

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MST

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA PEDAGÓGICA, TEORIA DO CONHECIMENTO E PROJETO HISTÓRICO

JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel)/Faced/UFBA
E-mail: joelmaepistefal@yahoo.com.br

NAIR CASAGRANDE

Professora assistente do Departamento de Educação Física da Faced/UFBA e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/ UFRGS), Grupo Lepel/Faced/UFBA
E-mail: naircasagrande@yahoo.com.br

CELI TAFFAREL

Professora titular Faced/UFBA/CNPq, Grupo Lepel/Faced/UFBA, E-mail: taffarel@ufba.br

Profa. Dra. MICHELI ORTEGA ESCOBAR

professora visitante Faced/UFBA/Fapesb, Grupo Lepel/Faced/UFBA
E-mail: michares@terra.com.br

RESUMO

A experiência de formação que fazemos referência no presente trabalho está vinculada à pesquisa matricial “Problemática significativas da prática pedagógica, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas” desenvolvida pelo Grupo Lepel/Faced/UFBA. Aborda o programa de ensino que se propôs elevar a escolarização de trabalhadores do campo, considerando o trabalho como princípio educativo a partir dos sistemas de complexos. Particularmente apresentaremos as proposições desenvolvidas na disciplina curricular cultura corporal. O objetivo geral do estudo foi sistematizar proposições para o trato pedagógico na educação de jovens e adultos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica em educação física; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); teoria pedagógica; teoria do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão foi realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), consolidando uma ação conjunta entre universidade e governo federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); sujeitos coletivos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santo Amaro da Purificação, município onde se localiza o assentamento Eldorado, que abriga o centro de formação que sediou o curso de escolarização de jovens e adultos (EJA) das áreas de reforma agrária do Recôncavo e da Chapada Diamantina, estado da Bahia, Brasil.

A experiência de práxis pedagógica que fazemos referência no presente artigo vincula-se à pesquisa matricial “Problemáticas significativas da prática pedagógica, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas” desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel/Faced/UFBA).

O estudo aqui apresentado parte do trabalho realizado com a turma de quinta a oitava série, constituída por alunos ligados ao MST, propondo-se elevar a escolarização de trabalhadores do campo, considerando o trabalho como princípio educativo a partir dos sistemas de complexos de Pistrak (2000). O curso foi organizado em forma de alternância com a realização de dez etapas presenciais (tempo escola), intercaladas pelas etapas à distância (tempo comunidade).

Particularmente apresentaremos as proposições a partir da disciplina curricular cultura corporal, que se situa no contexto geral da proposta do Pronera/Lepel/UFBA, onde nos apoiamos no materialismo histórico dialético enquanto teoria, o marxismo como filosofia e o socialismo enquanto projeto histórico. O currículo é desenvolvido a partir da crítica à realidade do trabalhador e do trabalho no campo, que se dá em relações predominantemente capitalistas, onde são produzidos os bens em geral e, em particular, a cultura corporal através de atividades como os jogos, brincadeiras, danças, ginástica, esporte, capoeira, entre outras, que adquirem sentido e significado em determinados contextos históricos.

A formação de um novo homem e de uma nova mulher para relações não-capitalistas passa necessariamente pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam. Partir do real, criticá-lo, para agir na perspectiva da transformação exige, portanto, a crítica à didática. Ao discutir a didática, Freitas (1987) afirma que essa é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia e discute as tendências e correntes existentes, focalizando a questão

da omissão da articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Esse é um dos principais desafios na superação da crise na pedagogia, isto é, a definição de um projeto histórico superador. O debate em torno dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação é necessário para melhor compreendermos a aparente identidade do discurso “transformador” galgado na educação. Freitas defende que o projeto histórico

[...] enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos (FREITAS, 1987, p. 123).

O autor aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social, sendo definida como a que trata do “pedagógico-didático”, dos princípios que orientam o processo pedagógico. Com isso, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos.

Nesse sentido, enquanto educadores do Pronera/Lepel/UFBA, questionamos acerca das estratégias pedagógicas que possam dar conta de elevar a compreensão dos educandos em relação aos conteúdos específicos de cada disciplina articulados às vivências que contestam as relações sociais do modo de produção capitalista que permeiam a escola, destacando a necessidade do vínculo do projeto educativo com o projeto histórico.

Especificamente, neste artigo objetivamos desenvolver proposições pedagógicas superadoras no trato com o conhecimento sobre cultura corporal no currículo de escolarização de jovens do MST, coerente com o projeto de formação humana desse movimento.

Assim, tomamos o seguinte problema investigativo como orientador do trabalho: como abordar – planejar, implementar, avaliar – a cultura corporal enquanto conteúdo de ensino e aprendizagem, com turmas de educandos do MST que participam do Pronera/Lepel/UFBA, para elevar o nível de escolarização, de forma que considere os princípios filosóficos e pedagógicos do MST?

