirandópolis – SP: Possibilidades Pedagógicas Revolucionárias**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2011.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. **Políticas educacionais a partir dos anos 1990: uma análise dos fundamentos e função social da formação para a cidadania ativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTERMAN, Beatriz. **Itaipu, a pedra que canta o desespero e o desencantamento dos agricultores atingidos pela barragem**. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2006.

GILIOLI, Eduardo Borba. **Livro didático público de educação física do Estado do Paraná: potencial formativo**. Maringá, 2013.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **HIGIENISMO E POSITIVISMO NO BRASIL: unidos e separados nas campanhas sanitárias (1900 - 1930)**. Dialogia. São Paulo: UNINOVE. v2, out 2003.

GREIN, Maria Izabel. VON ONÇAY, Solange Toderó. **Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo”**: unificando a luta, forjando a história. In: ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Texto Base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo 2013 – Candói – Paraná. Cascavel: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. p. 07-19.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987b.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A Relação entre Capital e Educação Escolar na Obra de Dermeval Saviani: Apontamentos Críticos**. Tese (Doutorado), UFSC, Florianópolis, 2010.

LENIN, Vladimir Ilich. **Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. 3ªed. São Paulo: Global Editora, 1985.

LESSA, Sergio. **O Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social**. 3ªed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, George. **IL Lavoro**. In: *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s/d.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia. Brasil, 1980.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia. Brasil, s/d.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I – O Processo de produção do Capital. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSAROTO, Rogério. **A Cultura do Fandango no Litoral do Paraná e Suas Relações Entre Trabalho, Cultura Popular e Lazer, Na Sociedade Capitalista**. Dissertação (mestrado), UFSC, Florianópolis, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação física cuida do corpo ... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física**. Campinas: Papyrus, 1987.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola: A Emancipação Humana como finalidade**. Tese (doutorado), UFSC, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILESKI, Keros Gustavo. **A Educação Física na Escola Indígena: A Cidadania e a Emancipação Indígena Em Questão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MOURA, Kethlen Leite de. et al. **Movimentos sociais do campo: a luta por uma Educação do Campo**. In: Bogatschov, Darlene Novacov. et.al. Políticas Públicas e Educação do Campo no Brasil: um conceito em construção. Maringá: Massoni, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma introdução crítica**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da regulamentação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica - Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Crise da Educação Brasileira: Problema da Educação Rural (São Paulo, Década de 1930)**. Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 15 n. 35 Set./dez. 2011 p. 74-99.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e. CECÍLIO, Maria Aparecida. HIROSE, Kiyome. **Educação do Campo: Políticas e Diretrizes**. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves

de. FAUSTINO, Rosangela Célia. (Orgs.) Educação e Diversidade Cultural. Maringá: EDUEM, 2010. p. 181-204.

SOARES, Carmem Lucia. et al. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Charles Bronne da Silva de Araújo e. **Metodologia crítico-superadora e emancipação humana: apontamentos críticos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá –UEM, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Contra o Capital**. 2. Ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Método Científico: Uma abordagem ontológica**: São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TROTSKY, Leon. **O Programa de Transição para a Revolução Socialista**. São Paulo: Sunderman, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

### **MST - Reforma Agrária: uma luta de todos**

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara

Brasília, 28 a 31 de julho de 1997

## **ANEXO II**

### **CARTA DE PORTO BARREIRO**

Na primavera de 2000, de 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos.

Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional.

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.

Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.

Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas

públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo.

Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos:

- Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil;
- Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;
- Fortalecer a Articulação Paranaense; “Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”;
- Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias;
- Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”;
- Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo, a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações;
- Trabalhar a valorização e a auto-estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações;
- Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil;
- Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental;

- Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo;
- Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;
- Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e Organizar a III Conferência Estadual” Por uma Educação do Campo”. Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações: Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná;
- Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações;
- Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo;
- Organizar seminários de formação de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo;
- A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação;
- A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação.

Assinaram a Carta: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE.

