



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VICENTE CABRERA CALHEIROS

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PORTO ALEGRE

2010

VICENTE CABRERA CALHEIROS

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão
de Curso, exigência final para obtenção da titulação de
Licenciado em Educação Física na Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

PORTO ALEGRE
2010
Vicente Cabrera Calheiros

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Conceito Final:

Aprovado em de de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Avaliador

Orientador – Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer a minha querida mãe, que a partir de um conselho seu me fez repensar a vida e por sua causa estou aqui. Sou eternamente grato pela sua companhia e amor incondicional.

Quero agradecer a meu querido pai, por ser quem ele é.

Quero agradecer a meu irmão mais velho Ramiro pela grande amizade e meu “manão” Bernardo, pelo grande carinho, podem contar comigo a todo o momento.

Quero agradecer meu sempre amigo José Gabriel da Costa e por tudo o que ele fez, faz e fará por mim e por minha família.

Quero agradecer as companheiras e aos companheiros do MST que constroem a luta por uma sociedade digna e igualitária, transformando dessa forma as suas vidas numa luta continua contra o capital. Em especial às companheiras Iza (Pátria Livre), Bete, Marli, Maria e Micheline.

Agradeço a galera da EsEF que conheci nestes cinco anos de convivência. Em especial aos companheiros do Diretório Acadêmico, os quais passei momentos de grandes aprendizados. Não vou citar nenhum nome para que não faça nenhuma injustiça caso, nesse momento, me esqueça de alguém. Agradeço também aos companheiros do MEEF, de todo o Brasil, que constroem a luta por um mundo mais justo e digno, assim como, por uma Educação Física crítico superadora, através da sua prática.

Agradeço aos colegas da “Barra mais loka”, que junto comigo ingressaram na EsEF no dia 06 de março de 2006.

Quero agradecer ao Bonde do TCC (Fê, Lenon e Duran) pelas madrugadas escrevendo o TCC, pelas muitas risadas, e pela grande ajuda. Esses dias já estão na memória.

Quero agradecer as professoras e aos professores que me serviram de exemplo na minha construção enquanto professor assim como pessoa. Em especial: Marlene Ribeiro, Laura Fonseca, Mario Braunner, Alberto Monteiro, Carlos Balbinote, Silvana V. G., Celi Taffarel e Manoel Luís Martins da Cruz (Maneca).

Agradeço a meu orientador o Professor Vicente Molina Neto, assim como, aos colegas Giovanni Frizzo e Isabella Filippini pelo auxílio na construção deste trabalho.

A Escola do MST

Sim ela existe e
Acredita na construção
De uma nova sociedade
Em que seja capaz unir
Homens e mulheres
Que lutam
Pela vida

Pela necessidade da luta
Mais um sonho se concretiza

Muito longe vamos chegar
Sozinhos não estamos, pois
Pela escola da vida lutamos.
(CALHEIROS, 2009, *no prelo*)

Resumo

Construí para este trabalho um estudo de caso de caráter qualitativo, que analisa a educação física inserida na Escola Itinerante do MST, e toma como foco central a experiência docente/discente de um coletivo de estudantes da ESEF-UFRGS e professores formados pela mesma, no período entre 2008 e 2009, buscando estabelecer/compreender relações desta área do conhecimento com a Pedagogia do MST. Dessa forma, tenho como problema orientador da pesquisa a seguinte questão: Que contribuições a Pedagogia do MST pode fornecer à formação de professores de Educação Física, assim como a organização do seu trabalho pedagógico?

A análise da prática docente/discente está concentrada sobre entrevistas semi-estruturadas com os estudantes e professores que participaram deste grupo, assim como, com os responsáveis pelo Setor de Educação do MST-RS. A partir destes materiais coletados, terei os elementos necessários para, com o apoio de autores, estabelecer as relações entre educação e movimentos sociais populares, trazendo a análise para a Educação Física nesta relação.

Palavras chave: Educação Física, Pedagogia do MST, Formação de professores

Resumen

He construído para este trabajo um estudo de caso de carácter cualitativo, que analiza la educación física inserida em la Escuela Itinerante del MST, y tiene como central la experiencia docente/discente de un colectivo de estudiantes de la ESEF/UFRGS y profesores formados por la misma, en el período entre 2008 y 2009, buscando establecer/compernder relaciones de esa área del conocimiento como Pedagogia del MST. De esa forma, tengo como problema orientador de la investigación la siguiente cuestión: Que contribuciones la Pedagogia del MST puede proporcionar para la formación de profesores de Educación Física, así como la organización de su trabajo pedagógica?

El análisis de la práctica docente/discente será hecho partiendo de entrevistas semi-estructuradas com los estudiantes y profesores que han participado de ese grupo, así como, com los responsables por el Sector de Educación del MST-RS. A partir de estos materiales recolectados, voy a tener los componentes necessários para, com el soporte de autores, buscar construir las relaciones entre educación y movimientos sociales populares, trayendo el analisis para la Educación Física em esta relación.

Palabras Clave: Educación Física, Pedagogia del MST, Formación de profesores

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 – CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS | 9 |
| 2 – APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA | 11 |
| 2.1 A questão da educação | 11 |
| 2.2 A pedagogia do Movimento Sem Terra | 15 |
| 2.3 A Escola Itinerante: construindo sua própria história, falando sua própria palavra | 18 |
| 2.4 A Educação Física e o MST: aproximações | 20 |
| 2.5 O MST e a Educação Física: uma discussão a partir das fontes | 22 |
| 2.6 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A Educação Física na Escola Itinerante Che Guevara | 24 |
| 3 – DECISÕES METODOLÓGICAS | 27 |
| 3.1 Características do estudo | 27 |
| 3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de informações | 27 |
| 3.2.1 Análise de documentos | 28 |
| 3.2.2 Entrevistas semi-estruturadas | 28 |
| 3.3 Seleção dos colaboradores | 28 |
| 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SE “VIRA NOS TRINTA”: DO GINÁSIO DA EsEF AO BARRACO DA ESCOLA ITINERANTE | 29 |
| 5 – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 36 |
| 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 39 |
| REFERÊNCIAS | 41 |
| APÊNDICES | 44 |
| 8.1 Apêndice 1 – Termo de consentimento | 44 |
| 8.2 Apêndice 2 – Roteiro entrevistas | 50 |

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este trabalho é fruto da experiência docente/discente de um coletivo de estudantes da EsEF-UFRGS e professores formados pela mesma, nos anos de 2008 e 2009, na Escola Itinerante Che Guevara, que localizava-se¹ no Acampamento Jair Antônio da Costa no município de Nova Santa Rita.

Ele surge de questionamentos frente à formação de professores de educação física, assim como a organização do seu trabalho pedagógico a partir da Pedagogia do MST². Tais questionamentos são frutos desta experiência docente/discente na Escola Itinerante Che Guevara, visto ser uma realidade invisível à universidade. Entendendo que nossa formação acadêmica

não leva em conta elementos sobre as diversidades culturais. O currículo baseia-se essencialmente no contexto urbano e exclui da discussão, da problematização e da construção de metodologias, os contextos e grupos minoritários, tais como as iniciativas de educação popular, os movimentos sociais, o meio rural, entre outros (MACHADO RIBEIRO & MARIN, 2009, p.79)

Sua motivação consiste no fato da minha inserção neste coletivo, no ano de 2008 a partir da organização do XXIX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF) em Porto Alegre. Neste encontro, tivemos uma aproximação com o MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST) que, naquele momento era alvo de uma forte repressão por parte do Estado e dessa forma estava realizando uma ocupação a sede do INCRA³. Concomitante ao nosso encontro, estava acontecendo o Congresso Nacional dos Estudantes de Agronomia (CONEA) e, em solidariedade ao MST, realizamos um ato em conjunto onde, aproximadamente 1.000 estudantes foram até a sede do INCRA para se somar na luta, prestando a necessária solidariedade aos movimentos sociais. Neste momento, em diálogo com as companheiras do Setor de Educação do MST-RS e, a partir de uma necessidade educacional do acampamento Jair Antônio da Costa, resultou na nossa inserção na Escola Itinerante.

¹ O acampamento se deslocou para outro município em agosto de 2009.

² Mais especificamente dos seus princípios filosóficos e pedagógicos.

³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Neste trabalho pretendo compreender as contribuições da Pedagogia do MST à educação física, a partir das reflexões da experiência docente/discente deste coletivo na escola itinerante. Como problema orientador da pesquisa, formulei a seguinte pergunta: *Que contribuições a Pedagogia do MST pode fornecer à formação de professores de EFI, assim como a organização do seu trabalho pedagógico?*

Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, e tem por objetivos: a) compreender as contribuições da pedagogia do MST no processo de formação dos(as) professores(as) de educação física; b) compreender as contribuições da pedagogia do MST na organização do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) de educação física.

A análise da prática docente/discente está concentrada sobre entrevistas semi-estruturadas com os estudantes e professores que participaram deste grupo, assim como, com os responsáveis pelo Setor de Educação do MST-RS. A partir destes materiais coletados, terei os elementos necessários para, com o apoio de autores, estabelecer as relações entre educação e movimentos sociais populares, trazendo a análise para a Educação Física nesta relação.

