

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



Tese

**A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Educação do  
Campo: a sistematização de uma proposta pedagógica na Escola Família  
Agrícola da Região Sul**

**Leonardo Lemos Silveira**

Pelotas, 2023

**Leonardo Lemos Silveira**

**A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Educação do  
Campo: a sistematização de uma proposta pedagógica na Escola Família  
Agrícola da Região Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração Movimento Humano, Educação e Sociedade, linha de pesquisa: Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

S587o Silveira, Leonardo Lemos

A organização do trabalho pedagógico da educação física na educação do campo [recurso eletrônico] : a sistematização de uma proposta pedagógica na Escola Família Agrícola da região Sul / Leonardo Lemos Silveira ; Giovanni Felipe Ernst Frizzo, orientador. — Pelotas, 2023.  
201 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Educação física. 2. Educação do campo. 3. Pedagogia da alternância. 4. Trabalho pedagógico. I. Frizzo, Giovanni Felipe Ernst, orient. II. Título.

CDD 796

Leonardo Lemos Silveira

**A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Educação do  
Campo: a sistematização de uma proposta pedagógica na Escola Família  
Agrícola da Região Sul**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção de grau de Doutor em Educação Física, na área de concentração Movimento Humano, Educação e Sociedade, linha de pesquisa Formação e Prática Profissional, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 04/12/2023 às 14h

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo – ESEF/UFPel (Orientador)

.....  
Profa. Dra. Franciele Roos da Silva Ilha – ESEF/UFPel

.....  
Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes – FaE/UFPel

.....  
Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt – FaE/UFPel

.....  
Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo – ESEF/UFPel (Suplente)

## **Agradecimentos**

Ao camarada e orientador Prof. Dr. Giovanni Frizzo, por ter me orientando durante esta trajetória desafiadora.

A minha companheira Ana Paula Bonat, que sempre esteve do meu lado e que compartilho projetos de vida.

A minha filha Diovanna Bonat Silveira, que desde seu nascimento enche meu coração de alegria.

A minha mãe Roseli Silveira, que sempre apoiou meu caminho acadêmico.

## Resumo

SILVEIRA, Leonardo Lemos. **A organização do Trabalho Pedagógica da Educação Física na Educação do Campo**: a sistematização de uma proposta pedagógica na Escola Família Agrícola da Região Sul. Orientador: Prof. Dr. Giovanni Frizzo. 2023. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas/RS

A tese objetivou elaborar uma proposta pedagógica para a Educação Física na Educação do Campo em uma perspectiva de educação, visando a Formação Integral no curso de Ensino Médio Técnico na Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), no município de Canguçu no Rio Grande do Sul. Para a realização desta pesquisa-ação iniciamos o contato com a coordenação pedagógica com o intuito de solicitar a realização da pesquisa. Entendemos ser necessário para o desenvolvimento da proposta pedagógica, alinhada ao projeto educacional da EFASUL, que estivéssemos na ação pedagógica enquanto professores(as) próximos do processo educativo. Deste modo, fomos convidados a assumir a turma do 1º ano do Ensino Médio no curso Técnico em Agroecologia na modalidade integrada, em regime de alternância. Organizamos a proposta pedagógica pensando nos três anos de ensino da EFASUL, centrada na experiência do primeiro ano do ensino médio. Assim, elaborando uma proposta pedagógica para cada ano letivo. Também realizamos entrevistas com os(as) professores(as) e a aplicação de questionários para os(as) alunos(as) de forma que pudéssemos ter mais subsídios para compreendermos melhor a escola. No decorrer da pesquisa, entendemos que todos os pressupostos apresentados como forma de elaboração da proposta pedagógica da Educação Física para a Educação do Campo, foram se alterando na medida que compreendemos os processos pedagógicos da EFASUL, justamente pelas elaborações serem alinhadas à Educação do Campo, à Pedagogia da Alternância, à Agroecologia, à Formação Integral e à Cultura Corporal na lida do Trabalho Pedagógico, o que nos possibilitou avançar em nosso entendimento de mundo. As aulas de Educação Física foram produzidas tendo como base os Planos de Formação, os quais organizamos os conteúdos da disciplina e relacionamos com outras áreas do conhecimento e disciplinas, a partir do Tema Gerador. Ao elaborarmos nossa proposta pedagógica, surgiram categorias centrais para o trato com o Trabalho Pedagógico como forma de compreender a organização dialética de nossa proposta e das categorias da produção do conhecimento, compreensão do meu mundo, compreensão do nosso mundo e compreensão protagonista do mundo, que se agrupam em decorrência do Trabalho e Educação, base para a produção do conhecimento, a Cultura Corporal enquanto elemento de produção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a Realidade nos quais são adquiridos os elementos objetivos/materiais e subjetivos/não-materiais da produção do ser humano. Ao sistematizar nossa proposta pedagógica, conseguimos contribuir para a organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na EFASUL, organizamos os elementos da produção de nossa proposta pedagógica para os 3 anos de ensino, em um sentido de superação da forma educacional capitalista e voltada para o trabalhador e a trabalhadora do campo. Igualmente, ampliamos a produção do conhecimento na Educação Física para a formação docente.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Trabalho Pedagógico.

## Resumen

SILVEIRA, Leonardo Lemos. **La organización del Trabajo Pedagógico de la Educación Física en la Educación Rural:** la sistematización de una propuesta pedagógica en la Escola Família Agrícola de la Región Sur. Asesor: Prof. Dr. Giovanni Frizzo. 2023. 201f. Tesis (Doctorado en Educación Física) – Programa de Postgrado en Educación Física. Universidad Federal de Pelotas/RS

La tesis tuvo como objetivo desarrollar una propuesta pedagógica para la Educación Física en la Educación Rural desde una perspectiva educativa, con el objetivo de la Formación Integral en el curso de Enseñanza Media Técnica de la Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), en el municipio de Canguçu en Rio Grande do Sul. Para la realización de esta investigación-acción, iniciamos contacto con la coordinación pedagógica con el objetivo de solicitar la realización de la investigación. Entendemos que es necesario para el desarrollo de la propuesta pedagógica, alineada con el proyecto educativo EFASUL, que nos involucremos en la acción pedagógica como docentes cercanos al proceso educativo. De esta manera, fuimos invitados a tomar la promoción de 1er año de secundaria de la carrera Técnica de Agroecología en la modalidad integrada, de manera alterna. Organizamos la propuesta pedagógica pensando en los tres años de docencia en EFASUL, centrándonos en la experiencia del primer año de secundaria. Desarrollando así una propuesta pedagógica para cada curso académico. También realizamos entrevistas con profesores y administramos cuestionarios a los estudiantes para que pudiéramos tener más información para comprender mejor la escuela. Durante la investigación, entendimos que todos los supuestos presentados como forma de elaborar la propuesta pedagógica de Educación Física para la Educación Rural, fueron cambiando a medida que entendíamos los procesos pedagógicos de EFASUL, precisamente porque las elaboraciones estaban alineadas con la Educación Rural, con la Pedagogía de la Alternancia, Agroecología, Formación Integral y Cultura Corporal en el quehacer del Trabajo Pedagógico, que nos permitió avanzar en nuestra comprensión del mundo. Las clases de Educación Física se produjeron a partir de Planes de Formación, que organizan los contenidos de la asignatura y los relacionan con otras áreas del conocimiento y materias, a partir del Tema Generador. Al desarrollar nuestra propuesta pedagógica, surgieron categorías centrales para abordar el Trabajo Pedagógico como una forma de entender la organización dialéctica de nuestra propuesta y las categorías de producción de conocimiento, comprensión de mi mundo, comprensión de nuestro mundo y comprensión protagonista del mundo, que se agrupan como resultado de Trabajo y Educación, base para la producción de conocimiento. La Cultura Corporal como elemento de producción de conocimiento históricamente producido por la humanidad y la Realidad en la que se adquieren los elementos objetivos/materiales y subjetivos/inmateriales de la producción del ser humano. Al sistematizar nuestra propuesta pedagógica, pudimos contribuir a la organización del Trabajo Pedagógico de Educación Física en EFASUL, organizamos los elementos de producción de nuestra propuesta pedagógica para los 3 años de docencia, en un sentido de superación del capitalismo y Forma educativa orientada al trabajador y al trabajador de campo. Asimismo, ampliamos la producción de conocimiento en Educación Física para la formación docente.

**Palabras-clave:** Educación Física. Educación Rural. Pedagogía de la alternancia. Trabajo Pedagógico.

## Sumário

<b>1 Introdução</b>	<b>7</b>
1.1A EFASUL e sua proposta pedagógica em Canguçu	12
1.2 Objetivos e problema de pesquisa	24
<b>2 Decisões metodológicas</b>	<b>25</b>
<b>3 O conceito de trabalho</b>	<b>35</b>
3.1 O trabalho e suas metamorfoses	46
<b>4 Educação capitalista</b>	<b>55</b>
4.1 Educação e emancipação humana	66
4.2 Educação Física e a omnilateralidade enquanto Formação Integral	76
<b>5 Da Pedagogia da Alternância e a Agroecologia aos instrumentos pedagógicos da EFASUL</b>	<b>88</b>
<b>6 Educação do Campo e a Educação Física</b>	<b>127</b>
6.1 A proposta pedagógica da Educação Física na EFASUL	138
6.1.1 Organização da proposta pedagógica para o 1º ano do ensino Médio	141
6.1.2 Organização da proposta pedagógica para o 2º ano do Ensino Médio	154
6.1.3 Organização da proposta pedagógica para o 3º ano do Ensino Médio	167
6.1.4 O processo avaliativo na organização do Trabalho Pedagógico	172
6.1.5 A sistematização da Proposta Pedagógica	175
<b>7 Considerações Finais</b>	<b>177</b>
<b>Referências</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>191</b>
ANEXO I – Autorização de pesquisa	192
ANEXO II – TAM	193
ANEXO III – TCLE	194
<b>APÊNDICES</b>	<b>195</b>
APÊNDICE A - Questionário alunado	196
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado Professores(as)	197
APÊNDICE C – Produções de artigos durante o doutorado	198
APÊNDICE D – artigos produzidos como produtos da tese	199

## 1 Introdução

A tese que aqui se apresenta, está inserida na linha de pesquisa Formação Profissional e Prática Pedagógica<sup>1</sup> (FPPP), da área de concentração Movimento Humano, Educação e Sociedade (MHES), do programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel).

A área de pesquisa MHES une pesquisas que possuem como intenção compreender os processos comportamentais, como por exemplo, aspectos socioculturais do esporte e da saúde, aprendizagem motora e da FPPP e, desta forma, possibilitar a intervenção na educação. A linha de pesquisa FPPP propicia pesquisar o objetivo da Educação Física enquanto disciplina formadora e produtora de conhecimento, além de suas relações com o mundo do trabalho.

A pandemia de COVID-19<sup>2</sup> atravessou nossa pesquisa assim como atravessou a vida da população brasileira, e trouxe consequências devastadoras para a realidade de muitas famílias. A nível mundial, o COVID-19 levou a óbito mais de seis milhões de pessoas pelo mundo (6.850.594), informações do site *World Health Organization*<sup>3</sup>.

Segundo o Painel Coronavírus<sup>4</sup>, em 31 de dezembro de 2022 havia sido registrado o total de 693.853 óbitos confirmados por COVID19, até o dia 24 de fevereiro de 2023 esse número estava em 698.928 óbitos confirmados. O período de pandemia agravou a situação da população brasileira, saúde, renda e educação tiveram seus problemas aprofundados.

O Programa das Nações Unidas (PNUD) observou em seu relatório do desenvolvimento humano 2021/2022 uma diminuição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida resumida que avalia o desenvolvimento humano em três dimensões: saúde, educação e renda.

---

<sup>1</sup> Existem dados mais detalhados sobre as áreas e linhas de pesquisa do PPGEF/UFPel no site: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/areas-e-linhas-de-pesquisa/>

<sup>2</sup> *Corona Virus Disease*.

<sup>3</sup> Os dados podem ser acessados no site <https://covid19.who.int/>

<sup>4</sup> O Painel Coronavírus pode ser acessado no site: <https://covid.saude.gov.br/>. O site é o principal meio oficial de comunicação sobre a situação do COVID19 no Brasil.

O relatório do PNUD (2022) observou que no primeiro ano de pandemia a maioria dos países que tiveram IDHs baixo, médio e elevado, registraram quedas contínuas no segundo ano de pandemia. O IDH utiliza a referência numérica 0 a 1, quanto mais próximo de 0 menores são os indicadores saúde, educação e renda, quanto mais próximo de 1 melhores são esses indicadores.

No índice de classificação do IDH em 2021, o Brasil foi considerado um país com desenvolvimento humano elevado, no entanto, caiu uma posição, ficando no 87º lugar. Dentre os 188 países com o IDH de 0,754, outros países da América Latina e do Caribe ficaram melhores colocados, como o Peru na posição 84 com o IDH de 0,762, Cuba na posição 83 com o IDH de 0,764 ou República Dominicana na posição 80 com o IDH de 0,767. É importante salientar que mesmo que os índices sejam considerados elevados, durante a pandemia de COVID-19 que chegou a se tornar a maior crise sanitária do mundo, o Brasil, assim como o mundo inteiro, sofreu com as consequências em sua economia, saúde e educação.

O IBGE (2022), no documento Síntese de Indicadores Sociais, observou uma elevação na taxa de desemprego de 2019 até 2021 nos níveis de ocupação, subutilização e desocupação da classe trabalhadora. No que se refere ao nível de ocupação, foi observado queda nesta taxa de 56,4 para 51,0 em 2020 e uma elevação para 52,1 em 2021. A taxa de subutilização, trabalhadores e trabalhadoras que estão na informalidade e que trabalharam menos do que gostariam, em 2019 era 24,4 e em 2021 o valor aumentou para 28,5, se observarmos o ano de 2012 o valor era de 18,7 na mesma taxa, em 2014 era de 15,9, comparado a 2021 podemos observar uma elevação no número de trabalhadoras e trabalhadores que vivem na informalidade. A desocupação, ou seja, aqueles que se encontram desempregados em 2019 era de 11,8 e em 2021 era de 14,0.

Os dados apresentados no *site* do IBGE<sup>5</sup> no 4º semestre de 2022 eram estimados 8,6 milhões de desempregados e, no mesmo período, estimava-se 4 milhões de desalentados, pessoas que desistiram de procurar emprego. O trabalho no sistema capitalista se torna vazio em seu sentido, já que o resultado de sua prática laboral se transforma em propriedade de outro, e isso degrada as relações laborais a certo ponto em que o ser humano desiste de buscar aquilo que lhe é primordial na

---

<sup>5</sup> Dados mais detalhados podem ser encontrados em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

produção de sua existência, o trabalho. A classe trabalhadora em meio a uma pandemia não tem qualquer perspectiva de garantir seu sustento.

Em meio à crise de COVID-19, o governo Bolsonaro adotou a mesma cartilha do presidente dos Estados Unidos Donald Trump, uma cartilha que nega a ciência, minimizando a gravidade do momento pandêmico. Um direcionamento negacionista que ia contra as diretrizes apresentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Se opôs aos distanciamentos sociais, ao uso de máscara para a não propagação do vírus e defendeu abertamente a utilização de remédios sem eficácia comprovada e a imunidade coletiva de rebanho. Naquele momento, a única coisa que poderia ser feita sem as vacinas, era o isolamento social e os cuidados, como a higiene pessoal, utilização de álcool, uso de máscaras, etc. Tais medidas tomadas pelo governo Bolsonaro levaram pessoas a abandonarem o isolamento e ajudaram a criar uma falsa sensação de segurança que não existia no momento (BOLAÑO; ZANGHELINI, 2022).

A defesa do mercado e das elites empresariais/patronais foi bastante acentuada no governo Bolsonaro. Defendendo a volta do comércio e dos serviços não essenciais ao invés de se preocupar com medidas para o enfrentamento a COVID-19 no âmbito econômico, como mais agilidade em disponibilizar o auxílio emergencial, promovendo formas de auxílio à insegurança alimentar e a fome que a população sofreu durante a pandemia e ainda sofre.

Em 2020, mais de 52% dos domicílios no Brasil estavam em condições de insegurança alimentar e 9% dos domicílios conviviam com a fome. A profunda desigualdade brasileira, o desemprego agravado com a pandemia, a precarização do trabalho junto a retirada de direitos trabalhistas/sociais e a diminuição da renda do brasileiro, abriram caminho para uma maior precarização da vida.

Nesse sentido, níveis alarmantes de IA e de fome integram o contexto de crises que seguem vulnerabilizando um crescente contingente populacional, agora incorporando segmentos das camadas médias antes socialmente mais protegidas. Por outro lado, ao avanço desse ambiente de degradação social se juntaram os progressivos processos de desmonte de políticas públicas e a fragilização das instituições que formam a rede de proteção social, tanto no campo da alimentação, como no de outras condições exigidas para que se tenha uma vida digna e saudável. A intensificação dessa onda deformadora do Estado, em curso desde 2016, impactou direitos sociais, econômicos e ambientais, com incidência especialmente grave no Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). A má gestão pública da pandemia no Brasil é um fator agravante desse cenário pré-existente (II VIGISAN, 2022).

A falta de trabalho, a baixa renda e o falecimento de 6,1% das famílias brasileiras agravaram ainda mais a situação de vulnerabilidade em 42,5% das famílias brasileiras que tiveram casos de COVID-19, aumentando as despesas. “A junção dessas condições, e possivelmente outras, levou ao endividamento de 38,2% das famílias e à necessidade de cortes em despesas essenciais em 57,1% dos domicílios” (II VIGISAN, p. 35, 2022).

Segundo o IBGE, os 10% da população que tinham, mensalmente, os menores rendimentos domiciliares per capita, recebiam, em média, R\$93,63 em 2021, sendo R\$3,12 por dia por pessoa para que pudessem satisfazer suas necessidades. Em comparação com o ano de 2020, os níveis salariais apresentaram alguma redução, no entanto, os 10% da população com os menores rendimentos apresentaram a maior redução, 32,2%, seguido da classe de 10% a 20% que recebem R\$10 por dia por pessoal, tiveram uma queda em seus rendimentos de 19,8%. Se observamos a população com 90% ou mais dos rendimentos, tiveram uma perda baixa de 4,5% em comparação às outras faixas de rendimento (IBGE, 2020, 2022).

Com relação a distribuição do salário mínimo, outra forma de avaliar a desigualdade social, 31 milhões de pessoas viviam em 2021 com  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo per capita mensal, R\$ 275 e 73,1 milhões de pessoas com até  $\frac{1}{2}$  do salário mínimo per capita, R\$ 550.

No que se refere a insegurança alimentar (IA), 40% das residências tinham acesso pleno a alimentos, 28% viviam uma instabilidade na obtenção de alimentos ou IA leve 30,7% viviam com IA moderada ou grave, dentre estes mais de 30%, 15,5% conviviam diariamente com a experiência de passar fome. Em contraste com a produção de alimento do campo (Figura 1), este foi o que mais sofreu com as condições alimentares em comparação às áreas urbanas, com IA moderada (16,9%) e IA grave (18,6%) (II VIGISAN, 2022). A contradição do capital em que a população do meio onde se produz a maior parte dos alimentos não consegue ter acesso aos mesmos alimentos que produz. Para melhor evidenciar essa contradição, segundo o site de notícias do IBGE<sup>6</sup> em 2022 a produção de cereais, leguminosas e oleaginosas foi de 263,2 milhões de toneladas, em 2023 é estimado o valor superior, 302,0

---

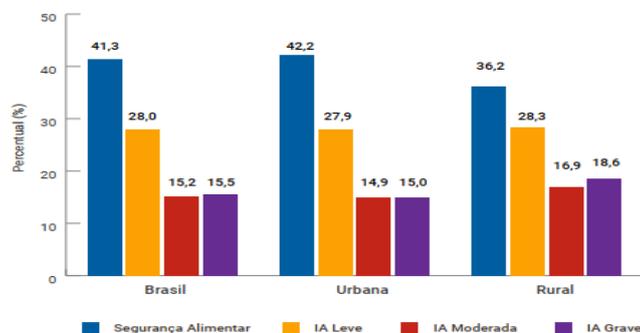
<sup>6</sup> Para mais informações sobre a produção de alimentos da agropecuária acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/36210-em-janeiro-ibge-preve-safra-de-302-0-milhoes-de-toneladas-para-2023>

milhões, os produtos dentro dessa soma que representam 92,9% são o arroz, milho e a soja.

Mesmo com as altas projeções na produção agrícola, existem no Brasil 125,2 milhões de pessoas com IA e mais de 33 milhões em situação de fome (II VIGISAN, 2022). A produção de alimentos no Brasil pelo agronegócio não é organizada para atender aos interesses da população brasileira e sim do mercado. Enquanto isso, a população passa fome.

**Figura 1**

Distribuição percentual da Segurança Alimentar e dos níveis de Insegurança Alimentar (IA) no Brasil e na localização dos domicílios (urbana e rural). II VIGISAN - SA/IA e Covid-19, Brasil, 2021/2022.



**Fonte:** Insegurança Alimentar e Covid-19 no Brasil

É evidente que antes da pandemia a agricultura familiar sofria com o avanço da produção agrícola do agronegócio, com o avanço no desmatamento para a criação de gado e com o plantio de soja e diversos produtos produzidos com agrotóxicos. Os produtores da agricultura familiar não conseguem efetivamente garantir seus sustentos, pois não possuem capital necessário para se inserir totalmente e competir nesse mercado.

A crise econômica impactou profundamente na agricultura familiar, enquanto o agronegócio crescia e a população vivia com a IA, o desmonte das políticas públicas para o pequeno produtor do campo foi o principal motivo da fome em agricultores familiares (38%), a IA grave era de 21,8%. É importante compreender que a pandemia também afetou drasticamente a população do campo, a vida na agricultura é bem mais do que é apresentada pelos meios hegemônicos de comunicação onde só existe o agronegócio. A população do campo sofre com a precarização de seu trabalho, e, por meio da sua propriedade, são sufocadas pela hegemonia das produções agrícolas de larga escala e pela falta de políticas públicas que garantam suas vidas.

Deste modo, realizamos as elaborações teórico/prática da produção do conhecimento com uma intencionalidade metódica onde apresentaremos uma proposta de trabalho pautada em uma perspectiva contra-hegemônica, que apresentará as contradições do sistema escolar capitalista não com o caráter de denúncia, mas como uma forma de reflexão e transformação da realidade. Essa possibilidade ocorre na medida em que nossa proposta visa a elaboração educacional pautada nos interesses da classe trabalhadora e não patronal. Uma concepção mais ampla do caráter da luta de classe a força motriz da história humana. Tratamos especificamente da educação, no entanto, não a separamos das relações de trabalho, pois são as condições materiais dos indivíduos que determinam suas vidas, deste modo, as relações entre trabalho e educação não podem ser divergentes em nosso estudo.

### 1.1 A EFASUL e sua proposta pedagógica em Canguçu

A Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL) contribui na formação de jovens agricultores e suas famílias e desenvolve, de forma gratuita, o curso técnico de Agroecologia na modalidade integrado e subsequente, formando uma parceria com o Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul). Ela se localiza no Centro de Treinamento para Agricultores (CETAC) em Canguçu/RS da Associação Riograndense de Empreendedores de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS) (EFASUL, 2019).



**Imagem 1-** EFASUL editado a partir do *Google My Maps*

A EFASUL conta com uma turma de estudantes oriundos de diversas localidades/municípios. Entre estes estudantes estão aqueles que vêm da agricultura familiar, assentados da reforma agrária, quilombolas. Também possui em sua

estrutura discente, alunos e alunas de famílias expulsas do campo e que, em muitos dos casos, estão em vulnerabilidade social (EFASUL, 2019). A escola opera por meio de parcerias que acreditam em uma proposta educativa diferenciada, que leva em consideração a Agricultura Familiar como alternativa de produção de alimentos. Porém, a escola não conta com o auxílio de recursos públicos ou privados, o que dificulta sua operacionalização. Deste modo, a escola só funcionava graças à contribuições financeiras, até o ano de 2023 quando conseguiu recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) (EFASUL, 2019).

No século XX, na França, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) surgiram com o intuito de pensar a educação para a comunidade do campo, pois observava-se que a forma educacional dominante atendia apenas às demandas do mercado, o que não dava subsídios para as demandas advindas do trabalhador e a trabalhadora do campo. Assim, surge uma proposta pedagógica direcionada para aquela população, a Pedagogia da Alternância que busca respeitar os tempos e espaços das populações do campo (EFASUL, 2019).

No entanto, a primeira experiência da EFA, teve início com a primeira *Mansion Familiare*, que iniciou-se na França em 21 de novembro de 1935. Essa ideia nasce com um filho de camponês que vivenciou todos os problemas ocorridos com os demais camponeses, uma ideia que surge da convicção de alguém que pensava que as mudanças eram possíveis e que os trabalhadores e trabalhadoras do campo poderiam trabalhar com dignidade em suas terras. O precursor dessas ideias foi o Padre Granereau, filho de camponeses, como mencionado, nascido em 1885, na França, sempre se preocupou com o desinteresse que se tinha com os problemas do campo, pelo Estado e pela Igreja (NOSELLA, 2014).

O jovem Padre, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, doutro lado, diante de uma Igreja intencionalmente voltada para homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola (NOSELLA, 2014, p. 46 - 47).

Posteriormente à criação da primeira *Mansion Familiare*, era necessária uma forma de organização que satisfizesse as necessidades tanto de formação do Padre como da vida no campo dos(as) estudantes, já que a vida no campo necessitava com que se trabalhasse no campo. Deste modo, foi decidido que os jovens ficassem na

escola por alguns dias no mês em tempo integral e depois voltassem para suas casas. Portanto, forma-se um organizado rodízio entre os(as) estudantes e a escola, o modelo de alternância tinha surgido por meio dessa organização com a comunidade do campo (NOSELLA, 2014).

Portanto, desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc (NOSELLA, 2014, p. 48).

Após vários processos históricos de organização da *Mansion Familiare*, inclusive em outros países<sup>7</sup>. No Brasil, o movimento se inicia no Espírito Santo em 1935, porém, juridicamente, a MEPES, em 1968, é oficialmente criada. Posteriormente em fase inicial se criam 3 EFAs (NOSELLA, 2014).

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) vem desenvolvendo desde 1968 uma alternativa para a educação no campo, a Escola da Família Agrícola (EFA). Tal necessidade surge a partir da evidente crise do ensino rural e da ruptura da relação do ser humano com a terra, por meio da propriedade privada da terra e dos meios de produção (NOSELLA, 2014).

Foi justamente neste contexto de crise e com a pretensão de ser uma alternativa ao ensino tradicional que apareceu a experiência educacional do MEPES. De fato, a metodologia que as Escolas da Família Agrícola do MEPES propõem, não apenas pretende solucionar alguns problemas concretos específicos de certa área geográfica, mas também, em sua significação mais profunda, em sua história e organização mundial, pretende se constituir como válida alternativa a todo o sistema escolar tradicional (NOSELLA, 2014, p. 36).

No Brasil, até então, são mais de 150 EFAs, nos 21 estados do Brasil. E quatro delas estão no Rio Grande do Sul: Escola Família Agrícola de Santa Cruz (EFASC), em Santa Cruz do Sul, Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL), no Vale do

---

<sup>7</sup> A intenção dessa tese não é traçar a construção histórica da *Mansion Familiare*, mas apresentar alguns pontos para a compreensão de sua estruturação no Brasil, para maiores aprofundamentos consultar o livro Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil de Paolo Nosella.

Sol, Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA), localizada em Caxias do Sul, e a EFASUL, em Canguçu. As EFAs, possuem, cada uma, seus aspectos particulares em sua organização que são demandados de seus contextos e particularidades de cada região onde estão inseridos. Cada região territorial demanda contextos de produção distintos para as parcerias da EFAs do RS, a localização de cada uma das escolas acaba por determinar as demandas produtivas e educativas de cada localidade.

As demais EFAs possuem diferenças, essas diferenças seguem sua localização regional, no entanto a base que tange o projeto pedagógico é o mesmo. Como podemos observar na fala da entrevistada:

**Então conhecendo especialmente as outras 3 escolas aqui do Rio Grande do Sul. Nós temos muitas diferenças e elas são principalmente consequências dos contextos, dos territórios, de uma maneira mais ampla, onde cada uma delas se localiza, mas a base é a mesma.** Então se tu fores, por exemplo, acompanhar a EFASC a base é a mesma e os resultados acho que são muito semelhantes. Mas tem um público absolutamente diferente do nosso (P5, grifo nossos).

Essa compreensão da realidade do contexto da EFAs se torna importante, já que existem outras cujas as bases pedagógicas se organizam em consonância com as demais escolas, é importante entender que o contexto territorial onde cada uma delas está inserida irá interferir na organização pedagógica. Os contextos sociais das comunidades que acessam as escolas, os(as) estudantes, o que se produz no campo, as diversidades ambientais, a representação das etnias presentes em cada contexto das EFAs, são elementos que irão interferir na sistematização daquilo que constitui a organização de cada uma das escolas.

Deste modo, o surgimento das Escolas Família Agrícola vem a partir das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, contribuindo em sua formação para o trabalho.

As EFAs surgem a partir da Associação das Famílias, fundadas pelos próprios trabalhadores rurais, que têm participação fundamental na gestão da escola. Além disso, têm como compromisso contribuir na formação dos estudantes complementando sempre que demandados (EFASUL, 2019, p.06).

A EFASUL, possui representatividades socioculturais que construiu um espaço educacional com diversidades, não somente ambientais, mas também étnicas (africana, açoriana, alemã, francesa, italiana e pomerana) (EFASUL, 2019).

A origem da escola é bem descrita também pelos entrevistados de nossa pesquisa juntamente com os elementos mais específicos da EFASUL.

**A EFA é uma escola que tem sua origem no campo. Claro que lá, numa origem europeia, na França, que depois esse modelo vai para a Itália, depois vem através de padres católicos para o Espírito Santo e dali se espalha, enfim. E aqui no Rio Grande do Sul, a gente vai ter em 2009, se eu não me engano, a primeira EFA. Mas ela é no Brasil, principalmente ela emerge de movimentos sociais e comunidades rurais.** Essa perspectiva de uma educação realizada, desenvolvida a partir da realidade daqueles povos que estão ali construindo a escola (P1, grifo nossos).

A escola, EFASUL, surgiu em 2013 pelas demandas apontadas pelo Fórum da Agricultura Familiar, “por um Grupo de Trabalho heterogêneo, constituído por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, instituições de ensino e pesquisa” (EFASUL, 2019, p.08).

Através deste grupo, a EFASUL foi pensada de maneira congregada, sendo o município de Canguçu escolhido como sede, dentro do Território. Tal escolha se baseou, dentre outros fatores, no seu histórico como referência para a agricultura familiar e camponesa, ao grande número de assentamentos existentes no município, bem como, na presença de comunidades quilombolas e uma reserva indígena composta por famílias Mbyá Guarani (EFASUL, 2019, p. 08).

O município de Canguçu é considerado o município com maior número de minifúndios do Brasil, com cerca de 14 mil propriedades rurais, a capital nacional da agricultura familiar (EFASUL, 2019, p.08). A abrangência territorial da EFASUL é definida pelo chamado Território Zona Sul, composto por 25 municípios. De acordo com os dados do IBGE (2010), este território tem uma população de 864.343 habitantes, dos quais 17,56% compõem a população do campo e 82,44% a população urbana.

No Território Zona Sul, existem 32.113 estabelecimentos da agricultura familiar, com 86.486 pessoas ocupadas (IBGE,2017), o que significa que mais da metade da população do campo da região trabalha na agricultura familiar. Além disso, encontram-se 116 assentamentos da Reforma Agrária, com 3.595 famílias assentadas (INCRA,2020) e 49 comunidades quilombolas certificadas na região. A sede da

escola em Canguçu é representativa na medida em que neste município existem 16 assentamentos da reforma agrária, 16 comunidades remanescentes de Quilombos e a cidade concentra o maior número de minifúndios da América Latina.

A EFSAUL trata de atender as demandas para o desenvolvimento do campo por meio da formação com base no trabalho como princípio educativo. A escola também tem o compromisso com os princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, o processo de formação é direcionado para qualificação do modo de produção da existência dos indivíduos que vivem da produção da agricultura familiar, também, a escola relaciona a produção da vida com as possibilidades para um movimento de resistência e de superação das desigualdades causadas pelo modo de produção capitalista (EFASUL, 2019, p.08).

A perspectiva da escola parte de uma educação que dialogue com a realidade do campo, com a juventude do campo. No entanto, com o êxodo do campo muitas das famílias que abandonaram o campo, que vivem nas zonas periféricas das cidades e que ainda tem um contato com o campo através de parentes e que, por esse convívio, querem ter uma maior aproximação e aprendizagem sobre esse tema são igualmente abarcados pela escola, ou seja, não necessariamente tem que ser oriundo do campo para estudar na escola. Então, essa especificidade da EFASUL em jogar esse olhar sobre essa demanda acaba por reorganizar suas práticas, como relatam nossos entrevistados.

Então, há uma perspectiva de partir de uma educação que dialogue com a realidade dessa juventude rural. E que **hoje também a gente percebeu que é uma escola para filhas e filhos de agricultores, mas que também há netos e netas de agricultores, que são oriundos do êxodo rural que estão na periferia das cidades. Então a gente abriu também um pouco do nosso olhar e a nossa prática para isso. Essa turma, que está no segundo ano, já tem três meninos do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), lá de Eldorado, que é um movimento urbano. Além dos estudantes do MTD, na turma do primeiro ano a gente também tem três meninos que são oriundos aqui da zona urbana de Canguçu.** Com os avós, que tem a sua propriedade, que eles convivem e tem esse gosto, esse interesse pelo campo. Então [...] eu considero que a gente abriu um pouco essa perspectiva [...], a escola aqui, **a nossa EFA, emerge uma necessidade de discussão do êxodo da juventude** (P1, grifo nossos).

As necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento da escola são estudadas de forma que consigam dar conta do ensino da juventude, mesmo aqueles e aquelas que não estão no campo, mas que querem aprender sobre, assim, cria-se

uma maneira de diminuir o êxodo da juventude do campo e fomentar a produção familiar e o desenvolvimento da produção do campo.

A EFASUL trabalha com os princípios da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e a Agroecologia. A Pedagogia da Alternância abrange uma realização do Trabalho Pedagógico evitando a dicotomia entre a teoria e a prática, igualmente aos saberes científicos e populares, possibilitando um ensino integral dos alunos e alunas onde suas experiências são sistematizadas a partir da troca de saberes dos dois ambientes o familiar e o educacional. Neste tempo, os(as) estudantes ficam um período na EFASUL e outro com sua família desenvolvendo o conhecimento escolar os vinculando com os conhecimentos adquiridos com a lida no campo. Deste modo, o meio familiar e laboral dos(as) estudantes faz parte do processo de ensino e ajudam no trato com o conhecimento e a consolidação, reformulação e produção de novos saberes.

A agroecologia é uma forma de resistência e superação do modelo de produção do agronegócio visando mudanças estruturais na produção do campo, trazendo não somente elementos práticos do trabalho no campo das comunidades que se utilizam dessa forma de produção, mas também da produção científica. Com isso, ela traça um compromisso do cuidado com a terra como organismo vivo, desenvolvendo uma forma de produção sustentável e livre de agrotóxicos, que busque a autonomia das famílias que vivem de suas terras, por meio de técnicas de produção que garanta a soberania alimentar, energética e que vise o desenvolvimento de uma agricultura sustentável, superando o modo de produção capitalista no campo.

A Educação do Campo é um modo de enfrentamento do povo que vive do trabalho no campo, pela busca por direitos à educação, uma educação que seja construída no lugar onde vive e trabalha e que seu desenvolvimento educacional surja da sua realidade. Uma forma educacional que não seja vista como mercadoria, mas que sirva para o desenvolvimento dos direitos sociais, da busca por cidadania e que auxilie na participação crítica na sociedade.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados sociais específicas que compõem a vida no campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, são famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem

e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, P.18).

A Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela está diretamente relacionada à cultura do campo, aos sujeitos do campo, à luta pelos direitos sociais dos trabalhadores do campo. Essa forma educacional se complementa na medida em que os aspectos culturais, sociais e políticos da vida no campo se articulam com a Pedagógica da Alternância que viabiliza os tempos e espaços do aprendizado mesclando o momento do trabalho e familiar com os estudos articulando os saberes populares e os técnicos científicos. Isso é acrescido das técnicas da Agroecologia como uma prática de produção sustentável e com o cuidado com a terra.

A Formação Integral se desenvolve a partir dessa integralização entre os pressupostos da EFASUL, na Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a Agroecologia como elementos articuladores de formação. Nessa perspectiva, a junção dos conhecimentos técnicos/científicos e dos saberes populares da vida no campo que extrapolam a realidade institucionalizada da escola, o que faz produzir novos saberes advindos dessa junção da realidade do trabalho no campo e da produção científica. Deste modo, a Formação Integral extrapola a relação institucionalizada da educação, aglutinando os conhecimentos científicos e populares como forma de preparar os indivíduos em sua formação crítica para a sociedade, assim como explica nossa entrevistada:

[..].eu entendo que a educação integral, ela se dá justamente quando a gente tenta extrapolar essa sala de aula e pensar uma formação que leve em consideração os conhecimentos acadêmicos/científicos, mas que também busque conhecimentos populares, conhecimentos historicamente acumulados pelas famílias, que busque uma formação que seja escolar, mas que ao mesmo tempo também seja humana, que seja política, que seja uma formação crítica, uma formação para o estar em sociedade, para o interagir em sociedade [...] (P3, grifo nossos).

Uma Educação Integral se coloca muito próximo das relações humanas que constituem as necessidades objetivas e subjetivas, emerge da organização e produção da vida. A Educação Integral abrange não apenas o aspecto educacional, mas todos os elementos humanos necessários à produção e reprodução da vida que abrem o leque de um processo de emancipação de todos os elementos da vida do ser humano. Ou seja, uma educação omnilateral

é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos[...] (FRIGOTTO, 2012, p.267)

Assim, a presente pesquisa tem como intenção debruçar-se sobre o estudo da Cultura Corporal na Educação do Campo tendo como um de seus pressupostos a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a Agroecologia, e a Educação Integral em um sentido de omnilateralidade<sup>8</sup> da palavra, tudo isso como forma de desenvolver uma proposta pedagógica para a disciplina de Educação Física.

O intuito de escolhermos este tema parte da compreensão de que a educação de forma geral, desenvolvida no sistema capitalista, acaba por perder seu sentido como formadora para a vida. Deste modo, a educação capitalista tende a formar o ser humano para o mercado de trabalho, porém, neste sentido, a educação afasta-se cada vez mais do trabalho propriamente dito, o que faz perder seu sentido enquanto formação para a classe trabalhadora.

Buscamos a compreensão de uma educação como formação para o ser humano menos unilateral e mais omnilateral. Uma forma educacional que perpassa pela relação educação e trabalho, e que tenha uma função social que supere as relações capitalistas de exploração da classe trabalhadora.

Neste contexto, questionamos como a Educação Física pode contribuir para a elaboração de uma educação que auxilie na formação de um ser humano mais crítico e transformador da realidade, que desenvolva sua consciência a partir das contradições deste sistema e das superações de elementos que antes se apresentavam como naturais.

Compreendemos que as contradições da escola capitalista se desenvolvem a partir das contradições do próprio sistema capitalista. Assim, nosso direcionamento busca entender a omnilateralidade, enquanto formação de um ser humano em sua completude, entendendo a educação enquanto prática social como meio para emancipação.