### ANEXO III

***"Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas, o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem".***

#### **CARTA DE CANDÓI/2013**

No inverno de 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças e outras pessoas das comunidades; aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades estiveram reunidos no Encontro Estadual de Educação do Campo, organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, para refletir sobre a atual conjuntura do campo e da Educação do Campo, comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação. Esse encontro é mais uma das expressões de que essa Educação é forjada num processo de luta da classe trabalhadora, luta pela transformação do próprio campo, pela qual se busca a ruptura com o atual modelo que tem como marca: a crescente concentração de terras, a exploração dos trabalhadores, a expulsão desses dos seus territórios, a pobreza, a possibilidade para a classe dominante de ganhos enormes e transferência de renda e de mais-valia social. Esse processo de luta é vivenciado num contexto de disputa não só no campo econômico e político, mas também educacional. Vivemos num campo marcado pelas contradições: entre a agricultura camponesa e o agronegócio, entre a produção em larga escala com uso de agrotóxicos e a produção que respeita o meio ambiente, portanto, a vida; entre o latifúndio e a pequena propriedade ou a não propriedade; entre patrão e empregado. Nesse contexto a classe trabalhadora vive um momento de descenso, por isso, também de desafios, especialmente, no que se refere à organização coletiva, ao empoderamento dos Movimentos Sociais para o enfrentamento e o rompimento com o atual estado de coisas. Por outro lado, há o apoderamento pelo Estado das propostas das políticas públicas da Educação do Campo que foram construídas pelos Movimentos Sociais.

Aos sujeitos do campo muito foi negado no que se refere ao acesso à educação formal. Porém, não houve passividade diante disso. Os movimentos

sociais e outros segmentos organizados estiveram muito presentes e a partir dos anos 1990, ao realizarem o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997; a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia (GO) e, em 2004, a II Conferência Nacional, pautaram o que nomearam de Educação do Campo, postulando uma nova concepção de educação (buscando formação omnilateral, para e pelo trabalho, com estudo partindo das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade), com posicionamento político demarcado pela luta de emancipação da classe trabalhadora, com o protagonismo da mesma e exigência de políticas públicas que garantissem acesso à escolarização em escolas públicas e de qualidade social.

No Paraná, especialmente, a partir da II Conferência Paranaense “Por Uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Porto Barreiro/PR, em novembro de 2000, foram ratificados os compromissos e a luta, assumidos desde o início desse grande movimento. Nesse processo houve conquistas: efetivação de marcos institucionais e legais que reconhecem a Educação do Campo como política pública; ampliação da escolaridade, inclusive de acesso ao Ensino Superior (principalmente em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, entre outros) e à pós-graduação; constituição de Articulações (âmbito nacional, estadual e regional), aproximando e integrando os diferentes coletivos de Educação do Campo; produção de materiais e eventos específicos; construção de uma identidade de Educação do Campo e outras.

Apesar dessas conquistas entendemos que temos ainda muitos desafios: o primeiro deles diz respeito à necessidade de efetivar a Educação do Campo como política pública. A partir disso, faz-se necessária: a reabertura, manutenção e construção de escolas no campo; a ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades da educação, principalmente Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e ensino profissional (nível técnico e Ensino Superior), garantindo também atendimento em processos de educação especial na perspectiva de inclusão; busca de garantia de processos de formação inicial e continuada específicos e vinculados aos interesses da classe trabalhadora; construção de práticas pedagógicas em espaços educativos do campo, inclusive em classes multisseriadas, na perspectiva da emancipação humana, partindo da especificidade do campo, mas garantindo o acesso ao conhecimento elaborado, socializando-as para potencializar as mudanças necessárias; garantia de condições adequadas e necessárias para que ocorra um

processo educativo de qualidade, entendendo-as desde a estrutura física aos materiais pedagógicos (inclusive sua produção); lotação de professores concursados em escolas do campo; articulação dos sujeitos coletivos da classe trabalhadora; pautar e fazer controle social das políticas públicas para o campo.

Deixamos aqui registrado nosso posicionamento de indignação diante dos governos, nas diferentes esferas, que relativizam ou ignoram totalmente as necessidades de tais sujeitos, não os reconhecendo como sujeitos de direito, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e de necessidades próprios.