O MST é um movimento social popular que luta essencialmente pelo direito a terra, visto que o Brasil é um país onde se encontram grandes desigualdades sociais, e entre elas está a questão agrária, onde a concentração de terras ainda se mantém elevada. Dessa forma, uma pequena parcela da população detém grande parte das terras, visto que no país ainda impera o latifúndio, a monocultura centrada no agronegócio (cumprindo as exigências do capital), e a grande maioria possui uma parcela insignificante. Podemos verificar o que diz o Atlas da Questão Agrária sobre a concentração de terras (GIRARDI, s.d)

Em síntese, podemos concluir da evolução da estrutura fundiária que, entre 1992 e 2003 o território camponês se territorializou sobre 36.510.186,6 ha e o território do latifúndio e agronegócio, sobre uma área duas vezes maior, com 71.942.393,5 ha. Enquanto a evolução 1992-2003 no campesinato perfaz uma área média de 30 ha, a evolução no latifúndio e agronegócio tem área média de 753 ha por imóvel rural. Isso indica, mais uma vez, a disparidade entre esses dois territórios e que a concentração da terra se mantém intocada (...).

Isso nos mostra a gritante diferença posta entre o latifúndio-agronegócio em comparação ao campesinato. Porém, tal disparidade faz parte da história da ocupação de terras no Brasil, onde o latifúndio e a grande propriedade monocultura voltada para a

exportação sempre estiveram no centro dos interesses da burguesia. Esta situação não é um privilégio da modernidade, e sim o “resultado” de um processo social e histórico centrado na luta de classes.

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

2.1 A questão da educação.

Para iniciar a discussão sobre as contribuições da Pedagogia do MST à educação física a partir das reflexões da inserção deste coletivo na escola itinerante, sendo este o objetivo deste trabalho, se faz necessário compreender algumas questões que permeiam tal temática.

Roseli S. Caldart (2004), no seu livro intitulado Pedagogia do Movimento Sem Terra, nos dá uma rica contextualização histórica da luta do MST pela educação e constituição da escola. Aborda os elementos fundamentais da experiência de construção de uma pedagogia que fosse capaz de responder as perguntas feitas pela realidade dos seus assentamentos, acampamentos, de seus momentos de marcha, atos, ocupações, e diversos outros momentos educativos, para além da sala de aula. Buscaram em outras experiências pedagógicas um amparo teórico para que, junto com a prática diária do MST (geral e específica), fosse possível estabelecer uma relação para a elaboração dos pilares centrais (filosóficos e pedagógicos) de sua educação e escola. Com relação ao aporte teórico, no início do Setor de Educação (MST-RS), entre os anos de 1987 a 1990, percebemos que pelos “registros da época a ênfase esteve no estudo de Paulo Freire e também de alguns pensadores e pedagogos socialistas: Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí” (CALDART, 2004, p. 262). Sua proposta dialoga entre as experiências da educação popular (BRANDÃO, 1984; PALUDO, 2001; RIBEIRO, 2010) e da educação socialista, entendendo que ambas se complementam (embora possuam lugares distintos na história), pois surgem do embate da luta de classes, se posicionando de forma contrária ao capital.

Compreendo que as relações humanas contidas no desenvolvimento histórico das sociedades, até hoje, é fundamentado nas lutas de classes (MARX & ENGELS, 2003). Sendo a classe dirigente no capitalismo, a burguesia, que se apropria da venda da força de trabalho alheia e determina o valor da vida.

Importante colocar que conforme os diferentes processos históricos, diferentes relações sociais se estabelecem e estas não podem ser entendidas como únicas, insuperáveis, inquestionáveis, e sim como relações em constante transformação, visto que a burguesia foi a “classe oprimida sob o domínio dos senhores feudais” (MARX & ENGELS, 2003, p.47), vindo a desempenhar “na história um papel extremamente revolucionário” (Op. cit., p. 47).

Para que esta classe se apodere cada vez mais do controle das relações sociais existentes, tendo em mente o controle político e econômico do Estado, é necessário se apoderar do processo de produção das mercadorias e, não menos importante, transformar as relações sociais em mercadoria. É necessário então pensar em uma nova estrutura social, e nesse caso é preciso construir uma educação para a crescente classe burguesa, e a margem deste projeto, uma educação para a classe trabalhadora e, assim, construir uma escola que represente tais interesses.

A educação, nesse processo, possui uma estreita relação com os interesses conservadores da burguesia, e segundo Bezerra (1980, p. 25) ela “é um componente conjuntural. As suas instituições se moldam e produzem o tipo de educação que corresponde ao jogo de forças do momento”, buscando claramente a manutenção das relações que os colocam como classe dirigente. Pistrak coloca que

A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou nos vassalos) os sentimentos conservadores, isto é, a idéia de que a destruição das bases “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra, à volta ao estado selvagem (2000, p. 171).

Dessa forma, tais interesses vêm a se refletir na escola, como nos afirma Pistrak ao dizer que ela “sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado” (Op. Cit., p. 29), sendo neste caso específico o capitalismo, e continua afirmando que “se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (Op. cit., p. 29). A escola é fruto do desenvolvimento histórico das relações humanas e “(...) obedece a certas finalidades sociais, já que é uma instituição social. (...) A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função (FREITAS, *apud* CAMINI, 2009, p. 92)”.

Camini (2009, pp. 47-48), em recente estudo, discute sobre a concepção de educação e escola capitalista, e coloca que ela “foi se construindo na contradição, pois é

produto da luta de classes (...) Portanto, sua forma é capitalista, atravessada por contradições por que nela se confrontam os interesses do capital, por meio da regulamentação e controle do Estado, e os da classe trabalhadora, constituída por seus professores, funcionários, alunos e pais”.

Sendo a classe em ascensão, a partir das transformações que desencadearam na ruptura com o modo de produção feudal e a imposição do capitalismo, iniciando um processo de crescente industrialização e deslocamento da centralidade social do campo para a cidade, ou seja, “o capitalismo vai desestruturando o regime feudal de produção, constituído pela produção agrícola camponesa autônoma e pela produção artesanal, para instaurar o sistema de fábrica” (RIBEIRO, 1999, p. 09), transformando o camponês em trabalhador assalariado.

É de extrema importância então, formar diferentes cidadãos, um para ser dirigente e outro, para ser dirigido. A educação toma um papel central nessa construção, pois a ela cabe a função de internalizar nos indivíduos a “legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, como mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MESZÁROS, 2005, p.44).

Nessa mesma direção, Ribeiro (1999) aborda as questões que estavam no centro dos interesses da burguesia que desencadearam na concepção de educação e construção da escola. Segundo a autora esta foi

(...) concebida no interior de processos revolucionários de instituição de um novo modelo de produção – o capitalismo – que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade – a burguesa – que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência – a físico-experimental – para fundamentar a criação de máquinas-ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política – o Estado – que unifique feudos, delimite um território, centralize poder, elabore e aplique as leis que regulem a organização da sociedade civil; portanto, de uma nova educação – a escola pública – que, através do ensino da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário (RIBEIRO, 1999, p. 08).

Construíram, para a escola pública, um currículo que respondesse aos conhecimentos que entendiam como necessários para que os trabalhadores

desempenhassem sua função social, enxergando nestes um mero depósito de “conhecimentos”, sendo o que Freire (1987) denominou de educação bancária.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma mera doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que se constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987 p. 67).

A burguesia, a partir das transformações sociais estabelecidas no desenvolvimento da luta de classe se apropria da educação para seu benefício próprio, buscando elevar seu poder sobre os trabalhadores. Este entendimento da realidade social centrada no embate entre burguês/proletário ganhou peso na obra de K. Marx e F. Engels, entendendo-os como fruto das relações postas no capitalismo, visto que para Engels (2005, p. 42), o “proletariado nasceu com a Revolução Industrial produzida na Inglaterra, na segunda metade do século 18”. É importante então uma releitura desses conceitos visto que, as relações existentes na América Latina, especificamente no Brasil, no desenvolvimento histórico da luta dos camponeses pela terra (reforma agrária) não cabe no conceito exposto acima, assim como também não possui as mesmas características do camponês europeu, visto que o “campesinato brasileiro tem características particulares – em relação ao conceito clássico do camponês – que são o resultado do enfrentamento de situações próprias da história social do país (...)” (CARVALHO *apud* RIBEIRO, 2010, p. 78). Neste trabalho entendo os movimentos sociais populares (rural/urbano), especificamente o MST, como “o conjunto social de setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta, pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e pela perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais” (PALUDO, 2001, p. 45), ou seja, são sujeitos políticos coletivos (RIBEIRO, 2010), “no sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais” (CALDART, 2004, p. 34). É claro que a burguesia também luta por reformas, porém possuem o interesse pela reprodução e não da ruptura da estrutura social, por isso, saliento que o entendimento das classes populares é distinto.

A partir do acima exposto, podemos dialogar sobre as questões que permeiam a construção coletiva da Pedagogia do MST e dos seus pilares filosóficos e pedagógicos, e também, da luta pela legalização da escola.

Não vou abordar as questões referentes a formalização do MST no ano de 1984, porém o que interessa neste momento é deixar claro que ele foi construído a partir das contradições existentes na sociedade capitalista, e que se posiciona fortemente no sentido de sua superação. Entende-se então que ele não pode “educar-se”, “letrar-se” a partir dos valores e princípios opressores, aos quais se opõem. Dessa forma é muito importante lutar pela educação e que ela seja comprometida com o diálogo, que se preocupe com o ser humano, partindo da realidade do movimento, uma educação itinerante que dialogue com os assentados/acampados, não se distanciando deles. Martí (1995), em um pequeno texto intitulado Educadores Itinerantes nos traz um exemplo claro da necessidade de uma escola do/no campo, visto que para ele, esta é a “única que pode remediar a ignorância camponesa” (1995, p. 46), e sobre a educação coloca que tanto no campo como na cidade “urge substituir o conhecimento indireto e estéril dos livros, pelo conhecimento direto e fecundo da natureza” (Op. Cit. p. 46). Salientando a importância da escola do campo, itinerante, este mesmo autor, coloca que

O camponês não pode deixar seu trabalho para andar várias milhas para ver figuras geométricas incompreensíveis e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África e se encher de termos didáticos vazios. E os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, da estância paterna para ir aprender declinações latinas e divisões abreviadas (Op. Cit. p. 42).