---

<sup>8</sup> O entendimento da omnilateralidade que traremos para esta pesquisa parte do conceito em Marx, que entende a formação contínua do ser humano, nos aspectos, mental, físico e na instrução tecnológica, contra a formação unilateral burguesa.

Para esta tese, estudamos uma proposta de Educação do Campo com relação a Educação Física, pois pensamos ser necessário a elaboração de uma educação que seja mais próxima da vida da classe trabalhadora que a acessa. Igualmente, entendemos que não temos uma proposta pedagógica da Educação Física organizada à Educação do Campo na Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL). Assim, a partir dos contatos com a escola, sugerimos a EFASUL a criação de uma proposta pedagógica que se adequasse a sua organização e que pudesse dar conta das demandas educacionais vigentes na instituição. Por falta dessa elaboração pedagógica para a Educação Física e pela referência da Pedagógica da Alternância, a Agroecologia e da Educação do Campo é que optamos pela sistematização de nossa proposta pedagógica da Educação Física pautada nos elementos da Cultura Corporal.

A Cultura Corporal do campo parte da sistematização de elementos próprios dos trabalhadores e trabalhadoras. Assim, o campo produz conhecimentos próprios que vem desse trabalho, que são sistematizados em práticas corporais e vão sendo compartilhadas. As práticas corporais, desenvolvidas a partir da produção da existência, são elaboradas em conhecimentos únicos, pois se relacionam diretamente com a vida de quem vive no campo, é importante que na elaboração de uma proposta pedagógica possamos ter como base a vida no campo, pois é da realidade que partimos para nossas sistematizações da Cultura Corporal para a área da Educação Física.

O projeto de tese aqui apresentado está organizado em 7 capítulos, que se desenvolvem de forma a dar continuidade a linha de pensamento que nos leva até o tema proposto para nossa pesquisa.

No capítulo 1, trataremos da organização e apresentação dos temas da tese e os elementos que a justificam. Apresentamos a escola EFASUL, sua origem e seus princípios que orientam seu Trabalho Pedagógico, Pedagogia da Alternância, Agroecologia, Educação do Campo, e a Formação Integral. Também, organizamos nossos objetivos e problema de pesquisa.

No capítulo 2, apresentaremos nossa proposta inicial de trabalho e produção de nossa pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que adotamos para que ao final da tese pudéssemos apresentar nossa proposta pedagógica para uma escola do campo.

Em seguida, no capítulo 3, trataremos de discutir o conceito de trabalho em Marx que direciona essa pesquisa, assim com o fim de compreender as relações sociais do trabalho no contexto capitalista, entendendo o trabalho como elemento essencial para a produção e reprodução da vida do ser humano. Igualmente, em seu subcapítulo passamos a discutir as metamorfoses no mundo do trabalho no decorrer da evolução do processo de exploração do capitalismo até os dias atuais.

O capítulo 4 se debruça sobre a educação e suas relações com o sistema capitalista, iniciaremos com as mudanças durante o processo histórico da educação e discutiremos suas relações com o trabalho. Ainda nesse capítulo, trataremos de educação e emancipação<sup>9</sup> humana, trataremos de compreender como se dá o desenvolvimento da consciência humana, entendendo o processo de conscientização como um processo, um movimento e não como algo oferecido, dado por alguém (IASI, 2007). Posteriormente, neste mesmo capítulo, discutiremos a Educação Física e a omnilateralidade enquanto formação humana integral. Também observamos as relações da Educação Física com o modo de produção capitalista e suas possibilidades com a omnilateralidade.

O capítulo 5 tratará de apresentar a EFASUL como forma de compreender e apresentar a EFASUL e a suas trajetórias nesses percursos de produção do ensino dos sujeitos do campo, bem como apresentará os relatos de entrevistas e questionários desta pesquisa que aprofundará nosso entendimento sobre aspectos metodológicos do Trabalho Pedagógico da EFASUL nos dando mais subsídios para nossa investigação e produção de uma proposta pedagógica.

No capítulo 6, trataremos sobre elementos iniciais acerca da Educação do Campo e a Educação Física como forma de refletir sobre como organizar o Trabalho Pedagógico para uma proposta pedagógica da Educação Física na escola do campo, traçamos uma análise partindo de uma elaboração materialista e dialética marxista, discutindo a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, e a Agroecologia direcionada a refletir sobre nossa perspectiva de trabalho para além do capital orientados pela perspectiva educacional da EFASUL, visando o desenvolvimento de uma Educação Física centrada na Cultura Corporal com relação ao trabalho campesino.

---

<sup>9</sup> Buscaremos desenvolver a compreensão de emancipação, por meio do desenvolvimento da consciência humana a partir dos conceitos que Iasi traz em seu livro ensaios sobre emancipação e consciência e, também, pelo livro Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak (2018).

Posteriormente, apresentaremos toda a estrutura pedagógica e de desenvolvimento de nossa proposta pedagógica, que surge de todo o trabalho e desenvolvimento que segue a lógica educacional da EFASUL, pautada na Pedagogia da Alternância, Agroecologia e Formação Integral enquanto elementos mediadores do processo educacional complementar da formação humana, pautada no trabalho e educação, Cultura Corporal e Realidade como base para a elaboração de nossa proposta pedagógica.

No capítulo 7, desenvolvemos nossas considerações finais sobre todo nosso trabalho de pesquisa da proposta pedagógica da Educação Física e o que nossa experiência enquanto educadores/pesquisadores nos proporcionou em nossa produção do conhecimento.

Compreendemos que a crise educacional no sistema do capital é uma crise intrínseca, necessária à sua perpetuação (do sistema capitalista) como também uma crise de sentido. Então, questionamos, qual o sentido atribuído à educação na sociedade capitalista?

O sistema educacional sofre de diversas crises, dentre elas está a crise de sentido que é atribuída à educação de forma geral, e que também está contida na Educação Física enquanto disciplina curricular. Atribuímos essa crise de sentido no caráter mercadológico da educação, o que propicia uma formação unilateral.

Deste modo, a possibilidade do desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica, mesmo que alocada em sua especificidade de ação de uma escola do campo desenvolvida pela demanda da classe trabalhadora que a acessa, é uma escola que de certa forma supera a organização da escola capitalista, servindo como forma de apresentar uma outra possibilidade educacional que não a mercadológica.

Mesmo em suas especificidades, a EFASUL apresenta um caráter de superação do modo de produção em suas singularidades educacionais, pois mesmo fazendo parte do processo mais geral da luta de classe, soma-se às fileiras contra-hegemônicas em busca de um amanhã melhor para a classe trabalhadora. O que nos predispõe a uma produção educacional mais ampla na medida em que seus esforços mostram o resultado a cada ano que passa, mesmo com todas suas dificuldades.

## 1.2 Objetivos e problema de pesquisa

Elaborar uma proposta pedagógica para a Educação Física na Educação do Campo em uma perspectiva de educação que vise a Formação Integral no curso de Ensino Médio Técnico (EMTA) na EFASUL, no município de Canguçu no Rio Grande do Sul (RS).

Em nossos objetivos específicos pretendemos:

- Compreender as lutas sociais pela Educação do Campo junto às suas perspectivas da pedagogia da Alternância e da Cultura Corporal.
- Analisar a relação trabalho e educação na escola capitalista e as possibilidades e superação destas na Educação do Campo;
- Elaborar uma proposta para o trato com o conhecimento da Educação Física para a especificidade da EFASUL em diálogo com as possibilidades gerais da Educação Física na Educação do Campo.

Deste modo, nosso problema de pesquisa trata de compreender como se organiza o Trabalho Pedagógico da Educação Física em uma perspectiva educativa que vise a formação na Educação do Campo na elaboração da proposta pedagógica?

## 2 Decisões metodológicas

Nossa intenção de tese parte, dentre outras coisas, da elaboração de uma proposta pedagógica para o componente Educação Física na EFASUL. Para isso, primeiramente partimos, por meio da coordenação pedagógica, para o contato com a instituição com o intuito de realizar a pesquisa, pedindo-lhes a autorização (ANEXO I) para tal realização. A intenção de criar e organizar uma proposta pedagógica para a Educação Física surge do entendimento que a própria organização curricular da instituição necessita de tal elaboração para uma sistematização dos temas da Educação Física, organizadas às temáticas do trabalho no campo, a Pedagogia da Alternância, a Agroecologia e a vida em comunidade, entre outros elementos que possam surgir durante a pesquisa. Igualmente, essa proposta surge em vista de nossa própria necessidade de desenvolver uma forma de produzir o conhecimento da Educação Física que possa produzir um projeto educacional superador do modo de produção capitalista.

Também, a amplíssima maioria dos currículos de graduação em Educação Física não trata da Educação do Campo como um espaço de atuação do professor(a) de Educação Física. A sistematização da proposta pedagógica não é elaborada somente para o contexto único da EFASUL, mas a elaboração do conhecimento também é para a própria formação dos(as) docentes e em seus cursos de formação com a ampliação da produção do conhecimento na Educação Física.

Compreendemos que era de extrema necessidade que não só organizássemos e estruturássemos essa proposta pedagógica, mas que também estivéssemos na linha de frente do trabalho docente. Assim, dando mais sentido aos nossos processos de organização e elaboração da proposta durante nossa ação pedagógica, e não estaríamos alheios à instituição e ao processo de ensino dos(as) estudantes, como também entenderíamos melhor a organização da EFASUL.

Nosso tipo de pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, pois buscamos a elaboração de possibilidades no trato com o conhecimento da Educação Física na Educação do Campo, neste caso, a necessidade de elaborar uma determinada proposta pedagógica, também, é uma ação na qual todos estão envolvidos em virtude do pesquisador estar na busca dessa produção do conhecimento juntamente com os participantes que ao se envolverem na pesquisa estão apresentado subsídios

necessários a organização da proposta pedagógica em questão, portanto, podemos dizer que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Nossa pesquisa possui um compromisso social de reorganizar elementos do Trabalho Pedagógico com o intuito de produzir uma proposta pedagógica para a Educação Física em uma escola do campo, trata-se de uma pesquisa inovadora no sentido de lançar o olhar às práticas corporais do campo e que possui um trabalho contra-hegemônico.

Nesse sentido, nossa pesquisa é vista como forma de serviço às classes populares, aqui tratamos de engajar uma sistematização sócio-política da pesquisa. A forma metodológica da pesquisa-ação pode orientar diversas formas de pesquisa no âmbito da atuação social com caráter de conscientização e superação de determinados problemas. “Assim, existe uma grande diversidade entre as propostas de caráter militante, as propostas informativas e conscientizadoras das áreas educacional e de comunicação [...]” (THIOLLENT, 1986, p.14).

Igualmente, o estudo se encaixa na sistematização de uma pesquisa-ação no sentido de que existe uma verdadeira ação por parte dos envolvidos nesse processo, não se trata apenas de investigações acadêmicas com o levantamento de dados, mas que o pesquisador, para além de desenvolver sua pesquisa a faça enquanto indivíduo ativo na própria materialidade dos fatos, estar ali atuando diante da própria observação (THIOLLENT, 1986). Quando buscamos organizar nossa proposta, entendemos que a ação participante dos envolvidos na pesquisa seria bem mais do que as entrevistas e questionários propriamente ditos, mas o desenvolvimento das aulas de Educação Física buscou a elaboração da proposta pedagógica a partir da realidade dos envolvidos e de seus saberes adquiridos antes e durante o processo e da própria ação do pesquisador nesse meio.

Outro ponto que segue com as indicações de Thiollent (1986, p.16) é que “a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa”. Durante a pesquisa nos tornamos parte da EFASUL enquanto professores(as) voluntários e isso implicou em uma aproximação didática e

pedagógica no processo de elaboração da perspectiva de ensino da EFASUL. Também, “b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta”. As visitas da Educação Física enquanto ações anteriores de nosso grupo de pesquisa em oficinas, Educação Física e Opressões: a Cultura Corporal no combate à discriminação, nos auxiliou e fomentou o pensamento sobre a possibilidade de uma proposta “sulear” para o Trabalho Pedagógico da Educação Física, bem como nos aproximou da EFASUL e conduziu para a pesquisa em questão.

Seguindo, “c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação” (THIOLLENT, 1986, p.16). Neste ponto, a própria necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica na EFASUL, já que foi observado que a Educação Física não possuía um campo orientador do Plano de Estudos com seus conteúdos, facilitaria o desenvolvimento das aulas. Deste modo, não temos como sistematizar um objeto de estudo sem que as próprias relações sociais se encarreguem disso em seus processos dinâmicos. Assim, “d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” e “e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” (THIOLLENT, 1986, p.16).

Ao final dessa pesquisa e através do desenvolvimento de nossas aulas em suas aplicações e discussões que se seguiram com alunos e alunas, além das reuniões pedagógicas, conseguimos organizar uma proposta pedagógica para a Educação Física em uma escola do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância e na Agroecologia como forma de produção de uma Formação Integral.

Outro ponto é que: “f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1986, p.16). Nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que desenvolveu a proposta pedagógica, evidenciou um processo de desenvolvimento de compreensão da realidade por parte dos(as) estudantes, o que predispõe um desenvolvimento do pensamento crítico evidenciado nas discussões em aula.

Portanto, compreendemos que não temos como propor uma proposta pedagógica, de pesquisa-ação ou não, numa escola contra-hegemônica que busca

uma outra forma de produção no campo em que não esperássemos uma transformação social como resultado do desenvolvimento de uma proposta pedagógica inovadora.

Deste modo, fomos convidados a assumir o Ensino Médio no curso Técnico em Agroecologia na modalidade integrada, em regime de alternância, especialmente a turma ingressante no ano de 2020, acompanhada até praticamente o término do curso. O curso de Agroecologia é

resultante da parceria da EFASUL com o IFSUL, será desenvolvida por meio da pedagogia da alternância, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, tendo por proposta formativa os princípios agroecológicos e técnicos de sistemas orgânicos de produção, de modo que o egresso desenvolva ações integradas, unindo a preservação e conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos; atue na conservação do solo e da água; auxilie nas ações integradas de agricultura familiar, considerando a sustentabilidade da pequena propriedade e os sistemas produtivos; participe de ações de conservação e armazenamento de matéria-prima e de processamento e industrialização de produtos agroecológicos (BRASIL, 2016, p. 03).

Partimos então para as elaborações de uma proposta pedagógica para a Educação Física em um curso de duração de 3 anos e meio, com uma carga total mínima do curso de 4054 horas, onde, após serem completadas, alunos e alunas receberam o diploma de Técnico em Agroecologia (BRASIL, 2016).

A organização curricular visa o curso de Agroecologia, assim, garantindo o processo de ensino/aprendizagem, respeitando a cultura do grupo, valorizando os saberes diversos, bem como a produção coletiva dos saberes, saberes esses desenvolvidos por meio das práxis no decorrer do Tempo Escola e Tempo Comunidade (BRASIL, 2016).

Os conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo do curso estruturam-se em conhecimentos gerais e específicos, e integram as três etapas letivas, perpassando todo o processo formativo de forma equitativa entre os três anos do curso. Neste propósito, os conceitos da área técnica específica e demais saberes atrelam-se à formação geral do estudante, de forma Transdisciplinar, isto é, por meio de um processo educativo articulado aos conteúdos e saberes locais, regionais e globais, garantindo livre trânsito entre um saber e outro (BRASIL, 2016, p.14).

Nessa relação entre os saberes, as metodologias têm a intenção de valorizar as práticas problematizadoras, do diálogo, dos sujeitos e a participação da

comunidade. Para isso, a organização das estratégias de formação parte da elaboração dos Planos de Estudos do grupo, que é um momento pensado para ocorrer durante a interação entre a escola e a comunidade, voltando novamente para a escola (BRASIL, 2016).

Sobre a relação dos temas, a EFASUL realiza assembleias com a comunidade escolar, famílias, educadores e educadoras, para que seja feita a pré-seleção dos temas considerados importantes para as famílias do campo e de agricultores familiares. Após esses momentos, são sistematizadas as demandas e as sugestões, juntamente dos educadores e das educadoras que irão organizar e definir os enfoques e abrangências a partir dos temas da assembleia (BRASIL, 2016).

Pensando nisso é que propomos para as aulas na EFASUL, para os 3 anos de ensino médio, componentes da Educação Física para todas as semanas de Tempo Escola e Tempo Comunidade, organizados sempre nas continuidades das aulas de um tema para o outro, com tarefas e discussões. Já que os conteúdos são parte da sistematização da proposta pedagógica curricular da Educação Física, tratamos deles em primeiro lugar para que assim possamos elaborar a nossa proposta pedagógica na própria práxis do ensino, juntamente aos(as) discentes.

Levamos em consideração o momento atual do processo educacional do modelo a distância, diferentemente das aulas de Educação Física presenciais, precisamos, além de pensar na proximidade do conteúdo com a vida da população do campo, também abarcarmos essas demandas ao modelo de aulas não presenciais no modelo remoto até o final do ano de 2021, o que de certa forma acabou restringindo alguns elementos de nosso trabalho.

Neste primeiro momento elaboramos os elementos da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física no Tempo Escola. Elementos que surgem do processo histórico da produção do conhecimento realizado pela humanidade e historicamente acumulados. Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, realizamos uma reflexão acerca dos conteúdos trabalhados e suas representações no mundo do trabalho. Assim, pensamos nas repercussões sociais das expressões corporais que se organizam dentro da Cultura Corporal.

Entendemos que as expressões corporais surgem da produção histórica do ser humano, principalmente em seus grupos sociais e que levam forte influência cultural, ou seja, uma determinada expressão cultural leva uma carga da cultura de uma determinada região. Deste modo,

Buscamos desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o [ser humano...] tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal [...], que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo [ser humano...], historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Na perspectiva histórica da Cultura Corporal, pensamos em algo contínuo que não se finda na criação da expressão corporal ou no processo de sistematização dos conteúdos, mas no processo de criação, por meio da criatividade produtora de cultura. “O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo como no lazer” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Organizamos a proposta pedagógica pensando nos três anos de ensino da EFASUL, centrada na experiência do primeiro ano do ensino médio. Assim elaborando uma proposta que caiba na organização de cada ano letivo.

Para tanto, organizamos os conteúdos da Cultura Corporal em 5 elementos principais organizados no Quadro 1.

<b>Quadro 1 - Elementos da Cultura Corporal – Tempo Escola</b>	
<b>Jogos e Brincadeiras</b>	Abordar os conteúdos dos jogos e das brincadeiras como prática corporal sistematizada e como parte da cultura de diferentes comunidades (indígenas, quilombolas, rurais, italianos, alemães, portugueses, dentre outras).
<b>Lutas</b>	Desenvolver o conteúdo das lutas como prática corporal sistematizada e como parte da cultura de diferentes comunidades. Explicar conceitos das lutas milenares, do seu papel na estruturação de sociedades, com relação aos conflitos militares e guerras ao longo da história. Exemplificar as lutas indígenas e os quilombolas. Abordar os conceitos de técnica e da relação entre defesa e ataque. Discutir a mercantilização da luta na transformação desta prática em mercadoria.
<b>Dança</b>	Abordar a dança em suas diferentes representações culturais no Brasil e no mundo. Como expressão e representação do ser humano, quanto sua linguagem corporal e sua livre interpretação, por meio das músicas e dos ritmos. Suas relações com as expressões corporais técnicas para a realização da Dança (ritmo, movimentos, espaços, etc). A dança enquanto representação de resistência social.
<b>Ginástica</b>	Abordar o desenvolvimento histórico da ginástica e suas manifestações culturais. A ginástica enquanto esporte (rítmica e artística). As experimentações da ginástica como conhecimento do corpo e forma particular de exercitar-se. Trabalhar os fundamentos da ginástica como forma de desenvolver as percepções corporais no saltar, equilibrar, rolar, girar, trepar, balançar, como constituintes do ser humano no seu desenvolvimento histórico.

<b>Esporte</b>	Abordar o esporte enquanto produção histórica e cultural da sociedade, também enquanto atividades lúdicas que em seu desenvolvimento foram institucionalizadas. Apresentar as diferenças entre ludicidade e rendimento. Desenvolver dentro dos Esportes os mais diversos tipos de suas representações (Futebol, Basquete, Vôlei, Handebol, Atletismo, entre outros tratados como esporte com ou sem bola). Abordar suas normas, regras oficiais ou não oficiais em suas representações populares. O esporte enquanto suas técnicas e táticas. O desenvolvimento do esporte enquanto representação cultural de massa. O esporte enquanto mercadoria.
----------------	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os temas trabalhados no Quadro 1 não são a representação definitiva dos temas tratados pela Educação Física, mas podem ser aprimorados e melhor desenvolvidos durante as aulas. Por exemplo, as questões de gênero, de racismo, do trabalho na sociedade capitalista, podem ser desenvolvidas em cada uma das propostas de conteúdo. O cerne do trato com a Educação Física é a percepção desses elementos inseridos em uma sociedade, para que assim se desenvolva um pensamento crítico e que possa transformar as relações sociais.

Durante as aulas também foram apresentadas propostas para o Tempo Comunidade, deste modo, os docentes responsáveis pela turma desenvolvem atividades para que os alunos e as alunas possam realizar em suas comunidades. Para isso, deve-se levar em consideração o momento atual e as relações que o tema para o Tempo Comunidade deve ter com os conteúdos trabalhados.

A coleta de dados foi realizada por entrevistas, com roteiro de entrevista (Apêndice A) elaborado exclusivamente para atender as necessidades dessa pesquisa, que foram aplicadas aos professores(as)/coordenação pedagógica da EFASUL, assim, tenta-se compreender melhor a organização da escola. Também realizamos um questionário (Apêndice B) com os(as) estudantes do 1º ano do ensino médio e técnico (correspondendo o 2º ano no Quadro 2 ). De 23 alunos e alunas matriculados, tivemos 15 devolutivas e do 2º ano do ensino médio e técnico (correspondendo o 3º ano no Quadro 2 ), de 33 alunos e alunas matriculados tivemos 14 devolutivas.

Para a turma de 2023 não foram aplicados questionários, pois não havia essa turma no período de aplicação de questionários. O questionário teve a intenção de compreender a percepção dos(as) discentes sobre sua vida, EFASUL e Educação Física. Na análise dos dados, identificamos alunos e alunas usando a nomenclatura “Aluno ou Aluna”, especificando sua turma, sendo do primeiro ano (1º) ou do segundo ano de ensino (2º), seguido pelo seu respectivo número na contagem de devolutivas,

assim preservando os nomes dos(as) estudantes que participaram dessa pesquisa. Igualmente, os planejamentos de cada aula, bem como as análises das mesmas, foi utilizado para compor a elaboração da proposta pedagógica, além disso, as reuniões pedagógicas foram utilizadas para melhor compreender a organização escolar com o intuito de desenvolver a proposta pedagógica.

<b>Quadro 2 – Dados alunos e alunas por turmas e questionários recolhidos</b>		
<b>Turmas</b>	<b>Total de alunos e alunas por turma</b>	<b>Questionários recolhidos</b>
<b>2020 3º ano</b>	Ingressantes: <b>33</b> Matriculados até o momento: <b>16</b>	14
<b>2022 2º ano</b>	Ingressantes: <b>23</b> Matriculados até o momento: <b>19</b>	15
<b>2023 1º ano</b>	Ingressantes: <b>26</b> Matriculados até o momento: <b>22</b>	-

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Os alunos e as alunas menores de idade assinaram o Termo de Assentimento do Menor (TAM) (Anexo II) e os(as) estudantes maiores de idade, bem como os responsáveis dos(as) estudantes menores de idade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III).

Ao final de cada dado coletado, seja por questionários seja por anotações de pesquisa, eles foram analisados, de forma qualitativa, com a finalidade de observar o todo do desenvolvimento do trabalho e constatar quais as melhores formas de preparar as indicações da proposta pedagógica da Educação Física em uma escola do campo. As entrevistas foram realizadas pelo *google meet* e gravadas com o programa gratuito de gravação *Open Broadcaster Software (OBS)*. As transcrições das entrevistas foram feitas por meio do programa gratuito *Speechnotes*. Posteriormente, o pesquisador realizou correções e enviou as degravações para seus respectivos entrevistados com o fim de validação, todos os entrevistados retornaram com algumas correções ou supressões nos seus textos degravados e assinaram o TCLE.

Para os(as) docentes/coordenação entrevistados optamos por utilizar a abreviatura de professor ou professora seguida pelo seu respectivo número de participação como segue no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados dos docentes/coordenação entrevistados					
Professores(as)	Ano de Graduação	Instituição de formação	Formação Continuada	Regime de Trabalho	Tempo de magistério
Professor(a) (P1)	2012	UFPEL	Doutorado (2019)	40h	6 anos
Professor(a) (P2)	2014	UFPEL	Mestrado (2016)	43h	2 anos
Professor(a) (P3)	2015	UFPEL	Mestrado (2017)	20h	10 anos
Professor(a) (P4)	2019	UFPEL	-	20h	-
Professor(a) (P5)	1984	UFPEL	Doutorado (2016)	40h	30 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

O trabalho que realizamos de forma inicial compreende um primeiro olhar sobre os conteúdos da Cultura Corporal presentes no Quadro 1. Tratamos do objeto de estudo da Educação Física (Cultura Corporal), Jogos e Brincadeiras, Lutas. Como o desenvolvimento das aulas na EFASUL é elaborado a partir do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, podem surgir alguns imprevistos, com isso, alguns conteúdos demandam mais tempo para serem apresentados aos alunos e às alunas. Deste modo, até o Tempo Escola – 09 trabalhamos a apresentação da disciplina (introdução), a apresentação da perspectiva da Cultura Corporal que orienta nossos estudos, os jogos e as brincadeiras, uma oficina trabalhada com outra docente, onde trabalhamos a produção de vídeos de dança com os(as) estudantes, e o conteúdo de Lutas. Para o Tempo Escola – 08 tratamos de um resumo de todo o conteúdo trabalhado até então, para que os alunos e alunas pudessem fazer as devidas anotações e se preparasse para a aula em que foi realizada a prova avaliativa que ocorreu no Tempo Escola – 09.

Nossa proposta de trabalho seguiu e foi desenvolvida durante quase três anos, iniciando em 2020 (com nossa primeira aproximação ao final de 2019 com projetos de pesquisa e oficinas, atravessada com a pandemia de COVID-19 que dificultou o processo) e termina em março de 2023 para a análise de dados e produção da escrita, o que não pressupõe que paramos de desenvolver as atividades posteriormente esse período, mas que limitou em alguns momentos a elaboração da tese. No período de isolamento social, as aulas *online* foram desenvolvidas utilizando o *moodle*<sup>10</sup> para

<sup>10</sup> Ambiente virtual de aprendizagem, onde era possível criar videoconferência em sala de aulas virtuais e publicação de textos e tarefas para os alunos e alunas.

publicação de tarefas e leituras relativos aos conteúdos da Educação Física e para a criação de salas de aulas.

Igualmente como forma de instigar os alunos e as alunas a produzirem conhecimento e fomentar as discussões no percurso didático, em todas as aulas explicamos que era necessário que os(as) estudantes deveriam ter um caderno de anotações e reflexões sobre as aulas, esse caderno deveria ser um elemento que auxilia na compreensão dos temas abordados e estudos posteriores, também foram gravadas as aulas pelo próprio sistema da plataforma de aulas para que os alunos e alunas tivessem a oportunidade, por algum tempo, de acessar a aula em vídeo.

Esses pontos iniciais, atravessados pelo momento pandêmico, auxiliaram-nos a organizar nossas ações para a sistematização da proposta pedagógica que apresentaremos nesta tese. A organização inicial teve pequenos ajustes em nosso rumo, na transição das aulas online para as aulas presenciais. Igualmente, a forma como concebemos os conteúdos da Educação Física, modificou-se em termos quando nos aprofundamos em nosso Trabalho Pedagógico.

Assim, compreendemos que o processo tanto de elaboração da tese como o de desenvolvimento da pesquisa, são elementos que partem de um problema da realidade concreta e perpassam sobre estas análises, do desenvolvimento do problema enquanto compreensão das superações necessárias para essa resolução. Mais que isso, parte da aceitação de elementos já encontrados anteriormente e que são utilizados como base, seja para sua negação ou reorganização. A necessidade da produção de uma proposta pedagógica para a Educação Física na escola do campo surge da constatação das dificuldades de se ter um programa “sulear” dos conteúdos da Educação Física que leve em conta as necessidades da população do campo.

Para que possamos superar os obstáculos, necessitamos conhecer os problemas, organizar as propostas, pensar sobre os direcionamentos que as propostas tomariam em sua materialidade, organizar e desenvolver as propostas na realidade para que, posteriormente, possamos apresentar os resultados como forma de direcionamento das aulas de Educação Física centradas em uma escola do campo.

### 3 O conceito de trabalho

O trabalho é entendido como uma atividade organizada de modo a apropriar elementos naturais às necessidades humanas, assim, ao produzir sua existência por meio do trabalho, o ser humano produz a ele mesmo nesse processo. O trabalho é a condição necessária no intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, trata-se do elemento fundamental da vida humana. Assim, o trabalho é uma atividade social, sendo necessária seja qual for a forma de sociedade existente.

Quando pensamos no trabalho e na educação, cabe ressaltar que esses elementos nem sempre foram das formas que observamos hoje. Nas sociedades primitivas, os seres humanos apropriavam-se coletivamente dos meios de produção, prevalecendo o modo de produção comunal, no qual não haviam divisões por classe, e todos e todas apropriavam-se coletivamente dos meios de produção.

A educação era necessária para que os indivíduos pudessem aprender sobre as formas de garantir sua existência, ou seja, eram ensinados. Nesse processo a educação tinha a função de perpetuar as formas de produção da vida e da continuidade daquele tipo de sociedade. Assim, tanto a educação como o trabalho faziam sentido, pois ambos eram a própria produção da vida, possuindo laços estreitos entre si (SAVIANI, 2007).

Com o decorrer do tempo a evolução da produção conduz a uma divisão do trabalho; com esse processo, surge a apropriação privada das terras gerando a divisão dos seres humanos em classes, neste caso, em duas classes distintas, denominadas por Saviani (2007) de proprietários e não-proprietários. Classes que, para Marx e Engels (2016), são nomeadas em seu tempo de burgueses e proletários. Duas classes distintas e antagônicas que necessitam uma da outra para existir, pois o proletariado possuindo nada além de sua força de trabalho necessita vendê-la a classe que possui os meios de produção e o capital para poder sobreviver. Já a classe burguesa, possuindo os meios de produção e do capital, necessita comprar o trabalho alheio para que possa, por meio deste, sobreviver e enriquecer.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels explicam que a história do ser humano dos tempos antigos até os dias atuais é a história da luta de classe. Independente do momento histórico, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição “[...] empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a

cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto” (MARX; ENGELS, 2016, p. 23 - 24).

Durante o decorrer da história pudemos encontrar diversas organizações sociais com hierarquizações distintas. Marx e Engels (2016) explicam que na Roma antiga, por exemplo, podiam ser observados em sua composição social patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos. Na Idade Média, os senhores feudais, vassallos, mestres de corporação, oficiais e servos. O que ocorre com o fim da sociedade feudal são mudanças das antigas classes por novas, porém não dando fim às opressões de uma classe sobre outras. Assim, o novo tipo de sociedade é simplificado, mesmo sendo complexas em suas relações sociais, já que divide a sociedade em dois grandes blocos.

O crescimento da produção em decorrência da invasão e da destruição de outros continentes, produzida pela exploração humana e de riquezas desses continentes, fez com que o modo de produção feudal e seu funcionamento social não mais satisfizesse as demandas advindas daquele momento de abertura de novos mercados. Logo, a manufatura não dava mais conta da produção de mercadorias e foi substituída pelo advento do maquinário a vapor que revolucionou a produção. Este processo de desenvolvimento é longo e causa profundas transformações, tanto no modo de produção como na vida (MARX; ENGELS, 2016).

Nesse processo, a burguesia não deixou existir outros laços entre as pessoas se não os laços monetários, substituindo a exploração feudal centrada na ilusão religiosa e política pela exploração nua e crua. O trabalho deixa de ter sentido e passa a ter um valor.

O trabalho se estabelece a partir das necessidades do ser humano de realizar atividades mais complexas no decorrer de sua existência. Assim, a existência do ser humano se produz através do trabalho, ou seja, a partir do momento em que o ser humano se destaca dos demais seres naturais e necessita produzir sua própria existência para continuar a existir. Deste modo, distingue-se dos animais, pois não se adapta a natureza, mas a modifica a sua vontade para poder continuar a existir. Sendo esse elemento fundamental à sua existência, pois não pode viver sem trabalhar. Portanto, compreendemos o trabalho como essencial aos seres humanos, já que a sua existência não é garantida pela natureza, pois necessita ser produzida pelos próprios seres humanos (SAVIANI, 2007).

A formação dos seres humanos se dá no decorrer de sua história, pois eles não nascem sabendo produzir sua existência, então, necessitam aprender com as gerações anteriores o conhecimento que foi previamente acumulado no decorrer da história, garantindo sua existência e a das demais gerações. Compreendemos que esse processo de formação do ser humano é um processo educativo, assim, a “[..] origem da educação coincide, então, com a origem do [ser humano..]” (SAVIANI, 2007, p.03).

No decorrer do processo de trabalho, as maneiras de satisfazer as necessidades humanas são validadas pela experiência. O que alcança seus objetivos é validado enquanto determinação que satisfaz uma necessidade, aprimorado, acumulado como conhecimento para as futuras gerações e novamente, no decorrer de suas aplicações é revalidado/aprimorado novamente.

Desse modo, como caráter de exemplo a uma necessidade natural do ser humano, podemos pressupor uma necessidade, produzir madeira, dessa forma, partimos de um problema da realidade para uma sistematização mental para transformar aquela realidade em outra, neste caso, produzir madeira. Pensamos então, quais as formas de produzir madeira de uma determinada árvore para que possamos utilizar sua madeira, fabricar uma casa, nos aquecer, dentre outras possibilidades. Porém, é necessário pensar no que cada ideia representa em sua ação final, ou seja, qual o resultado desta ou daquela ação, antecipados na consciência.

A maneira escolhida para produzir madeira foi a utilização de um machado. Deste modo, é necessário a elaboração de um machado com elementos da natureza que se unem, através do trabalho, veja que aqui temos uma transformação da natureza pelo ser humano.

Possuímos aqui elementos importantes para a compreensão das relações que se estabelecem na transformação da realidade. Primeiramente, temos um problema concreto, em um segundo momento, temos uma análise e elaboração mental da resolução deste problema, que ocorre por meio de alternativas desta resolução e pelo desfecho de cada uma dessas alternativas. Ao ter escolhido a forma que considera resolver o problema, pega o que tinha projetado previamente em seus pensamentos e projeta-o para a realidade, assim, cria um objeto, partindo da modificação da natureza em algo novo. O resultado do processo é a transformação da realidade, deste modo, partimos do real para o abstrato e do abstrato novamente para o real com sua transformação (LESSA; TONET, 2011).

Tendo em vista o processo descrito anteriormente, podemos compreender que a forma que o ser humano modifica a natureza é diferente a dos animais, poderíamos dizer que existem animais que modificam a natureza para satisfazerem suas vontades, podemos pegar como exemplo o pássaro “joão-de-barro”, que constrói seu ninho coletando barro e moldando a sua vontade. No entanto, os animais utilizam-se de formas fixas de se satisfazerem como se “programados” fossem ao realizar suas atividades, observe que os seres humanos foram criando e aprimorando os elementos necessários à satisfação de suas necessidades, de uma fogueira para cozinhar sua comida até um fogão/forno, a maneira como se locomovem de um lugar ao outro, a forma que constroem suas casas, etc.

É importante compreender que no trabalho participam o ser humano e a natureza, assim, o ser humano, com sua ação, “[...] impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças [...]” (MARX, 2014, p. 211). Com isso, coloca-se em movimento suas forças corpóreas, musculares e mentais, apropriando-se dos elementos naturais, aplicando-lhes uma utilidade para a vida humana. Observe como esse trecho está ligado ao exemplo dado anteriormente da criação do machado com o fim de suprir uma necessidade, produzir madeira, ao modificar a natureza o ser humano criou um objeto que satisfazia uma determinada necessidade, essa necessidade poderia ser não somente produzir madeira para enfrentar o duro inverno ou construir uma casa deste material, mas também partir um coco em duas metades.

A utilização do machado poderia ser variada, não só como forma de trabalhar sobre os elementos descritos, mas também para a utilização nas guerras. O aprimoramento desta ferramenta se dá na medida em que a utilização do machado vai apontando para forma de torná-lo mais eficaz ou também lhe empregando outra função. No processo descrito até aqui ao atuar sobre a natureza modificando-a, o ser humano, ao mesmo tempo, também se modifica a sua própria natureza, ao aprimorar o machado também se aprimora, ao compreender melhor os elementos naturais que está lidando, igualmente se aprimora (LESSA; TONET, 2011).

Deste processo, observamos elementos que compõe o trabalho, como explica Marx (2014): temos uma atividade adequada a um fim, ou seja, uma finalidade para aquele trabalho realizado, a satisfação de uma necessidade por meio da realização do trabalho; objeto de trabalho, um material onde se aplica o trabalho, podendo ser chamando de matéria-prima se sofreu modificações realizadas pelo trabalho. Para

melhor exemplificar podemos mencionar Marx (2014, p. 212), que diz que “[... todo] o minério extraído depois de ser lavado” é considerado uma matéria-prima. “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo o objeto de trabalho é matéria-prima” (MARX, 2014, p. 212), pois só é considerado matéria-prima se sofreu, como explicado anteriormente, alterações decorrentes do processo de trabalho; e os instrumentos de trabalho, podendo ser uma ferramenta, que se interpõe entre o trabalhador/trabalhadora e o objeto de trabalho, ou seja, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto [...]” (MARX, 2014, p. 213).

Todos os elementos apresentados anteriormente estão envolvidos no processo de produção que se dá por meio do trabalho. Entendemos o trabalho como uma atividade “[...] dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas [...]” (MARX, 2014 p.218). Assim, no final do processo de trabalho, quando é concluído o produto em que existe um trabalho incorporado, este produto passa a ter um valor de uso, torna-se um material adaptado da natureza que corresponde às necessidades humanas.

Na sociedade capitalista, o produto do trabalho do ser humano passa a ser produzido não para ele mesmo, mas para o mercado, deste modo, o produto passa a ser uma mercadoria que ainda atende as necessidades humanas e possui um valor de uso e de troca, porém as leis de mercado incidem sobre o trabalhador e na mercadoria. Marx (2014) explica que

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2014, p. 57).

Quando falamos sobre o valor de uso de um determinado objeto, estamos nos referindo a sua utilidade “o trigo, por exemplo, é um valor de uso especial, que se distingue dos valores de uso como algodão, vidro, papel, etc.” (MARX, 2008, p.52) não tendo valor se não para o seu uso direto. Já o valor de troca é uma relação quantitativa onde os objetos que possuem valores de uso são permutáveis. Observe que um metro de tecido pode representar uma quantidade x de algodão, ou seja,

valores de troca que possuem quantidades distintas, porém podem conter o mesmo valor (MARX, 2008).

Outro ponto importante a ser considerado é o caráter do trabalho objetivado expresso no valor de troca da mercadoria. Enquanto valor de uso das mercadorias, são produtos de atividade de pessoas distintas, ou seja, trabalhos diferentes que geram mercadorias com valores de uso distintos. O valor de troca representa trabalho homogêneo, que não é diferenciado, o trabalho em que desaparece a individualidade dos trabalhadores e trabalhadoras que empregam sua força de trabalho, esse processo é medido pela magnitude daquilo que está presente no processo de troca, que é observado através do trabalho empregado na mercadoria.