Diante desse desafio, apresentamos reflexões sistematizadas no interior do Pronera/Lepel/UFBA, abordando inicialmente os aspectos gerais da proposta educacional do MST para, a seguir, destacar as proposições pedagógicas da educação física e nossa opção por uma dessas abordagens. Em seguida, expomos a sistema-

tização da experiência desenvolvida e as possibilidades de alteração da organização do trabalho pedagógico da educação física.

O MST – O SUJEITO COLETIVO COMO EDUCADOR

O MST, movimento social camponês organizado, surge como a continuidade de um processo histórico de organização da classe expropriada no vigente modo de produção. Ao inovar em suas formas de organização e de lutas tem também se apresentado como um espaço de formação política e humana, a partir da constante inserção na dinâmica da luta de classes, constituindo-se como frente de práticas e ações revolucionárias.

O MST surge dos históricos conflitos pela terra existentes no Brasil. Um dos mais importantes conflitos para o ressurgimento da luta pela terra nesse período foi localizado no estado do Rio Grande do Sul, tendo como causa principal, o conflito entre colonos e índios caingangue, localizado na reserva de Nonoai, em maio de 1978.

A partir daquele momento até o final da década de oitenta do século passado, o movimento expandiu-se e consolidou-se enquanto sujeito coletivo de luta pela terra. Já nos anos de 1990, o MST investe em sua formação política e organização interna.

Como um dos resultados dessa organização e maturação política, podemos visualizar os objetivos gerais do movimento, que demonstra um projeto histórico-social claro e definido. Neles, destacam-se seis pontos básicos: 1. construir uma sociedade sem exploração e sem exploradores, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital; 2. lutar para que a terra, que é um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade; 3. garantir trabalho para todos, com a justa distribuição da terra, renda e das riquezas; 4. buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; 5. difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais; e 6. combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Ao apresentar com clareza o seu projeto histórico, o MST vem reconstruindo a história da luta camponesa no país, demonstrando e resgatando em suas estratégias o legado das lutas que a classe trabalhadora tem travado ao longo de sua história.

A educação, para o MST, destaca-se como um dos elementos inovadores e um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social apresentando, em suas bases, referenciais da pedagogia socialista, conforme evidencia em sua proposta pedagógica.

Entendemos que esses aspectos de fundo, que o movimento vem buscando colocar em prática através de uma reorganização do projeto político cultural que envolve todos aqueles vinculados à organização, também tem tido grande contribuição na expansão e existência desse movimento que completa, em 2006, oficialmente 22 anos de existência.

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, para o MST é entendida enquanto um dos processos de *formação da pessoa humana* que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Também é vista como "uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores" (MST, 1996, p. 5).

Nesse sentido, ao reivindicar a sua própria pedagogia, destaca que ela se caracteriza pelo modo através do qual o movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome sem-terra, e educando as pessoas que fazem parte dele, no dia a dia de sua organização. O princípio educativo principal dessa pedagogia é o próprio movimento, onde o olhar para esse processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola vinculadas ao MST.

Essa compreensão ampla de educação, expressada pelo MST, pode ficar mais evidente e compreensível na seguinte afirmação: "O MST descobriu que os acampamentos e os assentamentos são uma Escola. Ele acredita que a participação nas mobilizações e nas lutas educam o Sem Terra. Educação que é aprofundada pela reflexão sobre a vida, a prática" (MST, 2000, p. 5).

Dessa forma, busca resgatar a concepção de educação enquanto formação humana, demonstrando que essa a prática tem sido encontrada no MST desde sua criação. Focalizando a particularidade do projeto educacional do MST, levantamos os seus princípios orientadores que, entendidos como o ponto de partida das ações, são o resultado de práticas já antes realizadas e acumuladas nos seus anos de existência e que apontam para dois pressupostos que andam entrelaçados; os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos.

Os princípios filosóficos falam a respeito da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que compreendem que seja a educação. Enquanto os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação de forma que concretize os princípios filosóficos, sendo elementos essenciais e gerais na proposta de educação e incluindo, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos. Em nenhum momento as reflexões deixam de ser vistas enquanto oriundas a partir da realidade concreta, de forma dialética diante da práxis social.

Entre esses princípios destacamos, quanto à questão da formação, no projeto educacional do MST, o seu terceiro princípio filosófico que trata da *educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*.

Esse princípio aponta para a educação omnilateral, conceito buscado em Marx, onde a práxis educativa revolucionária deve reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Essa perspectiva opõe-se à educação unilateral que somente se preocupa com apenas uma dimensão do ser humano de cada vez (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos). Dessa forma, defende-se que a educação no MST assuma esse caráter tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

Acreditamos que a formação omnilateral é um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção.