2.2 A Pedagogia do Movimento Sem Terra

A compreensão da educação como uma ferramenta de luta para a superação das relações opressoras estabelecidas na sociedade capitalista esta presente no MST, assim como a concepção desta como ferramenta para a manutenção do *status quo* esta para os capitalistas. Percebe-se aqui distintos entendimentos da educação que podem ser vistos na Formação Humana defendida aqui pelo Movimento e na Formação de Capital Humano, expressa na Teoria do Capital Humano, formulada na década de 1950 por Theodore W. Schultz, defendida pelos capitalistas. Esta compreensão vê a educação como um momento de preparação para a vida, sendo esta entendida cada vez mais como uma competição no mercado de trabalho.

A forma como se enxerga e se apropria da educação diz respeito a posição colocada na luta de classes. Buscando enriquecer a compreensão sobre o MST, enxergo-os assim como Bahniuk (2009, p. 67), como sendo “(...) um movimento social que luta para alterar a condição de exploração e subsunção ao trabalho assalariado e alienado a que é submetida a classe trabalhadora. Este Movimento é a expressão da luta de classes, imersos numa totalidade complexa e contraditória – a sociedade capitalista”, construindo a luta contra-hegemônica buscando a emancipação humana.

Nos diversos materiais produzidos pelo Setor de Educação do MST, ao longo da sua história, podemos encontrar as reflexões sobre a luta pela educação e escola nos diversos locais do Brasil onde se fazem presentes, desde o primeiro assentamento/acampamento. Em análise a esses documentos fica claro a falta de assistência por parte do Estado, tanto no sentido de garantir o acesso a escola urbana, como em garantir a escola do/no campo. Por isso “foi assumido como uma bandeira de luta, a conquista da escola legalizada, como direito institucional a educação pública, gratuita e de qualidade” (MST, *s. d.*, p. 04).

Num dos materiais que trata especificamente da educação⁴ (1996), construído coletivamente entre seus militantes a nível nacional, colocam seu entendimento desta temática, trabalhando com os princípios filosóficos e pedagógicos. Antes de entrar nas questões específicas, tratam da concepção de educação, e colocam que esta é “uma das dimensões da formação, entendida quanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996, p. 161). Cabe destacar nesse momento que para alcançar esta formação dos educandos, é necessário que o educador seja um “(...) militante, ou ser, uma pessoa comprometida com a luta popular e disposta a trabalhar, não apenas por salário, mas também por um projeto educativo e político” (MST, 2005, p. 143). A partir deste princípio estabelecido, partem para a construção dos pilares filosóficos, que dizem respeito a sua “visão de mundo” (Op. Cit. p. 160), suas concepções em relação ao ser humano, e dos pilares pedagógicos, que por sua vez representam a forma de fazer e pensar a educação, a fim de concretizar os princípios filosóficos, estabelecendo uma relação entre prática-teoria-prática.

Cabe colocar de forma mais detalhada tais princípios filosóficos e pedagógicos, que seguem nesta ordem (Op. Cit. pp. 161-177):

Princípios filosóficos:

⁴ Caderno de Educação n 8, Princípios da Educação no MST.

- 1) Educação para a transformação social;
 - a) Educação de classe;
 - b) Educação massiva;
 - c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social;
 - d) Educação aberta para o mundo;
 - e) Educação para a ação;
 - f) Educação aberta para o novo.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para os valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana;

Princípios pedagógicos:

- 1) Relação entre prática e teoria;
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
 - a) Educação ligada ao mundo do trabalho;
 - b) O trabalho como método pedagógico;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa;
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Para uma leitura mais clara destes princípios é necessário compreender que o princípio educativo principal do MST, é ele próprio, e segundo Buth (2006) o acampamento proporciona um processo de aprendizagem que vai além do ensino formal, que vai além da sala de aula. Neste sentido

A relação do Movimento com a educação é uma relação que traz na sua origem a história e a cultura do direito à terra e de como permanecer nela, na condição de viver os aprendizados coletivos, oportunizando aos educandos construir conhecimentos novos a partir de suas vivências quotidianas, tornando o acampamento e os Cursos ali existentes em espaços educativos (MST, *S.d*, p. 09).

Assim como a conjuntura da luta de classes faz com que o Movimento avalie/reavalie suas práticas, de modo que responda de forma efetiva frente seus objetivos centrais, a educação também passa por esse processo, não sendo um processo finalizado, acabado e sim, em constantes transformações.

É importante colocar que, mesmo antes aprovação legal da Escola Itinerante, em 19 de novembro de 1996, o movimento já havia construído diversos documentos referentes a educação e a escola (1992), frutos dos primeiros passos em relação ao desafio de construir, nas suas palavras, “a escola que queremos” (1995). Isso demonstra a importância da reflexão sobre a prática, para retornar a ela, instrumentalizado.

2.3 A Escola Itinerante: construindo sua própria história, falando sua própria palavra

“Enquanto a história da caça aos leões for contada pelos caçadores, os leões serão sempre os perdedores”.

A história que nos é transmitida pela escola é a dos heróis, a dos pioneiros, a dos bandeirantes caçadores de índios e de escravos, a história dos governos, a dos grandes proprietários de terras, a dos industriais e banqueiros que comandam a nossa economia e, não por acaso, fazem a política que lhes interessa. (RIBEIRO, 2003, p. 57)

Início esta parte do trabalho com um ditado africano que coloca a importância de compreender que todos fazem história, e da sua importância em lutar pelo direito de falar, de lutar pelo direito de ser ouvido. Da mesma forma coloco uma citação da professora Marlene Ribeiro onde ela traz seu entendimento sobre os interesses da classe dirigente (caçadores) sobre a imposição da sua visão de mundo sobre os trabalhadores (leões), para que estes continuem a não contarem sua história. Neste movimento de luta dos contrários, Paulo Freire coloca que “Para dominar, o dominador não tem outro

caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (1987, p. 143).

A Escola Itinerante surge do processo organizativo da luta pela Reforma Agrária nos acampamentos do MST-RS, visto que as crianças acampadas não tinham acesso fácil à escola urbana e, da mesma forma, não enxergavam/enxergam nesta uma educação que eduque para a vida, com a vida. Podemos perceber a partir dos materiais produzidos pelo Setor de Educação sobre a construção da Escola Itinerante e como ela foi pensada. Percebemos que, a necessidade concreta dos acampados, aliados com a preocupação de uma educação diferente, os impulsionou no sentido de construir sua solução.

Em análise a um dos Cadernos da Escola Itinerante – MST (2008) é colocado que.

No começo, a iniciativa foi das famílias que tinham filhos em idade escolar no acampamento. Em seguida, essa preocupação foi tomando espaço e sentido, integrando-se a ampla luta pela Reforma Agrária. Ou seja, a educação das crianças também deveria fazer parte da empreitada que estava apenas começando. Lutar pela terra, significava também lutar pela educação. Assim, nasceu a primeira escola do Movimento, a “escola do acampamento” como era chamada à época.

A partir deste trecho de um dos textos sobre a Escola Itinerante, podemos compreender o longo caminho trilhado pelo movimento, nestes anos, a fim de concretizar sua luta pela escola.

A aprovação legal da Escola Itinerante, no Estado do Rio Grande do Sul, deu-se em 19 de novembro de 1996, sob o parecer número 1313/96, do Conselho Estadual de Educação. Mas a luta dos(as) camponeses(as) pela educação e pela escola vem desde o primeiro acampamento, antes mesmo da formalização do MST, em 1984. O reconhecimento pelo Estado foi uma conquista importante, porém ele não veio acompanhado de grande responsabilidade, do comprometimento no auxílio, ficando apenas em um distante e teórico “reconhecimento”. Para que esta proposta de escola fosse reconhecida de fato, foi necessário uma grande articulação entre o Setor de Educação do MST-RS e a Secretaria Estadual de Educação na elaboração da proposta pedagógica desta. Após todos os procedimentos formais, ela foi aprovada por unanimidade como experiência pedagógica a vigorar por dois anos, inicialmente. Cabe colocar aqui que o nome “Escola Itinerante” veio do entendimento de que ele significa

que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento (MST, *S.d*, p, 05).

O MST, “por meio de seu projeto educativo, busca defender valores e compromissos, ancorados nos anseios da classe trabalhadora” (CAMINI, 2009, p. 201). Orientam seus conteúdos a partir da realidade, ou seja, esta determina/instrumentaliza a função da escola. Como o acampamento é um espaço dinâmico onde acontecem constantes conflitos, e tendo como princípio educativo central sua própria história, a escola não pode se ausentar de discutir sobre, por exemplo, uma desocupação em um momento em que tal acampamento está passando por tal situação. As especificidades de cada acampamento, cada escola, orientam seus conteúdos, respeitando assim as distintas realidades dos diversos acampamentos.

Dialogando com o exposto acima sobre a importância dos professores serem militantes, ou comprometidos com a luta popular, cabe a escola “ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular” (MST, 2005, p. 47).

2.4 A Educação Física e o MST: aproximações

Segundo Coletivo de Autores (1992), a Educação Física “surge de necessidades sociais concretas” (p. 50). Com as transformações sociais ocorridas na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, era necessário para essa nova sociedade a “construção” de um novo trabalhador: “mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34). Para além de incentivar a prática de atividades físicas sistematizadas, introjetou-se valores como: hábitos de higiene, disciplina e controle. Dessa forma os exercícios físicos passam a ter uma grande importância para a classe dirigente, visto que “cuidar do corpo significa cuidar da nova sociedade em construção, (...) uma vez que (...) a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro” (Op. Cit. p. 51). Sendo assim, a Educação Física foi pensada e colocada em ação, a partir dos interesses da classe dirigente.