Na magnitude do trabalho realizado em determinada mercadoria está o tempo de trabalho, não somente como o fazer dessas mercadorias valores de troca, mas também como medida do seu valor. Deste modo, as medidas das magnitudes de valores de uso distintos, que possuem tempo de trabalho igual, possuem valores equivalentes. Também é importante compreender que um determinado elemento pode ter valor de uso sem ser necessariamente um valor, isso advém quando sua existência não depende do trabalho propriamente dito, como ar que respiramos, ou a madeira que nasce sem ser plantada nas florestas. Um determinado elemento pode ter utilidade e ser produto do trabalho do ser humano, porém não necessita ser uma mercadoria, já que satisfaz sua própria necessidade, gera valor de uso, mas não se torna uma mercadoria, porém produzir para outras pessoas irá dar origem a um valor de uso social de uma determinada mercadoria (MARX, 2008; 2014).

Um valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da “substância criadora de valor” nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc (MARX, 2014, p. 60).

Cabe ressaltar que não parte deste estudo o aprofundamento das questões relativas ao valor de uso e de troca, pois essas já são bem apresentadas por Marx (2008; 2014), o que queremos aqui é apresentar estes elementos de forma introdutória para uma melhor compreensão das relações do trabalho social no capitalismo e mostrar as diferenças básicas entre valor de uso, de uma mercadoria e o seu valor de troca (MARX, 2008).

O trabalho que gera as mercadorias foi regularizado pelo capital, assim, a força de livre criação do ser humano foi aos poucos transformada em mercadoria. O modo de produção capitalista aprisionou os indivíduos através daquilo que dá sentido à vida e é necessário a existência do ser humano, o trabalho. O trabalhador e a trabalhadora são obrigados a vender sua força de trabalho por um preço regulado pelos senhores do capital.

Como explicado anteriormente, os trabalhadores e as trabalhadoras não possuem nada além de sua força de trabalho para poderem sobreviver, deste modo, necessitam vendê-la para aqueles que possuem o capital e os meios de produção. Nesse processo, os trabalhadores e as trabalhadoras vendem uma parte de suas horas do dia por uma determinada quantia que possui um valor, o salário, são horas de sua vida entregue a outro, onde tudo aquilo que é criado não lhe pertence, assim como essas horas que são vendidas.

Mas como é determinado o salário? Como essas horas entregues em troca desse salário é estabelecida? Observe que podemos compreender o salário como uma soma de dinheiro paga por um tempo de trabalho específico ou um determinado trabalho. Marx (2010) explica que:

Parece, portanto, que o capitalista *compra* o trabalho dos operários com dinheiro. Eles vendem-lhes o seu trabalho a troco de dinheiro. Mas é só na aparência que isso acontece. Na realidade, o que os operários vendem ao capitalista em troca de dinheiro é a sua força de trabalho. O capitalista compra essa força de trabalho por um dia, uma semana, um mês etc (p. 33-34).

Com a quantia paga ao trabalhador ou à trabalhadora pela sua força de trabalho, digamos um salário, o capitalista poderia comprar um determinado número de mercadorias, esse valor de salário poderia ser expresso em uma quantidade de laranjas, arroz, roupas, etc. com este valor que se comprou às horas de trabalho podemos constatar que a força de trabalho é uma mercadoria, como são as laranjas, o arroz e as roupas. Marx (2010) diz que a força de trabalho mede-se com o relógio, já algumas outras com a balança.

Assim, o trabalhador e a trabalhadora trocam sua força de trabalho por outras mercadorias, já que o quantitativo de salário recebido pelo tempo de trabalho é equivalente a um “X” de mercadorias, assim sendo o valor de troca da força de trabalho (MARX, 2010). No entanto, a mercadoria a ser produzida não necessariamente é a que paga a força de trabalho. Para compreender melhor,

passamos para o seguinte exemplo: o capitalista fornecesse os meios de produção em que o trabalhador irá produzir a mercadoria, o capitalista por sua vez apropria-se do produto produzido, assim, podemos entender que o salário do trabalhador ou da trabalhadora advém de uma parte da mercadoria produzida, entretanto, Marx (2010) explica que o capitalista já possuía esse valor acertado entre ele e o trabalhador/trabalhadora, deste modo, o capitalista não paga o trabalho com a mercadoria que foi produzida, mas com o dinheiro que já tinha reservado para tal atividade. Deste modo, para Marx (2010), o salário é parte de uma mercadoria que já existe, e que o capitalista compra a força de trabalho produtivo necessária à produção de mais mercadorias.

Podemos retomar a questão do trabalho enquanto essencial ao ser humano, sendo importante para sua existência, o trabalhador ou a trabalhadora necessita vender essa força, portanto, ao vendê-la, torna-se uma mercadoria como qualquer outra. A atividade que é vital, o trabalho, acaba por ser apenas um modo de sobreviver, assim, deixa de ter um sentido mais amplo de existência, pois não faz parte de sua vida, todo o trabalho empregado em uma determinada mercadoria não lhe pertence, no final do processo de produção não é possível empregar um sentido para o trabalho, a não ser aquele que é dado pelo seu salário no final do mês.

Em relação ao processo de produção de mercadorias, podemos compreender que neste processo o trabalhador ou trabalhadora se separa daquilo que produz, a lógica de produção fabril do capital engloba, como uma de suas bases, a alienação. Assim, o trabalhador e a trabalhadora na medida em que mais riqueza produz, mais pobre se torna, como explica Marx (2004, p.80), o “[...] trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria.”

O trabalho no sistema do capital não produz apenas as mercadorias, Marx (2004) explica que, além disso, o trabalho “[...] produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadorias, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (p. 80). Deste modo, o produto do trabalho torna-se estranho ao trabalhador e à trabalhadora. Assim, enquanto o modo de trabalho no sistema capitalista, pela divisão do trabalho, leva ao aumento da riqueza e aperfeiçoamento da sociedade, ao mesmo tempo causa a pobreza dos trabalhadores e das trabalhadoras, colocando-os em condição de máquinas na linha de produção. “Enquanto o trabalho suscita o acúmulo

de capitais e, tem o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o à maior concorrência, impele-o à caça de sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade” (MARX, 2004, p. 29).

Aquilo que o trabalho produz, o objeto, coloca-se como um ser estranho, como algo alheio ao produtor daquele objeto, o trabalho se objetifica, ou seja, a objetificação do trabalho é a efetivação deste trabalho, e este último é a desefetivação da trabalhadora e do trabalhador. A “[...] objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento (Entfremdung)*, como *alienação (Entäusserung)* (MARX, 2004, p.80, grifo do autor).

O trabalhador e a trabalhadora ficam distantes daquilo que produzem, tanto quanto daquilo que mais precisam para sobreviver, como objetos necessários à sua existência, não somente o que é consumido diretamente para sua vida, mas ao trabalho também, pois o trabalho no sistema capitalista se torna um objeto. Quanto mais o trabalhador ou a trabalhadora se apropriam dos elementos necessários à produção, através do seu trabalho, igualmente ele ou ela se privam dos meios necessários à vida. Já que aquilo que produzem não os pertencem, também porque não produzem para sua existência direta, logo, deixa de ser um meio imediato de vida. O que produzem durante o trabalho pertence a outro, assim, todo seu esforço físico e mental aplicado no objeto é entregue em troca de uma quantia, de algum valor expresso em outros objetos, para que assim possa sobreviver. A necessidade do trabalhador e da trabalhadora de sobreviver o torna dependente do capitalista, ou seja, necessita do trabalho para sobreviver, portanto, tornam-se servos (MARX, 2004).

Marx (2004) explica que examinou o distanciamento/estranhamento do ser humano com o trabalho sob alguns aspectos: primeiramente como o produto do trabalho como algo estranho a ele, como explicamos anteriormente, algo que não pertence aquele que empregou suas forças mentais e corpóreas naquele objeto de trabalho, mas que é necessária a sua existência, portanto poderoso sobre o trabalhador ou trabalhadora. Marx (2004, p. 83, grifo do autor) expressa da seguinte forma: “1) A relação do trabalho com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente”.

No segundo aspecto, está a relação da atividade trabalho como algo estranho ao trabalhador e a trabalhadora que não lhe pertence, assim como aquilo que é

peçoal a ele ou a ela, sua vida, se as realiza está fazendo para o trabalho, por mais que as atividades de aspecto pessoais os satisfaçam, acabam por não lhes pertencer, já que tornam-se preparações para o próximo dia de trabalho. Deste modo, nem sua hora livre é mais sua, mas é do capitalista que os paga aquilo que entende como necessário para garantir sua continuidade do trabalho que lhe foi imposto.

2) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si (Selbstentfremdung)*, tal qual acima o estranhamento da coisa (MARX, 2004, p. 83, grifo do autor).

No terceiro aspecto, está a ideia de Marx (2004) sobre o ser genérico em sua característica enquanto indivíduo multifacetado. O autor explica que a vida, na sua forma genérica, tanto dos seres humanos como a dos animais, consiste em que ambos vivem da natureza inorgânica, e quanto mais universal se torna o ser humano, mais domínio universal terá da natureza inorgânica. “Praticamente, a universalidade do [ser humano] aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico* [...]” (p. 84, grifo do autor). Deste modo, sendo a natureza o corpo do ser humano, ele deve ficar em um processo contínuo para que possa sobreviver. Assim, entendemos que “[...] a vida física e mental do [ser humano] está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o [ser humano] é uma parte da natureza” (MARX, 2004, p. 84,).

No parágrafo anterior, podemos, além de ver esse ser humano genérico complexo, multiforme, podemos também compreender o trabalho enquanto essência do ser humano. As propriedades naturais conectadas aos seres que, enquanto fazem parte da natureza, também a utilizam para o intercâmbio que satisfaz as necessidades.

Marx (2004), segue explicando que na medida em que o trabalho se torna estranho ao ser humano, ao mesmo tempo coloca a natureza enquanto algo estranho ao ser humano e ele de si mesmo. O estranhamento de sua generalidade faz dela apenas um meio de vida individualizada. “Primeiro, estranha a vida genérica, assim

como da vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada” (p. 84).

O trabalho na sociedade capitalista aparece como algo necessário a manutenção da vida, da existência física do ser humano, ao mesmo tempo que consome a vida, a criatividade e as forças dos próprios produtores e produtoras da existência.

No quarto aspecto, Marx (2004) explica o estranhamento do ser humano pelo próprio ser humano, o que para Marx (2004) é uma das consequências do estranhamento do produto de seu trabalho, pois, quando o ser humano é estranho naquilo que seria mais essencial à sua vida, o trabalho, a consequência disto também é o estranhamento do ser humano pelo próprio ser humano.

O estranhamento direciona a ideia de impedimentos sociais, pois dificulta o desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, o não desenvolvimento da omnilateralidade. O estranhamento frente ao trabalho e ao produto do trabalho estranha também o ser humano de si mesmo e dos demais seres humanos. Na medida em que sofre com a alienação, a trabalhadora e o trabalhador se afasta daquilo que é necessário a sua existência, não como forma de não precisar trabalhar, mas de não se satisfazer com o que faz, não reconhece a si nem a o outro no trabalho, não se satisfaz, mas sim se degrada, pois é compelido a fazê-lo pela necessidade.

Cabe-nos questionar, assim como Marx questionou, que, se a própria atividade, o trabalho, não pertence aquele que o realiza, a quem pertence? Marx (2004) responde da seguinte forma: “O ser *estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o [ser humano] mesmo” (p.86).

Deste modo, se o trabalho, que é algo estranho ao trabalhador e a trabalhadora, não pertence a eles, só pode pertencer a outro ser humano que não está no trabalho. Observe que se uma atividade se torna um martírio para alguém, provavelmente será alegria, satisfação para outro. Se o que é produzido no trabalho é estranho ao ser humano que faz parte deste processo, este objeto produto do trabalho é pertencente a outro ser humano possuidor dos meios de produção, do capital, da propriedade privada (MARX, 2004).

A relação do ser humano com seu trabalho se desenvolve no passar dos anos como uma relação entre ele mesmo, a natureza e os outros seres humanos. Ela perpassa as sociedades comunais onde permeiam o sentido da realização deste ou

daquele trabalho e adentra a sociedade do capital a partir da apropriação da propriedade privada da alienação, da precarização do trabalho e da regulação da vida privada. Observamos no próximo item as metamorfoses do trabalho dentro do sistema capitalista, com o intuito de compreendê-las na sua forma mais atual.

### 3.1 O trabalho e suas metamorfoses

A década de 1980 foi um período em que as transformações no mundo do trabalho foram tão profundas e intensas que a classe trabalhadora sofreu a mais intensa crise do século, pois não atingiu somente em sua materialidade, mas também na subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras, afetando sua forma de ser (ANTUNES, 2015).

Assim, a década de 1980 passou por diversas mudanças, dentre elas um grande salto tecnológico com a automação e a robótica, bem como a microeletrônica que adentram as fábricas, o que tem profundos impactos nas relações de trabalho e consequentemente na produção de capital (ANTUNES, 2015).

Nesse processo, as formas de produções como o fordismo e o taylorismo “[...] já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da ‘Terceira Itália<sup>11</sup>’, na Suécia [...]” (ANTUNES, 2015 p. 34), entre outros, como nos EUA, na Alemanha, etc... Estes novos moldes de trabalho surgem na forma de trabalho fabril, regrada em tempos e espaços da produção em série para modelos mais flexíveis.

Dentre esses modos de produção flexível, o que parece ser mais atual nesse sistema é o Toyotismo, o processo de produção que leva em consideração as demandas do mercado, realizando regulações entre o fornecimento da matéria prima, a produção e a venda, esse sistema auxiliou no processo de diminuição dos custos de produção. Assim, os trabalhadores e as trabalhadoras, ao contrário do fordismo, precisam saber todas as etapas de produção das mercadorias.

O *toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que

---

<sup>11</sup>Terceira Itália seria uma das experiências concretas da tese da especialização flexível e teria possibilitado uma nova forma produtiva que significou um grande desenvolvimento tecnológico (ANTUNES, 2015).

diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulados, são flexibilizados, de modo a adotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase (ANTUNES, 2015, p. 34, grifo do autor).

Os direitos trabalhistas duramente conquistados são eliminados e ou substituídos. A flexibilização que se estabelece vem juntamente com a perda destes direitos trabalhistas. A necessidade de mais qualificação vem concomitantemente com mais precarização do trabalho representada pela perda dos direitos, pela diminuição de carga horária de trabalho, com a possibilidade por parte das empresas de demissões em massa, sem que sofram qualquer tipo de penalidades, ocorrem reduções salariais, contratações de trabalhadores e trabalhadoras temporárias, contratados e subcontratados.

São elementos desenvolvidos na sociedade capitalista, não necessariamente são elementos de uma ou de outra forma de produção fabril em específico, mas dizem respeito à lógica hegemônica do modelo de produzir o mais-valia.

Antunes (2015, p. 35) explica que o fordismo se organiza “[...] fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa [...]” por meio da linha de produção, controlando o tempo de produção (movimentação e tempo) cronometrados (cronômetro taylorista) e pela produção em massa do fordismo, assim também como, pelo trabalho em parcelas e pela fragmentação das funções de trabalho, e da “[...] separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalho coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2015, p. 35, grifo do autor ).

São elementos que não abrangem em sua completude as relações de exploração e precarização do trabalho, porém, são as que o autor Ricardo Antunes considera mais relevantes. E em nosso entendimento são as que melhor nos ajudam a compreender as relações sociais capitalistas no trabalho.

O toyotismo, ou a acumulação flexível, parte da premissa de flexibilizar a produção, ou seja, não mais focar a produção em massa e a estocagem dos produtos, mas ao contrário do fordismo, priorizaria as demandas do mercado, assim, sua produção iria atender a essas demandas. Deste modo, se a demanda por determinadas mercadorias é maior, a produção se torna mais elevada, se a demanda por determinadas mercadorias é menor, a produção diminui.

Os sistemas de trabalho aqui expostos, fordismo, taylorismo e toyotismo, apesar de terem seus momentos no modo de produção capitalista, não se extinguiram com a entrada ou saída de um novo modo de produção, pois em condições de acumulação flexível parece que modos distintos de produção podem existir ao mesmo tempo como alternativas a escolha dos empreendedores capitalistas. O que ocorre nesses processos quando pensamos no mundo do trabalho é que este foi abalado em sua base, o aumento do desemprego estrutural, diminuição na ação sindical, elementos como a individualidade acentuada, foram algumas das consequências (ANTUNES, 2015).

Quando observamos a produção flexível podemos entendê-la como um processo que permitiria ao trabalhador ou à trabalhadora operar diversas máquinas, o que rompe com os fundamentos do fordismo, que dispunha do método de um trabalhador ou trabalhadora por máquina. Assim, os trabalhadores e as trabalhadoras teriam maior qualificação e dariam conta de operar várias máquinas em tarefas simples. No entanto, essa forma de produção torna os trabalhadores e trabalhadoras multifuncionais, o que retira suas especificidades causando uma “desespecialização”. Outro ponto é que o trabalho deixa de ter o caráter individualista do modelo fordista, onde cada trabalhador opera uma máquina e passa a ser realizado em equipe (ANTUNES, 2015).

Nesse processo produtivo, também é necessária a flexibilização do trabalho, a agilidade e a adaptação aos instrumentos de trabalho (maquinário). A flexibilização do trabalho não pressupõe uma melhor qualidade do trabalho para quem exerce as funções de produção dentro da empresa, muito pelo contrário, a flexibilização auxilia na precarização do trabalho, no controle da qualidade total, eliminação de qualquer desperdício, na gestão participativa que estimula a participação dos trabalhadores e das trabalhadoras nas decisões da empresa, o que os torna mais integrados a cumprirem as metas que foram decididas em conjunto, o que auxilia na intensificação do trabalho e no controle de qualidade, já que os trabalhadores e as trabalhadoras internalizam as metas da empresa para si (ANTUNES, 2015).

Observe que as demandas são direcionadas pelos trabalhadores e trabalhadoras, o que coloca sobre a ótica de que a empresa não é pertencente a alguém, mas é construída por todos e todas, no entanto, os lucros não são divididos, e aos demais resta apenas a exploração do trabalho. Mézáros (2008) explica que, para que o sistema do capital possa garantir seu domínio sobre os indivíduos, é

necessário que estes encarem as demandas do capital como sendo suas próprias, as metas reprodutivas do sistema devem ser adotadas por todos e todas.

O modelo toyotista se estabelece como mais uma forma de intensificação do trabalho por meio de uma maior exploração da classe trabalhadora, operar diversas máquinas ao mesmo tempo, trabalhar através de sistema de luzes, desenvolver suas atividades de produção com um número mínimo de trabalhadores e trabalhadoras, horas extras, contratações temporárias ou subcontratadas, dependendo das condições que o mercado exerce sobre as demandas (ANTUNES, 2015). Estas são algumas das condições que o modelo toyotista estabeleceu para potencializar seus lucros.

Mesmo que o toyotismo seja uma nova forma de organização do ambiente de trabalho, isso não exclui os problemas encontrados no sistema de produção, já que isso é concebido no “[...] *sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital*” (ANTUNES, 2015, p. 53 grifo do autor). Como o fordismo e o taylorismo, o sistema toyotista encarrega de direcionar suas forças na produção de mercadorias da forma mais eficiente possível, porém, decorrente desse direcionamento, explora cada vez mais a classe trabalhadora.

O estranhamento à mercadoria, assim como o estranhamento de si e dos demais, são alguns dos elementos que seguem no sistema toyotista, mesmo que as atividades sejam determinadas em conjunto, a lógica do capital segue a mesma, pois “[...] seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias” (ANTUNES, 2015, p. 54).

Deste modo, surgem novas formas de organizar a produção diminuindo seus custos e acumulando riquezas, agregando cada vez menos forças de trabalho e aumentando ainda mais a exploração. Nesse processo, estabelece-se uma contradição, diminui-se a classe operária industrial e em contrapartida aumenta-se a quantidade de trabalhadores e trabalhadoras precarizadas (ANTUNES, 2015).

Durante o século XX, o sistema capitalista passou por um processo de sucessivas crises sistêmicas que são próprias do modo de produção do capital. Durante o período de 1950 até 2010 ocorreu um processo de migração interna. Em 1950, a população urbana era de mais de 18 milhões habitantes, enquanto a do campo era de mais de 33 milhões, em 2010, percebemos uma inversão de mais de 160 milhões de habitantes no meio urbano contra mais de 29 milhões de população do campo (MATTOS, 2019).

Estes fatores podem se dar devido ao processo de industrialização, à dificuldade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo para conseguir emprego, aos avanços da indústria que diminui a necessidade de trabalhadores e trabalhadoras na linha de produção, assim, acaba por fazer com que as pessoas que tiravam seu sustento do campo tenham que migrar para as cidades.

No Brasil, os trabalhadores e as trabalhadoras concentram-se no meio urbano, meio que se desenvolveu rapidamente durante o século XX, o que decorreu em problemas não só para a vida nos centros urbanos que cresceram abruptamente, sem que isso acompanhasse em sua expansão estrutural o que causou “[...] contradições sociais decorrentes desse inchaço, como também para a experiência e a cultura da classe, que possui enormes contingentes ainda fortemente marcados pela vida no campo” (MATTOS, 2019, p. 85).

O peso do desemprego se elevou no Brasil a partir dos anos de 1990 e constituiu um fator importante para que seja possível compreender como o avanço da precarização das relações de trabalho encontrou terreno fértil desde então. Somando-se os ocupados informalizados aos desempregados, temos uma ideia do grau de precarização das relações de trabalho e fragmentação da classe trabalhadora em seu contingente urbano, majoritário. Trabalhadores formais, no entanto, também podem vivenciar condições de precariedade laboral (MATTOS, 2019, p. 86).

Ao observar os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), podemos ver uma disparidade entre o salário recebido pelos trabalhadores e o que seria necessário segundo o DIEESE na época. Em janeiro de 2010, o salário mínimo era de R\$ 510,00, enquanto o valor necessário, segundo o DIEESE, era de R\$ 1.987,26. Dez anos depois, em 2020, no mês de janeiro, temos o salário mínimo de R\$ 1.045,00, sendo que o valor necessário, segundo o DIEESE, era de 4.347,61. Em dados lançados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 50% da população com os menores rendimentos recebe até R\$ 850 mensais, o que é 33,7 vezes menor que do 1% da população com maiores rendimentos. Veja que, segundo o DIEESE, em janeiro de 2019, o salário mínimo vigente era de R\$ 998 e o necessário era de R\$ 3.928,73. O que já faz com que seja possível ter uma ideia da disparidade de rendimentos da população e sua precarização da vida.

Nos últimos anos, por meio das modificações das leis trabalhistas, vivenciamos novas formas de controlar, gerenciar e organizar o trabalho. O trabalho encontra

novas formas de se estabelecer por meio da exaltação de sua configuração autônoma e mediada pelas plataformas digitais, é uma tendência de nível global ao qual denominamos de “uberização” (ABÍLIO, 2020).

A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho (ANTUNES, 2020. p.11).

Através da empresa Uber e dos motoristas, dos entregadores (estes já existiam, porém, seu trabalho vem se configurando), podemos observar as mudanças no mundo do trabalho, também os “[...] jovens negros periféricos que se tornam *bike boys* no espaço urbano, que por vezes pedalam mais de 50 km por dia, sete dias por semana, em torno de 10 horas por dia [...]” (ALBÍLIO, 2020, p. 111). No entanto, “[...] a uberização abarca diversas ocupações, atravessando o mercado de trabalho de alto a baixo, seja no presente seja desenhando-se como futuro próximo e possível” (ALBÍLIO, 2020, p. 111).

O processo de “uberização” do trabalho não necessariamente inicia com a empresa Uber, porém, termina com um novo tipo de trabalho, sem vínculo, mas gerenciado por uma empresa, autônomo, mas que depende de uma organização empresarial para funcionar, cria uma nova forma de controlar, gerenciar e organizar o trabalho. Essa forma de organizar o trabalho pode ser entendida como uma ampliação da precarização/informalização do trabalho e da reformulação das relações do trabalho (ALBÍLIO, 2020).

As metamorfoses no mundo do trabalho são decorrentes das crises do sistema capitalista, assim, este desenvolve novas formas de potencializar seus lucros e tentar superar seus momentos de crises mais agudas. Por meio das crises, as relações contratuais são modificadas e precarizadas, em suma, o capital segue na lógica salarial de produção, porém, estabelece novas formas de exploração da classe trabalhadora.

Também é importante compreender o papel do Estado enquanto ferramenta de regulação. O Estado, dentro do sistema capitalista, possui a função de eliminar direitos para facilitar a flexibilização do trabalho, modificando leis que serviriam para minimizar a exploração do trabalho (ALBÍLIO, 2020).

Observamos que, em 2020, houve um expressivo aumento da informalidade e do desemprego no Brasil, somando-se a um aumento da precarização do trabalho exposto em trabalhos temporários, flexíveis, intermitentes, entre outras formas de trabalho precarizado. “Em paralelo a esse quadro social crítico, o discurso empresarial que se expandia no universo informacional-digital estampava muita euforia: *platform economy, crowdsourcing, gig economy, home office*, [...] entre tantas outras denominações” (ANTUNES, 2020, p. 19).

As “novas” nomenclaturas do capital se organizaram juntamente àquelas já existentes, que operam na dinâmica do trabalho e suas modificações/metamorfoses: empreender, colaborador, ter resiliência, ser proativo, aceitar qualquer tipo de trabalho, automotivação, entre outras e seus sentidos na exploração do trabalho.

O processo de “uberização” do trabalho segue com o discurso neoliberal de empreendedorismo, responsabilização do indivíduo, ou seja, cabe aos trabalhadores e trabalhadoras gestarem sua sobrevivência (ALBÍLIO, 2020). Igualmente são os elementos precarizantes do trabalho, terceirização, flexibilização, informalidade, entre outros. O trabalhador perde seu vínculo contratual e recebe um “vínculo” digital, no entanto, ainda remetendo às relações salariais. O trabalhador e a trabalhadora, além de perderem diversos direitos trabalhistas e não possuindo um salário fixo, pois esse depende da quantidade de trabalho realizado durante o dia, também necessitam arcar com os gastos dos materiais utilizados em seu dia de trabalho. Um exemplo dessa precarização do trabalho “uberizado” é a forma como a empresa Uber atua, Antunes (2020) explica que:

[...] trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis arcam com as despesas de seguros, gastos de manutenção de seus carros, alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” se apropria do mais-valor gerado pelo sobretrabalho dos motoristas, sem nenhuma regulamentação social do trabalho. [...] A relação de trabalho é, então, ainda mais evidente. Dos carros para as motos, destas para as bicicletas, patinetes etc. A engenhosidade dos capitais é, de fato, espantosa (ANTUNES, 2020, p. 12).

O momento da pandemia, em 2020, acentuou as relações exploratórias da capital. A maioria da população não possui condições de manter o isolamento social, devido às condições sociais e econômicas, o trabalho precarizado, a dificuldade de ter acesso à saúde são elementos potencializados neste momento. A pandemia surge

em um momento de crise do capital, cujo enfrentamento se dá através de políticas de desmonte sociais e de grandes ataques à classe trabalhadora.

Segundo o IBGE (2020), a taxa de desocupação é de 14,4%, o que representa 13,8 milhões de pessoas desempregadas e a informalidade chegando a 38%, ou seja, 31 milhões de trabalhadores informais. Os dados aqui expressos não podem ser observados somente pela ótica do momento pandêmico que vivemos, mas também pela falta de políticas públicas que possam auxiliar a classe trabalhadora naquele momento.

O auxílio emergencial é um benefício destinado a trabalhadores informais, autônomos, desempregados, microempreendedores individuais, com valores que variam de R\$ 300,00 até R\$ 1.200,00 (para mulheres chefes de família). No entanto, o auxílio inicial de R\$ 600 reais, que já não era suficiente, foi cortado pela metade, o que pode ter agravado ainda mais as condições das famílias brasileiras. Segundo o IBGE (2020), com a inflação em novembro de 2020 em 4,31%, podemos ver o aumento dos preços para o consumidor, nos itens alimentícios tivemos um aumento do preço das carnes de 5,53%, arroz 4,96%, óleo 7,00 %, entre outros alimentos da cesta básica.

Estes elementos expressos em números, não conseguem representar a precarização da vida da população trabalhando neste momento, mas pode nos fazer ter uma ideia das condições, levando em conta as políticas adotadas pelo governo. O ano de 2021 iniciou com incertezas para a classe trabalhadora brasileira, sem certeza da continuidade do auxílio e sem uma organização do poder público para o início da vacinação contra o COVID-19.

As metamorfoses no mundo do trabalho ocorridas no século XX e XXI culminaram em diversas transformações para a classe trabalhadora. Observamos que tais mudanças vieram com profundas modificações nas leis trabalhistas que, de alguma forma, ajudaram a classe trabalhadora a ter melhores condições e segurança em seu trabalho, o que de certa forma não dá garantia em um sistema de exploração da classe trabalhadora. Com os avanços tecnológicos, ocorreram diversas modificações na maneira que a classe trabalhadora vivia e se organizava pelo trabalho, do fordismo, para o taylorismo e o toyotismos, agora temos uma outra forma de trabalho.

Esta nova forma de trabalho, diminui ou suspende os laços contratuais, exige as empresas e joga em cima dos trabalhadores e das trabalhadoras os encargos que

antes eram dos capitalistas, os objetos necessários para que possam trabalhar, além de arcarem com essa nova demanda, necessitam lidar com a perda de cada vez mais direitos. As metamorfoses do trabalho ocorrem e continuam ocorrendo diariamente e juntamente a isso a intensificação e a precarização do trabalho.

Agora, tendo em vista esses elementos descritos até aqui, cabe a nós pensarmos como organizar formas de melhorar as condições de vida da população que vive do trabalho, para que possamos ter fôlego para romper com a lógica do capital e visualizarmos um futuro melhor pela frente.

## 4 Educação capitalista

Quando pensamos em educação é importante explicar que, assim como o trabalho, essa também sofreu diversas modificações durante os séculos. Assim, também é necessário compreender que a educação possui laços estreitos com o trabalho.

As atividades que denominamos como trabalho e educação são atividades estritamente humanas e essenciais à existência dos seres humanos. Aqui não se tratando de essência enquanto algo divino ou entregue à "luz de algo maior", mas de alguma coisa que não nasce com o ser humano e não é dado a ele posteriormente ao seu nascimento, algo aprendido durante sua vida, para que possa garantir sua existência. Já que a existência do ser humano não é garantida pela natureza, cabe a eles próprios produzi-la, assim, a existência dos seres humanos é fruto do seu trabalho. O trabalho é essencial ao ser humano e para poder ser realizado é necessário ser aprendido. Sendo assim, a essência humana é produzida pelos próprios seres humanos, se desenvolvendo e se tornando cada vez mais complexa (SAVIANI, 2007).

Podemos compreender que a necessidade de garantir sua própria existência conduz o ser humano em um processo educativo. Como Saviani (2007) explica, podemos dizer que a educação se origina quando, também, origina-se o ser humano. Mesmo estando tratando em capítulos distintos de educação e trabalho, entendemos que ambos possuem uma proximidade, pois existia a necessidade de perpetuar os elementos necessários para garantir a existência humana. O aprendizado era realizado no próprio ato do trabalho, os indivíduos aprendiam na interação com a natureza e com eles próprios, educando as novas gerações e garantindo a continuidade de sua comunidade (SAVIANI, 2007).

No modo de produção comunal, nas comunidades primitivas, a relação com o trabalho era dada pela divisão dos meios de produção, a educação era fator importante para a continuidade desse sistema, no processo de produção da existência os seres humanos apropriaram-se coletivamente dos meios de produção da vida, a educação tinha relação direta com a vida, desta maneira, o que prevalecia neste tipo de sociedade era o que podemos denominar de comunismo primitivo, tudo era desenvolvido junto à comunidade, em comum, não existiam divisões de classes, a

educação fazia parte do trabalho e ambos tinham um sentido direto para a continuidade daquela sociedade (SAVIANI, 2007).

O desenvolvimento da produção, culminou na divisão do trabalho e conseqüentemente na apropriação privada das terras e dos meios de produção, o que acabou rompendo com o modo de produção das comunidades primitivas e dividindo os indivíduos em duas classes distintas, o que já foi explicado no capítulo anterior (SAVIANI, 2007).

Na Grécia e em Roma, outro modo de produção era o escravista, no qual o trabalho era realizado pelos escravos para a aristocracia que possuía a propriedade privada das terras. Ao dividirem os indivíduos em classes, isso também direcionou a divisão da educação, inicialmente desenvolvida no próprio processo de trabalho. Desta maneira, no modo de produção escravista, passam a existir dois tipos de educação, aquela voltada para a classe proprietária, considerada a educação dos homens livres e outra voltada para os escravos e serviçais (SAVIANI, 2007).

Essa divisão da educação em dois elementos distintos inicia um distanciamento do trabalho. A educação voltada à classe dominante era mais centrada em exercícios físicos e na arte da palavra (SAVIANI, 2007).

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação da classe dominante logo se torna a forma dominante de educação, pela sua especificidade, o que auxiliou e garantiu a divisão da educação e trabalho. A educação da classe dominante, a qual possuía mais tempo livre, passa a se organizar na escola, seguindo um modelo diferente da classe não dominante onde a escola era voltada para o processo de trabalho, assim como duas classes distintas, tínhamos também dois modos educacionais distintos.

Com o surgimento do modo de produção feudal, onde o clero realizava funções religiosas, os nobres, as funções militares e os servos exerciam a produção da subsistência e pagavam tributos pela utilização das terras, um novo tipo de educação surge, agora com uma forte influência da Igreja católica (SAVIANI, 2007).

O modo de produção capitalista trata-se de um sistema de produção em que os meios de produção se encontram nas mãos dos capitalistas, umas das classes deste sistema. Denominamos a classe dos capitalistas de proprietários ou burgueses. No entanto, ninguém vive sem o trabalho, nem mesmo os proprietários, deste modo, é necessário existirem indivíduos que trabalhem utilizando-se dos meios de produção da classe proprietária.

Para a classe que não possui nada além de sua força de trabalho, denominamos de não proprietários ou trabalhadores e trabalhadoras. Estes são obrigados a vender sua força de trabalho para que possam sobreviver, recebendo em troca de seu trabalho um salário.

Outro ponto deste sistema é que a divisão social do trabalho é de suma importância na sociedade capitalista, a maneira como as funções são organizadas no modo de produção capitalista, favorecem a produção de mercadorias de maneira eficiente e garantir a separação em classes sociais, gerando também outras divisões como a intelectual e manual.

No caso da educação no sistema capitalista, coloca-se o Estado como sendo central na organização do sistema escolar, que seja público, universal, laico e obrigatório. A garantia da escola passa a ser função do Estado, neste caso, o Estado burguês. Com a passagem do feudalismo para o capitalismo é necessária uma escola que dê conta de perpetuar o novo modo de produção, dessa forma é fundamental que se tenha uma educação que possa impor as ideias burguesas e que continue separada do trabalho. A separação da escola e trabalho se estabelece pois o próprio modo de produção da vida possui uma divisão social, escravista, feudal ou capitalista, o modo de produção permitiu à escola existir enquanto espaço separado do trabalho (SAVIANI, 2007).

No desenvolvimento da escola, surgiu uma divisão entre as formas de educação, a primeira mais voltada para o que temos hoje enquanto escola em si destinada ao trabalho intelectual e outra destinada ao trabalho manual, onde os ensinamentos eram realizados diretamente no trabalho (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007), ressalta que a escola em suas origens foi destinada ao trabalho intelectual, com o intuito de ensinar aqueles que se tornariam os dirigentes, ensinando-lhes as funções tanto militares como de comando político. O autor também explica que para o trabalho manual não exigia uma formação escolar, ou seja, a formação destes trabalhadores e trabalhadoras ocorria junto ao próprio trabalho.

Com a industrialização, os trabalhos manuais foram perdendo espaço, produzia-se uma quantidade maior de produtos em menos tempo e com um menor custo, os trabalhadores e as trabalhadoras que viviam do artesanato tiveram que migrar para o trabalho fabril. Com isso, diminui-se a necessidade de especialização, já que o maquinário que realizava a maior parte das atividades necessitava de um trabalhador ou trabalhadora que soubesse operar as máquinas.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação geral, equacionando no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 159).

No entanto, para além do trabalho com o maquinário era necessário que alguns indivíduos soubessem realizar concertos, ajustar as máquinas, ou seja, era também necessário um trabalho intelectual específico. Essa educação foi dada pelas empresas em cursos profissionalizantes ou no próprio sistema de ensino. Tinham como referência o ensino escolar, porém atenderiam diretamente as necessidades da produção. Deste modo, temos outra divisão do processo educativo, uma mais geral e outra advinda das escolas profissionais (SAVIANI, 2007).

Portanto, o sistema capitalista forçou a escola desenvolvida com a educação burguesa e separada do processo produtivo, a vincular-se com a produção, o que realizou outra divisão, a divisão do trabalho intelectual e manual. Assim, Saviani (2007) explica que:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com isso, para que se desenvolva uma sociedade pautada na divisão de classes sociais, na acumulação de riqueza das classes dirigentes, por meio da exploração da classe trabalhadora, é necessário também uma educação igualmente dividida, que inculque os objetivos do sistema na classe que vive do trabalho e que seja também uma mercadoria dentro do sistema capitalista.

A escola é dividida não só em seu direcionamento educacional da educação mais geral e da intelectual, mas também em si possui uma divisão disciplinar, onde cada disciplina está alocada em seu espaço, tempo e conteúdos que não parecem ter relação, essa divisão fragmenta o ensino e a visão dos indivíduos nos aspectos sociais e pessoais.

Igualmente, a escola apresenta os conteúdos com a lógica do que é necessário à reprodução do sistema, a cultura ensinada é a cultura dominante e no formato escolhido pelas entidades de domínios das classes dominantes, daí a lógica de inculcar os objetivos do capital aos indivíduos da classe trabalhadora, como trabalhar em grupo, ser proativo, liderança, esforçar-se o suficiente, e tantos outros ditos do neoliberalismo.

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da forma de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderiam de deixar conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto (SAVIANI, 2012, p. 26).

Deste modo, é importante compreender que reformulações no sistema educacional só serão aceitas caso não causem mudanças na estrutura social capitalista. Assim, só serão realizadas pequenas modificações que ajustem algum aspecto defeituoso do sistema vigente, isso não somente no aspecto educacional, mas também de forma geral (MÉSZÁROS, 2008).

Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifo do autor).

Portanto, o ensino burguês é elitista e reproduzidor das desigualdades sociais, assim, a classe trabalhadora não possui tempo livre para poder focar nos estudos, pois necessita trabalhar, não conseguindo vencer as etapas educacionais que a classe burguesa consegue (GADOTTI, 2012). As condições de vida da classe trabalhadora sobre o domínio do capitalismo só tendem a ficar mais precarizadas.

Como vimos anteriormente, existe uma parcela da população desempregada e esse número só aumenta. Também como informamos anteriormente, 50% da população com menores rendimentos recebe 33,7 vezes menos do que 1% da população com maiores rendimentos e isso se reflete na educação.

Quando falamos que a educação é elitista, queremos dizer que ela segue a lógica das elites e conseqüentemente só consegue se manter na escola de forma qualitativa aqueles pertencentes às elites, os demais que não permanecem tem seu processo educacional dificultado em maior ou menor grau dependendo de seu contexto socioeconômico. Esse ponto pode ser melhor compreendido nos dados do IBGE (2019) que explica que o abandono escolar é 8 vezes maior para aqueles pertencentes às famílias mais pobres.