Entendemos que a Educação do Campo

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação;

- que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;

- é luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;

- considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;

- considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;

- é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.

Nós, participantes do Encontro Estadual de Educação do Campo, assumimos coletivamente este conjunto de convicções e desafios, bem como a luta necessária para que os povos do campo, das florestas e das águas, tenham um processo de formação humana com qualidade social.

Essa carta foi construída, analisada e apoiada pelos participantes, na tarde do dia 24 de agosto de 2013, no município de Candói/PR.

**ANEXO IV****DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO****II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Luiziânia–GO, 2 a 6 de agosto de 2004

**QUEM SOMOS**

Somos 1.100 participantes dessa II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sindicais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos; de comunidades camponesas, ribeirinhas pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, à água, ao crédito diferenciado, à saúde, à educação, à moradia, entre outras.

Fomos, então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que esses movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria.

Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;

- falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. Em julho de 1998, nesse mesmo lugar, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Desde então, o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo, como se pode observar pelo próprio conjunto de promotores e apoiadores dessa II Conferência.

## O QUE DEFENDEMOS

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- a demarcação, homologação e desinversão das terras indígenas;
- o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas;
- a regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo–cidade, o local–global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. O momento atual do país pareceu-nos propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nesses cinco dias da II CNEC, estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia

descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública:

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.
- Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural alimenta-se a Educação do Campo que estamos construindo.
- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que esse direito seja assumido como dever do Estado.
- Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: 1. A importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na

situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; 2. A diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo.

- Lutamos por direitos sociais e humanos, conseqüentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

## **O QUE QUEREMOS**

1. *Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*

- fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
- construção de escolas no e do campo;
- acesso imediato à educação básica (educação infantil, fundamental e médio);
- construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
- educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;
- políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
- acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
- condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.

2. *Ampliação do acesso e da garantia de permanência da população do campo à educação superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*

- interiorização das instituições de ensino superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
- formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
- cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
- concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;

- inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
- financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre a Educação do Campo.

*3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:*

- formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

*4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:*

- cursos de nível médio e superior que incluam os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico, tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.

- proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

5. *Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.* O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa, que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como, por exemplo, a pedagogia da alternância.

## **O QUE VAMOS FAZER**

As organizações que assinam este documento assumem o compromisso com as seguintes ações prioritárias:

1. Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria com governo federal e movimentos sociais, levando em conta as diretrizes operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
2. Criar uma política de financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos.
3. Cumprir a Constituição Federal que determina a aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna) esses recursos.
4. Eliminar a desvinculação dos recursos da união (DRU), que desvia 20% dos recursos, e voltar a garanti-los para a educação.
5. Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.

6. Regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do poder público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de educação.
7. Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.
8. Incentivar e apoiar a elaboração, a distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
9. Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
10. Participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.
11. Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente no que se refere à criação, à regulamentação e ao reconhecimento da Escola Indígena e do professor e da professora indígena, com garantia da sua formação específica.
12. Incorporar a Educação do Campo nos planos estaduais e municipais de educação, assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução.
13. Garantir a participação dos movimentos sociais nos conselhos de educação, nacional, estaduais e municipais, e em outros espaços institucionais.
14. Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos e das educandas.
15. Garantir reconhecimento e financiamento público das escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), dos assentamentos, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e a certificação da escolarização desenvolvida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
16. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das diretrizes operacionais para educação básica nas Escolas do Campo.
17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais.
18. Participar dos debates sobre a reforma da universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo.

19. Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.

20. Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.

21. Criar, para os educadores e educadoras do campo, centros regionais de formação devidamente equipados, financiados pelo poder público.

22. Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos movimentos sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

#### EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO

Assinam esta Declaração:

CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB – CONTAG – UNEFAB – UNDIME – MPA – MAB – MMC – MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA'S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – FETRAF – CPT – CIMI – MEB – PJR – Cáritas – CERIS – MOC – RESAB – SERTA – IRPAA – CAATINGA – ARCAFAR SUL/NORTE – ASSESOAR – FÓRUM – QUILOMBOLA