Não pretendo discutir sobre a história da Educação Física⁵ nem sobre suas distintas tendências⁶ a fundo, porém é importante colocar minimamente de como ela foi, inicialmente, utilizada pela classe dirigente para manter o *status quo*.

⁵ Esta discussão pode ser vista no livro: CASTELLANI, Lino: Educação Física no Brasil a história que não se conta.

⁶ Esta discussão pode ser vista no livro: GHIRALDELLI, J. Paulo: Educação Física Progressista.

No Brasil, no início do século XX era presente no âmbito escolar a forte presença dos métodos ginásticos e da influencia militar, sendo na escola uma atividade exclusivamente prática. Após a Segunda Guerra Mundial, e com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, ocorre uma forte influencia do esporte na escola, estabelecendo novas relações.

Na década de 80 surgem movimentos na Educação Física que questionam o papel dado pela classe dirigente, e buscam formular novas concepções. Porém é a partir da década de 90 que surgem sistematizações de propostas que partem de referenciais teóricos buscando romper com vários paradigmas da área.

Para que a Educação Física possa dialogar com a proposta pedagógica do MST, é preciso compreender determinados pontos para que seja possível estabelecer tal relação. Neste sentido, “ao buscarmos referências acerca da cultura corporal na Pedagogia do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começamos a vislumbrar seus sinais a partir da discussão travada pelo Movimento em torno da cultura” (CASAGRANDE, 2003, p. 03). Nestes materiais, colocam seu entendimento de cultura, que segundo Bogo (2009, p. 21) é “(...) tudo o que o que fazemos para produzir nossa existência”. Ou seja, cultura para o MST é tudo o que o ser humano pensa, faz e sente repetidamente para garantir sua existência. Salientando então que, para o movimento, cultura, trabalho e existência estão interligados.

Neste processo continuo de aprendizados, a partir da vivencia de diferentes situações ao longo da história, o ser humano foi construindo diferentes culturas, visto que tais relações são produzidas em lugares distintos, com determinadas condições que não existem em todos os lugares (BOGO, 2009). Dentre estes conhecimentos produzidos pela humanidade, a materialidade corpórea se coloca de forma determinante para nossa existência. Compreendo que “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade (...)” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 39). Neste sentido

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Dessa forma, o ser humano

(...) simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo cultura e se construindo (Op. Cit, p. 39).

Trago aqui a discussão presente na Metodologia Crítico-Superadora, que entende que a “Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 61). Definindo a Cultura Corporal como aquela que busca

(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Faço a opção pela Metodologia Crítico-Superadora por que compreendo que ela possui uma estreita relação com a proposta de educação do MST, nas questões que permeiam seu referencial teórico e, segundo Banhiuk (2003, p. 33) (...) “esta metodologia da Educação Física é propositiva, trazendo sistematizações do conteúdo da área e apontando com clareza, sua visão de mundo: calcada no materialismo histórico-dialético”. Tais propostas se aproximam por buscar construir um conhecimento voltado para a classe trabalhadora, por se voltarem para a transformação social e por terem como ponto de partida a prática social. Entendendo que para que exista uma proximidade entre a Educação Física e o MST, é necessário uma leitura que ultrapasse a mera crítica e busque respostas, formas, de superá-la.

2.5 O MST e a Educação Física: uma discussão a partir das fontes

Para compreender o entendimento do MST sobre a Educação Física, é necessário recorrer aos seus materiais referentes à educação e escola. Neste caso, tomo como referencia o Caderno de Educação Nº 13 – Dossiê MST e Escola. Este material traz documentos e estudos entre 1990 e 2001, reunindo catorze textos. Sendo este um

importante trabalho do movimento que tem por objetivo, entre outros, mostrar os caminhos percorridos na sua luta pela educação. É importante colocar que existe certa distancia entre os materiais construídos pelo Setor de Educação e a prática no acampamento, na escola, pois a teoria se transforma a partir das transformações da realidade do movimento, assim como, a partir das contradições existentes na sociedade capitalista. Estes materiais são um retrato que por vezes deixam escapar detalhes, não devem ser entendidos como algo dado, estanque, e sim parte de um processo contínuo, repleto de contradições. Importante colocar também que esses documentos não são regras, leis, e sim orientações a serem pensadas, refletidas e sempre avaliadas. O MST é um movimento em constante avaliação, sendo uma pratica extremamente necessária para a sua forma de organização.

É um movimento que luta, essencialmente, pela Reforma Agrária e ao longo de sua história vem incorporando novas frentes de luta. Entre estas, está a questão da educação. A sua forma de lutar, é através de marchas que muitas vezes percorrem grandes distâncias, diversos atos, ocupações que podem durar muitos dias, entre outros. Para todas estas ações é necessário um grande preparo físico e muita disposição dos seus militantes. Neste sentido, teorizam a EFI no sentido da preparação física para que possam suportar as demandas das suas frentes de luta.

Isto fica mais claro quando colocam que

O que pretendemos é formar corpos e mentes saudáveis, com preparo físico, resistência e disposição para a luta, o trabalho e o lazer. Neste sentido, a recomendação é que os momentos de Educação Física sejam dedicados predominantemente para: ginástica (montar uma seqüência fixa de exercícios que trabalhem todas as partes do corpo), caminhadas longas e cadenciadas, corridas, saltos em altura e distancia, corda, bastão, lançamentos, exercícios de relaxamento corporal e mental. Em relação aos jogos, pode-se aproveitar o espaço da disciplina para ensinar as regras e técnicas dos principais jogos recreativos e esportivos. Quanto à prática dos jogos, o melhor é que fique no espaço de lazer coletivo a ser organizado pelos próprios alunos (MST, 2005, p.149).

Importante compreendermos que o movimento necessita que seus militantes tenham um preparo físico que os possibilite permanecer na luta, pelo tempo que for preciso. Isso não quer dizer que enxerguem a Educação Física como um mero rol de atividades práticas descoladas da realidade social. Fica evidente que buscam um preparo

físico para que seus militantes tenham as condições de responder efetivamente as frentes de luta, porém, como colocado a cima, nem sempre a teoria responde pela prática.

Percebemos a partir da nossa prática que o entendimento da EFI por parte do movimento não perpassa as discussões teóricas da área, no que diz respeito às distintas tendências. Dessa forma, quando chegamos ao acampamento nos posicionando de forma crítica, nos utilizando dos elementos da cultura corporal de forma a questionar, criticar e refletir sobre a realidade social no sentido de sua superação houve uma mudança no entendimento. É importante colocar que isto ficou restrito aos educandos/educadores do Acampamento Jair Antonio da Costa. O MST não está livre de contradições, sendo esta, uma entre outras tantas.

2.6 Relato de experiência: A Educação Física na Escola Itinerante Che Guevara

Em função da organização do XXIX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, que se realizou de 19 a 26 de julho de 2008, na Escola de Educação Física (EsEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a comissão organizadora deste teve, durante sua organização, uma aproximação com militantes do MST (entre outros movimentos) para a realização de uma ato em conjunto. Neste momento, em diálogo com as integrantes do Setor de Educação do MST, nos foi feito um convite para conhecer a realidade desta escola, e se possível, participarmos como educadores.

Grande parte da comissão organizadora do ENEEF fazia parte do Diretório Acadêmico de Educação Física Paulo Hollerbach (DAEFI), e continuou atuando no movimento estudantil de educação física (MEEF), assim como no movimento geral. Aceitamos então a proposta feita pelo movimento e a partir daí, passamos a nos organizar neste sentido. No mês de agosto, fizemos algumas reuniões com o Setor de Educação do movimento onde nos foram cedidos alguns materiais referentes à Escola Itinerante e sua proposta de educação. Desde o início pensamos em que quanto mais estudantes fizessem parte desta experiência mais rica ela seria, e por isso construímos um coletivo abrindo a oportunidade para que qualquer estudante, fazendo parte ou não do DAEFI, pudesse vivenciar este desafio.

Definimos que nossa primeira aula seria no dia 06 de setembro 2008, para que tivéssemos um tempo mínimo para discutir nossa intervenção neste espaço invisível à

universidade. Nestas reuniões estudávamos alguns textos dos materiais cedidos pelo movimento, no intuito de nos instrumentalizar-mos, para realizar uma prática pedagógica em coerência com seus princípios, assim como para a organização deste coletivo, a fim de responder positivamente a esta nova demanda.

Definimos que iríamos ao acampamento todos os sábados (com ou sem chuva), e as aulas seriam das 09:00 às 12:00. Esta decisão partiu em função da organização do acampamento e da escola, assim como, de nossas possibilidades. Dessa forma nos reuníamos uma vez por semana, para avaliar a aula dada e planejar a próxima e estudar.

Neste momento, ainda em 2008, tínhamos uma turma de oitava série e educandos de EJA, todos juntos (aproximadamente dez educandos). A partir de esclarecido como seria nossa inserção na EI, passamos para o planejamento das aulas. Discutíamos no grande grupo os pontos centrais a serem trabalhados, e as questões específicas ficavam a cargo dos educadores designados para ir até o acampamento. Decidimos que nenhum educador iria sozinho, oscilando entre dois a quatro. Neste planejamento definíamos: o tema, o objetivo, o conteúdo e os educadores. Buscando sempre um revezamento entre estes. Feito isso, os educadores definiam: o espaço, os materiais, a metodologia e a forma de avaliação da aula com os educandos.