Na pesquisa de Silveira (2019), podemos perceber que as condições de vida da população que vive no entorno da escola ou que acessa a escola, afeta a forma como aquele aluno ou aluna irá acessar o ensino, ou seja, as condições de vida da população vão influenciar nas condições de permanência e aprendizado nas escolas. As condições socioeconômicas dos alunos e das alunas condicionam a organização do Trabalho Pedagógico dos professores e professoras, já que necessitam muitas das vezes dar conta de problemas oriundos dessas condições. Muitos estudantes também necessitavam abandonar a escola para complementar a renda familiar, ou seja, tem que começar a trabalhar e conseqüentemente acabam por não ter mais condições de continuar os estudos.

A escola capitalista então possui uma função social seletiva que exclui, se não totalmente, parcialmente a classe trabalhadora do ensino. Isso não só está expresso no abandono escolar, mas também nos problemas educacionais. Essa função seletiva que é incorporada pela escola acaba por fazer “[...] com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade” (FREITAS, 1995, p. 96). E se não existir resistência a esse modelo escolar ela continuará traduzindo as “[...] desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduzir tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas” (FREITAS, 1995, p. 95).

Portanto, compreendemos que as mudanças nos modos de produção e conseqüentemente na forma que se estabelece o ensino, em seu movimento histórico, levaram até a forma como a educação é apresentada hoje, como elemento que segue a lógica de perpetuar o sistema vigente.

Igualmente, é importante compreender que entender a escola capitalista não é de maneira alguma ignorar os movimentos de resistência existentes no trabalho dos professores e professoras que lutam por melhores condições na educação pública, mas entender o movimento histórico da educação e suas limitações no sistema do capital, pois nos dá subsídios para pensar em um sistema educacional que atenda às necessidades da classe trabalhadora.

No capitalismo, a escola se organizou nos moldes fabris, assim, também as políticas públicas desenvolvidas para a escola, parecem sempre vir como discursos dependentes das mudanças do mercado. Essa organização da escola na lógica fabril coloca o fordismo e o taylorismo como elementos principais na lógica desses modos de produção fabril e com a divisão do trabalho (PEREIRA, 2015).

Nesse quadro, o padrão de produção fordista-taylorista afirma-se no monopólio das gerências que, apropriando-se do saber e habilidade dos operários, incorporados à objetividade do capital, provoca a expropriação dos operários, em relação ao domínio dos processos de trabalho, causando uma maior dependência do trabalho em relação à organização capitalista (PEREIRA, 2015, p. 49).

Deste modo, o capital coloca seus interesses no sistema educacional de forma a subordinar a formação escolar aos interesses que são mais imediatos, partindo para uma especialização da mão de obra ao mesmo tempo em que desvaloriza o trabalho. Assim, com o desenvolvimento das novas tecnologias é necessário ao capital uma mão de obra mais especializada. Novos discursos ficam em pauta como uma “[...] formação polivalente, voltada à flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, de modo que o trabalhador seja mais criativo, tenha mais capacidade de iniciativa e seja capaz de se adaptar com mais facilidade às permanentes mudanças” (PEREIRA, 2015, p. 49).

Esses elementos descritos anteriormente partem das mudanças do sistema capitalista na forma como organiza sua produção, neste contexto, existe uma necessidade de reformular o processo educativo para que atenda às necessidades desse “novo” modo de exploração.

Cada nova forma de expropriação do trabalho alheio vem com demandas por tipos específicos de trabalhadores e trabalhadoras, neste momento, parece que a necessidade do capital é de trabalhadores e trabalhadoras desprovidos de laços contratuais e que sejam flexíveis, o advento tecnológico que proporcionou o trabalho

digital e apresentou a uberização do trabalho é um exemplo. Agora, além de trabalhadores e trabalhadoras flexíveis, coloca sobre suas costas as metas das empresas, mas trata de fazer com que os próprios trabalhadores e trabalhadoras criem metas para que possam garantir um salário maior no final do mês, além disso, necessitam arcar com todos os custos deste trabalho.

Esses elementos de direcionamento da educação à lógica privada só se estabelecem de forma efetiva se as entidades públicas seguirem tais demandas, para isso se apresentam leis por meio de reformas, seja no âmbito trabalhista ou educacional. As reformas educacionais ocorridas no Brasil, que se dão no início na década de 1990, acabam por trazer mudanças no currículo, na forma de ensinar e gestar a educação, e também novos elementos avaliativos, tanto para os professores e professoras como para alunos e alunas.

Tais mudanças partem de organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial (BM), que empresta dinheiro para os países da América Latina, deste modo, exerce forte influência em vários planos dentre os quais está o educacional. Assim, tratam de indicar políticas públicas educacionais que possam auxiliar no controle das crises do sistema capitalista, isso tratando de mercantilizar a educação (AMORIM; LEITE, 2019).

No Brasil e no mundo, desde a década de 1960, foi estabelecida a teoria do Capital Humano, elemento imposto pelas ideias norte-americanas, que foi incorporado à educação. “A tese da teoria de formação de Capital Humano resulta da demanda de exploração da força de trabalho pelo capitalismo, em sua fase imperialista, minimamente qualificada, para atender às novas técnicas e demandas do sistema produtivo [...]” (AMORIM; LEITE, 2019, p. 31).

A teoria do Capital Humano, ou como explica Frigotto (2006), recursos humanos, é a ideia de que o investimento realizado por uma nação aos seus indivíduos, ou o investimento que os próprios indivíduos fazem em si, faz com que seja possível posteriormente esses investimentos serem traduzidos em retornos, como aumento salarial, na carreira/nível dentro de uma empresa, mais oportunidades de emprego, maior produtividade, etc. Assim, de um lado vemos que o investimento no fator humano se transforma em aumento da produtividade e superação do atraso econômico, também pode ser constituído em um fator que explica as diferenças sociais de renda e de mobilidade social, assim como das diferenças de produtividade (FRIGOTTO, 2006).

No entanto, o Capital Humano ligado à educação seria a forma determinante para o desenvolvimento econômico e a distribuição de renda, porém, como não é desvinculado ao modo de produção capitalista e coloca a educação como investimento para o mercado, conseqüentemente não favorecem uma diminuição da exploração nem das desigualdades sociais, pelo contrário, causa um aprofundamento das relações de exploração do trabalho.

No processo educativo capitalista, o Trabalho Pedagógico passa a ser organizado, controlado, avaliado da forma que consiga produzir habilidades que possam ser úteis para o mercado, ou seja, a escola passa a produzir o conhecimento necessário para a ampliação da capacidade de trabalho e conseqüentemente de produção (AMORIM; LEITE, 2019). Deste modo, podemos observar que para o sistema capitalista só servem as capacidades produtivas do ser humano. O ser humano enquanto agente histórico dotado de sentido não interessa ao capital, já que as relações sociais no modo de produção capitalista são pautadas pelas relações contratuais, e isso não deixaria de ser diferente nesse sistema.

Se não bastasse a inculcação das ideias dominantes nos indivíduos por meio da educação, também introjeta a ideia de que as capacidades dos indivíduos, que são pautadas pelo capital, são de responsabilidade deles próprios. Portanto, sendo livres e fazendo parte de um mercado livre, os problemas das desigualdades educacionais ou sociais são culpa dos próprios indivíduos que delas sofrem, pois não se qualificaram ou se esforçaram o suficiente, e não do modo de produção capitalista.

O capital cria estratégias de forma a conseguir organizar seus interesses nas políticas educacionais e assim ajustar a educação. Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada por diversas entidades internacionais, uma dessas entidades era o BM. Dentre outras coisas, dessa conferência saíram definições sobre a educação que deveriam ser seguidas pelos países subdesenvolvidos, por meio de reformas. O Brasil então, segue as propostas neoliberais (AMORIM; LEITE, 2019).

O BM apresenta três funções principais para o sistema educacional: o primeiro é o desenvolvimento de habilidades da força de trabalho e, assim, conseguir gerar um crescimento econômico e utilizar a palavra sustentável como se estabelece algum favorecimento das relações sociais capitalistas de produção à classe trabalhadora. O segundo ponto é a contribuição da educação para uma redução da desigualdade social, desenvolvendo oportunidades educacionais para todos. No entanto, já

discutimos que as desigualdades e a pobreza são elementos que vão além das oportunidades educacionais, certamente é muito interessante que todos e todas tenham acesso à educação, porém, não se desenvolve uma política de permanência pensada a partir dos problemas sociais existentes no capitalismo como a pobreza, se busca apenas formas de amenizá-los. O terceiro ponto, e é importante que citeamos aqui ele em sua íntegra para que possamos compreender melhor essa lógica educacional capitalista de educação enquanto mercadoria, trata-se de: “iii) a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.2).

Podemos compreender que, no tópico terceiro, uma dessas funções para a educação é transformar os “gastos” na educação em resultados, trata então de apresentar o valor utilizado em melhorias na educação brasileira em gastos e não investimento, traz a lógica de mercantilização da educação, pois espera que ao final dos custos de produção o resultado seja um produto viável a venda no mercado de trabalho, ou seja, a força de trabalho.

Logo, a lógica de custos educacionais também vem atrelada a uma concepção gerencial, estabelecida por meio do racionamento de recursos com o interesse em extrair, a partir disso, os resultados. Esse pressuposto, acaba por reduzir os problemas educacionais a ineficiência dos gastos públicos na educação, porém o que isso causa é a precarização do ensino, já que as escolas públicas sofrem com o efeito do corte de gastos (AMORIM; LEITE, 2019).

O BM segue apresentando dados que reforçam suas políticas neoliberais, que parecem não levar em conta as particularidades históricas e sociais do Brasil. Indicam a redução nas receitas tributárias gastas na educação, explica que nem sempre os gastos adicionais com a educação se refletem efetivamente em maior aprendizado e eficiência. Além disso, também culpabiliza os professores e professoras dizendo que os mesmos possuem baixa qualidade, ou seja, que o sistema público de educação brasileiro é “caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

Assim, indicam metas para o teto de gastos com a educação, explica que o Brasil gastou com a educação em 2010 valores superiores à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BANCO MUNDIA, 2017).

[...] torna-se claro a insatisfação do BM em relação aos gastos educacionais do Brasil, ressaltando que o país deveria despende menos recursos do seu Produto Interno Bruto – PIB à educação básica. Para o Banco, o país deveria gastar em educação algo proporcional ao que gastam os países da OCDE. No entanto, o BM não atenta aos diversos fatores internos do país, históricos, sociais, econômicos, geográficos e demográficos que, justamente, diferencia o Brasil dos países da OCDE (AMORIM; LEITE, 2019, p. 37).

As investidas neoliberais à educação são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas que possam garantir a organização curricular capitalista, além de auxiliar no aprofundamento da exploração do trabalho. A educação é fundamental para a continuidade do modo de produção capitalista, como já mencionamos anteriormente, deste modo, cabe como investidas do neoliberalismo medidas como a diminuição de verbas públicas, desvalorizar o trabalho docente com indicações de mais processo avaliativos, desenvolver controle de qualidade pautada na lógica fabril, aplicar a lógica da iniciativa privada a educação, entre outros elementos. Em suma, o que isso pode causar é o aprofundamento da crise educacional, a superexploração do trabalho docente, os problemas estruturais nas escolas aumento do abandono escolar.

O que podemos observar é que o projeto educacional neoliberal para a educação parece ser um projeto de sucateamento ao mesmo tempo em que se aumenta o investimento no setor privado como solução para os problemas causados por essa própria lógica gerencial. Um exemplo é a alocação de recursos públicos para o setor privado, como em entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias em especial no ensino superior, por meio da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 (PAULA, 2015).

O interesse da classe burguesa sobre a educação não é só pautada pelo interesse de difundir a ideologia dominante, já que o mesmo aparato educacional que serve aos interesses dominantes, ele também se organiza como local de resistência contra a ideologia dominante, daí o interesse de assumir as rédeas da educação e dificultar a entrada da classe trabalhadora ao ensino superior. Todavia, o interesse também é pautado pelas vias econômicas, assim, ao retirar os créditos do âmbito educacional, pode focar naquilo que dá mais lucro para o capital. Outro ponto, é a dificuldade de acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora, pois esse acesso auxilia na ruptura de pontos elitizados da sociedade, abrindo uma nova percepção de cultura, de permanência e de resistência. “É verdade que, numa sociedade em que a burguesia detém as rédeas do processo econômico-político, a abertura das

universidades [a classe trabalhadora ...] não seria suficiente para pôr em risco a hegemonia burguesa” (GADOTTI, 2012 p. 140). Porém o acesso da classe trabalhadora às universidades, pode significar mais um ponto de resistência ao modo de produção vigente.

#### 4.1 Educação e emancipação humana

São as condições de vida de uma determinada época e seu modo de produção vigente que possibilitam ou não as propriedades e as condições para a emancipação humana. No capitalismo, a produção da existência humana passa pela exploração, a exploração da classe trabalhadora é condição para evitar a emancipação, pois o trabalhador e a trabalhadora recebem aquilo que o capital expressa como necessário à reprodução da força de trabalho, tanto no âmbito material quanto no biológico, evitando o momento de ócio exacerbado e não direcionado a prática de lazer mercantil. Ou seja, encontra-se no modo de produção capitalista os obstáculos para a emancipação humana, deste modo, o próprio processo de produção da existência humana se transforma em trabalho estranhado.

Deste modo, podemos compreender que as articulações sociais que os seres humanos realizam entre si, sendo de sua vontade ou não, correspondem a um grau de desenvolvimento da produção de sua existência. Igualmente, o totalizante dessas relações corresponde a uma estrutura social, jurídica e econômica e que determinam a consciência. Assim como explica Marx, podemos compreender que não é a consciência dos seres humanos que determina o que ele é, ou o seu ser, mas o seu ser social que determina sua consciência. Portanto, não é a consciência que determinará a existência do ser, mas a própria existência do ser que determina sua consciência, pois a matéria surge antes da ideia (MARX, 2008).

Trataremos, então, do processo de consciência, pois observamos a consciência como movimento e não como algo oferecido, apresentado (IASI, 2007).

Nesse sentido, procuraremos entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado. Sabemos que só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ele se tornou o que é; assim é também com a consciência: ela não “é”, “se torna” (IASI, 2007, p. 12).

Podemos compreender a consciência enquanto seu movimento de superação, já que, em seu processo de amadurecimento, rompe fases que vão sendo superadas, mas não esquecidas, pois elementos dessas fases são retomados e reelaborados.

Iasi (2007) explica que todos e todas têm uma representação mental de sua vida e seus atos que é formada a partir do meio social mais próximo do indivíduo, ou seja, elementos da realidade que se interiorizam. Assim sendo, a consciência seria uma “[...] representação mental (subjetiva) de uma realidade concreta e externa (objetiva), formada neste momento, através de seu vínculo de inserção imediata (percepção). Dito de outra maneira, uma realidade externa que se interioriza” (IASI, 2007, p. 14).

O autor segue explicando que, se a consciência é interiorizada pelo indivíduo, ao ser inserido em um contexto social que o antecede e vai além dele, este indivíduo buscará compreender o todo pela parte, partindo de um juízo provisório de determinados elementos. Igualmente, se a consciência pode ser entendida como a interiorização de elementos da realidade, então seu início é no seio familiar, neste ponto os indivíduos começam a internalização dessas relações sociais não só pelo pai e pela mãe, mas também pelos familiares, é importante compreender também que o processo de consciência passa pelos estágios de formação da criança, ID, EGO e SUPEREGO. E cada nova relação pode modificar, complementar ou reverter as relações que os indivíduos desenvolvem em sua família e alterar as percepções e assim a consciência, mesmo que as relações sociais familiares tenham mais importância (IASI, 2007).

As relações na maioria dos casos acabam por reforçar a base familiar, como a escola, o trabalho, as relações com os amigos. Entendemos como a primeira forma de consciência como sendo a consciência de si e a do mundo. Iasi (2007) destaca 7 pontos como os principais elementos que constituem as características dessa forma de consciência.

1. a vivência de relações que já estavam preestabelecido como realidade dada;
2. a percepção da parte pelo todo, onde o que é vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se “a realidade” (ultrageralização);
3. por esse mecanismo, as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais, levando à percepção de que “sempre foi assim e sempre será”;
4. a satisfação das necessidades, seja da sobrevivência ou do desejo, deve respeitar a forma e a ocasião que não são definidos por quem sente, mas pelo outro que tem o poder de determinar o quando e o como;

5. essas relações não permanecem externas, mas se interiorizam com normas, valores e padrões de comportamento, formando com o SUPEREGO, um componente que o indivíduo vê como dele, como autocobrança e não como uma exigência externa;
6. na luta entre a satisfação do desejo e a sobrevivência, o indivíduo tende a garantir a sobrevivência, reprimindo ou deslocando o desejo;
7. assim, o indivíduo submete-se às relações dadas e interioriza os valores como seus, zelando por sua aplicação, desenvolvimento e reprodução (IASI, 2007, p. 18 - 19).

Como explicamos, as relações que vivenciamos irão modificar, reverter ou acrescentar elementos em nossa primeira forma de consciência, por exemplo, a forma de escola que temos, que se estabelece no modelo hegemônico de escola, vemos ela como única e não aplicamos um pensamento crítico sobre essa forma de escola, nesta instituição são aplicado valores, deveres, regras desenvolvidas por outros que não nós mesmos. Assim, nós formamos cidadãos disciplinados (IASI, 2007).

Observe que o mesmo ocorre com o trabalho, determinando como ganhamos nosso sustento. Assim, “[...] as relações já se encontravam predeterminadas, outros determinam o que podemos e o que não podemos fazer, o capital determina o como, o quando e o que fazer” (IASI, 2007, p. 19).

O capital obriga o trabalhador e a trabalhadora a vender sua força de trabalho em troca de um salário, horas de vida entregues a produção de riqueza para outro são vistas como algo perfeitamente normal. A necessidade do trabalho enquanto essência da nossa existência transforma-se em sobrevivência, necessidade imediata, assim, agradecemos aqueles e aquelas que decidiram comprar nossa força de trabalho.

Assim, formada essa primeira manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação (IASI, 2007, p. 20).

Passando pelos elementos descritos anteriormente, o indivíduo estabelece uma forma inicial de consciência expressa nas relações sociais capitalistas de alienação, Iasi (2007) expressa essa consciência como um terreno propício para introjetar a ideologia dominante. A ideologia dominante não é só difundida pelos meios de comunicação, escola, igreja, entre outros, que a classe dominante detém, mas também pelas relações concretas que os indivíduos têm que auxiliam na reprodução da lógica dominante (IASI, 2007).

No entanto, essa reprodução da lógica dominante é formada, também por meio da alienação, a propriedade privada capitalista e o trabalho assalariado, criando as condições para que a atividade do ser humano se aliene por meio do trabalho na lógica capitalista. O produto do trabalho é algo estranho ao trabalhador, pois não lhe pertence, o trabalho era o ato de exercer as funções necessárias a própria vida, no capital transformasse em um meio de garantir a vida, não gerando prazer e sim sofrimento, aflição. O ser humano, no processo de trabalho estranhado, alienado, do modo de produção capitalista, afasta-se da natureza, então aliena-se dela e aliena-se de si mesmo, pois não se reconhece no processo de trabalho, e aliena-se de sua espécie, pois coisifica o ser humano, e o trabalho existe num meio individual para garantir a própria existência (IASI, 2007).

O processo de consciência, mesmo sendo elaborado a partir de uma representação mental, será transposto de elementos da realidade e que são desenvolvidos a partir de um modo de produção da vida que não se torna estanque, está sempre em movimento. A evolução das relações de produção segue, mas como o fator ideológico de apresentar os valores dominantes de base devem seguir os mesmos, encara-se a contradição de que, mesmo sendo necessário ao capitalismo, as forças produtivas se desenvolvam e os valores adotados permaneçam os mesmos, existem discordância com o que foi interiorizado e o que é apresentado na realidade. Logo, os indivíduos acabam por julgar a nova realidade com a mesma carga de valores que já possuíam o que acaba por contradizer o que acreditavam, porém, essa primeira forma de contradição não supera a alienação, mas em um processo de transição expresso, entre outras coisas, em revolta (IASI, 2007).

Iasi (2007) explica que a segunda forma de consciência: a consciência em si, pode surgir da revolta, porém, para vencer a alienação são necessárias determinadas condições. O autor explica que a condição para essa passagem é o grupo, pois as relações de opressões apresentadas por indivíduos que delas sofrem, podem começar a ser dadas como relações injustas e não como elementos naturais de sua vida. Deste modo, ao observarmos segmentos da classe operária em greves, essas são ocasionadas por injustiças percebidas pelo coletivo e a revolta ocasionada por essas injustiças são organizadas no grupo. Portanto, é mais evidente essa passagem de superação quando, por exemplo, observamos a classe trabalhadora em suas reivindicações por melhores condições de trabalho, pois “[...] é na greve a sua mais

didática manifestação. A injustiça vivida como revolta é partilhada numa identidade grupal, o que possibilita a ação coletiva” (IASI, 2007, p. 29).

No entanto, existem contradições que permeiam a consciência em si, a classe trabalhadora organizada em suas reivindicações, negando o capitalismo ao mesmo momento que o reafirmando, pois reivindicam uma fatia maior do que eles mesmos produzem, ao conseguirem voltam ao estado de produção de mercadorias, por meio de uma valorização de sua própria mercadoria, a força de trabalho. Não basta somente “[...] assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas é necessário se assumir para além de si mesmo (consciência para si)” (IASI, 2007, p. 32). Deste modo, é fundamental colocar-se como agente possuidor de uma tarefa de superação deste modo de produção.

Iasi (2007) segue explicando que outras contradições surgem quando se passa da consciência em si para a consciência para si ou consciência revolucionária como chama em seu texto. Mesmo que o processo de modificações na consciência sejam realizadas de forma individual, como explicamos anteriormente, o processo que irá transformar a consciência passa pelo social. Também existe a possibilidade de existir uma diferença entre o indivíduo e sua classe, o que pode colocar este “[...] inserido num grupo que ainda partilha da consciência alienada. As mediações políticas consistem, em parte, no esforço de superar essa distância” (IASI, 2007, p. 36).

Como iniciamos explicando neste subcapítulo, é o modo de produção e as condições de vida que proporcionam ou não as possibilidades de emancipação, isso é verdade em termos, já que como podemos ver os mecanismos ideológicos do capital auxiliam na perpetuação desse sistema, ao mesmo tempo a evolução das forma como a sociedade se relaciona com o modo de produção em suas alterações, vão possibilitando a observações de contradições com os valores imputados pelo capital a fim de manter a população a serviço dos objetivos dominantes, porém, à medida que os indivíduos observam tais contradições, eles começam a reorganizar e processar o que antes era dito como natural e constante, agora reformulando e reconfigurando sua consciência.

Assim, entendemos que os mesmos mecanismos que servem para direcionar a população para as ideias dominantes e sua lógica, também podem ser ferramenta fundamental para a luta contra-hegemônica, porque coloca os indivíduos em situações semelhantes de injustiça em um mesmo espaço, não só por isso, mas a partir daí pode ser iniciado o diálogo sobre as condições de vida desses indivíduos.

No que se refere à educação, torna-se importante ferramenta para o pensamento crítico à própria forma educacional dominante e suas políticas de desmonte e privatizações. Não somente a esses elementos, mas também aos problemas sociais vivenciados pelos alunos e alunas e observados pelos agentes escolares. O que é a emancipação por meio da educação se não a constatação crítica de elementos que não parecem ser fundamentados a fim de melhorar as condições da educação, ou até mesmo a percepção de alunos e alunas sobre os problemas sociais que os afetam. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2014, p.39). Assim, como deve ser também a do aluno e da aluna, instigada pelo ou pela docente a pensar sobre aquilo que o incomoda para além do pensamento fatalista de que tudo é porque deveria ser assim.

Parece ser contraditório, compreender que a estrutura social capitalista se estabelece por meio da exploração do ser humano sobre outro ser humano, divididos em duas classes distintas, necessárias uma à outra por conta do sistema vigente. E, para manter essa dinâmica e a forma dominante de produção, é necessário direcionar os indivíduos da classe dominada, a entregarem-se à exploração. Para isso, estabelece-se formas de articular domínios no âmbito do capital, seja econômico ou político, para se obter forma de inculcar as ideias dominantes aos demais. A contradição encontra-se no fato de que ao se emancipar, e isso não é realizado de forma completa, o indivíduo compreende que não está livre do domínio do capital, pois compreende essas relações e começa a observá-las a partir de suas próprias análises da realidade, o que difere nesse momento é o que fazer a partir dessas constatações.

Deste modo, como tratar de uma educação que vise a emancipação humana, no processo educativo? Pistrak (2018) explica que uma das tarefas da revolução social consistem em explicar o caráter de classe desse modelo escolar.

Desnudar os interesses de classe, acentuar todos os problemas da vida como questão de luta de classes, esclarece e indica com precisão a tarefa social da classe vencedora, ou seja, a tarefa de educar as massas e assegurar o êxito da consolidação das conquistas e realizações revolucionárias (PISTRAK, 2018, p. 40).

Mesmo tendo em vista que o momento histórico vivido por Pistrak na União Soviética seja distinto do nosso no Brasil, é importante compreender que a tarefa de uma educação revolucionária tenha a intenção de apresentar de forma crítica aos

estudantes os problemas estruturais do capitalismo. E não seria diferente em uma escola voltada para o trabalho do campo, a percepção crítica sobre a vida no campo e para além das constatações fatalista, podem direcionar o processo de produção da teoria pedagógica da Educação do Campo, para que se possa compreender os problemas vivenciados pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Mas onde iniciar esse processo educativo de emancipação humana, como referido anteriormente, se a estrutura educacional parte da própria estrutura social do capital? No entanto, mesmo que algumas terminologias, concepções, formas de se organizar e conteúdos continuem, esses podem ser desenvolvidos de novas formas. As finalidades dessas organizações direcionam a uma formação de indivíduos que se sentem enquanto parte de um grupo social, uma classe em luta a favor de uma nova organização societal, e por uma organização da sociedade sem divisão de classes sociais (PISTRAK, 2018).

A educação que proporcione a emancipação humana pode organizar-se tendo em vista tudo aquilo que é de atual, não esquecendo o passado? Assim, como pensar em formas organizativas e sentidos educacionais para além do capital?

Esses são questionamentos que podemos desenvolver, por meio da análise da realidade, necessária para o desenvolvimento de uma educação que auxilie na emancipação.

É interessante pensar que métodos de estudos e seus materiais desenvolvidos na educação capitalista não são úteis em sua totalidade, já que a forma educacional que estamos propondo não trata somente de conhecer a atualidade, mas adentrar nela. Outro ponto é a reorganização e a revisão dos conteúdos estudados, pois a lógica aplicada os desassociou da realidade. Para isso, é necessário compreender os fenômenos em suas relações, que fazem parte de um mesmo processo histórico geral do desenvolvimento (PISTRAK, 2018). Assim, Pistrak (2018) explica que é necessário conhecer a essência dialética do que nos cerca.

Mas isso não é possível senão pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. O problema da unificação do ensino, da concentração do ensino ao redor de um eixo – o sistema dos complexos de estudos – já recebeu longa atenção. A questão metodológica que agora surge, decorre não apenas de uma melhor compreensão e mais completa assimilação deste ou daquele conhecimento, mas da essência da tarefa, isto é, o do estudo e conhecimento dos fenômenos da atualidade em suas relações mútuas e dinâmicas, isto é, de um enfoque marxista para a pedagogia (PISTRAK, 2018, p. 45 – 46, grifo do autor).

A educação em seus conteúdos segue, nesta perspectiva de emancipação humana, como um instrumento necessário à luta e à criação de uma nova vida, pois a organização dos métodos educativos parte da realidade propriamente dita e não ao contrário. Neste processo, a apropriação cultural – no sentido de entender a realidade que nos cerca – é componente para uma sistematização teórica da realidade. Para a emancipação, a educação parte da realidade e de sua análise.

Outro elemento para o desenvolvimento de uma educação que vise a emancipação humana é a auto-organização. No contexto de Pistrak, a auto-organização tinha como base garantir a constituição da revolução. Neste aspecto, a condição para o momento em que a escola era tomada como ambiente de luta e desenvolvimento era que cada membro da sociedade soubesse o que era preciso fazer nesse processo e quais seus caminhos, para isso era necessário organizar três pontos básicos. “1) habilidade de trabalhar coletivamente – habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2018, p. 52).

A habilidade de trabalhar coletivamente só se desenvolve no próprio trabalho, daí a necessidade de a escola dar conta de desenvolver esse elemento nas habilidades dos(as) estudantes. Ou seja, a escola pode conduzir a auto-organização de forma que os alunos e alunas possam sistematizar coletivamente os momentos em que desenvolvam habilidades organizativas, em períodos de liderança na auto-organização e de subordinação, esse ponto auxilia a capacidade de lidar com cada nova tarefa, seja em conduzir ou executar. No que se refere a criatividade organizativa é trabalhando junto aos demais elementos apresentados, e podem ser desenvolvidos se os(as) estudantes tiverem liberdade e iniciativa nas tomadas de decisões organizativas.

Cabe ressaltar que as organizações de estruturas que façam os(as) estudantes se auto-organizarem e alternarem lideranças em grupos são importantes para a aproximação do trabalho propriamente dito. Dependendo do processo formativo que a instituição segue, seja para a educação da cidade seja do campo, é importante que esse direcionamento seja para a estrutura social a qual os(as) estudantes pertençam, sem se tirar as possibilidades de obter conhecimentos sobre outros elementos organizativos. A Educação do Campo, por exemplo, pode se organizar por meio das disciplinas, ou seja, a estrutura dos conteúdos relacionados ao mundo do trabalho no campo em disciplinas específicas com o modelo de alternância. Ademais, existem

também as possibilidades de organizar os alunos e as alunas em frentes de trabalho para a divisão e realização de tarefas necessárias a estadia dos(as) estudantes na instituição, se esta tiver ou não o modelo de internato.

Entendemos que a emancipação humana só pode surgir através da compreensão e do rompimento dos obstáculos fundamentais do capitalismo, o processo de produção da existência humana, que no sistema capitalista se transforma em trabalho estranhado ao ser humano pelo próprio processo de produção mercadológica, separa os seres humanos em duas classes distintas e suas consequentes organizações de proprietários e não proprietários. Esses são elementos que devem ser apresentados de forma auxiliar na compreensão da realidade e podem ser desenvolvidos a partir do estudo da vida da classe trabalhadora.

Por isso, é necessário que se constitua uma educação como uma das bases necessárias à elaboração de um novo pensamento. Uma educação com o trabalho como princípio educativo, citando Pistrak (2018), na qual o aluno e a aluna tenha acesso a uma educação que possibilite atividades na escola que encaminhem para a aproximação com trabalho inicialmente de cunho mais simples na escola, e posteriormente mais complexos com interações com a sociedade de forma geral. Esses elementos podem direcionar a apropriação do trabalho propriamente dito.

A educação pode conter um programa que indique as ligações do ensino escolar com o mundo do trabalho, de forma a articular o material educativo com o trabalho e se aproximar da realidade concreta da produção da vida. Neste sentido, a Educação Física pode estar ligada com o programa escolar de uma forma única, englobando juntamente com as demais disciplinas a vida escolar. A Educação Física, neste sentido, pode organizar seus conteúdos a partir da realidade. Para isso, é extremamente necessário que a cultura historicamente acumulada e sistematizada na Cultura Corporal deva ser o cerne da organização da Educação Física no processo educativo.

A organização do material educativo em complexo, apresentado por Pistrak (2018), também é ferramenta importante para a sistematização de uma educação emancipadora. A organização dos estudos passa pelo entendimento da atualidade com o enfoque marxista, estudando a atualidade de forma dinâmica e não estática, a maneira de estudar a atualidade no enfoque marxista necessita de uma organização do material em complexos garantindo, assim, abranger a atualidade de forma dialética.

A escolha do estudo do complexo tem importância para a compreensão da atualidade, não podendo ser algo aleatório. Deve auxiliar no ponto de vista de ampliar a compreensão da atualidade. Outro ponto é a importância dos elos entre os temas dos complexos, organizados e encadeados uns com os outros de forma que possam ampliar o conhecimento dos(as) estudantes (PISTRAK, 2018).

A Educação Física pode desenvolver atividades que visem o estudo de elementos culturais da vida no campo, como jogos típicos desses locais. Tratar de assuntos relacionados a esportes e seu acesso a vida da classe trabalhadora do campo, bem como questões referentes ao agronegócio e suas repercussões no mundo do trabalho no campo. Pode tratar como tema do complexo o ser humano, deste modo, tratando da evolução social e cultural no estudo do movimento. As lutas como elemento de proteção e garantia da existência do ser humano, a evolução dos esportes, os jogos, as brincadeiras, as danças, entre outros elementos que se desenvolveram no decorrer do desenvolvimento da cultura da sociedade e o processo de produção da vida. Existem diversas possibilidades, o direcionamento para a compreensão crítica é fundamental para se desenvolver a consciência de classe.

No entanto, é importante compreender que a organização dos temas dos complexos não se dá de forma aleatória, o complexo deve ter importância social e que a sua formulação esteja de acordo com o desenvolvimento do(as) estudante e que possibilitem a compreensão da realidade. A escolha dos temas do complexo é feita de forma coletiva entre os docentes para o desenvolvimento deste trabalho coletivo entre as disciplinas.

Também é necessário compreender que o trabalho como princípio educativo é bem mais do que simplesmente ligar o trabalho com a educação, mas é entender que esse tipo de educação é a própria vida, é a luta pela garantia de educação e trabalho, é a compreensão dos elementos que movem a produção da vida.

Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação, ao assumir o trabalho como princípio educativo, se resume à politecnia. Esta é a face educativa em sua relação com uma instituição social específica, a fábrica, mas é apenas uma delas no amplo leito de vida (FREITAS, 2010, p. 158).

A emancipação compreende a necessidade de uma transformação qualitativa da sociedade. Neste caso, uma educação que direciona para esse caminho é fundamental para a superação do sistema capitalista. Deste modo, a educação tende para a necessidade de articular conteúdos que possam conduzir para compreensão crítica da sociedade, como já foi mencionado anteriormente, de forma a articular os elementos da atualidade sem o rompimento com o processo histórico que faz a atualidade, no entanto, é importante a análise crítica deste processo histórico. Igualmente, existe a necessidade de não somente uma aproximação com o trabalho, mas a compreensão de que o trabalho é a produção da própria vida, então a educação com o trabalho como princípio educativo é o estudo da vida, seja na cidade ou no campo.

A educação é um dos condicionantes para a emancipação humana, pois a educação trata do processo de formação humana. Acreditamos que é na educação que os indivíduos possam ter acesso aos estudos que direcionam a compreensão da realidade, mas para isso é necessária a sistematização de uma proposta pedagógica, para além do capital, ou seja, uma proposta educacional que auxilia no direcionamento a uma emancipação político-social em um sentido que vise a transformação da sociedade, que se dará por meio da organização da classe trabalhadora.

Neste contexto, entendemos a educação como uma ferramenta fundamental, mas não única para a emancipação humana, apresentando os problemas sociais de maneira crítica e apontando os caminhos para a classe trabalhadora, indicando as formas de superação do sistema capitalista.

#### 4.2 Educação Física e a omnilateralidade enquanto Formação Integral

A Educação Física faz parte de um processo histórico que nem sempre tem direcionado para a conquista de melhores condições de vida e muitas vezes tem servido de ferramenta ideológica de direcionamento social. Para compreender isso, bastaria observar o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, sempre ligada e com forte influência de instituições militares e médicas. Deste modo, seja as concepções higienista, militarista, pedagógica, esportivista e biomédica, todas estão ligadas às necessidades do capital para o projeto dominante de sociedade que tem como objetivos a instrumentalização para o trabalho assalariado.

Certamente, como já mencionamos de forma mais geral na educação, essas concepções são contrapostas por meio de concepções contra-hegemônicas, que visam a emancipação humana, como o fim de romper com a lógica de exploração do capital.

Compreendendo que a Educação Física faz parte de uma estrutura social que visa a formação de mão de obra qualificada, dentre outras formas, pela via educacional, podemos entender que as mudanças no mundo do trabalho, de certa forma, alteraram a maneira como a Educação Física se relaciona com as necessidades do capital que vão surgindo nessas modificações. Olhando para as concepções que visavam adestramento do corpo, assim, o disciplinando por meio de exercícios repetitivos, que direcionavam e se organizavam a lógica do fordismo, podemos entender que as modificações no modo de produção também causaram mudanças no modo de desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física (NOZAKI, 2015).

O modo de organização da produção pelo modelo fordista deixa de ser central para a demanda de formação da classe trabalhadora, assim surge uma nova necessidade por um trabalhador e trabalhadora de novo tipo, e agora requer uma mão de obra que tenha capacidade de “[...] abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, entre outros. Na proporção em que a Educação Física parece não atuar para a formação de competências, ela não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou” (NOZAKI, 2015, p. 66).

Mesmo sendo secundarizada, ou seja, neste momento não sendo mais central para o capital, ela ainda assume um papel no projeto dominante.

Evidências dessa afirmação se confirmam a partir do processo de conformação e reformulação da Lei 9394/96 (LDB), com a dúvida obrigatoriedade da Educação Física, e sua não obrigatoriedade no ensino noturno. Para além dos textos legais, é possível apontar o processo de descaso e marginalização que esta disciplina tem sofrido no interior da escola (NOZAKI, 2015, p. 66).

A redução da carga horária da disciplina, as avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que analisa o desempenho dos alunos e alunas e conseqüentemente a dos docentes e demais agentes escolares – e que por conseqüência não visam a Educação Física na carga avaliativa – o que acaba por provocar a redução do espaço da disciplina para dar lugar a conteúdos que serão

avaliados nessas provas. São alguns dos elementos que provocam a secundarização da Educação Física na escola.

Outro ponto de desvalorização e secundarização da Educação Física é a não visibilidade dessa enquanto produtora de conhecimento, mas como uma disciplina que auxilia na diminuição da carga de estresse causada pelas demais disciplinas. Também a subordinação a outras disciplinas, como fator de desvalorização da Educação Física, onde a disciplina utilizaria conteúdos de disciplina como matemática, Língua Portuguesa, que são algumas das disciplinas consideradas importantes na formação dos trabalhadores e trabalhadoras, como forma de reforçar estes conteúdos (NOZAKI, 2015).

Segundo Nozaki (2015), podemos observar dois tipos de ensino na Educação Física, o que ele chama de dualidade estrutural da educação. Observamos uma educação voltada para a classe trabalhadora e outra para a elite. Ou seja,

[...] dois tipos de ensino: um privilegiado e outro direcionado às massas – neste onde, realmente, reside o esvaziamento pedagógico da Educação Física. Se detivermos o olhar na educação das camadas médias da classe trabalhadora, mas, sobretudo, à da classe burguesa, nas escolas privadas, presenciamos a Educação Física presente e valorizada, sendo oferecida como um artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana (NOZAKI, 2015, p. 68).

As escolas privadas acabam por utilizar a Educação Física como uma vitrine de propaganda, mostrando seu diferencial na disciplina, seja com os conteúdos da Cultura Corporal seja até mesmo com o oferecimento de um diferencial em infraestrutura nas escolas, com quadras cobertas e poliesportivas, piscinas, salas de ginástica, entre outros. No entanto, a Educação Física é apresentada na forma de aptidão física, já que reproduz o modo dominante no direcionamento de formação para hábitos saudáveis ou para seleção de indivíduos mais aptos (seleção de talentos) (NOZAKI, 2015).