Nesse sentido, destacamos a afirmação de Roseli Caldart, uma das importantes educadoras do MST, ao referir-se às contribuições do educador russo M. Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) no prefácio da obra desse autor denominada "Fundamentos da Escola do Trabalho", escrita em 1924. A educadora afirma que

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tomando-a coerente com novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (PISTRAK, 2000, p. 8).

A seguir passamos a abordar as proposições pedagógicas da educação física, destacando a opção do projeto desenvolvido que objetivou implementar proposições pedagógicas coerentes aos princípios educativos do MST.

AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A OPÇÃO NO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DO PRONERA/LEPEL/UFBA

A educação física não deixou de sofrer as influências das várias tendências pedagógicas que predominaram, e vêm predominando, na educação brasileira. Assim, essa área do conhecimento também foi sendo constituída e definida pela influência do pensamento hegemônico das ciências em geral e, particularmente, do campo da epistemologia. A partir das condições históricas podem ser percebidas basicamente duas grandes tendências (idealista e materialista) que influenciam a existência de abordagens: empírico-analítica; fenomenológico-hermenêutica, críti-

co-dialética e pós-moderna na produção e construção do conhecimento da área da educação física. Contudo, uma vez que a ciência constitui uma prática social, traz em si uma ideologia, isto é, uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente.

As duas grandes tendências que podem ser encontradas como matrizes para a ciência apresentam bases distintas, explicitando o debate entre o idealismo e o materialismo, entre a lógica formal e a lógica dialética, cujo confronto fundamentam dois diferentes grupos de categorias gnosiológicas, diferenciando duas grandes visões de mundo e duas maneiras de pensar a realidade.

A primeira vertente – o idealismo, com a lógica formal de pensamento –, expressa uma visão fixista, funcional, predefinida e predeterminada da realidade, apontando para um olhar homogêneo contrariamente ao conflitivo, anulando as contradições internas que se apresentam na realidade.

Em contrapartida, o materialismo – com o suporte da lógica dialética – possibilita, ao contrário da anterior, uma visão dinâmica, complexa e contraditória da realidade, partindo de categorias materialistas tais como a contradição e o movimento.

Nesse sentido, considerando que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1983, p. 24).

Portanto, “[...] Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (idem, *ibidem*).

A partir dessa explicitação que apresenta como base o pensamento teórico-científico numa matriz lógico dialética, demonstra-se condição fundamental para uma prática pedagógica que compreenda e construa um homem sujeito histórico, inserido numa realidade dinâmica, o qual seu corpo e seus movimentos sejam vistos não apenas limitados à dimensão fisiológica e mecânica, mas também articulados à dimensão sociocultural.

Acreditamos que, somente dessa forma, se torna viável orientar conteúdos e métodos que promovam nos alunos a formação do pensamento teórico científico capaz de permitir que ultrapassem o pensamento meramente empírico. Pensamento este que se desenvolve a partir do conceptualismo, do consenso e do associacionismo predominantes nos procedimentos didático-metodológicos da escola atual.

O pensamento teórico-científico de matriz dialética permite a compreensão do conhecimento como resultado da práxis humana. Sendo este uma produção coletiva, que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados na realidade, em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais.

Os conteúdos das disciplinas escolares são percebidos como resultado de uma construção histórica do homem, a partir de sua relação dialética com a natureza em busca do atendimento de suas necessidades de manutenção da vida, bem como para atender a interesses específicos de classes sociais. Permite ainda perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral.

Esse elemento deve estar articulado ao projeto histórico, conforme nos trouxe Freitas (1987), que se apresenta como um eixo em torno do qual as orientações pedagógicas devem ser definidas de forma que assegure um estatuto progressista que garanta sua objetivação revolucionária. Assim, um projeto societário que aponte para a superação das relações sociais capitalistas, que deve ser enunciado e inequívoco, torna-se a possibilidade geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para a gênese de uma escola não-capitalista.

Ao buscarmos as influências dessas perspectivas no âmbito da educação/educação física podemos perceber que, a partir de 1978, quando se deu uma limitada reabertura político-social através do processo de transição da ditadura militar, dá-se o início, na área da educação, de um movimento crítico. Esse movimento, em prol de uma teoria crítica, defendia a articulação da realidade com a prática social global, enquanto um pressuposto básico para o processo de educação e de ensino, além de visar também à superação de uma prática pedagógica que vinha sendo ancorada em procedimentos técnico-metodológicos.