Para tornar mais claro, vou citar o que planejamos para a primeira aula, no dia 06 de setembro de 2008.

Tema: a educação física na escola itinerante;

Objetivo: ampliar as possibilidades de compreensão do coletivo de educandos e educadores sobre a educação física;

Conteúdo: relação homem X homem – corpo;

Espaço: sala de aula;

Materiais: “educadores”;

Metodologia: conversa inicial, atividades práticas de expressão corporal, conversa final;

Avaliação: roda de diálogo sobre a aprendizagem.

Nos avisaram que as aulas iriam até o final de novembro em função da organização interna do acampamento e escola, sendo então o dia 29 de novembro nossa “despedida” da escola no ano de 2008.

No ano de 2009 foi preciso uma reestruturação do coletivo, visto que o acampamento passava por um momento extremamente diferente do anterior, devido a forte repressão por parte do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e do Ministério

Público. Sendo esta escola, centrada no diálogo com a realidade, sendo esta determinante para sua função social, dos seus conteúdos, esta deve ser também determinante na estruturação das nossas aulas e de nosso trabalho pedagógico. Neste sentido foi importante para o coletivo compreender que nossa relação com o MST era a de apoiadores, atuando como educadores da Escola Itinerante.

Neste momento havia no acampamento um número maior de famílias e, conseqüentemente, um número maior de crianças e de turmas. Em reunião com o Setor de Educação, estabelecemos diferentes momentos de inserção na escola em relação a 2008. Nossas aulas seriam nas segundas-feiras, das 13:00 às 17:00 horas e daríamos aulas para as seis primeiras etapas do ensino fundamental. Tínhamos uma nova configuração do coletivo, pois alguns estudantes se formaram em 2008, mas continuaram atuando e também tínhamos a participação de um estudante de Economia da UFRGS, que se inseriu como educador de matemática. Dessa forma definimos três responsáveis pela organização das atividades. Na realidade estes teriam a função de centralizar a organização do coletivo, tendo algumas tarefas a mais que os demais.

Para que nossa intervenção tivesse como atender a todas as etapas, construímos uma organização a parte, com a autorização do movimento. As organizamos em três ciclos, com duas etapas em cada, tendo cada ciclo a responsabilidade de um dos três estudantes citados anteriormente. A duração da aula era de aproximadamente 01:30. Enquanto o primeiro e o segundo ciclos tinham aulas de Educação Física, o terceiro tinha de matemática. Em seguida, o segundo ciclo tinha aula de matemática, e o terceiro de Educação Física. As aulas de matemática eram dadas apenas para o segundo e o terceiro ciclo, por um estudante do curso de Economia da UFRGS.

| Horário | Educador(a) | Ciclo 1 | Ciclo 2 | Ciclo 3 |
|-------------|-------------|---------|------------|------------|
| 13:30/15:10 | A e B | EFI | EFI | Matemática |
| 15:30/17:10 | C | | Matemática | EFI |

Antes de iniciarmos nossa intervenção, estes três responsáveis fizeram uma reunião e construíram uma proposta de trabalho para apresentar para todo o coletivo, para ser reformulada, repensada e aprovada por todo o grupo. Foi proposto que tivéssemos reuniões quinzenais, em um dia onde o maior numero de pessoas pudesse participar. Para o plano de ensino foi proposto como objetivo inicial, trabalhar a relação homem X homem, problematizando a reorganização da Escola Itinerante e, como conteúdo, um dos elementos da Cultura Corporal, os jogos. Acreditávamos que esse

objetivo seria alcançado em, aproximadamente, um mês e meio, podendo/devendo ser reavaliado e, caso necessário, construído um novo. Foi proposto também que fizéssemos uma formação a partir dos materiais do movimento, entendendo que a instrumentalização da prática é extremamente necessária. Após uma longa discussão, estas propostas foram aceitas pelo coletivo, com poucas alterações.

Definimos que nossa primeira aula seria no dia 23 de março de 2009. Neste momento realizamos uma avaliação diagnóstica e percebemos que nosso objetivo levaria mais tempo para se concretizar. Tínhamos uma grande limitação no sentido de construir uma relação de um educador para cada ciclo, ainda mais sendo no primeiro onde havia um número grande de crianças que se afeiçoavam mais com determinados(as) educadores(as) do que com outros(as). Da mesma forma que era importante esta vivência por todos, percebemos que neste ciclo a troca de educadores(as) foi um fator complicador. Dessa forma, deixamos este ciclo, na maioria das aulas, com uma educadora. Revezávamos nos demais, não gerando nenhum problema.

Nossa última aula foi no dia 29 de junho. Isto aconteceu em função deste acampamento ter se deslocado para outro município poucas semanas depois. Este coletivo se desfez, porém alguns dos estudantes que faziam parte continuam atuando como apoiadores do movimento, especificamente com o Setor de Educação.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

3.1 Características do estudo

Para estudar as contribuições dos Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do MST à Educação Física, construí de caso de caráter qualitativo. Faço esta opção devido ao fato de que o estudo de caso propicia a compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica (MOLINA, 1999).

3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de informações

Para desenvolver este estudo obtive as informações através da análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas.

Abaixo faço uma breve descrição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

3.2.1 Análise de documentos

Com a análise de documentos busquei informações referentes à construção da Pedagogia do MST e da Escola Itinerante, assim como a concepção de Educação Física presente nesta. O documento analisado foi:

Caderno de Educação Nº 13 – Dossiê MST e Escola

3.2.2 Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista é uma importante ferramenta para o investigador obter informações e vem sendo amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas.

Utilizarei a entrevista semi-estruturada, no sentido de que ela permite uma maior flexibilidade à entrevista, e proporciona uma maior liberdade para o entrevistado levantar questões que no seu entendimento sejam pertinentes às questões colocadas (NEGRINE, 1999). Possibilita também para o investigador uma maior liberdade no sentido de que ele pode formular novas perguntas, no momento em que achar oportuno.

As entrevistas serão individuais e gravadas com o esclarecimento prévio e autorização do colaborador, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, as entrevistas serão transcritas e enviadas aos colaboradores para que possam fazer a leitura do que disseram, assim como possíveis alterações, validando o conteúdo deste material. Os nomes dos entrevistados serão substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades.

A entrevista será feita a partir de um roteiro semi-estruturado de perguntas (Apêndice II), que foi organizado frente os objetivos a serem alcançados pelo estudo.

3.3 Seleção dos colaboradores

Para selecionar os colaboradores da pesquisa, para que esses tenham condições de responder aos objetivos que essa pesquisa se propõe, estabeleci alguns critérios. São eles:

- a) Ser estudante e ou professor de Educação Física;
- b) Ter ministrado, no mínimo, uma aula na Escola Itinerante Che Guevara;

- c) Ser integrante/militante do Setor de Educação do MST-RS;
- d) Totalizando cinco colaboradores, sendo três mulheres e dois homens.

4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SE “VIRA NOS TRINTA”: DO GINÁSIO DA EsEF AO BARRACO DA ESCOLA ITINERANTE

Nesta parte do trabalho realizo uma aproximação da literatura com as informações empíricas coletadas em conjunto com minhas formulações, no sentido de alcançar uma síntese frente ao problema de pesquisa. Parto de uma crítica à formação a partir do colocado pelos colaboradores, sendo um elemento que serve de base para a compreensão do momento seguinte, aonde vou em busca das contribuições da Pedagogia do MST à organização do trabalho pedagógico da Educação Física.

Ao longo da formação acadêmica na EsEF-UFRGS, temos um tardio contato com o ambiente escolar. Essa aproximação inicia-se no quinto semestre, no qual realizamos poucas observações das aulas de colegas que estão realizando seu estágio de docência, assim como em outra disciplina em que ministramos poucas aulas para turmas do ensino infantil. Em nenhum momento anterior vamos para a escola realizar observações para que seja possível se ”construir” como professor(a) a partir das contradições da realidade da escola. É importante colocar que o ambiente escolar citado, localiza-se no meio urbano, sendo claramente negado o meio rural, o campo, a EI, entendido neste currículo como invisível.

Dessa forma quando iniciamos nossas intervenções práticas, percebemos a distancia existente entre nossa formação e a escola. A realidade material desta instituição é negada, visto que nas disciplinas de fundamentos esportivos temos diversos materiais disponíveis (bolas, cones, cordas, colchonetes e etc) que sempre são utilizados. Mas quando chegamos nas disciplinas de estágio (sendo um distante ensaio da realidade que iremos encontrar no exercício docente), nos deparamos com, por exemplo, duas bolas para uma turma de 25 a 30 estudantes. A colaboradora Carmen coloca que na EI, o “material disponível era uma corda e uma bola (...)” tendo ainda que “consultar com os outros colegas”, no sentido verificar quem iria utilizar um destes materiais. Essa falta é um problema no momento em que não somos formados para lidar com ela, da mesma forma que pode se transformar num processo muito rico, quando somos obrigados a lidar com algo novo. Trabalhar com elementos para além dos que “aprendemos” enriquece nossa vivência, contribuindo para pensar e repensar nossa

prática. Mas não posso deixar de apontar a ausência deste entendimento na graduação. Carmen, ainda sobre a falta de materiais aponta que ela limita sim,

(...) mas também possibilita muita coisa (...) limita por que não tenho uma quadra de vôlei, mas possibilita pensar que uma corda serve para pular corda, mas também serve para ser uma rede de vôlei (...) utilizar as árvores para a aula, para as atividades, brincar na terra mesmo (15/10/10).