Os elementos competitivos voltados para a esportivização da Educação Física, buscando o melhor rendimento e a competitividade são pontos desenvolvidos no modo de produção capitalista. A competição também era apresentada em outras formas de sociedade, porém esse era só mais um elemento dentre outros que estavam presentes nos jogos (SOUZA, 2009). A Educação Física segue o modelo estruturado pelo capital, por meio de suas necessidades momentâneas, assim,

seguem uma lógica tanto no direcionamento mercadológico, quanto no direcionamento da classe trabalhadora para o proletariado de novo tipo.

Deste modo, é importante pensar sobre as possibilidades superadoras do ensino da Educação Física no modo de produção capitalista. Assim, para além dos apontamentos apresentados de que a disciplina de Educação Física, assim como a educação de forma geral, segue a lógica de formação da classe trabalhadora barata para o capital, sendo a de novo tipo ou não, também é importante pensarmos quais são as possibilidades, dentro do cenário atual, de pensarmos em uma Educação Física e, conseqüentemente, uma educação que promova um ensino do ser humano em sua completude e que proporcione o pensamento crítico para além do que faz o sistema educacional capitalista, ou seja, um ensino que não tenha o fim nele mesmo.

A vida social não se reduz apenas às condições materiais, mas é extremamente necessário compreender o modo de produção material para que possamos entender as relações sociais capitalistas de exploração. Afinal, é desta forma de produção que se estabelecem as maneiras de se manter a vida na sociedade, mesmo sendo pautada na exploração do ser humano sobre outro, essa compreensão é essencial para compreendermos em que tipo de sociedade vivemos e queremos, por meio da observação desses problemas, podemos começar a pensar em formas de superarmos esse modo de produção social. A possibilidade de entender um dado é necessária e essencial para que possamos realizar transformações.

O processo de produção também vem inerentemente atrelado ao conhecimento historicamente desenvolvido, necessário às relações sociais contraditórias que ajudam em nossa análise da realidade, e à própria práxis, que resulta na humanização dos indivíduos. No entanto, é predominante neste modo de produção que o conhecimento historicamente acumulado seja organizado e distribuído de modo a garantir a eficácia na continuidade deste mesmo sistema, dessa forma, o conhecimento não é apresentado em sua totalidade, já que parte para uma organização metodológica ideológica dominante.

Marx (2014), em *O Capital*, apresenta um esboço do que seria uma educação do ser humano em sua completude; por meio das práxis, estabelece como parâmetros educacionais, o ensino e a ginástica, para produzir indivíduos desenvolvidos plenamente. O autor escreve da seguinte forma:

Do sistema fabril, conforme me expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2014, p. 548 - 549).

No texto, *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: As Diferentes Questões*, de agosto de 1866, Marx, no quarto ponto intitulado *Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos)*, apresenta um aprofundamento das questões educativas e discute as possibilidades de redução da carga de trabalho de crianças e jovens de ambos os sexos, para que se tenha a possibilidades de mesclar o trabalho com a formação. Marx (1982) explica que o futuro da classe operária “[...] e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema” (p. 1).

Marx (1982) segue explicando que nenhum indivíduo deveria usar do trabalho, ao qual chama de juvenil, sem que o mesmo fosse combinado com a educação. Parece que podemos compreender essa educação enquanto formação para o trabalho, com aspectos que vão contra a unilateralidade burguesa. O que segue no texto é o entendimento sobre a educação:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, p. 1).

As constatações de Marx direcionam a compreensão de uma educação de corpo inteiro, físico, mental e tecnológico. O direcionamento do trecho do texto parece se afastar da ideia de uma educação que tem como fim suprir as necessidades imediatas da indústria, mas transparece a ideia de um ensino formativo, que abrange os aspectos culturais e tecnológicos para todos e todas, sem as diferenciações de classe.

A educação dominante apresentada e organizada no sistema de ensino capitalista se estabelece pela vinculação à materialidade objetiva das relações humanas de propriedade do capital, assim, é estabelecida a partir da propriedade privada dos meios de produção, na exploração, alienação e na divisão do trabalho

assalariado que limita o desenvolvimento do ser humano. A forma como se organiza o modo de produção capitalista só nos mostrou todo seu irracionalismo, todo o avanço científico e tecnológico produzido pela classe trabalhadora, que deveria facilitar a vida do ser humano reduzindo ao tempo de trabalho dando mais possibilidades de produção da vida; toda essa evolução está presa em seus aspectos contraditórios do capital, esse avanço só serviu para a geração de mais capital e exploração do trabalhador e da trabalhadora.

A lógica segue a mesma para a terra, o desenvolvimento científico e tecnológico é voltado para o ser humano, em seu caráter mais amplo de exploração e destruição dos recursos naturais, o que por sua vez só aumenta a pobreza, a fome, as epidemias, o aumento da violência (FRIGOTTO, 2012).

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

A elaboração de uma Educação Integral passa pela compreensão das dinâmicas sociais capitalistas e pela compreensão de suas contradições e como elas influenciam no cotidiano da classe trabalhadora. Quando falamos de Educação Integral estamos falando também de Formação Integral, entendendo que o ser humano é único em sua integralidade e isso quer dizer que só pode se desenvolver suas capacidades de forma global. Igualmente a Formação Integral está ligada à integralização das disciplinas que envolvem essa formação em um processo de entrelaçamento entre as áreas do conhecimento que parte de um tema de estudo em comum.

Como podemos observar na fala da entrevistada, a Formação Integral tenta expressar a totalidade do entendimento de mundo, o fim disso é expressado nas transformações sociais que isso representa ao final do processo.

A gente entende que isso tem a ver com a formação integral, da importância de eles compreenderem essa dinâmica como tantas outras, para que eles possam atuar de fato, nas suas comunidades na sociedade como um todo, como cidadãos e cidadãs, críticos, pensantes, enfim. Com um olhar para a totalidade e não só para os conteúdos específicos de cada disciplina (P3).

O tema em comum para a Formação Integral faz parte de um estudo da realidade de quem está estudando, é parte do Trabalho Pedagógico organizado e direcionado a esse tipo de formação, assim, tem participação não somente dos(as) estudantes no processo educativo, mas de todos os agentes (professores, professoras, alunos, alunas, familiares, comunidade) nesse processo antes, durante e posteriormente a aula propriamente dita. A Formação Integral dos(as) estudantes, pautada na compreensão de Educação Integral ou na educação omnilateral para o desenvolvimento de um trabalhador e trabalhadora menos unilateral e mais omnilateral, significa, dentre outros aspectos:

[...]formar para a vida na amplitude máxima do que isso significa. É compreensão, a capacidade de compreensão do mundo como ele se apresenta. É capacidade, falando sempre em possibilidades..., de desenvolver capacidades, mas então, é capacidade de avaliar e de tomar decisões de acordo com essa compreensão de mundo crítica (P5).

A Formação Integral passa a compreender os aspectos totalizantes da vida no campo, a organização curricular, os temas de estudos, as dinâmicas de pesquisa na escola e na comunidade, a organização das disciplinas nos temas de estudo, as práticas de trabalho coletivo, as rodas de conversas, de estudos, os diários de classe, os cadernos de acompanhamento, toda a forma organizativa da escola em seus instrumentos direciona o(a) estudante para uma formação mais completa possível, não somente isso mas forma como se estabelece o ensino crítico para além do modo de produção capitalista caminha nessa perspectiva de Formação Integral, Formação Omnilateral.

No *texto Crítica ao Programa de Gotha*, Marx (2001) observa a educação enquanto ferramenta para a classe trabalhadora, porém, sem o controle do Estado burguês e a influência da Igreja. Assim como segue:

É preciso rejeitar peremptoriamente uma “educação popular a cargo do Estado”. Uma coisa é determinar, mediante uma lei geral, os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc., e fiscalizar, por intermédio de inspetores públicos, a execução dessas prescrições legais, como acontece nos Estados Unidos. Outra coisa completamente diferente é fazer do Estado o educador do povo! É preciso antes banir toda influência sobre a escola, tanto de parte do governo quanto da Igreja (MARX, 2001, p. 127).

A crítica lançada por Marx é direcionada ao programa de Gotha, no entanto, é importante para direcionarmos nossa crítica ao momento atual como forma de entender as relações do Estado burguês na educação pública, mesmo sendo a educação elemento importante para a emancipação humana, essa seria dificultada pelo aparato educacional dominante, pois a classe dominante não estaria disposta a auxiliar a classe não dominante a sair dessa condição. A educação unilateral seguiria direcionando a classe trabalhadora em sua formação. Contudo, esses elementos não descartam a possibilidade de uma resistência educacional que leve ao pensamento crítico mais aprofundado sobre essas questões.

Deste modo, podemos dizer que Marx compreendia que a educação e o trabalho possuem estreita relação entre si. Marx e Engels, “assinalaram que, ao tomar o poder, os trabalhadores implantariam a *educação pública e gratuita* a todas as crianças; eliminariam o trabalho fabril das crianças e uniriam a educação com a produção material” (GADOTTI, 2012, p. 60, grifo do autor).

O caráter entre educação e trabalho entendido por Marx é vital para que os trabalhadores e as trabalhadoras possam se desenvolver, deixando assim de serem indivíduos parciais e tornando-se indivíduos desenvolvidos (GADOTTI, 2012).

A integração entre o *ensino* e o *trabalho* constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O *tripé básico* da educação para todos é ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Dado isso, Marx opõe-se à especialização precoce como ocorre entre nós com a chamada “profissionalização”, reservada unicamente à classe trabalhadora (GADOTTI, 2012, p. 62, grifo do autor).

Gadotti (2012) explica que a omnilateralidade para Marx não é o desenvolvimento de capacidades que os indivíduos já possuem, ou seja, inatas. As capacidades, no entanto, seriam criadas, descobertas, desenvolvidas pelos próprios seres humanos, no próprio ato do trabalho. Deste modo, entende a educação como um ato social, ou seja, que possui vínculos com a produção social. Assim a educação é um “[...] *fenômeno social*, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais” (GADOTTI, 2012, p. 66).

No entanto, nesta sociedade com a divisão social do trabalho e uma educação igualmente fragmentada, surge um ser humano igualmente dividido e formado unilateralmente e alienado, provocado pela organização social capitalista. “Com o

aumento no tempo de trabalho necessário para a sua autorreprodução e para a criação da mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (GADOTTI, 2012, p. 67). Nessas condições, a classe trabalhadora não possui tempo para os estudos, a educação fica secundarizada. Mesmo que o tivessem esse seria nas condições da ideologia dominante.

Assim, uma formação omnilateral passa pela compreensão de como se constitui o modo educacional dominante. Afinal, uma teoria educacional e prática só se torna verdadeiramente eficaz se conseguirmos abolir a sociedade da propriedade privada, da divisão do trabalho e da divisão de classe (GADOTTI, 2012).

A divisão do trabalho “embrutece espiritualmente” a classe trabalhadora e conseqüentemente reforça superintelectualização da classe dominante, pois divide aqueles que realizam as atividades dos que pensam elas. A educação se torna propriedade privada da elite. Para que possamos superar essas condições é necessário que a classe trabalhadora conquiste sua emancipação política, assim, será possível a elevação ou o acesso à cultura historicamente acumulada à classe trabalhadora (GADOTTI, 2012).

Mas só será possível solidificar tais conquistas por meio da educação, pela junção do trabalho produtivo com “[...] o ensino intelectual, o exercício físico e o aprendizado politécnico. O [ser humano...] que trabalha não só com a mão, mas também com o cérebro torna-se consciente do processo que desenvolve, dominando o instrumento que utiliza e não sendo dominado por ele” (GADOTTI, 2012, p. 68).

O novo ser humano, desenvolvido omnilateralmente, não é possível no modo de produção capitalista, pois está fundada na exploração da mais-valia (GADOTTI, 2012). Como entendemos a omnilateralidade como um processo de contínua transformação do ser humano, essa não pode se desenvolver totalmente no modo de produção capitalista, mas faz parte de um processo de superação a esse sistema e que continuará após essa superação (GADOTTI, 2012).

Na medida em que os ideais capitalistas forem sendo substituídos por ideais mais humanizados, que não correspondem a busca do lucro por meio da selvageria da competição, da individualização e da exploração do trabalho que corrompe o significado social do próprio trabalho, podemos vislumbrar o desenvolvimento de um ser humano menos unilateral e mais omnilateral.

Deste modo, a Educação Física surge como elemento para o desenvolvimento do ser humano omnilateral, quando projeta o ensino dos elementos da Cultura Corporal, buscando desenvolver

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o [..ser humano] tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo [..ser humano], historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 26).

Portanto, a Educação Física tem um papel fundamental para a busca da omnilateralidade, tratando-se de uma disciplina que pode em seu processo educativo refletir sobre sua função no modo de produção capitalista, e auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico da relação que os corpos têm neste sistema. Assim, articulando os conteúdos da Cultura Corporal ao desenvolvimento de um ser humano emancipado e que busca a superação das deturpações do sistema do capital a Cultura Corporal e no combate às opressões, sejam elas de quaisquer tipos, no âmbito do ser e estar dos corpos.

A omnilateralidade parte da ideia de uma formação humana contrária à formação unilateral do sistema hegemônico. A unilateralidade está presente na formação social capitalista, no trabalho alienado, na divisão de classe, nas relações burguesas e conseqüentemente na formação educacional fragmentada.

Deste modo, o ensino fragmentado garante a instrução de elementos suficientes, segundo a lógica do capital, para que os trabalhadores e as trabalhadoras pudessem assegurar a produção para o mercado, ou seja, dominar o mínimo necessário para manter sua eficiência nesse processo de produção (SAVIANI, 2003).

O desafio para a superação desse modo educacional e conseqüentemente o processo de produção hegemônico, é pensar uma educação da classe trabalhadora que vise a educação profissional e que supere a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Assim, é necessário ensinar a classe trabalhadora que o trabalho é “[...] cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) [...]” (CALDART, 2010, p. 238).

Neste sentido, é importante compreender melhor a formação para o trabalho, buscando romper com a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, por meio da organização da educação politécnica ou da politecnia. Entendemos que a

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

A politecnicidade pressupõe uma educação que faça a articulação entre o trabalho intelectual e manual. A organização da escola com direcionamento para o sistema de organização educacional em complexos é importante elemento para a elaboração de uma educação que vise o desenvolvimento de um ser humano mais omnilateral. Assim, a organização da educação revolucionária na União Soviética é fundamental como base para o desenvolvimento da omnilateralidade.

Neste sentido, está a condição de trabalhar ou a habilidade de trabalhar de forma coletiva, a capacidade de organização e a criatividade. No entanto, é necessário a compreensão e o estudo da realidade de forma dialética. O estudo então se estabelece a partir da realidade, neste caso, dos elementos sociais capitalista, da crítica a propriedade privada, da exploração da classe trabalhadora, da divisão de classes, do estudo dos processos históricos sem que esse estudo seja contemplativo, devendo abarcar o enfoque marxista para a compreensão dos fenômenos sociais e das possibilidades de transformação.

O desenvolvimento da sociedade capitalista, e suas conseqüentes transformações desde os anos 1970, vão aprofundando, cada vez mais, a precarização do trabalho, assim, as atividades manuais são automatizadas. Igualmente, agora com as funções intelectuais específicas, esses processos evolutivos transformam a escola na principal forma de educação, a educação dominante. O desenvolvimento da produção indica a organização de uma escola unitária que possa desenvolver os indivíduos em suas potencialidades máximas, a formação omnilateral. Contudo, o modo de produção baseado na propriedade privada dos meios de produção causa entraves nesse processo, ou seja, as relações sociais

no modo de produção capitalista impedem o desenvolvimento de uma escola unitária e conseqüentemente a formação omnilateral (SAVIANI, 2003).

A constituição de uma educação que vise a transformação social é necessária se quisermos ir em direção a produção de um ser humano omnilateral e de uma sociedade mais humana.

## **5 Da Pedagogia da Alternância e a Agroecologia aos instrumentos pedagógicos da EFASUL**

A Pedagogia da Alternância, como forma de trabalho da EFASUL, prevê e permite um diálogo entre os conteúdos da formação geral e da formação técnica, juntamente ao dia a dia do(a) educando(a). A estrutura curricular da escola tenta articular os tempos de trabalho teórico-prático na escola, ao trabalho realizado na propriedade familiar, em um Tempo Escola, onde são desenvolvidos todos os conteúdos necessários, a formação dos(as) estudantes e o Tempo Comunidade que visa desenvolver o que é estudado na escola em sua propriedade e vice-versa, deste modo, a intenção é que os(as) estudantes possam aplicar o que foi trabalhado no Tempo Escola em suas comunidades na realidade do campo e trazer os conhecimentos adquiridos na lida com o trabalho no campo (EFASUL, 2019).

[...]os estudantes ficam um período na escola e um período em casa, um tempo escola e um tempo comunidade e que eles pudessem, quando eles estão nesse tempo comunidade, aplicar parte dos conhecimentos que eles adquirem na escola na realidade da família, não de forma arbitrária, mas em diálogo com as necessidades da família e também com os conhecimentos que a família já possui em primeiro lugar. [...] que a partir dos conhecimentos que a família já tem possa construir algo novo, com base naquilo que já trabalhou na escola com aquilo que tem em casa construir algo que faça sentido na sua realidade[...] (EFASUL, 2019, p. 3).

Durante o período de Tempo Escola, os alunos e as alunas seguem suas atividades dentro da escola e são orientados(as) pelo Plano de Estudo, que possui questões referentes a propriedade familiar e/ou a comunidade. O plano serve como uma forma de orientar as pesquisas dos(as) estudantes durante o Tempo Comunidade, que pode envolver a família e os membros da comunidade, além dos conteúdos que se relacionam com as disciplinas do curso.

O Tempo Escola inicia com a apresentação das pesquisas de cada estudante para que se possa realizar sistematização, pelo grande grupo, de mapas conceituais sobre cada tema que é abordado e, posteriormente, as pesquisas são organizadas em um relatório técnico propositivo que é elaborado pela(o) estudante, que tem como intuito realizar apontamentos de possíveis caminhos para o desenvolvimento sustentável da propriedade e da comunidade de origem dos alunos e alunas do campo (EFASUL, 2019)

Para além do desenvolvimento da sua rotina no campo em suas propriedades, e para que os(as) estudantes desenvolvam suas tarefas e não percam o vínculo com sua família durante o período de estudos do ensino médio e técnico, a Pedagogia da Alternância no desenvolvimento do Tempo Comunidade e do Tempo Escola se estabelece a partir de uma articulação entre os conhecimentos da lida no campo e os científicos por meio dos relatos

[...] do que fizeram em casa, do que deixaram de fazer, o caderno de acompanhamento possibilita isso, porque ali, uma das coisas é a família, [...]a família relata como viu o filho no tempo comunidade, nós relatamos como vimos ele no tempo escola e ele diz como viu o tempo escola e como foi o tempo comunidade [...] (P1).

O Caderno de Acompanhamento é uma ferramenta de registros e de comunicação entre a escola e a família que se compromete com a formação de seus filhos e filhas. Informando o que aconteceu na escola, avalia a convivência, traz informações sobre a vida em casa, dentre outros elementos.

Em questionário, os discentes explicam que ajudam em casa, seja nos afazeres domésticos seja na lida com o campo, com isso, temos aqueles que trabalham para além do campo, e outros que buscam práticas de lazer. As atividades propostas pela EFASUL durante o Tempo Comunidade também não ficaram de fora das respostas.

Com relação ao trabalho da lavoura, produzem para conseguir seu sustento juntamente com seus familiares. O trabalho doméstico e na lavoura são os mais mencionados, apenas um estudante mencionou trabalhar na indústria de embutidos. Também, as composições familiares são diversas, e muitas vezes temos alunas que moram no campo tendo como companheira de lida a sua mãe e possuem uma vida bastante corrida entre trabalho doméstico e no campo por viverem sozinhas.

Durante o período que eu passo em casa geralmente cuido da casa e da minha irmã, mas também temos atividades propostas pela escola, tais como caderno de acompanhamento em que escrevemos como vai o nosso desenvolvimento nos estudos em relação a nossa propriedade, os Planos de Estudos que ajuda a conhecer mais a nossa propriedade e comunidade (Aluna2ª - 2).

Durante esse período de Tempo Escola, os(as) estudantes desenvolvem os aprendizados adquiridos em seu Tempo Comunidade apresentando-os em suas propriedades em conversações com seus familiares, no entanto, essa relação não se estabelece de forma arbitrária, mas com o entendimento que o campo possui saberes

advindos da família e de sua cultura para que, a partir disso, elabore-se algo novo, tendo como base aquilo que foi apreendido na escola, para que assim possa produzir algo que faça sentido na realidade em que vive e que apresentem um ganho na produção familiar. Alguns estudantes conseguem, em suas casas, colocar em prática o que aprenderam na escola, como vemos no relato dessa docente.

[...]a gente tem um estudante agora que está no segundo ano que ele já construiu uma estufa de morangos por exemplo, a partir daquilo que ele trabalhou na escola, porque teve o apoio da família e aí também é uma outra questão né, nem todas as famílias têm condições socioeconômicas para apoiar os projetos dos estudantes, mas eu vejo que a maioria ainda não está assim nesse momento (P3).

Mesmo assim, é importante ressaltar que nem sempre o momento do Tempo Comunidade será quando os familiares não apresentarão resistência sobre aquilo que é apresentado pelos(as) estudantes em suas propriedades. Como podemos ver no relato da professora P1, o que é normal visto que as técnicas já estabelecidas pelo tempo de produção no campo estão dando certo, é compreensível que haja uma resistência em tentar outras formas, ou também por questões socioeconômicas não conseguem apoiar as propostas dos(as) estudantes.

[...] por parte de alguns pais existe resistência e por outros, topam fazer de outro jeito para ver se vai dar. Tem isso também. Tem famílias que dão abertura, outras nem tanto. Fico meio na dúvida assim, tu tens que estar insistindo para provar que tu aprendeste aquilo que é possível fazer daquele jeito (P1).

No entanto, durante o período de formação do(a) estudante, ao final do curso deve ser apresentado o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), onde desenvolvem um trabalho sobre sua propriedade, o que eles conseguem fazer como prática que auxilie em sua produção ou até mesmo criando alguma outra forma de trabalho que sua propriedade poderia proporcionar e não é aproveitado. É uma forma do(a) estudante conseguir desenvolver algo, a partir do que eles(as) estudaram na escola, iniciando de questões sobre o que é necessário em sua propriedade familiar, se irão melhorar algo que já existe, se vão criar algo novo, se vão propor algo para melhorar a qualidade de vida de todos como saneamento básico, questão do lixo, temas que irão surgir dos(as) estudantes. Assim como relata o (a) docente.

[...] o estudante precisa desenvolver um PPJ, para ele concluir o curso técnico em agroecologia. Então acaba dando uma forçada assim, eles acabam tendo que olhar o que dá para fazer na propriedade, o que eles conseguem a partir de tudo que já estudaram, já aprenderam na escola, o que eles conseguem fazer lá. Então vai melhorar alguma coisa que já tem? Vai ser criar algo novo que a família está precisando? Vai ser investido de alguma forma em alguma questão que envolva qualidade de vida? (P3).

Não é de hoje que existe uma necessidade de buscar estabelecer um tipo de agricultura sustentável e que não agrida o meio ambiente em contraponto a forma hegemônica de agricultura. O que passa a surgir são diversas nomenclaturas para esse tipo de agricultura, “[...] orgânica, biológica, natural, ecológica, biodinâmica, permacultura, entre outras, cada uma delas seguindo determinadas filosofias, princípios, tecnologias, normas e regras, seguindo as correntes a que estão aderidas [...]” (CAPORAL, COSTABEBER, 2004, p.7).

Nesse processo de busca para estabelecer elementos que pudessem produzir novos conhecimentos para a prática sustentável de agricultura, surge a Agroecologia com sua orientação científica própria que pudesse dar conta de contribuir para o desenvolvimento sustentável no campo.

A partir da década de 1970, com emergência de críticas sobre a revolução verde, a agroecologia passou a ser construída como disciplina científica e, no início da década de 1980, ela surge gradualmente como movimento social associado a um conjunto de práticas agrícolas. [...] Na Europa esse movimento se fortalece a partir da Universidade de Córdoba, na Espanha, como o surgimento do Instituto de Sociologia e Estudos Camponeses (Isec). A evolução do trabalho empírico realizado no Isec decorreu da articulação de um programa científico, no campo das ciências sociais, e da introdução de metodologias participativas e interdisciplinares nos cursos de pós-graduação. [...] Na década de 1990, o cenário é de evolução e redefinição de métodos e conceitos. Assim, o termo agroecologia foi introduzido na América Latina num quadro de articulação e colaboração entre projetos alternativos (ABREU, BELLON, TORRES, 2016, p. 2 - 3).

A elaboração da proposta agroecológica junta as comunidades de produtores familiares foi elemento crucial para seu desenvolvimento e aumento das experiências no Brasil. A Agroecologia se ocupa de estudar o sistema de produção de alimentos em sua completude, articula a ecologia de todo esse sistema, como também todas as relações sociais e institucionais que estão relacionadas com a produção, distribuição/comercialização e consumo dessa produção (ABREU, BELLON, TORRES, 2016).

A Agroecologia se estabelece como uma forma de agricultura que dialoga com metas de produção juntamente com direcionamentos ecológicos e elementos sociais

como a geração de emprego, qualidade de vida, segurança alimentar, dentre outros elementos sociais que ajudam na produção de melhores condições de vida para a classe trabalhadora do campo. É uma inspiração para a produção de alimentos de forma ecológica e que atualmente permanece em um cenário de tensão com o modo de agricultura dominante (ABREU, BELLON, TORRES, 2016).

A agroecologia desencadeia uma ruptura paradigmática e promove a emergência de debates e de críticas à agricultura convencional e, conseqüentemente, defende um conjunto de valores políticos e sociais associados ao ideário de uma sociedade justa e igualitária. A agroecologia é legitimada no Brasil e na América Latina por sua forte relação com o movimento social (ABREU, BELLON, TORRES, 2016, p. 5).

Igualmente, a Agroecologia é legitimada pelo saber científico e técnicas que também se estabelecem em um conjunto de práticas que, juntos aos movimentos sociais, organizam-se para romper com a agricultura convencional, e “a partir de uma abordagem interdisciplinar e do estabelecimento de pesquisas participativas (interação com os atores do desenvolvimento e produtores rurais), privilegiando a valorização do saber ou do conhecimento local” (ABREU; BELLON; TORRES, 2016, p. 1).

A agricultura segue um ritmo de transformação e a Agroecologia é a melhor alternativa contra o avanço do capital no campo, a relação mercadológica de produção com o agronegócio só direciona para a degradação do meio ambiente. A Agroecologia questiona a relação de ciência enquanto único critério de verdade que utiliza esse preceito deslegitimando outras formas de saber e de fazer, como aqueles vinculados à sabedoria popular e que são produzidos a partir de diversas culturas na lida da terra por exemplo (MOREIRA; CAMARGO, 2004). Também é de se observar que existe nos últimos anos uma apropriação do discurso hegemônico de sustentabilidade, o que efetivamente não predispõem uma mudança efetiva no modo de produção, somente pequenos ajustes para se aparentar uma preocupação com o meio ambiente em contrapartida de uma ação nada efetiva, já que a base que impera para a elaboração dessas propostas é o lucro.

Nesta perspectiva de sistematização do conhecimento, a Agroecologia se estabelece em uma perspectiva de confronto a lógica dominante da produção no campo do agronegócio e com um direcionamento educacional que difere do sentido mercadológico. A Agroecologia direciona para a luta da soberania alimentar,

energética, pela recuperação das terras expropriadas pelo capital, pela reforma agrária e urbana e pela unidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade (GUNBUR; TONÁ, 2012).

No processo educacional, e como um projeto de vida, a Agroecologia articula os saberes historicamente produzidos pelos seres humanos, os integrando aos conhecimentos científicos e auxiliando na análise crítica do modelo de agricultura dominante, estabelecendo assim um polo orientador para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável, crítica e transformadora da realidade.

Sobre como os alunos desenvolvem aquilo que aprendem na EFASUL em seu Tempo Comunidade, a maioria dos(as) estudantes explica que tentam realizar em sua propriedade com o fim de ajudar a família a produzir, de uma forma mais consciente, produtos livres de agrotóxicos. Alguns métodos de plantio não são bem aceitos por se tratarem de métodos desconhecidos e geralmente aqueles trabalhadores e trabalhadoras do campo já tem uma forma mais aceita socialmente de produzir, o que gera resistência na aplicação de novas técnicas. O que não conseguem realizar, mesmo com a provação dos seus responsáveis, geralmente se enquadra pela falta de ferramentas, materiais ou ingredientes.

Nas práticas corporais, a Educação Física surge nas falas dos(as) estudantes como forma de desenvolver atividades de lazer, exercícios em alguns dos casos voltados para o trabalho no campo. Igualmente, a Sociologia é mencionada como elemento fundamental para compreender a realidade e a comunidade dos(as) estudantes. A junção dos estudos sobre o trabalho técnico agrícola, Educação Física, Física, Sociologia dentre outras disciplinas ajudam os(as) discentes a olhar o mundo de outras formas: “Bem o que eu aprendo em agrárias me ajuda a praticar no que já tenho em minha horta. Em relação às aulas de Ed. Física me ajuda a organizar meus exercícios em casa. Faço aquecimento e algumas séries de exercícios (Aluno2ºa - 10)”.

Um dos alunos também explica que a vivência na EFASUL fez com que ele se tornasse mais comunicativo em casa com sua família, em grupo e na comunidade, elemento importante do processo de ensino/aprendizagem. Sobre a prática de atividade física, os(as) estudantes relatam que a Educação Física os ajuda no entendimento dessas práticas em casa. Existem outros elementos como o estudo dos direitos que possuem como moradia, saneamento, educação, saúde, como explica a aluna: “Durante a tudo que aprendo no tempo escolar, eu tento levar para aplicar na

propriedade. Mas também [...] ensinam os nossos direitos que temos como pessoa e levamos para a vida” (Aluna2ª - 2).

Assim, compreendemos que a EFASUL possui um trabalho voltado para a formação humana, tendo como centro do processo educativo o aluno e a aluna do campo, que corresponde a formação de um indivíduo que possa dar continuidade a produção agrícola familiar se assim decidir. Não somente isso, mas entendemos que a proposta de trabalho vai além da organização tradicional da escola capitalista, indo ao encontro de uma educação que estabelece um ritmo de resistência ao modo de produção capitalista e apresenta uma alternativa que vise o bem-estar da população.

O trabalho com a Formação Integral do(as) estudante na EFASUL se desenvolve tanto com os conteúdos trabalhados do saber científico como com os do conhecimento popular, são articulados nas relações de sociabilidade cultural e do saber fazer de cada realidade, pois trazem as trocas com as experiências advindas da prática de trabalho no campo de determinadas regiões, como explica o (a) docente:

**Essa formação integral ela articularia tanto o conteúdo dado como científico, esse saber científico que são os conteúdos em si, as disciplinas com esse conhecimento do saber fazer que traz, na questão de sociabilidade cultural e do saber fazer da agricultura de cada realidade e também com esse aspecto social [...] como eu falei, dessa integração, então os meninos lá de Herval, numa realidade lá do rodeio. De uma prática de agricultura se relacionando com os meninos da agricultura familiar de Canguçu [...] Mas principalmente de um olhar de perspectivas diferentes que a gente vai.... eles também estão se construindo enquanto sujeitos a partir dessas trocas de realidade, experiências de convívio. Então é uma formação para além do técnico em agroecologia e das disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio [...] (P1, grifo nossos).**

As práticas de ensino perpassam pela organização de coletivos de trabalho, assim, as disciplinas do técnico e do ensino médio são uma parte do processo, estando incluso nessa formação os coletivos de trabalho que estão envolvidos na organização dos ambientes onde os(as) estudantes passam a sua semana. Trabalhos como varrer, limpar, capinar, e não só a prática do fazer esses trabalhos, mas compreender que isso tudo faz parte de um desenvolvimento do senso de coletividade, que a responsabilidade do grupo de trabalho ao qual o aluno ou a aluna fazem parte, proporciona a garantia da organização dos espaços acessados por todo o coletivo da EFASUL.

Nesse processo, os(as) estudantes se auto-organizam em estratégias para realizarem as tarefas necessárias ao andamento da escola, em seu caráter subjetivo dos coletivos de trabalho e na auto-organização, os(as) estudantes são separados em grupos de cinco ou seis pessoas e dentro desses grupos precisam se organizar a partir da tarefa que é demandada para esse grupo, quem vai ficar responsável por cada tarefa, estimulando a tomada de decisão do grupo. As tarefas mudam e, posteriormente, os grupos são reorganizados e novamente refeitos para que os(as) estudantes tenham interação com todos os seus colegas da turma em todo o processo que envolve os coletivos de trabalho.

A entrevistada explica que não é somente um momento de organização, sistematização como forma de manter a escola habitável e confortável, mas também um momento educativo, mostrando que o trabalho é essencial.

**Isso é tipo para eles terem alguns momentos em que eles têm que ajudar a manter a escola e deixar confortável para todo mundo que está ali[...]Então, limpam os banheiros pra gente poder usar, as coisas funcionando, as plantas aguadas na área das Agrárias, com a horta produzindo comida, então demanda todo o manejo, todo um trabalho[...]esse trabalho como princípio educativo de que a gente precisa estar fazendo essas coisas. O trabalho é uma necessidade para a gente estar aqui, para a gente estar vivendo, para a gente estar, enfim, nessa escola.** E aí são separados os coletivos, cada coletivo fica responsável por uma área, na cozinha ou na sala de aula, para manter limpo, para fazer as tarefas que tem que fazer lá na área das Agrárias, pra levar o resto de comida para horta na compostagem, todas essas tarefas assim da parte da escola (P4, grifo nossos).

Esse é um processo pedagógico que possui seus erros e acertos, nem sempre os grupos conseguem se organizar e entrar em consenso, por isso é um elemento do Trabalho Pedagógico necessariamente contínuo. De outro lado, temos o caráter objetivo/prático da realização das tarefas dos grupos de trabalho que é manter os ambientes limpos e organizados, não esquecendo do caráter subjetivo do desenvolvimento dos princípios relacionados à cooperação, solidariedade, respeito mútuo e entendimento que a organização dos coletivos de trabalho faz parte de um processo que auxilia no andamento da escola durante a semana.

Igualmente, os(as) estudantes explicam sobre o período que ficam no Tempo Escola, para além das disciplinas, como as rodas de conversas feitas antes de cada refeição mais importante, os coletivos de trabalho e os momentos de lazer de cada estudantes são elementos fundamentais nesse processo educacional. “Durante o

tempo que passo na EFASUL, tem umas propostas muito boas além das aulas. Tais como a roda que é feita antes das principais refeições, os coletivos de trabalho que são os alunos divididos em grupos para organizar o espaço da escola” (Aluna2ª – 2).

Não somente os coletivos de trabalho se estabelecem em seus aspectos objetivos e subjetivos, mas também em seus elementos socialmente produzidos, ou seja, para além do desafio que os(as) estudantes do primeiro ano do ensino médio e técnico da EFASUL enfrentam, de dormir fora de casa, de ter novas relações de convivência dividindo o mesmo espaço, das aulas e demais tarefas.

As questões de gênero são fortemente confrontadas, tratam-se de produtos consolidados enquanto verdades socialmente aceitas ao longo da produção das relações sociais humanas de caráter machista, por exemplo, começam a ser desconstruídas, principalmente nos coletivos de trabalho. Jovens meninos que nunca tinham realizado tarefas domésticas começam a ter que as realizar e ter que aprender, é um elemento importante de reelaboração da dinâmica social, não do fazer por fazer, mas de um sentido de coletividade do trabalho propriamente dito, da reorganização das dinâmicas sociais imposta como critério de verdade.

Os alunos e as alunas passam a ter outra compreensão da coletividade, e isso passa para um elemento pedagógico que não tem um fim em si mesmo, que não é deixado de lado após a formação do(a) estudante, torna-se um elemento para a vida, pois as relações estreitas entre educação, trabalho e vida se tornam uma só. Tanto que são expressas já em seus primeiros contatos com a dinâmica da escola, como explica a docente.

**Têm a convivência, que já é um elemento formativo intenso, pensar em quem chega no primeiro ano, muitos estudantes nunca dormiram fora de casa, naquela convivência da semana toda, com pessoas totalmente diferentes, dividir quarto, dividir banheiro, por exemplo, construir essa convivência é bem desafiador. Para além do conteúdo da sala de aula, os coletivos de trabalho, de pensar como se auto-organizar e dar conta de tarefas. Então a gente entra em questões de gênero, por exemplo, porque tem meninos que até hoje nunca tinham passado uma vassoura em nenhum espaço, nunca tinham limpado um banheiro, e a gente fala dessas coisas, nossa, mas são coisas básicas da vida, mas muitos deles nunca fizeram isso, ou lavar uma louça ou secar a louça ou passar um pano no chão. Então dá conta do coletivo ali é uma outra coisa muito intensa para eles. E os relatos das famílias, de que os filhos passaram a contribuir no cotidiano com as tarefas da casa (P2, grifo nossos).**

A EFASUL, assim como as demais EFAs, possuem uma proposta pedagógica totalmente diferente do que é “padrão”, pois abarcar as demandas da classe trabalhadora do campo direciona o ensinar às necessidades das famílias que vivem do trabalho no campo, indo para além das questões educacionais escolares. “A organização do processo é totalmente diferente. A dos(as) estudantes, dar conta das demandas e expectativas estão em muitos momentos para além da questão específica escolar, mas de tentar entender ele enquanto um sujeito do processo [...]” (P2).

Esse elemento pode ser considerado um salto pedagógico, pois direciona os professores e professoras a pensar e repensar sua organização no processo de ensino/aprendizagem e se qualificar e requalificar, não em um sentido voltado a lógica do capital, mas pensar em uma educação contendo um processo pedagógico que faça sentido para a proposta de ensino da escola e que anteriormente se desenvolve a partir de demandas específicas daquela localidade ou das localidades em que os(as) estudantes moram. Para isso, é necessário que se compreenda como se estabelece essa articulação dos saberes envolvidos e o mais importante quem está envolvido no Trabalho Pedagógicos. Para as(os) docentes entrevistados a Formação Integral começa em uma relação sem imposições.

**Então essa formação integral, na minha concepção, assim do que eu busco pra EFA, é nesse sentido de uma relação que não seja hierárquica, de que o professor é quem tem autoridade, quem tem a voz e o estudante que senta, escreve, um atrás do outro, ali na parte do quase que decora para uma prova ou na questão do assimilar o conteúdo, ser uma decoreba. Mas também nessa relação de amizade, de abertura e que essa Pedagogia da Alternância, possibilita. Porque eles ficam a semana conosco, a gente dorme ali com eles, a gente faz todas as refeições com eles e vai para o horário de lazer com eles.** E essa questão da tutoria também possibilita isso. **Então acho que a formação integral está nessa articulação com o saber fazer, o saber popular que vem lá da comunidade com o saber científico e com as relações interpessoais de concepção de mundo, de formação sociocultural e também econômica de cada um** (P1, grifo nossos).

Nesse sentido, a Formação Integral dos(as) estudantes também vem do acolhimento dos sujeitos, pois ela passa pela compreensão que o aluno ou a aluna parte de uma determinada comunidade, de uma determinada família, e trará consigo diversos desafios ou expectativas, e que no processo pedagógico se tenha a compreensão de que é importante que não se apague essa existência desse ou dessa estudante, mas que se possa “[...] tentar compor junto com isso, os conhecimentos da

escola de pensar nessa formação humana para ele conseguir dialogar com a comunidade dele, mas também pensar estratégias de futuro[...]" (P2). Assim, a proposta pedagógica da escola não parte para um fim em si mesma, mas segue para esse salto pedagógico ao olhar no horizonte os caminhos aos quais deve seguir no processo de ensino/aprendizagem, e permitir que o aluno ou a aluna possam organizar seu projeto de vida com a vida no campo e que esse os permita viver de seu trabalho no campo.