Com essas influências, a partir da década de 1980, profissionais da área da educação física dão início a um processo de revisão dos fundamentos que vinham legitimando a disciplina no âmbito da escola brasileira. Através do questionamento do marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais até então hegemônico nessa área do conhecimento, tenta-se colocar em xeque suas bases fundamentalmente sustentadas em vertentes predominantemente empírico-analítica e fenomenológicas.

Contudo, segundo Taffarel (1997), pode-se constatar que no decorrer das décadas de 1980 e 1990 as diversas produções, apesar de assinalarem um campo de conhecimento específico para a educação física buscando superar a abordagem empírico-analítica, tornam-se limitadas por não explicitarem o seu projeto histórico que permeia seu eixo pedagógico.

Propondo uma sistematização das abordagens na área da educação física, Taffarel (1997, pp. 106-130) analisou as perspectivas/possibilidades pedagógicas desta área a partir de três critérios: 1) a direção política do processo de formação humana; 2) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; 3) as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a educação física escolar e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem.

A partir desses critérios, as abordagens, sendo sustentadas por fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem, foram organizadas em *não-propositivas* e *propositivas*, a saber:

O mesmo ocorre com as *proposições epistemológicas*. Encontram-se, na literatura da área explicações e proposições de caráter *epistemológico* elaboradas a partir da consideração do que é ciência e do que é educação física e seu objeto de estudo:

No que se refere à abordagem epistemológica, compreendemos que a crítico-superadora melhor responde às problemáticas da realidade em que vivemos. Essa matriz, com base materialista-dialética, que tem como objeto de estudo a cultura corporal, reconhece-se inserida no campo educacional da pedagogia crítico-superadora, pois busca explicitar o “lugar” de onde falam seus aderentes, explicitando o projeto histórico que defendem.

TABELA I

I - CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS	II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem sociológica (Betti, Bracht e Tubino). • Abordagem fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin). • Abordagem cultural (Daolio) • Abordagem história (Goellner, Melo e Soares). 	<p>I. NÃO-SISTEMATIZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem desenvolvimentista (Go Tani) • Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (Freire) • Abordagem a partir da referência do lazer (Marcellino, Costa e Bracht) • Abordagem a partir da referência do esporte para todos (Dieckert) • Abordagem plural (Vago) 	<p>2. SISTEMATIZADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht) • Abordagem da concepção de aulas abertas a experiências. Escola móvel (Hildebrandt-Stramann) • Abordagem da aptidão física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araujo e Gaya) • Abordagem crítico superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel)

Fonte: Sistematização apresentada por Taffarel (1997). Atualizada em: Pesquisa Matricial do Curso de Metodologia do ensino e da pesquisa em educação física & esporte e lazer, 2005, Faced/UFBA. Mimeografado.

TABELA 2
PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

<ul style="list-style-type: none"> • Educação física/Ciências do esporte (CBCE) • Ciência do movimento humano (Le Boulch) • Ciência da motricidade humana (Manoel Sergio) • Ciência das atividades corporais (Cagigal) • Ciência do treino corporal (Bento) • Ciências do desporto (Gaya) • Ciências do esporte (Frogner) • Educação física como arte da mediação (Lovisolo) • Educação física como uma filosofia das atividades corporais (Santin) • Educação física enquanto pedagogia dentro de um projeto antropológico (Gaya) • Educação física enquanto campo acadêmico e de vivências sociais (Bracht) • Educação física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano (Kunz) ou educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a <i>cultura corporal de movimento</i> (Kunz e Bracht). • Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a <i>cultura corporal</i> (Coletivo de Autores).
--

Fonte: Idem, ibidem tabela 1.

Essa pedagogia busca concretizar-se, na sala de aula, a partir de uma teoria pedagógica que possa subsidiar a direção pedagógico-didática, e que se constrói a partir de categorias da prática docente. Nessa perspectiva, o objetivo e o problema central do processo educativo escolar devem ser a tomada de consciência, buscando evidenciar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes, de forma que contribua para a desconstrução dessas bases materiais, na medida em que fazem parte de uma fase histórica esgotada. É sabido que a educação é a inculcação de uma série de valores, idéias e atitudes predeterminados. Contudo, essa tomada de consciência, deve iniciar-se a partir de uma nova prática, não-espontânea, mas alimentada por uma teoria que representa a síntese da experiência teórico-prática da luta dos povos pela sua emancipação, que está disponível no partido da classe operária (ESCOBAR, 1995, p. 93).

Dessa forma, compreendemos, conforme Escobar (idem, ibidem), que *cultura* “implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”. Percebemos ela como um fenômeno social capaz de representar o nível que a sociedade alcançou numa dada etapa histórica, que inclui o progresso,

a técnica, a experiência de produção, a filosofia, a ciência, a educação, a literatura, a arte e as instituições que lhe correspondem, nas quais

O objeto de estudo da disciplina escolar educação física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinantes do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais (TAFFAREL; ESCOBAR, 2005).