Rosa, outra colaboradora, coloca que tínhamos que “pensar sobre os materiais que nós íamos utilizar, por que lá os materiais eram bem limitados então a gente tinha que se virar nos trinta”. Este distanciamento da realidade é um ponto que limita o acadêmico na sua compreensão da realidade em que estará inserido. A importância de pautar nossa prática no entendimento da realidade, nas suas contradições, vem no sentido de buscar minimizar a distancia entre a EsEF e a escola. Rosa coloca que “o que falta é estrutura, eram lonas, às vezes tinha goteira, barro, então ficava uma lama (...) a contradição ela acontece o momento todo e tu tens que superar assim”. É necessário um contato com o real, e não apenas com o ideal.

Neste sentido, Frederico coloca que

Nas disciplinas de fundamentos esportivos a gente (...) se dividia em grupos, e cada grupo era responsável por dar uma aula para a turma, assim, então, é claro, na universidade está todo mundo interessado, vai participar, vai fazer render a aula. E isso ai limita (...) o principal elemento assim da realidade que são as contradições (20/09/10).

Nestas aulas os estudantes estão sendo avaliados pela forma que a ministram, assim como, pela forma como participam dela, sendo estes os que estão se passando pelos escolares. A partir desta constante avaliação meritocrática, que tenciona para a participação de todos, no sentido de auxiliar a realização do trabalho apresentado, ocorre a negação do que Rosa e Frederico colocam sobre as contradições. Ainda na fala deste colaborador, aponta que “(...) a formação que eu tive, era muito em função de estudantes idealizados”, no caso específico, os colegas. É uma formação que não enxerga na escola uma finalidade, pois forma sem se relacionar com ela, separando a teoria da prática, trabalhando com um estudante participativo, colaborador, passivo, obediente, ou seja, idealizado.

Percebe-se pelas falas o porquê do entendimento de que a realidade do campo é invisível à universidade. Recebemos uma formação voltada para estudantes e escola idealizados, passando por fora dos problemas sociais, do real, como se nesta instituição, não existissem interesses de uma classe social, negando o que nos afirma Pistrak (2000, pg. 30), quando coloca que a “escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”.

A estrutura da escola do campo e conseqüentemente da EI é precária, sendo uma escola estadual desprovida do interesse do Estado na sua manutenção e, no caso específico do Rio Grande do Sul (mais especificamente do Governo Yeda), da sua existência. É gritante a diferença entre a estrutura física da EsEF e a da escola do campo, da EI. Este distanciamento torna-se uma barreira, um fator limitante para nossa intervenção. Isso fica claro na fala de Frederico, quando questionado sobre a estrutura da EI, sua resposta é curta, porém carregada de significações. “A gente dava aula em uma escola que era de madeira e lona”, e como se não bastasse, continua “(...) mas o estado estava cada vez mais piorando a condição de existência dessas escolas”. Compreendo que somos formados para atuar em uma escola que tenha os materiais disponíveis para nossa prática, no sentido de não termos preocupações com essa falta (bolas, cones, colchonetes e etc.), indo na direção contrária da realidade da escola.

A partir de uma formação acadêmica que não estabelece um diálogo com a realidade, a inserção em um espaço *invisível* requer um preparo a mais, um estudo a partir da realidade concreta do acampamento, seu funcionamento, etc. Compreendo, assim como Alvarenga, que “o campo configura-se, muitas vezes, como um espaço isolado, imerso em indeterminações” (pg. 01). Neste sentido, a estruturação deste coletivo de estudantes e professores de educação física buscou sanar esta demanda, romper com este isolamento. A busca pelo entendimento coletivo da realidade deste espaço foi um fator determinante na sua estruturação. Nos momentos de estudo o que ficou claro foi a necessidade de dialogar com a realidade dos educandos, assim como, buscar referências na EFI que sustentassem a prática.

Ernesto, outro colaborador, retrata esse tema quando questionado sobre a prática pedagógica no acampamento.

(...) tínhamos que buscar referências (...). Me lembro uma vez que a gente discutiu no coletivo e a gente estava tentando se aproximar da teoria do Saviane (...) a gente tentava se aproximar do Saviane, da pedagogia histórico crítica, que é

base para o Coletivo de Autores, que é a nossa principal referência (27/09/10).

Compreendo a partir disso que o referencial colocado na formação acadêmica não contempla as necessidades deste coletivo, assim como, não responde às diversidades culturais possíveis de nossa intervenção pedagógica. O livro Coletivo de Autores (1992), por exemplo, tem uma grande importância na história da Educação Física brasileira, porém, ele é negado durante a formação, da mesma forma que autores como Saviane, também colocado na fala deste colaborador, entre outros não citados. A busca por materiais que auxiliassem nas reflexões a partir da prática passou em grande parte por fora do colocado na graduação. A partir da inserção de grande parte dos integrantes deste coletivo no MEEF, proporcionou o contato com autores “esquecidos” ao longo do curso que se posicionam de forma crítica frente à realidade social. Carmen coloca que “o ambiente em que eu fui ouvir falar da Escola Itinerante foi do Diretório Acadêmico, e daí se eu não participasse do Diretório Acadêmico eu ia sair da graduação sem ouvir falar. Talvez ouvindo falar que a Yeda mandou fechar, então ia ficar resumida a visão que sai no jornal”, apontando a distancia com os elementos da realidade. Esta busca de referências é de extrema importância, pois a carência teórica torna-se um entrave para nossa prática. Ernesto, quando questionado se os elementos trabalhados na formação são suficientes para responder às “perguntas” da realidade da EI, coloca que, na da disciplina de estágio obrigatório

(...) chegava um momento em que o pessoal chegava a bater cabeça né, por que a formação que nós tínhamos ali não dava conta, ela já te dá um conhecimento minimamente pronto, como se fosse algo natural e inquestionável, e esse conhecimento não tem materialidade nenhuma na realidade, então bom, tu fica num beco (...) sem saída (27/09/10).

Interessante na sua fala a questão de que mesmo tendo sido perguntado sobre a realidade do campo, trouxe elementos da realidade urbana. Compreendo que tenha recorrido dessa forma, no sentido de que não há nenhuma disciplina sobre a questão do campo, da mesma forma em que não há nenhum debate sobre o campo nas disciplinas que, minimamente, trabalham com as questões pedagógicas. Ainda nesta mesma fala, aponta para uma crítica a formação atual que, segundo sua experiência, faz com que os estudantes fiquem “batendo cabeça” quando se deparam com um distante ensaio da realidade do exercício docente, nas disciplinas de estágio obrigatório. Digo isso no

sentido de que nestas disciplinas temos o auxílio de um, ou mais colegas, da professora da escola e também, quando esta se faz presente, da professora orientadora. Também é necessário apontar a falta de preparo dos(as) professores(as) orientadores(as), visto que entre estes estão os que não tiveram uma formação voltada para a escola, além de possuírem pouca experiência neste espaço mas, em função da dificuldade para a abertura de concursos entre outros, buscam-se rápidas e precárias soluções. Este quadro escolar colocado não condiz com a realidade. A falta de contato com a escola urbana durante a graduação, assim como, com outros espaços (campo, periferia etc) promove um estranhamento, um choque de realidade. Rosa coloca que “esse choque de realidade é por que a universidade não esta (...) servindo para a gente conhecer a realidade”, ainda na sua fala, coloca que o contato com um acampamento, com a EI é

Um baita choque, por que é isso assim, é uma realidade que tu não está acostumado e tu fica, tu olha para aquilo e tu pensa, eu não consigo, meu Deus, como que eles se vestem assim, como que eles comem dessa forma, como que eles se utilizam desse banheiro, coisas assim que a gente não pensa no dia-a-dia, não pensa sabe. E por que eles têm que viver assim? Pra mim essa é a questão, todos eles são pessoas guerreiras, por que viver assim, ninguém gosta de viver assim, sabe, e não deveria ser assim. Então o choque de realidade é esse, por que essas pessoas, essas criaturas tem que passar por isso e lutar por isso por que poucos têm muito e muitos têm pouco, assim, então é esse choque (...) bah, isso não esta certo, não esta certo tu ver uma criança de pés de calço quando está zero graus, não esta certo, não esta certo umas criaturas terem acesso a água quando o caminhão pipa (...) chega uma vez por semana, o carro da prefeitura, não esta certo, não esta certo essas pessoas viverem de doações e não ter materiais para suas crianças, não esta certo vir uma governadora e criminalizar eles e... fechar a única, o acesso ao conhecimento que eles tinham ali naquela escola itinerante, isso não está certo. Então o choque alem da aula em si, o choque é esse. Ver que as coisas estão erradas, que a sociedade, que o homem esta desumanizando o próprio homem assim e, dever haver mudanças (02/10/10).

Algumas questões podem ser levantadas, não com a pretensão de respondê-las neste trabalho, apenas me sinto no dever de colocá-las. Percebo esta falta de conhecimento quando vemos os demais estudantes “batendo cabeça”. Ingressei na EsEF no ano de 2006 e já ouvia falar sobre a grande dificuldade encontrada pelos meus colegas quando iniciavam seus estágios. Quais atitudes foram tomadas pela direção da escola no sentido de sanar com esta grande dificuldade colocada pelos estudantes? Quais alterações curriculares foram feitas? Quais os interesses com a reprodução deste

quadro assim como com sua ruptura? Compreendo que este quadro existe muito tempo antes do meu ingresso na faculdade. Rosa coloca que a EsEF

não nos prepara nem para a realidade da cidade, nas escolas públicas, tão pouco numa escola itinerante onde os valores e a estrutura são diferentes, onde a organização é diferente, onde tu vai ver coisas que tu não vai ver em outros lugares, então hoje... além disso a EsEF não nos prepara, a UFRGS não nos prepara para atuar na escola itinerante, na escola do campo, seja né, MST ou qualquer outro movimento (...) A formação não te prepara, o currículo não esta estruturado de forma que tu consiga conectar os conteúdos com a realidade (02/10/10).