A Formação Integral passa por uma organização e diversos aspectos de elementos da vida dos e das estudantes, a compreensão de mundo, a organização dos conteúdos, o trabalho coletivo e a formação escolar, humana, política, crítica e social. Essa formação parte de uma capacidade de compreensão de mundo onde o aluno e a aluna são formados para a vida em sua máxima amplitude do que isso possa representar na produção de sua existência, é a capacidade de compreensão de mundo em suas relações políticas do viver em sociedade, do pensamento crítico sobre a realidade e sobre os elementos sociais que se configuram nos diversos estratos da sociedade.

A Formação Integral parte da compreensão do trabalho enquanto fundamental para a produção da vida, nela são organizados os conteúdos escolares em seus conteúdos científicos historicamente acumulados, igualmente são estudados os conhecimentos populares historicamente desenvolvidos no trabalho coletivo e da troca de saberes, fazendo a interlocução entre as trocas de saberes que surgem dos aspectos culturais do saber fazer popular e científico. É importante a compreensão dos(as) docentes que desenvolvem seu trabalho na EFASUL, que entendem, dentre outras coisas, que a Formação Integral é "formar alguém que tenha um conhecimento crítico da realidade, que entenda as principais formas de opressão em que fomos envolvidos ao longo do tempo e os mecanismos que fazem com que tenha uma classe social oprimindo a outra (P4)."

A ligação com o trabalho como princípio educativo é visivelmente apresentado nos relatos dos entrevistados, mostra que os(as) estudantes estão participando ativamente dos elementos educacionais que a escola proporciona, como a auto-organização, o trabalhar coletivamente, desenvolvendo as capacidades de abarcar de forma organizada cada tarefa e suas capacidades de sua criatividade organizativa. "[...] a EFASUL tem um salto pedagógico. Isso é um diferencial muito positivo, o nosso

arranjo enquanto professores, para pensar o processo, para organizar as atividades, para pensar o todo da escola precisa ser qualificado em vários momentos” (P2).

As relações que os(as) estudantes têm com o conteúdo “formal”, cultural e as relações estabelecidas no dia a dia se organizam com diferentes pessoas no aprendizado da escuta e organização do trabalho se aglutinam na totalidade do desenvolvimento de uma Formação Integral do(a) estudante da EFASUL.

Nesse ponto, a elaboração dos conteúdos são parte de um processo de sistematização que parte de uma articulação entre as disciplinas, nesse aspecto, os Planos de Estudos são a grande chave organizativa dos conteúdos que serão organizados durante o período letivo da escola. Para além de organizar os conteúdos de forma a realizar uma interlocução entre as disciplinas, permitindo uma flexibilidade na organização destas durante os períodos letivos, e também que os(as) estudantes possam apresentar demandas sobre temas que entendem ser importantes para seus estudos, assim, os educadores juntamente com os (as) estudantes iniciam a organização de uma pesquisa que serão feitas na comunidade ou em outros espaços.

As demandas dos(as) estudantes são importantes, pois elas apresentam e auxiliam no sentido educacional da EFASUL. Como por exemplo as demandas expressas na fala dessa docente.

**Os planos de estudos são o grande conector que a gente tem para pensar como que “costura” os diferentes conteúdos das disciplinas e tentar, junto com os planos de estudos, discutir outros elementos que os estudantes vão trazer. Uma demanda que a turma do terceiro, que a gente não estava falando, como o setembro amarelo, segundo eles tinham um monte de gente comentando sobre os altos índices de jovens que se suicidam no Brasil e a gente não estava falando disso na escola, e eles vieram e chamaram pra fazer esse debate, ou falar sobre o outubro rosa, quais são os índices de mulheres que não conseguem acessar o sistema único de saúde para conseguir se prevenir do câncer ou ter um diagnóstico precoce, e as meninas fizeram um chamado para a gente fazer essa discussão** (P2, grifo nossos).

A importância do espaço de fala dos(as) estudantes não fica somente nos aspectos voltados aquilo que já é constituído enquanto disciplina e conteúdo, mas o debate e o olhar sobre as demandas dos(as) estudantes, além de abarcar temas que talvez não fossem apresentados, mostra o quanto os docentes são receptivos para as propostas dos educandos. Outro ponto, é o cuidado com questões psicológicas dos(as) estudantes, com os índices de suicídios de jovens e com as dificuldades de acessar o sistema único de saúde pelas jovens, são problemas reais vivenciados e é

importante compreender o quanto é necessário a discussão desses temas sobre o corpo dos(as) jovens do acesso à saúde, e do ser e estar dos corpos em sociedade.

E ao pensar nessa relação entre disciplinas os(as) estudantes explicam que conseguem enxergar essa relação, seja pelos planos de estudos seja pela proposta de conteúdos trabalhados. Já com a Educação Física essa relação é observada também juntamente com outras disciplinas e áreas do conhecimento como a apropriação sobre o que são os tendões e seus ligamentos em uma disciplina de agrárias em que a Educação Física esteve presente, ou na prática de trilhas com reconhecimento da vegetação. Também a aproximação da Educação Física com a Sociologia e a ampliação do entendimento sobre o mundo e o estudo sobre a Cultura Corporal são elementos apontados pelos(as) estudantes mostrando que o processo pedagógico da EFASUL produz resultados significativos para a compreensão do mundo pelos(as) estudantes.

E toda essa relação é expressada nos questionários dos e das estudantes: “Sim muito, por causa das disciplinas que estuda osso em aula, são relações muito importantes, como exemplo o trabalho que fizemos nas disciplinas de Educação Física, Química, Biologia e Agrárias” (Aluno2ºa - 3). “Sim, por exemplo tem uma ligação muito grande entre Ed. Física e Sociologia, pois ambas apresentam uma ligação entre ética, físico e psicológico” (Aluno1ºa - 6).

Os alunos e as alunas conseguem perceber essa articulação entre as disciplinas e os conteúdos, essa relação entre o plano de estudos e as disciplinas da EFASUL; e isso pode ser observado no dia a dia e em seus relatos. A maioria dos(as) estudantes coloca a questão do conhecimento e da articulação, como um processo de compreender a comunidade com o fim de tentar organizar, por meio dos conhecimentos adquiridos, uma visão de onde eles vieram, quais as condições de sua propriedade comunidade e a partir daí pensar em formas de desenvolver outras possibilidades de produção da vida no campo. O que se desenvolve junto com a articulação entre as disciplinas e os conteúdos é levado para a vida deles.

Agora, voltando às demandas sobre as discussões necessárias aos corpos em sociedade, elas devem, dentre as outras disciplinas, serem abarcadas pela Educação Física, mas que são, muitas vezes, ignoradas em detrimento de simplificações de cargas práticas de esportes tradicionalmente desenvolvidos na disciplina ou em apresentações de conteúdos biologicistas. Entretanto, existe a compreensão da importância dos conteúdos da Educação Física na amplitude de seus aspectos

elaborativos do conhecimento historicamente aglutinado pela disciplina, é necessário que a carga do conhecimento das manifestações da Cultura Corporal seja entendida como um elemento que se estabelece com um pensar para além do que é tradicionalmente apresentado mais comumente, tanto na educação básica como na formação docente. O repensar das práticas da Educação Física passa pela compreensão de como se estabelece as relações educacionais para além do capital e o que podemos elaborar a partir disso.

A organização da escola, em relação aos conteúdos a serem trabalhados, parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser uma escola que oferece o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agroecologia, existe um parâmetro nacional que vai indicar os conteúdos e habilidades que podem ser desenvolvidas. No entanto, a escola tem autonomia para organizar e adaptar esses elementos conforme a realidade que a EFASUL se encontra.

Outro ponto que parte da organização dos conteúdos é a articulação entre as disciplinas, os docentes tendem a desenvolver seu conteúdo com um tema em comum. Essa articulação possui limites, alguns definidos pela organização curricular hegemônica de estabelecer a formação de forma geral (educação básica) e a própria formação superior docente em “caixas” separadas e sem relação uma com as outras. A formação, nesse sentido, não disponibiliza um desenvolvimento de uma organização formativa que articule o mínimo de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, pois essa formação parte de uma organização, generalista, pautada na lógica produtiva do capital em uma elaboração do conhecimento mais genérica possível em que as demandas estabelecidas para o capital sejam atendidas. São fatores que dificultam a organização e o planejamento de articulações entre as disciplinas, principalmente entre aquelas que se encontram em áreas diferentes do conhecimento.

A própria necessidade de avançar na articulação entre as disciplinas é mencionada pelos(as) entrevistados.

**E digo também que a gente precisa ainda avançar no sentido de conseguir se articular mais entre disciplinas, entre áreas, esse é talvez um dos maiores desafios pedagógicos da EFASUL. É essa articulação de fato, entre as disciplinas e entre às áreas, e então a gente vai conseguir esgaçar ainda mais esses conteúdos, extrapolar as fronteiras das disciplinas (P3, grifo nossos).**

É recorrente nas falas dos entrevistados(as) as questões envolvendo a possibilidade de se ter professores e professoras com maior carga horária, pois sendo a maioria dos(as) docentes voluntários e voluntárias suas cargas horárias são limitadas àquilo que se dispõe a auxiliar na escola. Isso joga a carga de trabalho do que é tocar uma escola para outros envolvidos que assumem os papéis de coordenação, direção e docência.

Nessa perspectiva, voluntários com ajuda de custo, voluntariado sem ajuda de custo, acaba que os voluntários com ajuda, consegue ficar um tempo mais ali, claro, tem 20 horas, 30 horas, 40 horas. [...] **Acho que, dos que estão ali, não tem ninguém que esteja assim, há só sala de aula, só projeto ou é só articulação com a comunidade. Meio que várias fazem tudo, um pouco do desgaste assim das pessoas, é em torno disso assim.** A gente já teve muita gente na EFA, e a gente tem pessoas na EFA que estão saindo. **Eu, por exemplo, estou saindo em função desse desgaste, é muita coisa assim, tu corres o tempo todo e parece que o pedagógico fica sempre capenga, porque a gente trabalha, a gente busca o dinheiro, executa, e toca a sala de aula. Tudo ao mesmo tempo assim.** Então, eu percebo que esse foi um dos pontos de desgaste, do coletivo e das pessoas no seu individual (P1, grifo nossos).

Existe uma dificuldade em contratar professores e professoras, já que a escola não dispõe dessa verba<sup>12</sup>, isso dificulta na organização de reuniões pedagógicas, por exemplo, que poderiam servir como forma de organização dos conteúdos e da integralização entre as disciplinas. Com essa contratação se organizaria dentro da carga horária contratada os tempos necessários para as reuniões e elaboração dos planos de aulas e articulações entre áreas e disciplinas. O que talvez auxiliasse na articulação do conhecimento e possibilitasse um estudo mais aprofundado para essa integração. As verbas também poderiam auxiliar outros elementos do cotidiano escolar.

[...] os voluntários que não recebem nenhuma remuneração, recebem uma ajuda de custo as vezes do deslocamento, em algumas situações. Depois a **gente tem a alimentação, tem água, tem luz, tem internet, tem a manutenção do cotidiano, então estraga uma enxada, tem que consertar o tratorito, tem que botar óleo na roçadeira e por aí vai, tem um monte de custos.** E o que a gente já sabe né, é muito difícil para nós educadores, termos motivação e termos condições de ir para a sala de aula, minimamente, mais tranquilo, quando essa remuneração não está garantida. **Então, a gente já viveu situações, inclusive recentemente, de não conseguir pagar as remunerações dos professores, as ajudas de custo. E fica claro que isso reflete em todo o conjunto da nossa instituição, por mais que sejamos**

---

<sup>12</sup> Desde 2023 a escola já passou a receber recurso do FUNDEB, o que possibilitou ter melhor funcionamento para a contratação de docentes.

**militantes, para além de professores, são pessoas que precisam pagar suas contas, que precisam se manter** (P3, grifo nossos).

Porém, mesmo com essas limitações hegemônicas, existe um processo de resistência em tentar realizar as articulações ou até mesmo trabalhar com um tema em comum. A luta representada pela organização da escola que segue a busca pela continuidade da instituição mostra a forma como os elementos de resistência educacionais se manifestam ao longo do percurso de vida do professorado. É evidente as dificuldades de se manter uma lógica de produção educacional contra-hegemônica dentro da lógica do capital, mas perante todo o processo de elaboração da proposta pedagógica podemos observar o quanto isso é algo possível.

Podemos ver isso através dos Planos de Formação de cada ano letivo do ensino médio e, posteriormente, com o desenvolvimento das aulas, o quanto esse processo está organizado. Tal possibilidade de se manter perante as dificuldades, para além da luta pela busca de recursos, também vem devido a organização dos Planos de Formação, a partir da realidade dos(as) estudantes e não de alguma elaboração abstrata do que deveria ser desenvolvido enquanto conteúdo.

Para o primeiro ano de formação do ensino Médio e Técnico da EFASUL, o objetivo é **conhecer o contexto socioambiental-familiar e se reconhecer nesse meio onde vive**. Deste modo, o **Tema Gerador é eu, minha família e minha terra**. Para esse ano os temas para o **Plano de Estudos**, que orienta as pesquisas dos(as) estudantes durante o Tempo Comunidade, estão diretamente ligados ao Tema Gerador como elemento de autoconhecimento, são eles: quem sou eu; minha origem, minha terra. Esses temas do Plano de Estudos são elaborados em formato de pesquisas a serem feitas na propriedade e com os familiares de cada um dos(as) estudantes e posteriormente no Tempo Escola essas pesquisas são sistematizadas e apresentadas na colação em comum, reunião para que se possa conversar sobre os dados obtidos na pesquisa de cada aluno ou aluna, e posteriormente esses dados são sistematizados pelo grande grupo em mapas conceituais. Posteriormente, os dados serão organizados em um relatório técnico propositivo onde visa formas de organizar um desenvolvimento sustentável da localidade e propriedade de cada estudante.

Para cada Tempo Escola se organiza com um **enfoque de motivação** que irá orientar a organização das disciplinas e parte do Tema Gerador e do Plano de Estudos.

Quadro 4 – Organização do Plano de Estudos (Quem sou eu?) por temas de enfoque e motivação		
Tema Gerador	Tema do Plano de Estudos	Enfoque e Motivação
Eu, minha família e minha Terra	Quem sou eu?	<b>Semana de acolhimento:</b> alunos e alunas passam por um momento de acolhimento onde serão apresentados a EFASUL e seus professores e professoras. Momento onde conhecem cada um de seus colegas que dividiram as instalações da EFASUL durante todo o processo de ensino/aprendizagem.
		<b>Autobiografia, Características pessoais e relações sociais:</b> Nome? Idade? Onde moro? Quando nasceu? Onde nasceu? Parto normal ou cesariana? Porque minha família escolheu meu nome?
		<b>Minhas características pessoais:</b> biológicas, psicológicas, visão do(a) estudante e da família (como eu acho que sou, como os outros pensam que sou, como quero ser). Momentos marcantes ao longo da vida.
		<b>Minhas relações sociais:</b> O que gosta de fazer no tempo livre? Participa de algum Grupo de Jovens, Igreja, CTG, time de futebol, associação, comunidade? Costuma ir às festas? Que atividades a família costumava ter quando eram jovens?
		<b>Quais meus ídolos, estilo musical, gênero de filmes</b>
		<b>Composição da família e Recordações da infância:</b> Quem compõe a família? Nome, idade e grau de parentesco ou relação. Conheceu os avós? Admira alguém em especial? Por que? <b>Recordações da infância:</b> lembranças que mais marcaram, quais as brincadeiras, com quem costumava brincar.
		<b>Minha origem / História da família:</b> origem, colonização, imigração, história da família; como se estabeleceram na região, porque vieram pra propriedade onde estão, quanto tempo estão na propriedade onde vivem hoje, onde moravam antes? Quais são os traços e elementos culturais presentes na família.
		<b>Alimentação</b> (em diferentes tempos): qual o conceito de alimentação para família? Qual a relação entre alimentação e saúde? Qual a origem da alimentação que a família consome? O que é produzido e o que é adquirido no supermercado? A família costuma processar algum alimento (panificados, queijos, carnes, doces)? Isso mudou do tempo da juventude dos pais/familiares para os dias atuais? Os alunos podem trazer uma receita.

Fonte: Plano de formação do 1º ano da turma 2023 da EFASUL.

Os primeiros pontos de elaboração do conhecimento, que são organizados a partir do Plano de Estudos, elaboram e trilham um caminho de autodescobrimento dos(as) estudantes no Quadro 4, passando pelas características pessoais de cada estudante e suas relações com o meio no qual vive. Então, parte para uma produção histórica desse ou dessa estudante, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem, no processo de pesquisar a si mesmo. Não é diferente para o que se estabelece em seus aspectos sociais e pessoais de si e de sua família. A origem da família, por exemplo, apresenta os traços socioculturais do trabalho no campo, que por sua vez direcionam os(as) estudantes a produção dos alimentos

organizados pela agricultura familiar. Também, saber qual a origem da alimentação consumida pela família que pode ser produzida em maior parte pela própria família, caso a família realize o processamento de alimentos. São constatações que permitem não somente à equipe pedagógica da EFASUL conhecer seus alunos e alunas, mas também auxiliar no autodescobrimento por parte dos e das estudantes.

Quadro 5 – Organização do Plano de Estudos (Minha origem) por temas de enfoque e motivação		
Tema Gerador	Tema do Plano de Estudos	Enfoque e Motivação
Eu, minha família e minha Terra	Minha origem	<b>Saúde</b> (em diferentes tempos): o que a família compreende por saúde? O que significava “ter saúde” ou “ser saudável” antigamente e hoje? Como resolviam as enfermidades? (medicamentos, chás, remédios, onde adquirir), tinham acesso aos Postos de Saúde e Hospitais? Procedimentos (consultas, partos e parteiras, benzeduras e benzedadeiras).
		<b>Educação</b> (em diferentes tempos): se os pais/familiares estudaram, até que série, como era o espaço escolar, o acesso aos materiais escolares, as dificuldades, o deslocamento, professores, disciplina, recreio, pedagogia, avaliações, metodologia. Comparar com a realidade atual.
		<b>Profissões e ocupações no campo</b> (em diferentes tempos): Identificar as profissões e ocupações existentes no campo, quais estão presentes na família (tropeiro, pedreiro, costureira, ferreiro, parteira, professor, carpinteiro, pastor); tipo de relação de trabalho (assalariado, diarista, associado/cooperado); profissões/ocupações que foram extintas, quais as novas profissões/ocupações? Como aprendiam a profissão? E hoje, como é? Como se formam? De todas essas profissões/ocupações quais te chamam a atenção, te inspiram? Por que?
		<b>Trabalho e Lazer</b> (em diferentes tempos): o que é trabalho e o que é lazer (da família). Quais as ocupações/tarefas/atividades de trabalho e de lazer atualmente e durante a juventude dos pais/familiares. Quais as possibilidades de lazer atualmente e durante a juventude dos pais/familiares. Descrever as vestimentas de trabalho e lazer em diferentes tempos.
		<b>Divisão do trabalho</b> (em diferentes tempos): contar sobre a rotina de trabalho da família, quem é responsável por cada tarefa, como as tarefas estão distribuídas entre os membros da família. Essa rotina e forma de dividir as tarefas é a mesma do tempo da juventude dos pais/ familiares ou teve mudanças? Como é feita a administração da propriedade e da renda da família.
		Entrevistas específicas com os membros da família

Fonte: Plano de formação do 1º ano da turma 2023 da EFASUL.

No Quadro 5, podemos observar o avanço nos temas. Os(as) estudantes passam a pesquisar sobre elementos de sua origem, carregados de elementos culturais, sendo da saúde com os remédios caseiros, do trabalho e do lazer como elemento como forma de produção, como se realizava certos tipos de trabalho antigamente e como são realizados atualmente na lida com o campo. Na divisão do trabalho, é dado o foco nas rotinas de trabalho, elemento que é elaborado na organização familiar.

Quadro 6 – Organização do Plano de Estudos (Minha terra) por temas de enfoque e motivação		
Tema Gerador	Tema do Plano de Estudos	Enfoque e Motivação
<b>Eu, minha família e minha Terra</b>	<b>Minha terra</b>	<b>História da Propriedade:</b> Quando a família chegou na propriedade? O que tinha na propriedade antes da família chegar? De quem era a terra antes de pertencer a família? (sesmaria, latifundiários, mata, aquisição, herança). Tem escritura ou carta da terra? Como a propriedade era antigamente? O que os primeiros moradores precisaram fazer para residir na propriedade? Como ela é hoje? Quais as primeiras mudanças que a propriedade passou, principais transformações ao longo do tempo? (construções, rede elétrica, desastres naturais).
		<b>Diagnóstico da propriedade: área, construções e instalações rurais:</b> Qual tamanho da propriedade? Quais são as construções e instalações da propriedade? Qual a finalidade de cada uma? Já tinha algo na propriedade quando a família chegou? Alguma construção/instalação que deixou de existir? Por que? Como foram construídas? (materiais comprados ou da propriedade) Quando e porque foram construídas? Quem construiu (mão de obra familiar ou pedreiro)? Custos da construção? Dificuldades? Teve modificações nessas estruturas ao longo do tempo? Localizar essas construções na propriedade (qual o local, como o local foi escolhido)? Qual o tamanho dessas construções? Quanto da propriedade elas ocupam? Há planos para novas construções/instalações?
		<b>Diagnóstico da propriedade: produção vegetal:</b> Tem horta? O que planta nela? É aberta ou estufa? Quantos canteiros? Forma de cultivo e plantio? Tem lavoura? Quais os cultivos? Quantidade de área ocupada? Como é feito o plantio? Em que período do ano se faz os plantios? Quais instrumentos, maquinários e ferramentas são utilizados na propriedade? Quais insumos são usados? De onde vem as sementes? Faz uso de adubação verde, caldas, defensivos agrícolas? Tem plantas medicinais, aromáticas e ornamentais na propriedade? Quais as maiores dificuldades para a produção?
		<b>Diagnóstico da propriedade: produção animal:</b> Quais e quantos animais são criados na propriedade (raças)? Se faz inseminação artificial? Onde são criados (em qual local)? A produção animal é para consumo familiar ou comercialização? Onde são adquiridos esses animais? Como é feito o manejo da produção? Como a família lida com as enfermidades dos animais (chama veterinário, utilizada antibióticos, homeopatas)? Há produção de atividade apícola? Qual a área destinada para a produção animal? Quais dificuldades na produção animal?
		<b>Diagnóstico da propriedade: Recursos Naturais: vegetação, relevo e fauna:</b> <b>Vegetação</b> - Quais as vegetações predominantes na propriedade? Quais os tipos de gramíneas presentes na propriedade? Tem mata nativa? Tem mata exótica? Quais tipos de plantas? Ocupa quanto espaço na propriedade? O que tem de árvores frutíferas? Tanto do pomar/quintal, como também presente na mata, na costa do arroio... Tem Área de Preservação Permanente (APP) e/ou Reserva Legal? Se há, ocupa quanto espaço na propriedade? A família possui ou conhece algum Sistema Agroflorestal? <b>Relevo</b> - Como é o relevo da propriedade? Quais as características desse relevo? Tem coxilhas, áreas de planícies, rochas expostas, ondulações suaves, morros? Como é a propriedade nesse sentido... <b>Fauna</b> - Quais animais silvestres estão presentes na propriedade? (exemplos: tatu, zorrinho, capincho, gambá, sabiá, tamanduá, paca, diferentes passarinhos, etc. Como é a relação da família com esses animais silvestres?

Fonte: Plano de formação do 1º ano da turma 2023 da EFASUL.

No que se refere ao tema do Plano de Estudos, minha terra (Quadro 6), é elaborado um diagnóstico de diversos elementos para sistematização do

conhecimento acerca de sua produção no campo. O trabalhador(a) do campo necessita observar sua propriedade a partir dos aspectos mais essenciais, onde parte para o conhecimento histórico da propriedade de onde tira seu sustento. Entender de onde vem e como sua terra se constitui nos aspectos históricos e estruturais ajuda a direcionar os e as estudantes para a melhor compreensão de que caminho trilhar durante seu tempo de estudos na EFASUL. Todo esse processo, em todos os três anos de ensino médio e técnico na EFASUL, ajuda com que o aluno e a aluna possam observar as potencialidades de sua propriedade familiar num processo de desenvolvimento de uma agroecologia que possa desenvolver os espaços de trabalho nas propriedades dos(as) estudantes de maneira sustentável.

A Agroecologia como princípio educativo é um elemento poderoso não só para os processos interdisciplinares, mas também sob a ótica da produção de alimentos, o que por vezes permite a garantia da soberania e da segurança alimentar para as populações, tanto rurais como urbanas (EFASUL, 2019, p.14).

Nos anos que seguem a formação do ensino médio e técnico na EFASUL, o Plano de Formação “avança” em suas organizações para o Tema Gerador no sentido de um aprofundamento dos conhecimentos sobre a vida da população do campo. No segundo ano, o objetivo passa a ser **conhecer, resgatar, adaptar e implementar tecnologias e alternativas sociais e produtivas para o desenvolvimento**. O Tema Gerador do segundo ano do ensino médio e técnico da EFASUL são as **tecnologias, técnicas e desenvolvimento**. O seu Plano de Estudos agora muda e o(a) estudante passa a pensar sobre sua **comunidade e produção e organização**.

Quadro 7 – Organização do Plano de Estudos (Comunidade) por temas de enfoque e motivação		
Tema Gerador	Tema do Plano de Estudos	Enfoque e Motivação
<b>tecnologias, técnicas e desenvolvimento</b>	<b>comunidade</b>	<b>Comunidade:</b> introdução ao tema “Comunidade”, múltiplas definições de comunidade: o que o educando, família compreende por comunidade, a qual comunidade pertencem e quem compõem esta comunidade. (comunidade como localidade, como grupo religioso, etc.).
		<b>História da comunidade (localidade):</b> história do nome da comunidade, quem formou a comunidade, quem foram os primeiros moradores. Momentos marcantes da comunidade. Memórias, histórias contadas na comunidade. Estradas/pontes com nomes ou histórias específicas. (conversar com um parente ou vizinho mais experiente).
		<b>Mapa Social da comunidade - Parte 1:</b> Qual a extensão aproximada da comunidade? Composição da comunidade: número de famílias, número aproximado de pessoas; faixa etária; gênero; quais os grupos sociais que

	<p>compõem essa comunidade (alemães, pomeranos, italianos, negros, indígenas, etc.), como esses grupos se relacionam entre eles. Economia: do que vivem as famílias, tipos de atividades econômicas desenvolvidas (agricultura, criação de animais, prestação de serviços). Construção do mapa da comunidade.</p> <p><b>Mapa Social da comunidade - Parte 2:</b> Identificar espaços de socialização da comunidade, se a comunidade tem escola, igreja, cemitério, associações, posto de saúde, comércios, espaços de lazer (salão de baile, time de futebol, bocha, CTGs, etc.), agroindústrias, silos de armazenamento de grãos, etc. Relatar como esses espaços funcionam, quando estão abertos, quem participa ou frequenta; no caso de associações tem sede ou não, como as pessoas se organizam.</p> <p><b>Diagnóstico da comunidade: construções e instalações rurais:</b> Como são as propriedades da comunidade (em geral), tem casas grandes/pequenas, de que material, tem galpões, cercas, etc. Qual a área média das propriedades (tamanho). Como são as estruturas presentes na comunidade (as que foram identificadas no plano de estudos anterior - escola, igreja, posto de saúde etc.), são de alvenaria, madeira, barro, como elas foram construídas (coletivamente, alguma família assumiu, poder público, foi contratado pedreiro), com quais recursos essas construções foram erguidas. Teve modificações nessas estruturas ao longo do tempo? Como é a infraestrutura dessa comunidade, tem rede de energia em todas as propriedades, como é o sinal de telefone e internet, se tem transporte público, como são as estradas.</p> <p><b>Diagnóstico da comunidade: produção vegetal:</b> o que predomina de produção vegetal na comunidade? Que tipos de culturas (lavouras)? As propriedades da comunidade possuem hortas? Quais os principais cultivos nas hortas? As propriedades da comunidade possuem pomares? As propriedades possuem implementos e maquinários agrícolas? Tem Patrulha Agrícola na comunidade? Ferramentas/implementos de uso coletivo? Quais as maiores dificuldades da comunidade para a produção vegetal?</p> <p><b>Diagnóstico da comunidade: produção animal:</b> o que predomina de produção animal na comunidade? Quais animais mais comuns nas propriedades? A produção animal costuma ser para consumo das famílias ou alguém produz em larga escala (gado, ovelha, porco, galinhas). Como as famílias lidam com as enfermidades dos animais (chamam veterinário, utilizam antibióticos, homeopáticas)? Tem alguém na comunidade que costuma ser chamado quando ocorre alguma enfermidade em animais? Há produção de atividade apícola na comunidade? Quais as maiores dificuldades na produção animal?</p> <p><b>Diagnóstico da comunidade: Alternativas de Produção e Comercialização:</b> identificar as alternativas de comercialização presentes na comunidade (grupo de feiras, atravessadores, empresas, comércios...); se as famílias da comunidade costumam trocar produtos ou comercializar entre elas; reflexão junto com a família sobre alternativas de produção (outras culturas/atividades que não estejam sendo realizadas ainda). Pensar os Sistemas Integrados existentes no círculo de relações que a família/comunidade possui.</p>
--	--

**Fonte:** Plano de formação do 2º ano da turma 2022 da EFASUL.

No Plano de Formação do Quadro 7, para o 2º ano da turma de 2022, inicia uma pesquisa sobre a comunidade e suas origens, um diagnóstico que vai além do aluno ou da aluna se entender enquanto integrante de uma família, mas fazendo parte de uma comunidade. Assim, o ou a estudante da EFASUL pode compreender de forma mais didática o que é fazer parte de uma comunidade, pesquisando sobre

elementos que auxiliam na produção das diversas definições que essa palavra pode conter, a história de onde vem, de onde vive e tudo aquilo que envolve o trabalho e o lazer dos indivíduos que se inter-relacionam no processo produtivo que se estabelece e faz com que a comunidade seja o que ela é em seus aspectos culturais, sociais e econômicos de produção. Assim como também é apresentado no Quadro 8, passa para o Plano de Estudos de produção e de organização, é a tentativa de compreender a comunidade nos aspectos de recursos naturais, e de necessidades básicas da vida como o saneamento.

<b>Quadro 8 – Organização do Plano de Estudos (produção e organização) por temas de enfoque e motivação</b>		
<b>Tema Gerador</b>	<b>Tema do Plano de Estudos</b>	<b>Enfoque e Motivação</b>
<b>tecnologias, técnicas e desenvolvimento</b>	<b>produção e organização</b>	<b>Diagnóstico da comunidade: Recursos Naturais: vegetação, relevo e fauna:</b> Vegetação - Quais as vegetações predominantes na comunidade? O quanto de mata nativa e mata exótica tem na comunidade? Tem Área de Preservação Permanente (APP) e/ou Reserva Legal? Há algum Sistema Agroflorestal? Relevo - Como é o relevo da comunidade? Quais as características desse relevo? Tem coxilhas, áreas de planícies, rochas expostas, ondulações suaves, morros? Fauna - Quais animais silvestres podem ser identificados na comunidade? (exemplos: tatu, zorrilho, capincho, gambá, sabiá, tamanduá, paca, diferentes passarinhos, etc.). Como é a relação da comunidade com esses animais silvestres (se existe caça, por exemplo)?
		<b>Diagnóstico da comunidade: recursos naturais – água:</b> Como é o abastecimento de água na comunidade? As propriedades possuem água própria? Tem arroio que cruza na comunidade? Identificar na comunidade a direção para a onde a água escoar. Pensar no Regime de chuvas (qual estação do ano chove mais, em quais meses, se no tempo da juventude dos pais era diferente, estiagem, etc.).
		<b>Diagnóstico da comunidade: recursos naturais – solo:</b> em geral, como é o solo na comunidade? (solo fértil, argiloso, arenoso, salinizadas, etc.). Relacionar essas características com o relevo da comunidade, exemplo: o tipo de solo e o lugar na comunidade (relevo) onde as características identificadas são predominantes. Quais as estratégias de manejo do solo empregadas pelas famílias da comunidade? Como fazem para conter erosões? Corrigir a acidez?
		<b>Diagnóstico da comunidade: Saneamento Rural da UPF:</b> em geral como é o saneamento básico da comunidade? Como são destinados esses resíduos? Tem algum tipo de recolhimento na comunidade? Caminhão de “lixo”. Onde passa? De quanto em quanto tempo? As casas possuem esgoto encanado (poço, fossa séptica, etc.)?

Fonte: Plano de formação do 2º ano da turma 2022 da EFASUL.

No 3º ano do ensino médio e técnico da EFASUL, o Plano de Formação tem em seu Tema Gerador **Projeto e desenvolvimento e em seu Plano de Estudos Movimentos Sociais e Políticas Públicas**, um dos objetivos para esse ano passa a

ser elaborar e implementar o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) buscando o desenvolvimento local, qualidade de vida, sustentabilidade e renda.

O PPJ é uma forma do(a) estudante, partindo de tudo que estudou e pesquisou durante seus três anos da EFASUL, de organizar um projeto que possa, a partir dele, produzir algo novo que faça sentido para ele, sua família e comunidade, podendo ser desde a criação de algo novo que a família necessita ou melhorar algo que eles já possuem, algo que de alguma forma melhore a qualidade de vida das famílias que vivem de seu trabalho na agricultura familiar. No 3º ano os(as) estudantes também partem para um estudo das políticas públicas e para os movimentos sociais, pesquisar e compreender, quais são as políticas públicas e como essa são acessadas pelas suas famílias e pela comunidade, e quais são as dificuldades de acesso a essas políticas públicas.

<b>Quadro 9 – Organização do 3º ano do ensino médio por temas de enfoque e motivação</b>		
<b>Tema Gerador</b>	<b>Tema do Plano de Estudos</b>	<b>Enfoque e Motivação</b>
<b>Projeto e desenvolvimento</b>	<b>Movimentos Sociais e Políticas Públicas</b>	<b>Em que o PPJ irá influenciar ou mudar a sua vida, a família, a propriedade, a comunidade?</b>
		<b>Compreensão de Movimentos Sociais, Sindicais e Cooperativos pela família</b>
		<b>Compreensão de Movimentos Sociais, Sindicais e Cooperativos (comunidade – entrevistas nos movimentos)</b>
		<b>Compreensão de Políticas Públicas (família):</b> O que a família compreende por Política Pública? A partir de quando a família passou a acessar alguma Política Pública? E qual ou quais foram essas políticas? Qual a avaliação da família com relação às Políticas Públicas já acessadas? Os resultados foram positivos ou negativos? Por quê? Quais são as Políticas Públicas que a família acessa atualmente? Tem alguma política pública que a família acessou, mas não existe mais? Seria interessante retomá-la? Justifique. Tem alguma política pública que a família gostaria de acessar? Explique o porquê.
		<b>Compreensão de Políticas Públicas (agentes públicos - entrevistas):</b> A partir das políticas públicas mais citadas na Colocação em Comum anterior, foram selecionadas algumas para aprofundar (proposta de trabalho em grupos). Perguntas orientadoras: Quando surgiu essa política pública? Ainda existe? Qual o objetivo dessa política pública? Como surgiu e quem criou essa política? Como acessar essa política pública? Quantas famílias foram/são beneficiadas por essa política pública (pesquise sobre os diferentes níveis de governo, ou seja, no país, no estado e no município)? Quanto de recurso foi/é investido nessa política pública (compare diferentes governos)? Existem linhas diferentes dentro dessa política pública? Existe algum estudo de avaliação sobre esta política pública? Quais os principais resultados desse estudo?

**Fonte:** Plano de formação do 3º ano da turma 2020 da EFASUL.

Toda essa organização dos Planos de Formação, apresentadas anteriormente nos Quadros, surge a partir da elaboração de sistematizações do Plano de Estudos. No entanto, é importante compreender que esse trabalho nos Planos de Formação de cada ano não é fechado nem fixo, existe a possibilidade de mudanças, de reorganizações dos conteúdos e disciplinas em outros anos de ensino, de acrescentar elementos que são considerados importantes pelos e pelas estudantes durante esse processo. Eles são adaptados conforme a realidade dos alunos e alunas que ingressaram na EFASUL.

Deste modo, a partir dos conteúdos estabelecidos por normas técnicas e os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados nestes conteúdos como saberes científicos, pela organização dos Planos de Formação que buscam a organização dos elementos necessários à compreensão e estudo da realidade dos e das estudantes, bem como os conhecimentos populares, é que cada uma das disciplinas tenta se articular.

Com a organização dos conteúdos, os(as) estudantes partem para o Tempo Escola e articulam seus conhecimentos que possam desenvolver em seu Tempo Comunidade. Para além do vínculo com a família e com o campo, da realização de suas rotinas como as tarefas no trabalho da agricultura familiar, também existe essa articulação do conhecimento adquirido no Tempo Escola em seu Tempo Comunidade, com os conhecimentos populares que a família já possui. Isso também se reflete nas práticas de alimentação e saúde, como a produção de temperos e alimentos saudáveis para as famílias, na organização das hortas e novas formas de plantio e adubagem, como explica o docente.

Então tem certos conhecimentos que eles levam, que ajudam na propriedade. Já ouviu falar da farinha de osso? Eles pegam juntam vários ossos queimam num barril, aquilo ali é um adubo para nutrir a terra, que tem cálcio e tem várias outras coisas. E eu já vi aluno fazer assim, aprendeu na EFA foi para a casa e fez. Dentre outras coisas de manejo assim (P4).

Em alguns casos, os(as) docentes da escola, em suas visitas às famílias, fazem a mediação no Tempo Comunidade para orientar os planos de estudos que vão ser a base desse processo para que os(as) estudantes e a família possam auxiliar e fazer parte do desenvolvimento. Os registros feitos no caderno de acompanhamento são importantes para a observação do progresso do aluno(a), não somente no Tempo Escola, mas também no Tempo Comunidade, ali será escrito os registros, estudantes,

família e o tutor ou tutora do(a) estudante (professor ou professora responsável por acompanhar o(a) estudante no processo de ensino/aprendizagem).

**O Caderno de acompanhamento é como se fosse o diário do estudante da vida escolar e familiar, então ele vai ter algum momento, uma parte em que vai registrar as coisas o que faz, desenvolve durante o tempo escola sobre as aulas que teve, os conteúdos, as atividades que são encaminhadas para o tempo comunidade. Tem um espaço para o tutor ou tutora escrever sobre esse estudante, como foi durante o tempo escola e tem uma parte para o estudante avaliar o tempo escola, se teve alguma atividade diferente. Como que foi participar? Então ele tem esse momento e tem a parte do tempo comunidade, que é onde o estudante e a família, preenchem, então vai ter um momento em que os pais, as pessoas responsáveis, vão escrever como que esse estudante organizou a vida dele durante o tempo comunidade quais atividades que ele desenvolveu e vai ter uma parte em que o estudante vai relatar, como que foi o tempo comunidade, e esse caderno volta toda semana num intercâmbio entre tutor, estudante e família (P2, grifo nossos).**

Mas como parte o processo de ensino/aprendizagem por parte dos(as) docentes? A questão dos(as) estudantes se torna um processo que se estabelece no primeiro ano, onde a aluna e a aluna já observam a reconfiguração total ou em parte do processo educativo hegemônico. Mas e o professorado que também faz parte de uma premissa hegemônica de formação? A maioria dos docentes entrevistados explicam que tanto suas pesquisas como seu trabalho docente sempre foram em locais que se propunham a realizar um processo educacional contra-hegemônico ou a primeira experiência com sala de aula foi na EFASUL. No entanto, para os demais professores e professoras que trabalham na escola “convencional” existe um certo “choque” de realidade ao começarem a desenvolver suas atividades na EFASUL, pois a proposta é totalmente diferente, o/a docente que vem da escola tradicional e se depara com a forma educacional da EFASUL, com reuniões para organizar os temas que irão direcionar suas aulas em similaridade, tratar tanto do tema da semana como pensar a partir da realidade dos e das estudantes e das realidades de suas famílias é um processo que demanda tempo.