Nesse acúmulo de conhecimentos gerais alcançados através da atividade prática do homem, também se tornam visíveis hoje.

Resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilíbrio, o trapezismo, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas (ESCOBAR, 1995, p. 93).

O termo “cultura corporal”, expresso pela proposta crítico-superadora, na área da educação física, tem sido utilizado para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura, no qual esta é entendida pelo conceito materialista-histórico-dialético. Conforme as autoras,

O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2005).

Percebe-se então a inter-relação coerente entre projeto histórico, educacional e a prática pedagógica da cultura corporal. É partindo desses referenciais que passamos então ao relato das experiências desenvolvidas na disciplina de cultura corporal do Pronera/Lepel/UFBA, a fim de demonstrar as possibilidades de materialização da proposta crítico-superadora, a partir de um terreno fértil no interior de um movimento social organizado de caráter revolucionário, o MST.

A CULTURA CORPORAL NO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO: O EXEMPLO DO PRONERA/LEPEL/UFBA

O desenvolvimento do projeto Pronera orientou a construção da proposta para as aulas da cultura corporal, tendo como ponto de partida outra forma de organizar o trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de formação humana tendo o trabalho enquanto princípio educativo.

Tomamos como referência para discussão, o trabalho pedagógico da disciplina cultura corporal desenvolvido no primeiro módulo da escolarização com o tema "A cultura corporal: o que é e como se manifesta". Os conteúdos tratados foram o conceito de cultura, de cultura corporal e os elementos que a constituem (esporte, jogo, dança, ginástica e lutas), e, ainda, a visita de reconhecimento dos possíveis espaços do assentamento para realizações de atividades da cultura corporal.

A aula foi iniciada com uma atividade a partir da qual pudéssemos suscitar o debate acerca de seus aspectos e, ao mesmo tempo, ampliarmos a compreensão do seu significado na vida dos educandos instrumentalizando-os dessa forma, para a construção e compreensão dos conceitos de cultura e de cultura corporal.

Elegemos para tanto a dança enquanto conteúdo da cultura corporal, especificamente a "quadrilha", uma dança própria dos festejos juninos, escolhida entre o levantamento realizado acerca do conhecimento dos educandos sobre esse conteúdo. Experimentamos a mesma dançando músicas típicas juninas e, ao término, iniciamos uma reflexão acerca do seu sentido e do seu significado. Perguntamos aos educandos o que representava a quadrilha, tomando como exemplo o passo "caminho da roça". Quem vai para a roça? A resposta foi: o trabalhador. Que trabalhador? Do campo ou da cidade? Ao destacarem que era o trabalhador do campo, perguntamos então por que a quadrilha é dançada em junho. Logo surgiu a resposta que explicava que neste período se dava a comemoração da colheita, especialmente do milho. Outra resposta dada pelo grupo foi uma explicação bíblica baseada na morte do apóstolo João.

A reflexão deu-se na perspectiva de promover a compreensão de que a quadrilha, enquanto uma expressão da cultura corporal da humanidade manifesta os aspectos da vida do homem do campo, sendo uma síntese da realidade de uma comunidade particular influenciada por seus nexos e relações históricas.

Da mesma forma trabalhamos com a dança "ciranda". A proposta da ciranda partiu de nós professores no intuito de ampliarmos as referências dos educandos, oportunizando-os o contato com uma dança da região litorânea ainda não conhecida pelo grupo. Experimentamos e discutimos suas especificidades e relações com o grupo. Após a dança, refletimos sobre o significado da dança com base na letra da

música que foi ensinada. Eles observaram que os movimentos imitavam as ondas do mar. Perguntamos sobre a vida de quem representava aquela dança, fazendo uma relação entre a quadrilha, dançada pelo trabalhador do campo e a ciranda, dançada pelo trabalhador do litoral.

A partir desse entendimento, de que a dança reflete a vida do trabalhador, questionamos o que é cultura. Os educandos responderam: “é a vida do campo”, “festas praticadas pelos pescadores”, “arte”, “colheita”, “danças (folclóricas)”, “comidas típicas”, “capoeira”, “meio de comemoração”, “futebol”, “forma de expressão” etc. A partir desses elementos, continuando a reflexão sobre o que é a cultura, chegamos ao entendimento de que cultura “é tudo aquilo que a gente produz para sobreviver, não é só a comida, é as vestimentas etc”. Então perguntamos “como o homem produz a sua existência?”, “através de quê?”. Imediatamente um educando respondeu “através do trabalho”. Outro falou “o nosso dia-a-dia é cultura” e outro, ainda, “é tudo que o homem constrói a partir do trabalho, ele pode construir sua própria cultura”.