Da mesma forma que os demais colaboradores, Rosa também questionou a formação na perspectiva da escola urbana quando questionada sobre a EI. Frederico, quando questionado neste sentido, coloca que “(...) na escola itinerante assim ó, acho que mal e mal dá conta da gente trabalhar na escola pública assim, que seja regular, urbana e tal”. Os conteúdos centrais dão destaque às questões que passam por fora do pedagógico, ou mesmo que teoricamente façam parte, em muito pouco estabelecem tais relações. Carmen enxerga na formação uma promoção do entendimento que a EFI promove “(...) a qualidade de vida, que promova o desenvolvimento motor adequado a idade das crianças, e vai muito por esse lado assim” deixando de lado diversos pontos importantes, entre estes, a questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Compreendo que em nenhum destes espaços temos uma formação que “nos prepare”, no sentido colocado pela colaboradora Rosa. Esta dificuldade se coloca, também, no sentido de que na prática, apenas reproduzimos a grande variedade de atividades, jogos, brincadeiras que aprendemos na faculdade, dialogando muito pouco com a vivência dos estudantes, na busca de estabelecer uma relação entre professor-aluno e a sua realidade. Neste sentido, Freire coloca que “(...) as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (1987, p. 155), devendo o professor trabalhar com estes elementos, a partir das vivências dos educandos. Buscando dialogar com Pistrak, ele coloca que o diálogo com a realidade é um ponto central para a escola sendo para este autor

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetre-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente que a escola não deva estudar as ruínas do passado:

não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual (...) esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente (...) (Pistrak, 2000, p. 33).

Na busca por compreender alguns dos pontos nos quais a formação não construa os elementos necessários para nossa intervenção na EI, Ernesto, quando questionado sobre a formação na relação com a EI, coloca que não enxerga elementos que proporcionem aos estudantes condições de trabalhar neste espaço.

(...) em relação a escola do campo muito pouco assim (...) por que um, o currículo nega a questão política (...) segundo por não ter uma relação com os movimentos sociais (...) terceiro por que nós não temos nenhuma disciplina, nenhum suporte garantido pelo curso que garanta que a gente possa trabalhar na escola do campo, com educação do campo (27/09/10).

Sobre a realidade do campo percebe-se, pelos elementos colocados, que não existe nenhum interesse em buscar diminuir com esta distancia. Um currículo que *nega a questão política* dificilmente irá estabelecer relações com a pedagogia do MST, sendo, segundo Camini (2010, pg. 19) “uma escola que tem sua pedagogia fortemente influenciada pela prática social”. Como colocado acima, parto do entendimento que a EsEF não promove o contato com a prática social, com a realidade da escola. Entendo que a negação política também é um posicionamento político, se colocando de forma favorável aos interesses hegemônicos, burgueses, que buscam esconder a importância política da educação. Lênin, em discurso no I Congresso do Ensino (25/08/1918), já nos alertava neste sentido ao dizer que “(...) a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo” (PISTRAK, 2000, pg. 23), ou ainda como nos coloca Paulo Freire (1996, p. 125) “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela desse não fosse humano”. O MST se posiciona de forma oposta a estes interesses, e a sua pedagogia busca “contrariar o projeto burguês de sociedade que expulsa e exclui os filhos dos trabalhadores da escola, da terra e do trabalho” (CAMINI, 2010, pg. 28).

A partir do exposto acima, sendo este um espaço de crítica a formação em função do exposto pelos(as) colaboradores(as), acredito ter os elementos para responder a pergunta orientadora deste trabalho. As questões levantadas nas entrevistas e colocadas nesta parte inicial, dão condições de estabelecer as relações entre o que a EsEF nos priva, durante a graduação, e aquilo que a Pedagogia do MST pode nos contribuir.

5 – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação da educação e escola com a realidade é um ponto central para a Pedagogia do MST, visto que para o movimento significa que

(...) ao tratarmos de processos ou práticas educativas, seja em um sentido mais amplo ou no sentido mais restrito da educação escolar, estamos no âmbito da questão de como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico. Estamos discutindo o ser humano e como é possível conformá-lo a um determinado modo de ser no mundo (CALDART, 2004, p. 85).

É necessário que tenhamos a compreensão de como a *humanidade faz a si mesma, ao longo da história*, por isso a importância na relação dos conteúdos com a prática social, para que não fique apenas no campo teórico. “O eixo de elaboração da proposta pedagógica foi no início, e continua sendo hoje, a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo” (Op. Cit..p. 263). Dessa forma é possível que o trabalho educativo construa a emancipação humana, que lute pela superação das relações opressoras colocadas no capital, sendo uma necessidade frente o grau de degradação das relações humanas e também dos recursos naturais.

A emancipação humana como necessidade histórica só pode ser entendida como uma necessidade frente a degradação crescente e cada vez mais profunda do meio ambiente; do desemprego presente; da diminuição da taxa de uso das mercadorias, do agudo desperdício tanto na produção, como no consumo; entre outras. (BAHNIUK, 2009, p. 69)

Nesta perspectiva busca-se trabalhar todas as capacidades humanas, neste sentido

(...) tem-se, então, uma formação que abarca todas as capacidades humanas ou que abarca todos os lados da mesma. Para darmos um exemplo prático (...), essa seria uma idéia contrária a uma formação que contemplasse apenas uma dessas capacidades ou, melhor dizendo, que não tenha como premissa a formação unilateralizada – caso da formação “técnica”, da formação para o “mercado de trabalho” (...) (SILVA, 2008, p. 34).

Nossa formação centra-se na compreensão unilateral, buscando a aquisição de competências e habilidades, voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, pautada na formação de capital humano. Para especificar este processo, esta dualidade unilateral - omnilateral, Silva (2008, p. 44) coloca que.

A formação para aquisição de competências e habilidades, a formação técnica e instrumental – que nos faz “aprender a fazer”, mas não proporciona o aprendizado sobre “como, por que, para quê e para quem fazer” -, a formação para o mercado de trabalho, a formação unilateralizada – voltada para o desenvolvimento de apenas uma das capacidades do ser humano (...).

A partir do acima exposto por Silva compreendo que a educação, em poder dos capitalistas, busca o isolamento desta com a realidade a fim de não propiciar aos trabalhadores a aproximação com as condições subjetivas de se libertar. Freire (1987, p. 87) coloca que “nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?”. Deixar as classes oprimidas uma educação que os ensine o “aprender a fazer”, dialogando com Silva.

Ernesto, quando questionado sobre as contribuições coloca que

São alguns pontos né. Primeiro é pela pedagogia do MST ter um viés claro de pautar a formação humana e não meramente a qualificação profissional como a gente vê hoje na universidade. A universidade nos forma numa perspectiva de qualificação profissional para nós, a gente ir pra escola e formar nesse sentido também né. Agora, a pedagogia do movimento não, a pedagogia do MST ela avança nesse sentido (...).

É um ciclo vicioso onde os professores são formados na lógica da qualificação profissional e vão para a escola formar os estudantes neste mesmo sentido, entendendo

a educação fora da política, assim como, a escola como uma ilha na sociedade, que não sobre influências da luta de classes, sem procurar questioná-la.

Compreendo que o professor ensina para além dos conteúdos que trabalha com suas turmas, ensina com sua prática, por isso autores como Pistrak (2000), Caldart (2004) entre outros, trazem a importância de o professor ser um militante social. Frederico coloca que a partir dessa relação “(...) está ligado ao educador ser protagonista dos processos sociais mais amplos que estão acontecendo”. É necessário ensinar os estudantes a questionar, a partir dos elementos contraditórios da realidade, é preciso ensinar os professores a questionarem. Rosa coloca que o “(...) que eu mais aprendi lá na verdade é o questionamento”, aprendeu a dialogar, a enxergar no educando alguém em que seja possível estabelecer uma relação de troca de aprendizados e ensinamentos, constituindo o que Paulo Freire (1987) denomina de educação dialógica. Ernesto também entende dessa forma quando traz esse elemento do questionamento das

relações sociais colocadas né, tu questionar as relações sociais por que, bom, tu esta lidando com o pobre, tu esta lidando com o extremo da pobreza, essa questão é muito forte quando se entende que vivemos num mundo em que metade da população é pobre, e o nível da produção que a gente tem hoje, o desenvolvimento das forças produtivas garantiriam alimentar, sei lá, o dobro da população que vive, mas a partir da perspectiva que se vive, não, não dá para fazer isso, em vez de dar a bóia para os pobres, queima a bóia. Sem contar a própria lógica destrutiva. O MST, ele consegue trazer isso para a gente também, apresentar uma outra perspectiva de sociedade (...).

Somente através da aproximação com a realidade é possível compreendê-los, para que esse entendimento saia da teoria e se estabeleça a relação com a prática. Sendo também necessária a aproximação com a política e segundo Frederico é importante “(...) ter essa valorização dos aspectos políticos e econômicos dentro da aula, não tentar isolar a sala de aula como se fosse um espaço, uma ilha que não estivesse ligada a mais nada”.

A mudança na perspectiva frente ao papel da educação é um ponto central que a Pedagogia do MST traz, não somente para a formação de professores de EFI, mas sim a educação geral. A compreensão de que o trabalho docente é muito maior que o momento da aula.