**[...] a gente é moldado a trabalhar de uma forma e dessa forma que está implementada na escola convencional, na escola tradicional e que a gente de certo modo, já vai sendo treinado na universidade, embora a gente saia da universidade sem muita noção do que é a vida de professor, mesmo pra quem faz licenciatura, mas quando a gente cai na escola convencional e isso eu posso observar, pelas minhas amizades, pelos meus contatos, pelas pessoas que eu conheço que são professores e professoras, a gente tem um modelo lá e a gente é meio que moldado a trabalhar daquela forma, então quando a gente vem pra cá na EFASUL**

**e se depara com um modelo que procura ser diferente [...] Se depara com essa possibilidade de articular de pensar atividades conjuntas, com outros educadores de pensar essa relação do conteúdo específico com a realidade do campo com a realidade dos estudantes a gente tem um choque, um choque de prática mesmo, porque a gente não vem dessa realidade no ensino convencional** a gente pega lá a ementa que tem que trabalhar e aplica ela dentro da sala de aula, são raros os casos ou poucos os casos de professores e de escolas que buscam ou procuram num modelo convencional, agir de outra forma que não seja essa. **Então tem esse choque eu percebo que isso é muito diferente e leva um tempo assim para as pessoas conseguirem ir deixando um pouco desse “ranço” da escola convencional e se abrindo para outras possibilidades de ensino aprendizagem**, então esse é um ponto (P3, grifo nossos).

Igualmente uma das docentes entrevistadas explica que, ao entrar na EFASUL, necessitou de um tempo para conseguir aprender como era a dinâmica da escola. Como por exemplo as tutorias nas quais cada educador(a) é responsável por acompanhar o cotidiano de um estudante e seu processo educativo. Outro instrumento é o Caderno da Realidade onde o(a) estudante coloca suas reflexões e estudos aprofundados, ele é um dos instrumentos que permite a sistematização para as reflexões que o Plano de Estudos provoca.

**Eu precisei aprender muito em pouco tempo, cheguei e em seguida já fui me aproximando dos estudantes, logo eu já tive as tutorias, então precisei me apropriar desses instrumentos pedagógicos compreender o que cada um significava** para conseguir acompanhar a vida dos estudantes e, **tendo como referência as minhas outras experiências docentes, é um processo muito interessante cada relato que os meus tutorandos trazem**, cada caderno que a gente precisa ver ou cada aula, cada momento, é sempre uma experiência nova a inserção dentro do processo da EFASUL como professora, **é gratificante pessoal e profissionalmente, é um processo de formação permanente** (P2, grifo nossos).

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizados pela EFASUL tornam possíveis o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e alunas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, assim como a aproximação com a realidade do(a) estudantes ao longo do processo. O Plano de Formação se constitui como elemento orientador dos objetivos gerais de cada ano letivo, como podemos ver no relato da professora P3, que orienta e é orientado pelos Instrumentos Pedagógicos.

Então, esse plano de formação que tu mencionas, a gente tem um plano de formação para o primeiro ano, para o segundo e terceiro ano e esses planos de formação, eles preveem os temas dos planos de estudos que vão ser desenvolvidos a cada semana. O plano de estudos, em tese, é o articulador do tema gerador daquela semana, a partir do qual as disciplinas vão tentar

conversar. E essa sequência, do primeiro, segundo e terceiro ano é uma sequência que tem a ver com isso que a gente busca de educação integral também[...] (P3).

O Plano de Formação se articula nos três anos do Ensino Médio Integrado da EFASUL e vai auxiliar no desenvolvimento do aluno enquanto Formação Integral na articulação do ensino/aprendizagem com os elementos de mediação, como o conhecimento de si, da comunidade e de mundo, juntamente com as disciplinas que o curso oferece, então:

[...] o estudante vai começar, lá no primeiro ano olhando pra si, olhando pra sua família, olhando pra sua propriedade, tentando compreender o lugar de onde ele vem, quem é esse grupo social que ele compõe, como é que está estruturada a propriedade onde ele está, de onde que veio a propriedade, se ela é de herança, se é de um lote redistribuído pela reforma agrária, enfim (P3).

Para o segundo ano, o(a) estudante vai sair de sua propriedade e

[...] ele vai começar a olhar para a comunidade, então em comparação com a minha realidade, a realidade dos meus vizinhos, a realidade das pessoas que moram perto, a realidade dessa comunidade. Então, do que vivem essas pessoas, como vivem, quais os grupos sociais que estão presentes na comunidade, se as outras propriedades também tem um histórico semelhante à minha (P3).

No terceiro ano o(a) discente, partem para o estudo da realidade para além de suas famílias e comunidades. Os(as) estudantes passam a estudar elementos mais voltados às políticas públicas e aos movimentos sociais, ambos elementos que refletem o acesso e a luta por direitos, como é relatado nesta transcrição.

**E no Terceiro ano eles vão extrapolar, no terceiro ano eles vão tentar olhar para as políticas públicas e para os movimentos sociais. Então, entender o que é uma política pública, quais as políticas públicas que a minha família, que minha comunidade acessa, porque que não acessa determinadas políticas, quais as dificuldades que nós pequenos agricultores temos para acessar determinadas políticas públicas, quais são os movimentos sociais que estão lá, que dão suporte a luta dos povos do campo que muitas das família deles fazem parte e eles muitas vezes não tem essa compreensão, alguns deles não tem essa compreensão, com relação a participação da família em alguns movimentos. Então, esse é meio que um processo de tomada de consciência crítica sobre a sua realidade e sobre as possibilidades, de continuidade, de luta, de resistência, de seguir, para além de só produção, para além de sua propriedade, mas com essa relação com a comunidade e com os movimentos sociais, com outras esferas. Isso tem a ver com a proposta de educação integral (P3, grifo nossos).**

Para melhor compreender os instrumentos pedagógicos que, em sua maioria foram sendo apresentados durante o texto, elaboramos esse quadro:

<b>Quadro 10 – Instrumento Pedagógicos</b>	
<b>Instrumento Pedagógico</b>	<b>Definição</b>
Plano de Estudos	Principal Instrumento Pedagógico, articula os conhecimentos empíricos e teóricos, entre a família e a escola, trabalho e estudo e nas atividades pedagógicas na escola. Por meio desse instrumento que a Alternância se potencializa, servindo de fonte de reflexão, problematização e interferência sobre a realidade. Auxilia na transposição do conhecimento comunitário/popular para a escola e levar da escola as reflexões cotidianas e do conhecimento científico. Para cada ano letivo são escolhidos Temas Geradores que servem como fio condutor para os estudos que serão desenvolvidos em casa ou na comunidade. Ao final de cada Tempo Escola os educadores(as) orientam os(as) estudantes sobre o tema proposto para a elaboração do roteiro de pesquisa a ser desenvolvido no Tempo Comunidade
Colocação em Comum	Momento em que o jovem retorna do Tempo Comunidade com a pesquisa do Plano de Estudos onde é socializada entre os(as) educadores(as) e alunos e alunas. A partir das contribuições é elaborada uma síntese. Os(as) educadores(as) acompanham e facilitam o processo para que haja a participação de todos os(as) educandos(as), provocando o debate sobre os temas de aprofundamento em cada disciplina.
Caderno da Realidade	Instrumento em que os(as) estudantes escrevem suas reflexões, estudos aprofundados, experiências realizadas em casa e na escola. É o elemento que auxilia na sistematização e ação provocada/orientada pelo Plano de Estudos
Caderno de Acompanhamento	É uma forma de comunicação entre a família e a escola, informando o que ocorreu durante a semana, avaliando a convivência, habilidades práticas e a aprendizagem. A família se compromete no processo formativo do(a) estudante, acompanhando e orientando seus filhos e filhas sobre o que devem realizar durante a semana de Tempo Comunidade.
Rodas	Espaço de discussão, reflexão e resolução de questões e situações do cotidiano. Todos e todas se reúnem, professores, professoras, alunos e alunas. São momentos onde são trazidas questões positivas ou negativas do cotidiano, onde são colocadas demandas, avisos, ou outros elementos importantes do cotidiano.
Coletivos de Trabalho	Alunos e alunas se organizam em pequenos grupos de trabalho com o objetivo de manter a

	<p>escola em sua limpeza e organização dos ambientes. O planejamento geral das atividades acontece no início de cada ano letivo, por meio de uma roda de conversa com os(as) docentes e discentes, é organizado um revezamento onde cada grupo ficará responsável por uma área da escola: cozinha, quartos, banheiros, área agrícola, sala de aula, dentre outros.</p>
Tutorias	<p>Cada aluno e aluna tem um professor ou professora como tutor e cada docente tem um grupo pequeno de estudantes para orientar o que permite um melhor acompanhamento. Esse tutor é responsável por acompanhar o cotidiano desse(a) estudante, orientando o desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e fazer a interlocução com a família.</p>
Intervenções Externas	<p>Consiste em palestras, cursos, seminários e oficinas realizadas a partir do Plano de Estudos. São convidadas pessoas que queiram contribuir com suas experiências pessoais e profissionais, agricultores e agricultoras, familiares de estudantes, técnicos e profissionais.</p>
Viagens e Visitas de Estudo	<p>Tem como finalidade levar os alunos e alunas a observar práticas em ambientes diferentes da escola, no campo profissional ou social, assim conhecendo novas realidades, proporcionando intercâmbio de informações e experiências. As visitas são motivadas pelo Plano de Estudo e é mais uma forma de aprendizagem com as experiências externas à escola.</p>
Serões	<p>Tempo reservado para a ampliação do reforço de conhecimento que estejam sendo trabalhados ou temas pertinentes aos estudantes, acontece no período da noite, podem se organizar como grupos de estudos, leituras dirigidas, cine debates, rodas de conversas, com ou sem participação de convidados externos, dentre outras atividades.</p>
Mutirões	<p>Compreende práticas formativas fundamentais, assim, organiza e realiza mutirões entre as famílias dos(as) educandos(as). A partir das visitas, que incluem parcerias com extensionistas e pesquisadores, são levantadas demandas por parte das famílias e traçados planos de trabalho para contemplar tais demandas.</p>
Visitas às Famílias	<p>Atividades desenvolvidas pelos(as) Educadores(as) nas famílias dos alunos e alunas. Tem como objetivo aproximar a escola das famílias e das comunidades, assim conhecendo melhor a realidade dos(as) estudantes e proporcionar condições para estabelecer o diálogo entre docentes e pais e entre pais e filhos(as), proporcionando discussões e entendimentos sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos jovens, sobre questões técnicas e pedagógicas da escola.</p>
Projeto Profissional do Jovem	<p>Ao iniciar o curso o(a) jovem é orientado a produzir um Projeto Profissional. É um instrumento que o jovem irá utilizar para aplicar o</p>

	<p>resultado das pesquisas do Plano de Estudos, buscando conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural, política e profissional regional. Esse projeto será uma forma de gerar trabalho e renda na vida profissional do(a) jovem, preferencialmente, na propriedade familiar, assim o jovem observar sua propriedade familiar e através da pesquisa desenvolve um Projeto Profissional que ajude sua família.</p>
--	--

**Fonte:** elaborado a partir do PPC do Curso Técnico em Agroecologia (IFSUL, 2016).

Todos os(as) docentes que participaram da entrevista têm alguma função na coordenação da EFASUL realizando diversas tarefas administrativas juntamente com o planejamento de aulas e orientações dos(as) estudantes. Para além disso, a parte de coordenação também busca verbas para a instituição com projetos que viabilizem economicamente a escola, pensar e organizar o Projeto Político Pedagógico da escola, buscar a integração entre as diferentes disciplinas e áreas, auxiliando os docentes em suas dúvidas, dando esse suporte aos professores e professoras da EFASUL buscando esse diálogo. Organizar as reuniões pedagógicas, conselho de classe, reuniões do coletivo de educadores, tendo em vista a disponibilidade dos(as) docentes.

As reuniões do coletivo de educadores, do conselho de classe e pedagógicas são fundamentais para o alinhamento da proposta pedagógica da escola, pensando o tema do Plano de Estudos com aquilo que os docentes irão desenvolver durante a semana do Tempo Escola. Também são momentos em que se estabelece uma conversa sobre os desafios de cada estudante ou de estudantes específicos, para que se possa organizar a forma de se aproximar desse aluno ou dessa aluna no processo educativo. Igualmente é observado suas fortalezas, pontos fortes que os(as) estudantes possuem ou que apresentaram durante o semestre, os desafios e fortalezas são utilizados como forma avaliativa do(a) estudante em seu processo de ensino/aprendizagem e serve como forma dele ou dela observar o que pode melhorar no próximo semestre.

As reuniões entre os(as) docentes servem para discussão de visitas às famílias, como foram ou como vão acontecer, relatar ou organizar as monitorias dos(as) estudantes que ficam na EFASUL em seu período de Tempo Comunidade para ajudar na organização da turma que está na escola neste período. Relatar ou organizar tutorias. Organizar ou realizar formações para integrar os docentes as demandas

pedagógicas da escola, dentre outros elementos que vão surgindo como demandas da proposta pedagógica da escola.

Outro ponto que foi trabalhado nas questões foi a verba que a escola recebe, como a escola funciona por meio de projetos, verbas parlamentares e doações, que dificultam a contratação de professores e professoras por tempo integral, assim, a maior parte dos(as) docentes envolvidos são voluntários, o que diminui as possibilidades desse ou dessa docente estar mais presente na EFASUL. Os(as) entrevistados, além de assumirem disciplinas, também assumem funções de coordenação pedagógica da EFASUL, isso dificulta e precariza o seu trabalho.

Existe sempre uma demanda por buscar recursos para a escola, esse pode ser um elemento que dificulta essa organização e disponibilidade para reuniões que poderiam auxiliar nessa integração entre as disciplinas sobre o tema gerador da semana. Para além da organização docente, essa instabilidade financeira da escola também afeta o cotidiano escolar da EFASUL, de elementos necessários ao dia a dia de funcionamento, estruturais ou materiais.

A partir disso, podemos observar que a precarização educacional é um projeto neoliberal. Mesmo que a EFASUL seja uma instituição de caráter privado a organização contra-hegemônica do processo de ensino, pode ter certa relação com percepção de recursos, a escolha da escola por não cobrar mensalidade de seus alunos e alunas direciona seu caráter social e, assim, o grupo social que acessa a instituição, seus esforços são para garantir uma educação de qualidade para a população que vive no campo. As dificuldades têm relação com suas escolhas no trato com o conhecimento e com a população que acessa, mas não podemos descartar os aspectos oriundos do projeto educacional capitalista que de certa forma, em maior ou menor grau, tendem a precarizar a educação.

A precarização pode ser observada durante as reformas educacionais na década de 1990 com o desenvolvimento do Estado gerencialista, que por intermédio das reformas exime o poder público de garantir o acesso a serviços jogando-os para a iniciativa privada através de recursos públicos gerenciados pelo Estado. Agora o acesso à educação, por exemplo, é disponibilizado por instituições privadas com recursos públicos (entidades filantrópicas, confessionais, comunitárias, programas como o PROUNI, dentre outros). Tais reformas ao longo do tempo vão minando os recursos públicos e a educação acaba por ter menos recursos, a emenda constitucional 95, por exemplo, é mais uma das demandas do mercado pela

precarização e desmonte da educação pública, a ementa congela por vinte anos os investimentos na esfera pública, tirando a possibilidade de acesso da população a saúde, educação, segurança etc.

A políticas públicas educacionais refletem no processo de ensino/aprendizagem, assim como nas relações estruturais e materiais das escolas de uma forma geral, aqui especificamente da EFASUL mesmo sendo uma escola criada a partir da demanda da população que vive no campo e seus esforços de se manter passa por doações, a busca por verbas públicas nunca ficou de fora, a escola vinha buscando desde seu início a ajuda do Estado do Rio Grande do Sul, o que resultou em um termo de colaboração com o Estado através da Secretaria de Educação no ano de 2022 que resultou no reconhecimento a EFASUL como escola de ensino médio junto ao Estado do Rio Grande do Sul (anteriormente estava vinculada à rede federal de educação através do convênio com o IFSUL), recebendo seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação, possibilitando receber recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) a partir de 2023, visando a melhora da qualidade da educação básica. Um importante ganho para a escola e todos e todas que fazem parte dela e estão na luta diária por uma educação de qualidade e que faça sentido para a população que a acessa.

No que pese a importância da organização pedagógica da EFASUL, como o processo descrito até aqui, o elemento principal que serve como premissa para a organização curricular é a população que acessa a escola. Deste modo, é importante lançarmos nosso olhar sobre a percepção dos(as) docentes sobre os(as) estudantes. Igualmente nossa investigação também vai ao encontro dos discentes que acessam e juntamente com as professoras e os professores constroem o conhecimento na EFASUL.

Para que se desenvolva o processo educativo, na forma que a escola propõe, é importante que se tenha um olhar sobre a realidade dos(as) estudantes, entendemos que o trabalhador do campo é foco estudantil da escola, formar indivíduos que produzam uma forma diferente de produção agrícola, partindo como base a Agroecologia. Assim, nos interessou saber quais as condições de vida desses estudantes, socioeconômicas no que tange às questões de moradia, alimentação, vestimentas, saneamento básico.

As condições socioeconômicas dos alunos e das alunas são um dos critérios para a seleção de estudantes da EFASUL, a escola já parte para famílias em situação

de vulnerabilidade social. São famílias dos assentamentos da reforma agrária, quilombolas e da pequena agricultura familiar. De forma geral, são famílias que passam por alguma vulnerabilidade social em relação a moradia, a alimentação, a lazer e que não conseguem, por exemplo, produzir sua alimentação em sua propriedade, como a organização de hortas dentro de suas terras, pois utilizam a terra para a produção do fumo, uma alternativa encontrada para garantir seu sustento. Como relata a professora entrevistada.

[...] estudantes que a gente tem hoje, são 43, **a gente tem alguns poucos que tem um pouquinho mais de condições. Tem uma propriedade um pouco mais estruturada, que tem uma casa legal, que tem geração de trabalho e renda dentro da propriedade que é suficiente para manutenção da família, mas a esmagadora maioria são famílias pobres, são famílias que passam por dificuldades**, em termos de moradia, em termos de alimentação. **De alimentação eu poderia te dizer, a gente observa que hortas, por exemplo, já não são mais comuns no interior e isso é grave**, isso a gente identifica como algo muito grave, em geral **porque a maior parte das famílias vivem do fumo**, algumas, não vou te dizer a maior parte da nossas famílias, já foi em algum momento, **mas hoje uma parte de nossas famílias vive do fumo. E o fumo é uma atividade tão desgastante, tão intensa, da vida das pessoas que elas literalmente não têm nem tempo para manter uma horta**. Então, a alimentação dessas famílias fica bastante comprometida, a questão da segurança alimentar (P3, grifo nossos).

O fumo é uma atividade desgastante, exposição a agrotóxicos, produtos químicos, sol, a própria planta do fumo e a produção de alimentos das famílias que produzem o fumo fica comprometida. Outro ponto, são as famílias que não têm a cultura de ter hortas em casa para a produção de alimentos, o que a escola tenta mudar a partir dos(as) estudantes e das visitas às famílias.

O que é observado pelas(os) entrevistadas(os) é que as famílias estão retomando essas práticas, graças ao fomento dos(as) estudantes e outras famílias que vão retomando as hortas, como segue a entrevistada.

[...] algumas dessas famílias, a partir dos estudantes, estão retomando essas práticas, então isso a gente observou nas visitas, várias casas que eu visitei, as famílias relataram “a gente estava com a horta desorganizada” ou não queriam dizer que não tinham horta, mas aí o “fulaninho” começou e fez um canteiro e daqui a pouco já tem uma horta mais organizada (P3).

Em geral as famílias que acessam a EFASUL possuem bastante dificuldades socioeconômicas, o deslocamento dos(as) estudantes de outras cidades também fica evidente e mostra as dificuldades enfrentadas pelas famílias em garantir o acesso dos

alunos e alunas a escola, alguns levam produtos para vender na escola para garantir sua volta para a casa ou o mínimo de sustento. As casas dos(as) estudantes também se encontram em condições de precariedade, falta de assessoramento público na região onde moram, sem saneamento básico, sem assistência para acessarem editais de regulamentação de terra ou reforma de casa, por exemplo. Como podemos ver nesse trecho da fala da professora entrevistada.

[...]em geral são famílias bem empobrecidas com bastante dificuldades, dificuldade de deslocar os estudantes pra cá, tu sabes que eles não são todos de Canguçu, a gente tem estudantes de Canguçu, de Pelotas, de Herval, tem estudantes de Eldorado do Sul que fica mais longe ainda, lá do assentamento Belo Monte. Então, eles têm alguma dificuldade sim (P3).

A falta de acesso às condições de vida da população do campo, além de ser uma contradição já que é essa população que produz, dentre outras coisas, o alimento que vai para as cidades, interfere na forma como essa população acessa o conhecimento. Ou seja, as condições de vida da população irão interferir diretamente no Trabalho Pedagógico, os docentes tendem, a partir das condições dos(as) estudantes, a reorganizar suas práticas educacionais em seu Trabalho Pedagógico.

No contexto pedagógico da EFASUL, isso não seria diferente, já que se observarmos que a organização em tempos e espaços de estudos e aplicação podem acabar sendo concretizados no ciclo de produção do conhecimento de forma a levar em consideração as condições efetivas de vida do(a) estudante, auxiliando no desenvolvimento educacional pautada na realidade do aluno e da aluna que parta do trabalho propriamente dito.

Agora trazendo essa relação do contexto social com a apropriação do conteúdo pelos(as) estudantes, um dos problemas observados é a defasagem com relação ao ensino fundamental, esse realizado no ensino público. Essa defasagem é apresentada geralmente nas disciplinas de português, matemática e compreensão de texto. Entretanto, para além de questões socioeconômicas e a precarização da educação pública, essa defasagem pode ter relação com o sentido que a educação tem para os(as) estudantes, já que as relações com o trabalho são distantes, a apropriação do conteúdo passa a ser totalmente abstrata e não faz relação com a realidade propriamente dita.

Outro elemento que agravou mais ainda os déficits educacionais foi a pandemia de COVID-19, os(as) estudantes tiveram que ficar em suas casas, as dificuldades de

acesso à internet, concentração, organização da vida para o tempo em tela ser direcionado às atividades da EFA, e a própria organização das aulas pelos docentes, já que o período de reclusão da pandemia fez com que o Trabalho Pedagógico fosse revisto e a própria organização dos temas em articulação as disciplinas ficasse mais complexo.

A dificuldade dos alunos e das alunas a dialogarem nas discussões fomentadas pelos docentes também é um fator que limita a apropriação dos conteúdos, pois o(a) estudante acaba por não estimular sua curiosidade e desenvolver seus processos cognitivos de desenvolvimento do saber, acaba por internalizar aquilo que está ali apresentado para si como elemento da veracidade socialmente construída enquanto saber. A discussão dos elementos que envolvem o processo pedagógico é fundamental para a elaboração do saber, é ela que coloca o contraponto e problemas estruturalmente desenvolvidos e faz com que exista um desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Como podemos ver nesse trecho da entrevista.

**Então, antes da pandemia a gente já notava uma defasagem muito grande com relação ao ensino fundamental, eles chegavam, chegam, e não é só na EFA, é geral, chegam no ensino médio com uma defasagem muito grande do ensino fundamental, em especial nas áreas básicas, português, matemática, compreensão mínima de texto. E com a pandemia isso agravou de uma forma absurda, então a gente nota que tem muitos com dificuldade de concentração, com muita dificuldade de apropriação do conhecimento, de compreender ou então no momento da aula compreende, está entendendo, tá “sacando”, mas depois isso não se reflete nas avaliações, nos trabalhos, nas atividades, tem muitos estudantes que têm dificuldades de fazer as atividades no tempo comunidade, as tarefas, os trabalhos das disciplinas, um pouco porque uma parte desses estudantes de fato tem pouco tempo quando está em casa, porque realmente trabalham com a família, tocam a propriedade junto com a família e acaba sobrando pouco tempo, para os estudos, quando tão em casa, mas outra parte por talvez não terem se apropriado mesmo das atividades (P3, grifo nossos).**

Em suma, as condições de vida dos(as) estudantes afetam a forma com que acessam o ensino. Dentro da EFASUL em sua proposta de Tempo Escola e Tempo Comunidade, os(as) estudantes passam uma semana na escola, garantindo alimentação e local para passar as noites e realizar sua higiene pessoal, bem como o tempo para práticas de lazer, espaços e tempos adequados de aprendizado, arte, cultura, práticas corporais, a escola proporciona as condições de reprodução social objetivas e subjetivas para a população que acessa a escola. No entanto, mesmo que amenize de certa forma, os alunos e as alunas ainda trazem seus contextos sociais

consigo, pois partem de suas realidades enquanto seres humanos inseridos em uma sociedade.

Quando questionado aos estudantes sobre essas condições socioeconômicas, dificuldades com alimentação, roupa adequada, habilidade ou alguma outra dificuldade. Apenas um dos(as) estudantes relatou ter dificuldade em ter a roupa adequada para a prática de Educação Física, o restante dos(as) estudantes, relata não ter dificuldades, alguns expressam descontentamento com o corpo, ou explicam que não possuem habilidades, alguns falam sobre problemas articulares ou falta de vontade de fazer os exercícios e atividades propostas.

Também é importante que possamos observar o olhar das alunas e dos alunos da EFASUL, ou seja, quais os motivos que levaram eles a escolherem a escola como instituição de formação. Ao serem questionados, os alunos e as alunas relatam que, em alguns casos, o apoio da família, dos amigos e de professores foi fundamental para a escolha da EFASUL, além da divulgação da própria EFASUL, em que educadores e estudantes apresentavam a escola.

Muitos estudantes revelaram interesse pela área da agroecologia e preocupação com o futuro e o trabalho. Outros indicaram a questão do conhecimento apreendido na EFASUL e a forma de ensino ser diferenciada das outras escolas além da identificação com uma escola do campo que pudesse proporcionar técnicas diferentes de trabalho no campo com um olhar diferente para o mundo.

Escolhi estudar na EFASUL pela proposta da escola e o curso que ela oferece, por ser uma escola alternativa de passar um tempo em casa é outro na escola facilita em ajudar minha família nesse tempo comunidade, e também o curso em agroecologia tem uma ligação pelo motivo de morar no rural, e a melhoria na saúde por conta de ser uma produção sem agrotóxico (Aluno2<sup>o</sup>a – 13).

Igualmente, a proposta da escola de ser um elemento diferente fez com que os(as) estudantes escolhessem a instituição. Por ela ter uma proposta de ensino alternativa e possibilitar o trabalho dos alunos e das alunas na propriedade familiar no Tempo Comunidade, por observarem na escola uma forma de aprender elementos que ajudam com a lida no campo sem agrotóxicos e que possa ajudar aqueles e aquelas que vivem em assentamentos no plantio. Para alguns alunos e alunas, a escola mudou a ideia deles de não permanecer no campo, a perspectiva de se mudar para a cidade mudou graças a EFASUL. Como relata os(as) estudantes: “Porque a

EFA me mostrou ser diferente, antes eu não queria permanecer no campo, mas nos dias de hoje quero. Comecei a plantar arroz orgânico depois que eu entrei na EFASUL e tive um outro olhar para onde eu moro (Aluno2ºa – 4)”.

Escolhi estudar na EFASUL pois o nosso futuro demanda a agroecologia. Agroecologia é fundamental para jovens no campo e para aqueles que querem, ou fizeram, a transição do meio urbano para o rural (que é meu caso). A escola acolhe os estudantes (e a família) e muitas vezes é disso que o jovem precisa, acolhimento (Aluno1ºa - 2).

É a partir da EFASUL que os(as) estudantes partem para seu futuro na produção de suas vidas e, ao serem questionados sobre o que querem seguir nas suas vidas, alguns dizem que querem continuar os estudos no ensino superior com cursos como Medicina Veterinária, formação na área da Agroecologia. Outros explicam que querem entrar para o quartel e posteriormente começar algum tipo de produção em sua propriedade e seguir estudando, cursar Agronomia em instituições que seguem o método da Alternância da EFASUL, seguir com projeto de Agrofloresta, Enfermagem. Continuar em casa e em sua propriedade, levar o conhecimento para todos, família e comunidade. Alguns dos relatos vão para outras áreas, como mecânica, elétrica, enfermagem. Mas em sua maioria os(as) estudantes querem passar seus conhecimentos adquiridos na EFASUL para tocar sua produção na propriedade e levar esses ensinamentos para suas comunidades.

A própria relação com a Educação Física é apresentada pelos(as) estudantes em sua importância enquanto disciplina, os(as) estudantes relataram sua necessidade em seu desenvolvimento, tanto para suas vidas enquanto alunos e alunas como na vida pessoal. Também percebemos que os alunos e as alunas da EFASUL expressam o entendimento de que a Educação Física não é somente correr, jogar futebol etc., mas um elemento fundamental para o cuidado do corpo e da saúde. Igualmente como forma de trabalhar a convivência entre os(as) discentes e os fortalecer enquanto grupo. Outro ponto é a sensação de felicidade que a prática de Educação Física traz aos estudantes, pois fazem aquilo que os deixa felizes.

As questões de trabalho e vida entraram nas respostas, a Educação Física auxilia na organização de melhores formas de viver e trabalhar. Igualmente, traz relações com o objeto de estudos do Plano de Estudos durante a semana, ao mesmo tempo que vivenciam as práticas corporais. Isso pode ser observado nas respostas dos(as) estudantes.

É importante primeiramente por conta de nosso estado físico, e também para a gurizada descontrair e brincar, por que todos estamos gostamos principalmente das práticas (Aluno2° - 13).

A ligação com nossas vivências, várias atividades que realizamos, ligaria com o que eu realizaria em casa mais de outras formas (Aluno2° - 8).

A importância da educação física vai muito além de atividade corporal, podemos juntar a educação física em disciplinas de agrárias, biologia... (Aluno2° - 3).

Aprendemos melhores formas de viver e trabalhar, o que é muito importante para o nosso bem-estar (Aluna1° - 4).

Igualmente, quando perguntamos sobre como desenvolvem o que aprendem nas aulas de Educação Física em sua comunidade, explicam que a prática de exercícios físicos começou a fazer parte da vida deles após as aulas de Educação Física na EFASUL, e que buscam não somente realizar a prática de lazer, mas como forma de estarem preparados para os afazeres laborais. “É importante para quando fizermos movimentos físicos trabalhando possamos fazer do jeito certo” (Aluna2° - 9). “O que aprendo na Educação Física, eu aplico no meu Tempo Comunidade, tento fazer mais atividades físicas pois é algo que eu nunca faço” (Aluna2° - 2). “Antes de entrar na EFA eu já praticava atividades físicas, faço caminhadas, andar de bicicleta e treino com o peso do corpo. As atividades físicas são muito importantes para minha saúde mental e física” (Aluna1° - 2).

As percepções sobre as discussões da Educação Física são fundamentais para a organização do Trabalho Pedagógico, não somente como forma apresentada aqui pelos(as) estudantes como elemento de prática de lazer e exercícios físicos para a realização do trabalho, mas como desenvolvimento do pensamento crítico social, sobre como produzir e fomentar esses elementos, como a comunidade possuir ou não acesso a realização das práticas corporais. São produtos dessa elaboração que partem da reelaboração das práticas educativas capitalistas para a Educação Física no decorrer de sua história enquanto disciplina hegemonicamente organizada. Partimos então para um pensamento além da prática pela prática, mas para uma reorganização dos conteúdos da Educação Física como forma de nos organizarmos em uma produção do conhecimento anticapitalista de ensino.

Assim, compreendemos como a EFASUL se coloca como elemento de modificação da vida da população do campo. A escola surge como ferramenta

necessária a resolução de um problema da realidade, como demanda da população por uma forma de ensino que ajude ao trabalhador e à trabalhadora do campo, e assim gera a transformação social por intermédio da leitura da realidade para se pensar uma forma de modificar esta realidade, que apresenta a Agroecologia como fundamento para a produção da vida no campo, a produção de alimentos e de uma vida mais saudável.

A EFASUL, deste modo, auxilia em um processo de transformação da realidade, na qual os protagonistas são todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com o Trabalho Pedagógico da escola. Isso inclui alunos e alunas que ao fazerem parte do processo educativo, construindo juntamente com os educadores os conteúdos a serem trabalhados e que posteriormente irão fazer parte da vida destes educandos, pois parte de um estreitamento da educação e do trabalho, construindo assim um sentido para a vida.

Partindo desses elementos e conhecendo a proposta educacional da EFASUL, vivenciando seus espaços, compreendendo seus processos, escutando seus personagens, é que questionamos: como desenvolver uma proposta pedagógica para a Educação Física dentro da concepção educacional da EFASUL? É importante compreender que essa questão surge de nossas interações com a própria escola, existe essa necessidade de organizar uma proposta pedagógica que abarque a Educação Física, tendo em vista a organização da escola. Assim, finalizando em um documento que possa orientar futuros professores e professoras da disciplina.

Portanto, no próximo capítulo tentaremos compreender como a Educação Física pode desenvolver essa proposta pedagógica tendo em nosso horizonte, como elemento “sulear”, toda essa contextualização da EFASUL e seus elementos pesquisados até aqui.

## 6 Educação do Campo e a Educação Física

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009), surge como uma forma de crítica da realidade da educação brasileira a partir da realidade das pessoas que vivem no campo. A Educação do Campo não surgiu apenas como uma crítica em forma de denúncia, mas como a luta pelo próprio direito à educação, direito à terra, por condições de trabalho e vida dignos, já com práticas de contraponto na elaboração de alternativas como forma de transformação da realidade (CALDART, 2009).

Caldart (2009) explica que a Educação do Campo não é apenas entendida como elementos teóricos e pedagógicos, mas como uma ação concreta que surge da realidade vivenciada, que culminou em projetos societário que direcionam a prática de lutas concretas. Igualmente a autora aponta os movimentos sociais camponeses como protagonistas do processo de desenvolvimento da Educação do Campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Deste modo, a Educação do Campo surge como elemento constituído a partir dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim sendo, a Educação do Campo é dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em uma elaboração coletiva dos sujeitos, assim como explica a autora.

Na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDAT, 2009, p. 41).

Tal afirmação dos sujeitos do campo se dá em uma perspectiva hegemônica de políticas públicas criadas para atender ao meio rural e não aos sujeitos do campo, não os reconhecendo como sujeitos da política. Também, afirma-se no entendimento que a educação apresentada para estes sujeitos tende a uma domesticação elaborada em vista dos modelos econômicos vigentes, como forma de preparar os trabalhadores e trabalhadoras como mercadorias a serem vendidas (mão de obra). A Educação do Campo afirma e reafirma os sujeitos do campo enquanto indivíduos interessados nos processos educacionais e seres humanos de diferentes culturas da

classe trabalhadora do campo, que querem transformações qualitativas e em sua realidade, pois são esses sujeitos que sentem na própria pele a realidade de uma educação mercadológica e de um projeto rural perverso, que degrada o trabalho e o trabalhador e a trabalhadora do campo (CALDART, 2002).

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p. 20).

A Educação do Campo tem como base a materialidade, a realidade dos diferentes sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, assentados, reassentados, sem-terra, dentre outros tantos que vivem do campo. A Educação do Campo, desenvolvida pelos sujeitos do campo, sujeitos de sua própria educação enquanto povos oprimidos, não se relaciona diretamente com a ideia pedagógica de que o campo é um lugar de reprodução, mas que também é um lugar de produção pedagógica do conhecimento e reflexão, para a formação desses indivíduos do campo; é um projeto educacional que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano em sua completude (CALDART, 2002).

Esse projeto educacional se relaciona também com a pedagogia do movimento como elemento de conhecer os corpos não como algo mecânico, como algo que está em relação com o todo compreendendo a “dimensão educativa da participação das pessoas no movimento social ou movimento das lutas sociais e no movimento da história” (CALDART, 2002, p. 23). “Este projeto ainda afirma como uma das suas especificidades a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra do cultivo, terra de luta, terra ambiente, planeta”. (CALDART, 2002, p. 23).

Em suma, a Educação do Campo é uma produção desenvolvida pelos sujeitos do campo através das lutas sociais pelos seus direitos, na perspectiva de criar uma educação que atenda seus interesses de vida, uma luta diária pelo direito à educação de qualidade e que faça sentido para que a acesse. Um projeto que se elabora pedagogicamente, não como forma de introduzir e levar elementos educacionais já

estabelecidos hegemonicamente, mas que entende as elaborações pedagógicas de produção e reprodução do conhecimento dos próprios sujeitos do campo.

A luta diária pela vida é histórica e, no decorrer do desenvolvimento dos seres humanos, foi preconizada pela necessidade de se alimentar, defender-se de animais e outros seres humanos, na busca por se aquecer, de um lugar para morar. Podemos pressupor que, de forma geral, grande parte das necessidades humanas foram sendo supridas de formas diferentes ao longo da história, porém, não cessaram. Portanto, aos seres humanos ainda cabem as necessidades de se alimentar, de se aquecer e de morar. A luta por terra e condições de trabalho são históricas, e seguem sendo exigidas pela classe trabalhadora.

A luta dos seres humanos, em estruturas de classe, para manter a vida é histórica. Isto pode ser constatado na luta pela terra. A consolidação do monopólio da terra no Brasil, por exemplo, teve seu início já antes da invasão do continente. Aquilo que posteriormente seria descoberto já havia sido dividido entre os Reinos de Portugal e da Espanha pelo papa Alexandre VI, a partir do tratado de Tordesilhas (1494), através do qual parte do território que seria o Brasil havia ficado com Portugal. Atualmente o Brasil é a 11ª economia mundial e, contraditoriamente, é um dos países com maior concentração de terra e renda do mundo (TAFFAREL *et al.*, 2008, p. 23).

A concentração de terra e renda só tende a aumentar o abismo entre os ricos e pobres. Esse problema vai se desenvolvendo no processo histórico da elaboração social de uma sociedade em que prevalecia o modo de produção comunal, no qual os meios de produção eram socializados, passando posteriormente para um processo de organização de um modelo societal totalmente distinto, que prevê a propriedade privada da terra e dos meios de produção, assim sendo os seres humanos em classes e, conseqüentemente, abrindo precedente para o abismo social entre ricos e pobres.

Independentemente do modo de produção, o ser humano está estritamente relacionado com o trabalho na terra, a qual possibilitou a sua sobrevivência. No entanto, o desenvolvimento de outros modos de produção desenvolveu a propriedade da terra e dos meios de produção, o que dificultou a apropriação dos meios de subsistência. As necessidades dos bens da terra, que garantam a sobrevivência humana são reais e históricas, podemos observar que estão estritamente ligados à vida e refletem “[...] na vida de todos nós. É do campo que vem a comida, a energia, a água. É do campo que vem os produtos primários que são beneficiados na indústria e posteriormente comercializados” (TAFFAREL *et al.*, 2008, p.24).