Nessa forma de trato com o conhecimento destacamos a perspectiva da compreensão, pelos educandos, de que cada um, em comunidade, produz a própria realidade, transformando-a e sendo transformado por ela, sendo o mundo da práxis humana, na qual as coisas, relações e significados são tidos como produtos do homem social, quando o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

Com base na reflexão para a construção do conceito de cultura partimos então para a compreensão sobre o que é a cultura corporal. Retornamos aos elementos citados pelos educandos, os quais já traziam a capoeira, o futebol, a dança. Nesses três elementos, perguntamos o que as pessoas utilizam para se expressar. Surge a resposta “eles mesmos”. Perguntamos também se, ao praticá-los, quando terminavam de fazer, tinha alguma coisa material como resultado. Eles responderam que o produto era “sabedoria”, “prazer”. Assim, chegamos ao entendimento de que a cultura corporal “é a cultura feita pelo corpo”, “que é consumida no momento que agente está fazendo”, “é tudo que a gente faz através do movimento do corpo”, que eu sinto “alegria, prazer, reflexão”.

A partir daí ampliamos a compreensão com os educandos sobre a cultura corporal que trata de práticas corporais construídas durante a história da humanidade a partir de suas necessidades, tanto vitais como lúdicas e prazerosas, sendo consumidas no mesmo momento em que são realizadas, tais como a dança, os jogos, os esportes, a ginástica e as lutas.

Ao retomarmos nosso problema investigativo da experiência realizada, anunciada no início do presente artigo, acerca de como abordar – planejar, implementar,

avaliar – a cultura corporal enquanto conteúdo de ensino e aprendizagem, com as turmas de educandos do MST, considerando seus os princípios filosóficos e pedagógicos desse movimento, apontamos as possibilidades a partir dos elementos aqui expostos.

A proposta desse primeiro tempo escola, além de promover a compreensão dos conceitos planejados e desenvolver um *planejamento participativo*, foi provocar nos educandos o entendimento da ação histórica dos indivíduos, isto é, o sujeito enquanto ser social histórico, construtor e transformador de sua própria realidade, colocando em prática as características diagnóstica, judicativa e teleológica da ação pedagógica.

Além de tratar o conteúdo proposto, o MST já havia nos apontado a necessidade de espaços para as práticas da cultura corporal no assentamento. Para isso realizamos uma observação dos dados da realidade, estruturando um roteiro das possibilidades de espaços para essas práticas. Assim, foi identificado o espaço para a construção de um parque infantil no assentamento; o local no rio mais apropriado para as práticas no meio aquático e ainda a necessidade de melhoria no pequeno campo de futebol. Essa atividade confrontou os estudantes com as reais necessidades dos assentamentos das áreas de reforma agrária em relação à ausência de espaços de lazer para as comunidades assentadas.

A partir dessas constatações, o grupo também se confrontou com a resposta possível a essa problemática que perpassava, no caso específico, também pela construção de um parque de convivência em cada área de assentamento. A construção do parque de convivência no assentamento, onde ocorreu o curso, fez parte da disciplina da cultura corporal. Apesar das dificuldades encontradas para a realização dessa atividade, devido ao grupo não conseguir viabilizar os materiais necessários nos tempos previstos, o parque finalmente pode ser construído no último tempo escola da turma.

A tarefa do levantamento dos espaços para a prática das atividades da cultura corporal no âmbito do lazer que foi desenvolvida em aula, também foi proposta com tarefa para o tempo comunidade de forma que, ao longo do curso, também desencadeasse, entre outras ações, a construção dos parques de lazer e convivência nos assentamentos de origem de cada educando.

Essa perspectiva de trato com o conhecimento se deu a partir do entendimento de que não basta avançar na compreensão da realidade, é necessário conhecê-la para transformá-la. O desafio é desenvolver um instrumental com base em uma teoria do conhecimento e uma teoria pedagógica que possam dar conta destas necessidades, tal como se propõe o materialismo histórico dialético, em oposição às teorias empiristas, fenomenológicas ou pós-modernas.

Nessa ótica, os procedimentos metodológicos para o trato com o conhecimento, tomando o complexo temático “o homem, a terra e o trabalho”, abordado como referência pelo Pronera, ocorreram na perspectiva do *desenvolvimento do pensamento científico* do educando através da *identificação e constatação dos dados da realidade*, e das especificidades, nexos e relações do conteúdo de cada disciplina trabalhada. A partir daí, buscou-se fazer *generalizações* sistematizando, *ampliando* e *aprofundando* o conhecimento numa perspectiva de auto-organização e autodeterminação dos educandos em direção a transformação da realidade encontrada.