Dessa forma, posso afirmar que a Pedagogia do MST contribui para a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico da educação física no momento em que ela demonstra a real possibilidade da transformação na concepção da educação,

do papel do professor/educador, da ousadia em contrariar o projeto burguês de sociedade e propor uma educação como prática para a liberdade.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei responder a seguinte questão: *Que contribuições a Pedagogia do MST pode fornecer à formação de professores de EFI, assim como a organização do seu trabalho pedagógico?*

Na busca por sua compreensão realizei uma breve análise histórica da educação e a forma como as classes dirigentes se apropriam dela no sentido da manutenção do seu poder sobre a classe trabalhadora. Em seguida busquei expor os elementos centrais da Pedagogia do MST, a partir dos seus princípios filosóficos e pedagógicos. Feito isso tratei da história da Escola Itinerante a partir dos materiais produzidos pelo movimento. No sentido de buscar subsídios para alcançar as respostas para este trabalho, estabeleci uma relação entre a EFI e a EI a partir da produção acadêmica da área onde fosse trabalhada as diferentes formas de inserção desta neste espaço pedagógico. A partir disso, busquei nos materiais do MST sua concepção de EFI. Finalizando este momento do estudo, trago um relato de experiência para que seja possível aproximar a teoria da prática.

Após a discussão com a literatura, tendo construído o corpo teórico do trabalho, realizei as entrevistas com os estudantes e professores de EFI que participaram deste coletivo, assim como com uma Militante do MST. Estabelecendo a discussão entre a literatura e o material empírico, busquei construir os elementos necessários para alcançar responder a questão orientadora do trabalho.

Quanto a questão da formação de professores, percebo uma fragmentação do conhecimento, visto que não se estabelece uma relação dos conteúdos com a realidade limitando a intervenção prática, na escola. Dessa forma contraponho esta com a Pedagogia do MST, sendo ela permeada pela realidade, sendo pensada a partir dos elementos contraditórios do modo de produção capitalista, na luta pela sua superação. Centrados na lógica da emancipação humana, pautados no entendimento da educação como um espaço para a formação humana, contribuem no sentido da compreensão da escola como um tempo de vida, e não somente como um tempo de preparação para a vida, sendo esta uma concepção voltada para a formação de mão-de-obra barata para a inserção no mercado de trabalho, atendendo as necessidades do capital.

Compreendo os limites deste estudo, sendo um Trabalho de Conclusão de Curso tenho a clareza de que o problema de pesquisa requer uma análise mais profunda, discutindo mais com a literatura e com o campo. Porém, a partir dos elementos coletados, percebo alguns apontamentos relevantes.

Percebo que sua contribuição vem no sentido da transformação da perspectiva, na possibilidade do contato imediato – desde os primeiros semestres – com a realidade na qual estamos estudando para intervir. A compreensão de que o estudo é uma relação que parte da prática, se apoiando na teoria buscando instrumentalizá-la para que se alcance a superação dos problemas em questão. Também em função do diálogo com as diferenças culturais, se faz necessário o contato com diferentes realidades para além dos muros da EsEF, da UFRGS (campo, periferia e etc). É importante a construção de uma formação que dialogue com os elementos da realidade, devendo ser possível um processo constante de avaliação, buscando responder de forma efetiva as constantes transformações sociais, tendo o entendimento da luta pela sua superação. O currículo não é um processo estanque, da mesma forma que não pode ser alterado segundo os interesses individuais dos professores, e sim pautado no diálogo entre as partes interessadas, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

A lógica do mercado não pode continuar estando acima das relações humanas e, como disse Freire (1996, p. 146) “A lógica de comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”. Devemos perceber a forma como buscam pautar, sempre em primeiro lugar, a relação entre os seres humanos lutando contra o trabalho feito pela burguesia quando esta “fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades (...) colocou a liberdade de comércio sem escrúpulos” (MARX e ENGELS, 2003, p. 48), pautando estas relações apenas em interesses comerciais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Ana Maria. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: POSSIBILIDADES E LIMITES NA ORGANIZAÇÃO DE UM PLANO DE TRABALHO COLETIVO NO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA**. Disponível em:

http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/a_formacao_do_professor_na_reforma_agraria.pdf - Acesso feito em 13/11/2010

BANHIUK, Caroline. Educação Física/cultura corporal inserida nas escolas atreladas ao MST: Limites e possibilidades. Monografia (graduação). Universidade Federal do Paraná UFPR. 2003.

BANHIUK, Caroline. Educação, Trabalho e Emancipação Humana: Um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. In: Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano II – N° 3 – Abril de 2009. **Pesquisa sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola.**

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A questão política da educação popular**. 5° edição. 1980.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. 3. ed. São Paulo: 2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2° Ed. São Paulo: 1984

BUTH, Fernanda. O ensino/aprendizagem de geografia no contexto da educação popular: experiências em Escolas Itinerantes de acampamentos do MST/RS. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, César de (orgs). **Espaços – tempos de itinerância: interlocução entre Universidade e Escola Itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. 220 p.

CASAGRANDE, Nair & FERREIRA, Cristiane Russo. **O processo de Trabalho pedagógico da Educação Física no Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - Em Busca da formação humana a partir da perspectiva crítico superadora**. 2003.

CASAGRANDE, Nair. **O Processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal**. 220 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social)- Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pernambuco(UFPE), Recife, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: no caminho de uma nova escola**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano VIII – n 1 – Abril de 2008.

Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos. Fazendo Escola. Projeto Político – Pedagógico. Cursos Experimentais Itinerantes de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Rio Grande do Sul. S.d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo, ed. Loyola, Vol. 10, 1991.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm - acesso feito em 10/01/2010

MACHADO RIBEIRO, Gabriela; MARIN, Elizara C. **Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na Escola Itinerante do MST**. In: Revista Movimento. UFRGS, vol. 15, n. 4, 2009, p. 63 - 82.

Martí, José. **José Martí, vida e obra**. São Paulo: Peres, 1995.

Marx, Karl. Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOLINA, Rosane M. K. *O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 95-105.

NEGRINE, Airton. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas : uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre, Tomo Editorial; 2001.

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

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Ribeiro, Marlene. *Movimentos sociais e educação : desafios a uma pedagogia para a emancipação humana*. In: **Encontro Paranaense dos Estudantes de Pedagogia** (20. : 2003 : União da Vitória). Educação : cidadania, inclusão e movimentos sociais, União da Vitória : Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras, 2003. p. 57-69.

RIBEIRO, Marlene. **É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?**. Revista da UCPEL, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1999.

SILVA, Guilherme Gil da. **Realidade e possibilidades da formação de professores de educação física na perspectiva omnilateral frente às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação da UFBA. 2008

SOUZA, Maristela da Silva. **Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber**. In: Revista Movimento. UFRGS, vol. 13, n. 3, 2007, p. 181-199.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar de um estudo sobre *As contribuições da Pedagogia do MST à organização do trabalho pedagógico da Educação Física*. Dessa forma, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

a) compreender as contribuições da pedagogia do MST no processo de formação dos(as) professores(as) de educação física;

b) compreender as contribuições da pedagogia do MST na organização do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) de educação física.

Procedimentos:

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em algum local a ser definido entre as partes, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Comprometimento:

As interpretações das informações serão colocadas a disposição dos/as colaboradores/as, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com o este estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco a submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir nas questões relacionadas à formação de professores de Educação Física.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa da participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Professor Vicente Molina Neto

Telefone: (51) 3316 5821

Vicente Cabrera Calheiros

E-mail: vicentecalheiros@hotmail.com

Telefones (51) 84259183

Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Porto Alegre/RS

Telefone: (51) 3308.4085

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
(Orientador da Pesquisa)

Vicente Cabrera Calheiros
(Estudante de Educação Física da ESEF/UFRGS)

Declaração de Consentimento – Estudante

Eu, _____, estudante do curso de Licenciatura e ou Bacharelado em Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2010.

Assinatura

Declaração de Consentimento – Professor

Eu, _____, professor de Educação Física, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Declaração de Consentimento – Setor de Educação do MST

Eu, _____, integrante do Setor de Educação do MST, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Coletivo de estudantes e professores de Educação Física.

Informações Gerais:

Nome do colaborador(a): _____

Ano em que ingressou no curso: _____

Experiências anteriores: _____

Local da entrevista: _____ data: ___/___/___ Duração da entrevista: _____

Perguntas:

- 1 – Conte um pouco sobre o porquê você escolheu o curso de Educação Física e sua trajetória enquanto estudante.
- 2 – Conte como foi tua aproximação com o MST.
- 3 – Fale da tua inserção neste coletivo de estudantes e professores de Educação Física.
- 4 – Como se deu a construção dele?
- 5 – Como era a organização do coletivo?
- 6 – Conte como era a prática pedagógica na Escola Itinerante Che Guevara?
- 7 – Fale sobre as dificuldades encontradas na prática?
- 8 – Descreva uma aula, da ida até a volta do acampamento.
- 9 – Frente tua vivência na Escola Itinerante, tu acredita que a formação acadêmica nos da condições de trabalhar na realidade da Escola Itinerante?
- 10 – No teu entendimento, de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação de professores de Educação Física?
- 11 – Fale um pouco sobre como tu vê a relação da Universidade e os movimentos sociais.
- 12 - Você gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julga importante às considerações?

Militantes do Setor de Educação do MST

Informações Gerais:

Nome do colaborador(a): _____

Local da entrevista: _____ data: ___/___/_____ Duração da entrevista: _____

Perguntas:

- 1 – Fale um pouco sobre tua inserção no MST.
- 2 – Como foi tua inserção no Setor de Educação do movimento?
- 3 – Conte como foi à construção da Escola Itinerante Che Guevara.
- 4 – Como tu avalia o período em que este coletivo trabalhou com Educação Física na escola?
- 5 – Na tua opinião, como a Pedagogia do MST pode contribuir para a Educação Física?
- 6 – Fale um pouco sobre como tu vê a relação da Universidade e os movimentos sociais.
- 7 - Você gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julga importante às considerações?