Foi necessário para tanto, estabelecer relações entre a forma como se organizam os processos de produção e trato do conhecimento na instituição escolar, considerando as ideologias subjacentes aos conceitos e teorias formulados/utilizados, e a respectiva formulação de uma práxis que contribua para a superação do modo como se organiza a produção da vida na lógica do capital. Retomamos, portanto, a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à vida, ou seja, o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, por entendermos que é, na inter-relação do homem com a natureza, modificando-a e modificando a si mesmo que se inserem os conhecimentos cada vez mais sofisticados que foram elaborados pela humanidade.

Consideramos assim, conforme Kosik (1976), duas dimensões da práxis humana: “a *práxis utilitária* imediata, que é historicamente determinada e unilateral, sendo a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue; e a *práxis revolucionária*, considerada o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si a partir da dialética, que realiza o processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real” (p. 16, grifos nossos).

Ao tomarmos enquanto referência para análise a experiência desenvolvida no Pronera/Lepel/UFBA as duas dimensões da práxis consideradas, o elemento central que permite nos aproximarmos de uma práxis revolucionária é a alteração da organização do trabalho pedagógico tendo como pilares o trabalho como princípio educativo e a organização dos conhecimentos em complexos temáticos.

A referência do trabalho como princípio educativo se baseia em dois elementos fundamentais, sendo estes as relações do trato com o conhecimento com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Para Pistrak (2000, p. 38): “O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial [...]”.

Já o sistema de organização do conhecimento a partir de complexos temáticos pressupõe “o estudo da realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos obje-

tos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes" (idem, p. 134) tendo como base o método dialético.

Segundo Freitas (2003, p. 63) o complexo trata-se de uma concepção curricular e não um método de ensino. Conforme o autor, um currículo escolar baseado em complexos temáticos é algo dinamicamente construído pelos professores e tem como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor da escola, conforme a idade e o interesse dos estudantes. Essa concepção sistematizada com força pela pedagogia soviética parte da compreensão de que

Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. [...] A ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. [...] O trabalho é o fundante da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante (Comissão Nacional de Instrução, 1924 apud FREITAS, 2003, p. 64).

Sendo assim, a partir da reflexão acerca da experiência realizada, destacaremos as possibilidades superadoras identificadas no projeto, as quais são de três ordens:

- Em relação ao *projeto histórico*, o projeto Pronera/Lepel/UFBA desde sua elaboração, apresentou vários elementos que nos permitiram organizar o trabalho pedagógico, na escola do MST, tendo como pano de fundo um horizonte histórico cujas condições para materializá-lo necessitam ser construídas. No MST, portanto, enquanto sujeito coletivo, expressão da luta social, que se localiza em conflito permanente com um dos pilares do capitalismo, que é a propriedade privada da terra; a educação é fundamental para elevar a consciência de classe dos sujeitos históricos que fazem parte deste coletivo. Esta perspectiva reforça, e é reforçada, pelos elementos intrínsecos aos objetivos gerais do movimento, isto é, a perspectiva de construir uma sociedade sem exploração e sem exploradores, onde o trabalho tenha a supremacia sobre o capital, bem como difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais. Nesse sentido, podemos afirmar que foi possível desenvolver uma prática pedagógica, que se aproximou também de seus princípios filosóficos considerando, no trato com o conhecimento, a crítica radical ao atual modo de produção capitalista visando uma formação crítico-superadora.

- Em relação à *teoria pedagógica*, no Pronera/Lepel/UFBA entendemos que os complexos temáticos enquanto estratégia para organização curricular da proposta pedagógica, desenvolvida através de ações que tiveram o trabalho como princípio educativo, serviu-nos de base para a materialização dos princípios pedagógicos propostos pelo MST, que também se caracterizam como princípios de uma teoria pedagógica que vem sendo construída no interior dos sujeitos coletivos revolucionários.
- A terceira ordem de possibilidades diz respeito à *teoria do conhecimento*. Para que fosse possível, nas ações pedagógicas desenvolvidas no projeto, ter no horizonte histórico o socialismo, foi necessário nos apropriarmos de uma teoria do conhecimento – o materialismo histórico dialético – que possibilitou a apreensão da realidade, a partir da superação da pseudoconcreticidade, permitindo aos educandos a compreensão da essência dos fenômenos específicos de cada área do conhecimento e daqueles existentes na sociedade. Além disso, permite conhecer a gênese e a historicidade dos fenômenos, bem como estabelecer nexos e relações entre os mesmos, no interior de uma totalidade sociopolítico-econômico. Permite ainda, que os educandos se localizem enquanto sujeitos históricos na medida em que constroem e transformam sua realidade constituindo-se enquanto classe trabalhadora.

Para a educação, na concepção defendida pelo Pronera/Lepel/UFBA fica o desafio: superar a pseudoconcreticidade enquanto uma construção histórica do sistema capitalista que investe na constituição do mundo fetichizado e na conseqüente destruição do homem histórico, e a apropriação de uma teoria crítica que o permita discernir a práxis utilitária cotidiana da práxis revolucionária, e traga à tona o mundo da verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partirmos de uma determinada teoria do conhecimento (o materialismo histórico dialético), que subsidia também uma teoria pedagógica (princípios que orientam o processo pedagógico deste projeto) e, como pano de fundo, um determinado projeto de sociedade (o socialismo), o conhecimento deve ser abordado de forma que sejam feitos os nexos históricos, em constante relação com a luta de classes, possibilitando a apreensão das contradições do real, as quais atuam como motor da história.

O trabalho que foi desenvolvido no Pronera/Lepel/UFBA, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura pelo capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento, e com a organização do trabalho pedagógico, na área de educação física. Possibilitou identificar a necessária alteração da organização do trabalho pedagógico abordando o conhecimento na sua totalidade. Nesse sentido, a possibilidade de essência identificada está na organização curricular a partir da prática, partindo de complexos temáticos, tendo o trabalho enquanto princípio educativo.

Compreender os diversos modos de produção que já existiam, fazer a análise do sistema capitalista e ampliar a visão sobre ideologias sustentadas pelos sujeitos coletivos revolucionários, que visam não somente a reforma agrária, mas uma mudança do sistema, que supere a sociedade de classes, nos remete a considerar, ainda, a necessidade da organização revolucionária, da educação política e da consciência de classe.

Essa experiência configurou-se, por um lado, como um grande desafio ante as dificuldades e os limites enfrentados diante da realidade brasileira no atual momento histórico que vivemos e, por outro, como uma importante possibilidade de materialização de experiências no campo da educação física crítico-superadora. Destacamos, nesse sentido, a fertilidade do terreno em que a experiência foi desenvolvida, a qual nos possibilitou elementos essenciais necessários a uma prática pedagógica com base em princípios de uma educação para transformação social.

Pedagogical practices in Physical Education in the MST:
possibilities of articulating pedagogical theory,
theory of knowledge and historical project

ABSTRACT: The educational experience which we discuss in the present paper is linked to the mother project, "Significant problematics of pedagogical practice, production of knowledge, teacher education and public policies" developed by the Lepel/Faced/UFBA Group. It studies an educational program that was proposed to elevate the educational level of rural workers, conceiving of work as an educational principle within a perspective of complexity. Here we will take a particular look at the propositions developed in one course that made up part of the curriculum, "Body Culture". The main goal of the study is to systematize proposals for the education of youth and adults in the countryside.

KEY WORDS: Pedagogical practice in Physical Education; MST; pedagogical theory; theory of knowledge.

(continua)

La práctica pedagógica de la educación física en el MST:
posibilidades de articulación entre la teoría pedagógica,
la teoría del conocimiento y el proyecto histórico

RESUMEN: La experiencia de formación a la cual hacemos referencia en este trabajo se vincula a la investigación "Problemática significativas de la práctica pedagógica; producción del conocimiento; formación de profesores y políticas públicas", desarrollada por el grupo Lepel/Faced/UFBA. Esta investigación se acerca al programa de enseñanza que propone elevar la escolarización de los trabajadores del campo, considerando el trabajo como principio educativo a partir de los sistemas de complejos. Particularmente presentamos las proposiciones desarrolladas en la asignatura curricular Cultura Corporal. El objetivo general del estudio es el de sistematizar las proposiciones para el trato pedagógico en la educación de jóvenes y adultos trabajadores del campo.

PALABRAS CLAVES: Práctica pedagógica en la Educación Física; MST; teoría pedagógica; teoría del conocimiento.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivência*, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 91-100, dez. 1995.

FREITAS, L C de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano IX, n. 27, 1987.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. *Contribuições à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 23-27.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da educação no MST – Cadernos de Educação* n. 8. São Paulo: Anca, 1996.

_____. *Nossos valores – Pra soletrar a liberdade* n. 1. São Paulo: Anca, 2000.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas Pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). *Atividade física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 106-130.

_____.; ESCOBAR, M. O. *Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital*. Salvador, 2005. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunhodigital>. Acesso em: 28 mar. 2006.

Recebido: 30 maio 2006

Aprovado: 30 ago. 2006

Endereço para correspondência

Celi Nelza Zulke Taffarel

Av Cardeal da Silva 2070, Condomínio Portal do Sol,
Edifício Mirante da lua, Apto. 24 B – Bairro Rio Vermelho

Salvador - BA

CEP 40321-250