É também no campo que podemos ver a luta pelo direito à terra, contra a propriedade privada e dos meios de produção e, também, aprender sobre a Cultura Corporal relacionada ao trabalho na terra e a produção do campo (TAFFAREL *et al.*, 2008). Nesta perspectiva de luta contra a propriedade privada, dos meios de produção, pelo trabalho como meio de subsistência, é que pensamos na sistematização de uma Educação Física como elemento de elaboração conjunta dos conteúdos da Cultura Corporal que possam integrar o trabalho e a luta do campo.

Para tanto, é extremamente necessário o conhecimento sobre valores e atitudes que possam transpassar o modelo educacional dominante, ligados aos interesses da classe burguesa. Assim é importante que

Da luta pela reforma agrária no Brasil podem ser apreendidas lições fundamentais para o Trabalho Pedagógico, entre elas a necessidade de recusar a combater a separação das lutas econômicas, políticas e ideológicas. No Trabalho Pedagógico, a tarefa é consolidar uma outra forma de internalização de conhecimentos, valores e atitudes, que rompa com as práticas de apreensão dos valores, hábitos e atitudes que asseguram o domínio da classe burguesa e seu correspondente modo de vida, o capitalista (TAFFAREL *et al.*, 2008, p. 24).

Portanto, existe a necessidade de se desenvolver um pensamento de uma prática pedagógica que em sua perspectiva não leve em consideração somente as relações econômicas, mas que desenvolva um pensamento orientado na valorização humana, no desenvolvimento do trabalho como prática educativa, levando em consideração os coletivos na formação (TAFFAREL *et al.*, 2008).

Deste modo, necessitamos desenvolver uma alternativa educacional para a comunidade do campo; consideramos, de certa forma, o cerne das organizações sociais, pois dela vem a produção que alimenta os trabalhadores e trabalhadoras da cidade.

Cabe aqui buscar essa alternativa com o direcionamento já elaborado pela Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância que é ligada a forma de organizar o processo de ensino/aprendizagem em dois momentos ou espaços, uma no espaço familiar e outra no espaço escolar. Ligando a origem e desenvolvimento nas comunidades rurais, podemos elencar alguns princípios (SAVIANI, 2012).

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;

3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Famílias Agrícolas” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (SAVIANI, 2012, p. 30).

Como observado nos princípios apresentados, esses possuem características pedagógicas próprias da Pedagogia da Alternância. Isso está ligado diretamente ao processo de ensino/aprendizagem com a alternância entre o espaço escolar e o familiar. Para que se possa estruturar ou concretizar esse processo de ensino, levando em consideração a Pedagogia da Alternância, são elencados os seguintes fundamentos (SAVIANI, 2012).

- a. Plano de Estudos, constituídos por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- b. Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudos;
- c. Viagem e Visita de Estudos;
- d. Estágio;
- e. Serões;
- f. Visitas às Famílias;
- g. Avaliação (SAVIANI, 2012, p. 30).

A alternância é uma forma de articular o Tempo Escola e o Tempo Comunidade; os(as) estudantes permanecem, uma ou mais semanas, dependendo do curso, em regime de internato, no Tempo Comunidade, e depois voltam às suas casas para colocar em prática aquilo que foi aprendido.

Mais do que um método, a Pedagogia da Alternância é teoria, é um método de conceber a vida, os sujeitos, o trabalho, o diálogo, os tempos, o papel da escola e do conhecimento, além de diversas concepções e condições objetivas da vida que permeia o espaço do campo. A educação nestes moldes pode ser considerada como uma estratégia para a formação de valores, habilidades e capacidades que irão orientar a transição para um novo modelo de sociedade e a utilização de diferentes modos de produção. A cooperação entre educadores e demais atores engajados nas lutas sociais e ambientais de determinado local, pode ser potencial para desenvolver espaços de aprendizagem crítica, dentro e fora da escola, buscando ainda a união com os movimentos sociais (NETTO, 2018, p. 12).

A forma de articulação da Pedagogia da Alternância se desenvolve em uma práxis educativa que é realizada em espaços e tempos distintos, mas que se completam, entre a escola e a propriedade das famílias dos(as) estudantes. É uma forma de articular a educação com o trabalho no campo para que as trabalhadoras e trabalhadores camponeses possam ter acesso à educação. A Pedagogia da

Alternância, procura articular a vida no campo, promovendo a cultura de forma contextualizada, tendo em vista a realidade socioeconômica (NETTO, 2018).

Neste sentido educativo, o professor ou professora é nomeado educador, em um significado que vai além da docência, pode ser entendido como alguém que acompanha o(a) estudante não só em suas atividades na escola, mas também na sua vida social e profissional.

A Pedagogia da Alternância é uma forma que os alunos e alunas têm de aplicar de maneira concreta seus estudos e reflexões na realidade em que eles vivem. Não que a instituição em seu Tempo Escola não se ocupe em realizar essas relações, mas a aproximação com o meio de vida dos(as) estudantes é fundamental para firmar os alicerces dessa relação escola/trabalho. Isso é organizado pelo Plano de Estudos, uma forma de investigar os aspectos da realidade. Se a alternância é uma forma de, por meio da interação com sua realidade, buscar reflexões, o Plano de Estudos é uma forma de dar um direcionamento aos estudantes para analisarem seu cotidiano (NOSELLA, 2012).

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia-a-dia, na família e escola, e onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seus marcos de referência (CALIARI, ALENCAR, AMÂNCIO, 2002, p. 5 - 6).

A Pedagogia da Alternância é um dos fatores principais para a participação das famílias dos alunos e alunas, ela institui uma ligação entre o meio onde vive o(a) estudante/família/comunidade/escola em uma existência mútua e correlacionada (CALIARI, ALENCAR, AMÂNCIO, 2002). A interação das famílias é considerada muito importante para a sistematização do processo de ensino/aprendizagem dos(as) estudantes, pois, se “[...] a ‘vida’, a ‘experiência’, a ‘realidade’ do aluno é ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescente, constitui o núcleo dessa ‘vida’ ou ‘experiência’ ou ‘realidade’” (NOSELLA, 2012, p. 88).

Pensando nas orientações didático-pedagógicas da Educação do Campo, mais especificamente no âmbito das escolas das famílias agrícolas, podem ser observados diferentes direcionamentos/orientações para a forma do ensino. Em algumas escolas,

podem ser vistas orientações mais aproximadas com a pedagogia construtivista, que segue o direcionamento que consiste na vida enquanto forma de ensino, ou seja, que a vida ensina mais do que a escola. Deste modo, a vida do aluno ou da aluna deve ser o centro do processo de ensino/aprendizagem (SAVIANI, 2012). No entanto, o construtivismo é uma perspectiva que tem a realidade e o meio como auxiliares do processo educativo e não como determinantes para conceber a formação humana. Portanto, não se compromete às transformações sociais profundas.

Outra forma de organização do processo de ensino/aprendizagem tem sido mais mobilizada nos últimos anos nas escolas das famílias agrícolas, a qual adota orientações pedagógicas contra-hegemônicas. O que segue uma elaboração crítica para o enfrentamento à sociedade capitalista (SAVIANI, 2012). Assim,

[...] em lugar de buscar assegurar seu espaço na sociedade capitalista enquanto pequenos proprietários agrícolas, o movimento dos agricultores toma consciência de que seus interesses e necessidades, em última instância, só poderão ser atendidos com a superação desta forma social e organização de uma nova sociedade confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada (SAVIANI, 2012, p. 31-32).

E é nessa perspectiva de trabalho, para além do capital, que tratamos nossas intencionalidades pedagógicas na sistematização da proposta pedagógica para a Educação Física na escola do campo. Neste sentido é que nos orientamos a partir da perspectiva da EFASUL para seguirmos com nossa elaboração pedagógica.

Deste modo, cabe-nos o questionamento de como nos orientar na proposta apresentada em nossa metodologia, para que possamos desenvolver uma Educação Física visando à Cultura Corporal com relação aos trabalhadores camponeses. Igualmente é necessário compreender os diferentes ciclos de desenvolvimento do sistema capitalista para entender seu processo histórico e suas contradições; neste mesmo direcionamento, também é necessário o entendimento dos diferentes ciclos e linhas pedagógicas da Educação Física no decorrer de sua história. Só assim, podemos propor o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica que visa a uma pedagogia revolucionária, que direcione a superação do modo de produção organizado no sistema capitalista (TAFFAREL *et al.*, 2008).

A Educação do Campo, com relação à alternância, pode auxiliar na aproximação com a formação humana, demonstrada na prática do trabalho do campo. A educação é aprofundada na reflexão sobre os elementos vivenciados pela

população do campo no dia a dia, seja no trabalho na lavoura, nas organizações da comunidade seja na luta pelo direito à terra. Também parte da proposta de uma educação omnilateral, propondo o desenvolvimento de diversas esferas da vida humana, enfrentando o desafio de tratar de aspectos que vão contra a educação dominante, que trata elementos de forma separada, unilateral, e busca a compreensão da totalidade.

Sobre a Educação Física nesta perspectiva da omnilateralidade, devemos reconhecer os elementos mais gerais das atividades práticas no desenvolvimento do ser humano e que são inseparáveis desse desenvolvimento histórico de nossa corporeidade. Podemos mencionar, dentre outros elementos da produção corpórea do ser humano, como o correr, saltar, lançar, dançar e outros que culminam em práticas corporais desenvolvidas nas aglomerações sociais, como jogar e brincar.

Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato de produção e recebe do homem um valor de uso particular por entender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, 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 *et al.*, 2008, p. 28 - 29).

A Cultura Corporal, como forma de designar o amplo campo da Educação Física, serve como forma de desenvolver a formação de um novo ser humano, não mais organizada na lógica do sistema vigente e em suas relações, mas pautada na reorganização radical do sistema educacional, confrontando certas posturas educacionais que vem de uma organização do ensino capitalista e, assim, modificá-las para melhor atender aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, confrontada com uma alternativa condizente, abrangente e concreta para a educação da população trabalhadora (TAFFAREL *et al.*, 2008).

Neste sentido, é importante compreender que a Cultura Corporal faz parte de fenômenos produzidos historicamente pela humanidade. Deste modo, a Cultura Corporal é parte da categoria trabalho, pois parte das necessidades dos seres humanos de produzirem sua existência. À medida que as satisfazem, criam novas formas de lidar com a natureza; todo o saber desenvolvido no processo de trabalho é acumulado em seu processo histórico e passado para as novas gerações. Então,

podemos entender que enquanto atividade humana propriamente dita, a Cultura Corporal é parte de toda a cultura desenvolvida pelo ser humano (FRIZZO, 2013).

A cultura corporal parte da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, onde a cultura é produto da atividade do ser humano e das relações que estabelece com os demais. As manifestações da cultura corporal são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana não material, pois seu produto é inseparável do ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico (FRIZZO, 2013, p. 203).

Na produção da existência, os seres humanos estabelecem relações com a natureza e com a apropriação dos elementos naturais, igualmente surge a objetivação, que objetiva no âmbito da realidade as produções humanas. No processo de apropriação dos elementos naturais e da objetivação na realidade, surgem novas formas de serem realizadas, e também surgem novas formas de apropriações destes elementos. As “[...] características humanas e socioculturais que passa a ser novamente produtos da apropriação, agora não mais como objetos da apropriação da natureza, mas sim como produtos culturais da atividade humana, ou seja, produto das objetivações do gênero humano (SOUZA, 2009, p.88).

E é nesse processo histórico dialético constante de apropriação e objetificação em sua infinita acumulação histórica que se encontra a Cultura Corporal, que está intimamente ligada à produção do ser humano (SOUZA, 2009).

As posturas corporais juntamente com as posturas morais e valorativas ao longo da história constituem o ser humano em verdadeiramente humano, dotado de cultura. À medida que a prática social humana foi tornando-se complexa, resultante dos desafios postos na relação sujeito e natureza, as atividades corporais aperfeiçoaram-se, tornando-se também, atividades produtoras e produtivas da história da humanidade (SOUZA, 2009, p. 88)

O processo de produção histórica dos seres humanos, motivada pela constante luta por sua existência, desde a sua necessidade de buscar seu alimento, de adaptar-se, erguer-se para a posição bípede, refinar suas habilidades manuais, segundo Escobar (1997) é esse operar os elementos da natureza que deu o “[...] início à construção do mundo humano, do mundo da cultura” (ESCOBAR, 1997, p. 62).

No desenvolvimento histórico dos seres humanos podemos observar um imenso acervo de atividades “[...] expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artístico, místicos, agonista [...]” (ESCOBAR, 1997, p. 63). Podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, dentre outras que fazem parte do acervo da Cultura Corporal do ser humano. No entanto, cabe ressaltar que essas atividades não indicam que os seres humanos já nasceram saltando, correndo, arremessando, jogando. “Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas [...]” (ESCOBAR, 1997, p. 63).

A Cultura Corporal faz parte da produção histórica do ser humano, é parte da motivação às necessidades humanas. Igualmente se torna objeto de estudo da Educação Física, portanto, importante para o estudo da compreensão da história do ser humano na produção de sua existência.

Esse processo de organização de uma proposta pedagógica contra-hegemônica não se dá de uma vez por todas, mas em processos de resistência, e essa resistência pode se dar em espaços específicos, como é o caso das escolas-famílias agrícolas, que seguem uma lógica contra-hegemônica no processo educativo.

No modelo escolar das EFAs, podemos perceber alguns pontos que se destacam em sua originalidade, como o modelo de alternância que permite um dinamismo entre a escola e a realidade vivenciada pelos alunos e alunas, o que também auxilia na organização do trabalho na lavoura. Outro ponto que se destaca é o ambiente educativo da EFAs, o grupo de alunos e alunas que se organiza e convive juntamente com os educadores; os(as) estudantes ficam internados durante o período de Tempo Escola e isso auxilia na reflexão sobre a realidade, pois se considera importante esse momento de distanciamento da realidade diária de cada aluno e aluna que os permite refletir (NOSELLA, 2014).

Também é considerado o ponto de partida do aluno e da aluna no processo de ensino/aprendizagem, neste caso a experiência, a realidade do(a) estudante, ou seja, sua vida, deste modo, é considerado a participação das família dos(as) estudantes, fundamental no modelo de alternância, já que é necessário e é objetivo da EFAs garantir o processo de participação do meio ambiente (NOSELLA, 2014).

Quando pensamos nessa organização da EFAs, podemos partir desses elementos para desenvolver nossa proposta pedagógica visando esses três pontos: a Pedagogia da Alternância no Tempo Escola e Tempo Comunidade; os estudos que

fazem parte dessa dinâmica; a forma que se estabelece o ambiente educativo e a participação do grupo familiar de agricultores no processo de ensino/aprendizagem. A escola, então, faz parte da vida dos(as) estudantes, está diretamente ligada à vida no trabalho da população do campo. Assim

O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o de ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável. A questão fundamental da escola não é a relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa mais dissimuladamente, entre trabalho e ensino), mas, tornar ambos, partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2018, p. 68).

A Educação Física pode, ao desenvolver seu Trabalho Pedagógico, organizar os conteúdos da Cultura Corporal de modo que em sua elaboração possa desenvolver uma crítica à realidade do trabalhador, da trabalhadora e do trabalho do campo e, de forma geral, que são estabelecidas no modo de produção dominante. Ao estabelecer essa relação de análise da realidade de forma crítica, feita por meio dos conteúdos da Educação Física e das análises, que se darão por meio do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e alunas do campo, podemos desenvolver um programa pedagógico mais centrado em uma educação para e pelo trabalho e para o trabalhador e para a trabalhadora.

O que pode diferenciar a educação nesta perspectiva omnilateral da perspectiva capitalista é a centralidade com a categoria do trabalho. Na escola atual, o afastamento dessa categoria do trabalho causou a centralidade do professor e da professora no processo de ensino, deste modo, os docentes, na sociedade de classes, tornam-se o disseminador dos interesses das classes dominantes, classes que não se relacionam com o trabalho material (FREITAS, 1995).

Na escola atual o afastamento do trabalho material implicou a alocação privilegiada do professor, em substituição ao trabalho. Esse aspecto é motivado pela natureza do processo educacional inserido em uma sociedade de classes, onde as classes relacionam-se com o saber de forma diferenciada. Professores e alunos tinham que ser colocados em pólos diferenciados para que o professor pudesse, *quando necessário*, encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica (FREITAS, 1995, p. 102, grifo do autor).

Entendemos que a perspectiva educacional centrada no trabalho, relativa ao modelo de alternância, pode proporcionar uma melhor compreensão da realidade em consequência da análise do aluno e da aluna. Frente a isto, a Educação Física, por

meio dos conteúdos da Cultura Corporal para realizar o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica centrada no trabalho como princípio educativo, em relação entre o trabalho e a educação se estabelece por uma relação mais aprofundada e diretamente ligada ao trabalho propriamente dito.

*Concretamente, o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual o lugar que deve ser ocupada por cada adolescente nesta luta; e em quarto, saber conduzir esta luta no seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício (PISTRAK, 2018, p. 41, grifo do autor).*

Partindo disto, a Educação Física pode organizar seus elementos de base para a organização dos conteúdos em alguns pontos: a) apresentar o desenvolvimento histórico dos conteúdos trabalhados e suas ligações podem estar em consonância com os aspectos da atualidade (esse primeiro ponto, auxilia na sistematização e organização dos conteúdos da Cultura Corporal de forma a atenderem as ligações com o que é mais atual, sem esquecer que ocorreu uma produção histórica); b) a organização dos(as) estudantes, docentes e familiares, para a organização dos estudos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade (esse segundo ponto, auxilia na organização das aulas com base nos conteúdos da Cultura Corporal e suas relações com a realidade); c) criação de um instrumento de avaliação que se desenvolva a partir das anotações dos(as) estudantes e de suas reflexões acerca de cada aula no Tempo Escola e de cada realização de tarefas no Tempo Comunidade, também, que possa apresentar aos docentes os resultados do processo de ensino/aprendizagem ao final de cada período letivo (esse tipo de avaliação serve para avaliar o trabalho proposto e realizado, não avalia somente os elementos apropriados pelos alunos e alunas, mas também avalia o trabalho dos docentes, para que assim possam realizar alterações que, em uma organização conjunta com os alunos e alunas, acharem necessárias).

## 6.1 A proposta pedagógica da Educação Física na EFASUL

Nossa proposta pedagógica é um repensar as práticas pedagógicas da Educação Física tendo em vista a experiência educacional vivenciada na EFASUL. É desses momentos que elaboramos nossa proposta pedagógica para uma Educação

Física do campo, partimos para um conhecimento sobre a organização do Trabalho Pedagógico da EFASUL, sua proposta escolar para a juventude do campo e suas relações com o trabalho no campo. As aulas de Educação Física foram produzidas tendo como base os Planos de Formação, nos quais organizamos os conteúdos da disciplina e relacionamos com outras áreas do conhecimento e disciplinas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e as disciplinas do Técnico em Agroecologia), a partir do Tema Gerador.

Mas o que realmente queremos com a proposta pedagógica que aqui formulamos? Para além de um documento orientador que possa apresentar caminhos para a sistematização de uma Educação Física que esteja direcionada com a proposta da escola e faça sentido para a população que a acessar, é necessário que se elabore uma proposta pedagógica que seja despida de seus interesses de classe, o que predispõe a efetivamente apresentar todos os problemas vivenciados pela classe trabalhadora e direcionar o ensino para a compreensão das contradições capitalistas e que possa ajudar a nos encaminhar para um futuro socialista.,

Nossa proposta pedagógica busca um caminho de unificação do ensino, no sentido de cada vez mais aproximar as áreas de conhecimento por meio do Tema Gerador como objeto de estudo. A proposta pedagógica da Educação Física para a EFASUL propõe desenvolver a Cultura Corporal com o intuito de apresentar as relações sociais que desenvolveram toda a relação de conteúdos da disciplina, entendendo a realidade vivenciada para uma sistematização teórico-prática da realidade e, a partir dessa compreensão, poderemos ter subsídios para uma mudança efetiva em sua dada realidade.

Assim, podemos caminhar para um processo de mudanças sociais quantitativas que, por sua vez, possam gerar elementos qualitativos na vida da população do campo, como, por exemplo, uma maior e melhor produção de alimentos sem agrotóxico pode auxiliar na saúde e no bem-estar, assim como o tempo necessário de trabalho para a sua produção e reprodução geraria um maior tempo de lazer, prática de esportes e relações sociais que aprofundam os laços culturais. São produtos do pensar, observar e estudar as práticas sociais estabelecidas pelo modo de produção vigente e que nos ajudam a caminhar para onde queremos e almejamos alcançar com a proposta pedagógica, um amanhã melhor para a classe trabalhadora.

Iniciamos com a ideia de um direcionamento na formação do educando, que ao realizar uma determinada atividade educativa não deve ser desenvolvida livremente,

sem preceitos, objetivos ou acompanhamento daquilo que está colocado como proposta. Deste modo, podemos sistematizar um direcionamento educacional que seja condizente com a vida do(as) estudante, buscando uma contextualização da realidade para que possamos tratar de direcionar a prática educativa da Educação Física com a vida e o cotidiano desses alunos e alunas.

Por isso, existe uma necessidade de uma contextualização histórica crítica, antimachista, antirracista, contra a LGBTQIA+fobia, antifascista, dentre outros problemas enfrentados pela classe trabalhadora, que são necessários no trato com o conhecimento. Igualmente, é necessário apresentar as diferentes produções da Cultura Corporal, em especial as produções de matriz indígena e africana, como parte da cultura do Brasil e do mundo.

Assim, ao iniciar nossas aulas podemos, por exemplo, realizar discussões de gênero e como elas afetam a Educação Física. É importante destacar os inúmeros relatos de preconceito de gênero sofrido pelas mulheres, que ao longo da sua história tiveram que lutar pela liberdade de seus corpos. Do mesmo modo em que participamos de qualquer tipo de atividade da Cultura Corporal, devemos pensar sobre a histórica que envolve essa ou aquela prática, as lutas envolvidas ou as organizações sociais que a desenvolveram e como a desenvolveram. Acreditamos que as práticas de atividades de lazer surgem a partir dos momentos de descanso do trabalho; uma prática social necessária, que aglutina indivíduos e forma contextos sociais, até os jogos e brincadeiras, as práticas esportivas, as lutas, as danças, as atividades circenses, tudo que a Cultura Corporal nos apresenta e que foi desenvolvido pelos seres humanos durante seu processos históricos pode nos proporcionar momentos de pesquisa e discussões, pois nos fazem pensar a sociedade, em seu passado e presente, e conceber nosso futuro.

Ao pensar, em um primeiro momento, as aulas de Educação Física para a EFASUL, analisamos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo e que, para um melhor estudo e compreensão, podem ser tabelados. No entanto, é necessário que para além do conhecimento estabelecido para a disciplina de Educação Física, também é pontual conhecer os(as) estudantes.

### 6.1.1 Organização da proposta pedagógica para o 1º ano do ensino Médio

Para o primeiro ano foi pensada a organização de 6 elementos da Cultura Corporal, **jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, esportes, lazer e dança**<sup>13</sup>. Todos esses elementos foram pensados a partir do Tema Gerador e do Plano de Estudos. Neste caso, o primeiro ano o Tema Gerador segue com: eu, minha família e minha terra. Deste modo, inicia-se um autodescobrimento do(a) estudante sobre aquilo que é mais próximo de seu cotidiano cultural, como os jogos e brincadeiras. Igualmente foram trabalhados 3 temas relacionados com a Educação Física como **saúde, alimentação e trabalho**.

No que se refere ao Quadro 11, estão expressas a base inicial de elaboração dos conteúdos a serem apresentados aos(às) estudantes. O que é importante compreender é que, devido ao caráter do Trabalho Pedagógico não ser uma via de mão única no processo de ensino, a elaboração da forma como os conteúdos serão trabalhados dependerá do conhecimento dos alunos e alunas. A aula de Educação Física na EFASUL traz um sentido de aprendizado, tanto do(a) discente como do professor ou da professora. Sendo assim, a elaboração da aula pode se modificar no andamento da aula propriamente dita.

<b>Quadro 11 – Conteúdos Educação Física 1º ano Ensino Médio e Técnico EFASUL</b>	
<b>Jogos e Brincadeiras</b>	Experimentar os jogos e brincadeiras tradicionalmente desenvolvidos na cultura brasileira e no mundo, bem como aqueles do campo. Discutir o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras tradicionais como prática de lazer do trabalho. Pesquisar sobre os jogos e brincadeiras enquanto patrimônio histórico e cultural do campo.
<b>Lutas</b>	Compreender e desenvolver a prática de lutas enquanto elementos sistematizados e produção da autodefesa dos diferentes povos ao longo da história e as suas lutas presentes nos contextos sociais do cotidiano. Produzir e reproduzir diferentes elementos dos jogos e oposição.
<b>Ginástica</b>	Estudar a produção histórico-cultural da ginástica. Experimentar elementos das ginásticas de condicionamento, de conscientização corporal e laboral, como forma de compreender o corpo e seus limites.

<sup>13</sup> A seleção dos conteúdos abarca diversos fatores, mas não predispõe obrigatoriedade nesse aqui apresentado; podemos trabalhar com aquilo que acharmos necessário para o primeiro ano e, posteriormente, no próximo ano, podem ser apresentados ou retomados, isso dependerá das condições objetivas da aula de Educação Física e da realidade dos alunos e das alunas.

<b>Esportes</b>	Compreender e pesquisar sobre as produções históricas dos esportes, analisar e discutir sobre as relações de gênero e preconceito no esporte. Discutir sobre as diferentes formas de se produzir e praticar o esporte ao longo da história. Experimentar a prática do esporte.
<b>Lazer</b>	Discutir o significado do lazer enquanto elemento de produção e reprodução da vida. Estudar e praticar as atividades de lazer. Pesquisar e discutir sobre as práticas de lazer do campo. Pesquisar a construção histórico-cultural das atividades de lazer.
<b>Dança</b>	Discutir a elaboração histórica da dança e seus aspectos culturais ao longo do desenvolvimento humano. Trabalhar elementos que constituem a dança como ritmo, gestos, espaços. Pesquisar as danças tradicionais.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

No entanto, é necessário que o aluno e a aluna refaçam mentalmente o caminho que percorreram em suas experiências educativas na disciplina de Educação Física. Assim, a pergunta geradora desse lembrar pode ser apresentada para os(as) estudantes com o intuito de discutir sobre como foram as aulas de Educação Física antes de ingressarem na EFASUL, isso nos ajuda, enquanto docentes, a organizar as aulas a partir do conhecimento dos(as) discentes, levando em consideração seu conhecimento acumulado até a chegada na escola.

Nesse sentido, partimos para uma organização do Trabalho Pedagógico que inicia nas motivações objetivas e subjetivas dos(as) estudantes, portanto, a categoria fundante desse processo educacional é o **trabalho**; é dele que partimos como elemento fundamental da produção do ser humano enquanto ser social. Quando iniciamos nossas elaborações do trabalho como categoria central, é importante salientar que nos utilizamos do conceito marxista do que o trabalho representa para o ser humano, não estamos aqui querendo buscar uma postura neutra de escrita, sendo que a própria organização educacional dominante não possui tal neutralidade, ela é pertencente a uma ideologia – a capitalista –; a diferença é que estamos tão imersos nessa ideologia que quando percebemos um desvio nos sentimos desconfortáveis ao perceber as contradições nas quais estamos inseridos, que preferimos o *status quo* ao olhar para o horizonte de um amanhã melhor, cujo caminho não é fácil.

É a partir do trabalho que estabelecemos nossas relações sociais, com base no modo de produção, daí a próxima categoria relacionada à primeira é a **educação**, necessária para a reprodução desse sistema, pois é dela parte do processo de

elaboração do conhecimento necessária a essa sistematização social vigente. Todavia, as relações entre trabalho e educação são tão próximas em nossa proposta pedagógica que retomamos como sendo apenas uma categoria – **Trabalho e Educação** – pois as relações sociais que estabelecem a lógica de mercado ao longo dos séculos tendem a separar esses elementos como distintos, o que gerou um vazio de sentido no processo educacional. Então a categoria de análise para a sistematização pedagógica da Educação Física como disciplina da EFASUL é Trabalho e Educação; é desta categoria que partimos para a disciplina de Educação Física e trataremos da **Cultura Corporal** enquanto uma categoria que surge das relações entre Trabalho e Educação.

De certo modo, quando pensamos em trabalho e educação, esses dois elementos expressam sentidos e significados ontológicos relativos ao desenvolvimento dos seres humanos na produção de si, igualmente é a relação histórica do Trabalho e Educação enquanto seus processos de desenvolvimento ao longo da história do próprio ser humano. Esse sentido dialeticamente elaborado pressupõe objetivos dos seres humanos e da própria sociedade. É do indivíduo e de sua história que parte a elaboração formativa da educação, portanto, sendo o trabalho elemento constitutivo da produção do ser humano, o ser humano nada mais é do que o próprio resultado do trabalho e da educação. Sem estes não seria nada, pois é do trabalho que a intencionalidade do ser humano em suas relações sociais, culturais, econômicas etc. são desenvolvidas e ensinadas para as próximas gerações.

Logo, essas relações que os sentidos e significados trazem para o trabalho e para a educação incorporam a composição do que é a Cultura Corporal, já que o mundo em sua materialidade é construído pelos seres humanos, que internalizam elementos da realidade e os transportam para a abstração e elaboração de sua cultura. Consequentemente, quando partimos para a categoria Cultura Corporal, pressupomos significações distintas do(a) docente e do(a) estudante. Iniciamos, então, para uma sistematização dialética da **compreensão de mundo** e, assim, elaborarmos a organização dos conteúdos da Educação Física, partindo de elementos do trabalho coletivo, da formação escolar crítica, política e social.

Quando utilizamos a relação do trabalho no campo como elemento base para a produção do Trabalho Pedagógico, fazemos com que o processo de produção do conhecimento faça sentido para o(a) estudante, já que o elemento mais próximo de

sua vida é a produção de sua existência, uma vez que podemos afirmar que trabalho e vida no campo são sinônimos da produção material do ser humano que ali vive.

Portanto, quando iniciamos nosso Trabalho Pedagógico, o elaboramos justamente com o conhecimento do aluno e da aluna, que começam daquilo que sabem, abrindo o leque para a compreensão de mundo. Isso posto, nada mais faz sentido se não iniciarmos a partir do entendimento do(a) discente de quem ele ou ela é, qual sua origem e a origem da sua terra, a qual produz seu sustento. Quando pensamos nesses elementos mais íntimos de vida, procedemos para uma jornada de autoconhecimento, cujo cerne é a centralidade do “eu” e expandindo o campo de visão sobre o que está ao redor, nesta primeira elaboração dialética da compreensão de mundo é **a compreensão do meu mundo**. Neste ponto, a base de formação do conhecimento parte do “eu, minha família e minha terra”, e os conteúdos sistematizados pela Educação Física são apresentados com base nessa compreensão de mundo.

A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física, na “compreensão do meu mundo”, é elaborada com base no entendimento de elementos relativos àquilo que faz parte da Cultura Corporal, o significado da própria Cultura Corporal deve ser elemento introdutório a ser discutido, pois é esse entendimento que irá auxiliar no desenvolvimento do conhecimento das expressões corporais vivenciadas pelos(as) estudantes. Ao se conhecer, o aluno e a aluna partem daquilo que gostam de realizar enquanto prática corporal que direcionam o(a) estudante para suas relações sociais (“minhas relações sociais”), onde passa a pensar o que gosta de fazer em seu tempo livre e o que isso representa para si. Pois são práticas corporais que fazem parte da vida do aluno e da aluna e, assim, tem um sentido para quem as pratica, igualmente esse sentido também passa a ser coletivo.

Em “minhas relações sociais” os(as) discentes analisam os espaços que os(as) estudantes acessam como forma de lazer, o que fazem em seu tempo livre, prática de esportes, jogos em associações da comunidade, dentre outros grupos relativos à sua interação com a comunidade. Dado elemento retoma a sua composição familiar e suas recordações de infância, iniciando um aprofundamento dos jogos e brincadeiras, dentre outras atividades realizadas pela família durante a infância do(a) estudante. Os jogos e brincadeiras tradicionais de nossa infância podem ser trabalhados nessa dinâmica do relembrar, enquanto elemento de produção do conhecimento da Educação Física.

Não somente apresentar jogos e brincadeiras escolhidos pelo(a) docente, mas instigar os(as) estudantes a produzirem modificações, como jogavam ou brincavam tais produções históricas da humanidade, o que podemos alterar que facilite ou dificulte tal momento do jogo ou das brincadeiras, quais são as regras que utilizavam. Todos esses pontos são apresentados pelos(as) estudantes com seus sentidos e significados, agora em externalizações mais elaboradas, e o professor e a professora atentos(as) a essas explicações direciona a aula para esses sentidos e significados que é apresentado para aquele jogo ou brincadeira.

Quando passamos pela “**compreensão do meu mundo**”, partimos pela “minha origem e história da família”, onde o aluno e aluna tentam descobrir quais os elementos culturais que cercam a sua família, sua origem, sua história. E os jogos tradicionais que são da cultura familiar. São produções históricas e culturais de um determinado povo que, ao longo do tempo, receberam incorporações e modificações que os modificaram e fizeram ser o que são hoje. Para além de uma prática coletiva é também um produto da auto-organização que não possui regras oficiais e que os próprios indivíduos, no seu dia a dia, irão jogar e organizar suas regras na hora do jogo, pois geralmente são descompromissados com regras e isso nos ajuda a criar e modificar os jogos e suas formas de jogá-los.

Em vista disso, os(as) estudantes são instigados a pensar e repensar essas práticas, criando regras e jogos novos a partir daqueles que pesquisaram na história de sua família. Igualmente, ao pesquisarem sobre os jogos e brincadeiras que fazem parte da tradição familiar é-lhes proporcionado momentos de aproximação com seus familiares. Entendemos, que ao motivar o(a) estudante à pesquisa sobre sua realidade, iniciando uma problematização de um dado elemento dessa realidade que surge de um conteúdo da Educação Física, estamos instigando no aluno e na aluna uma curiosidade metódica que incentiva o aprofundamento da pesquisa e a compreensão da sua própria realidade.

Contudo, essa pesquisa da “minha origem e história da família” apresenta relações sócio-históricas mais abrangentes que o seio familiar, por intermédio das relações culturais expressas na origem da própria família, por meio das práticas corporais e seus significados, é nesse ponto que começamos a entender que as

relações de produção da vida, no trabalho, são expressão das relações culturais com a própria Cultura Corporal, já que partem da nossa essência<sup>14</sup> como seres humanos.

O ato de pensar sobre, seja a prática corporal a ser realizada sejam as atividades que vivenciou, reflete os momentos em que os(as) estudantes partem para as rodas de conversas durante e posteriormente ao final da aula. Momento em que os alunos e alunas fazem sugestões e apontamentos sobre a aula e sugerem modificações. Esse ponto é importante para o tempo pedagogicamente necessário para a assimilação do aprendizado, pois o aluno e a aluna “digerem” o que foi desenvolvido no plano objetivo da aula e interiorizam para posteriormente externalizar em forma de sugestão, modificação ou relato de suas experiências.

Nesse processo, os(as) estudantes percorrem o caminho do entendimento de si, do tema do Plano de Estudos – “Quem sou eu?” – e passam a produzir o próximo tema – Minha Origem” e em seguida “Minha terra” – parecem elementos direcionados a uma elaboração por etapas, mas entendemos que são elementos que se desenvolvem em conjunto, juntamente com as descobertas feitas pelos(as) estudantes. Os temas possuem um ponto de partida, um elemento que inicia o processo, mas a elaboração do conhecimento não é nem deve ser assim. Ao desenvolver a proposta, entendemos que a “evolução” do processo educativo em nossa proposta é espiralada, ou seja, um ponto que segue em uma linha cujo formato espiral estabelece um processo contínuo de conhecimento que não se finda, pois tende a criar intersecções com elementos estudados/observados/pesquisados em momentos anteriores do espiral.

A retomada do conhecimento faz parte da maturação do processo educativo de relembrar, reorganizar, compreender e aprofundar o conhecimento a partir de sua forma mais simples até a mais complexa; é fundamental para o processo de maturação do conteúdo, mesmo não sendo realizado de uma vez por todas e de forma direta ao se apreender ou estudar um conteúdo. A compreensão do conhecimento que trazemos, como um espiral, parte do entendimento de que esse é produzido historicamente e que esse conhecimento histórico é retomado e ampliado.

Igualmente a escolha pela Cultura Corporal, desenvolvida a partir da lógica dialética materialista, auxilia no entendimento de classe do(a) aluno(a), aprendendo a observar e refletir sobre os problemas da classe trabalhadora juntamente com

---

<sup>14</sup> Essência no sentido da produção da existência do ser humano, por meio do trabalho.

reflexões sobre a exploração, o individualismo, a cooperação, a pobreza, o trabalho, a saúde e a alimentação. A proposta tenta abranger, dentro dos limites materiais e físicos, a produção do ser humano para a Cultura Corporal, abarcando tudo que afeta esse processo.

Quando o(a) estudante passa a compreender quem é e qual é sua origem, começa a aprofundar o entendimento sobre aquilo que produz sua existência e qual a relação do seu corpo nesse processo. A elaboração dessa relação passa pela saúde, alimentação e atividade física. Passamos agora a direcionar o Trabalho Pedagógico a conceitos que talvez sejam mais estreitos com o trabalho no campo, ao falar sobre saúde, questionamos aos educandos e educandas qual o conceito de alimentação saudável para eles e sua família? Qual a relação entre alimentação e saúde? E qual a origem dos alimentos que consomem?

As discussões que podem surgir desses questionamentos geradores nos ajudam a compreender o entendimento do(a) estudantes bem como aprofundar esses elementos e buscar, por exemplo, a compreensão de quais alimentos são realmente saudáveis quando pensamos em produção do campo, para que o aluno e a aluna pensem sobre o que consomem, de onde vem os produtos, se são orgânicos ou se são produtos com agrotóxicos e conservantes.

A produção de alimento no capitalismo se torna uma mercadoria a qual não vale nada se não retornar o lucro na lógica de produção do próprio capital, isso remete a uma produção de alimentos em abundância, produzidos com um nível alarmante de agrotóxicos e que obteve, ao longo dos últimos 40 anos, um aumento de 700% segundo a EMBRAPA<sup>15</sup>.

A produção do conhecimento sobre tudo que envolve o corpo passa pela percepção desses elementos, e a alimentação é um deles. Entender como ela afeta o nosso corpo passa por um processo crítico da produção do nosso alimento e como ele é tratado. A agroecologia como forma de produção sem agrotóxicos na proposta do curso da EFASUL é elemento fundamental para se pensar em produção saudável e na crítica ao agronegócio.

A saúde, enquanto elemento abrangente de análise, é fundamental para esse processo de compreensão do saudável, e o entendimento das percepções do que é

---

<sup>15</sup> Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – pesquisa pode ser lida na íntegra no site: <https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/tematicas/agricultura-e-meio-ambiente/qualidade/dinamica/agrotoxicos-no-brasil>

ser saudável devem ser discutidas pelos e pelas estudantes. O ser saudável, em uma concepção de algum determinado órgão como a OMS, por exemplo, “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças”, não consegue contemplar a complexidade do que realmente nós podemos sentir, então partimos novamente para a compreensão de si/seu corpo.

Visto esse conceito, podemos indagar os alunos e as alunas sobre sua concepção estática que não consegue captar a complexidade da saúde no ser humano. Assim, a concepção de não estar doente para o(a) estudante toma uma forma para si e seu corpo no desenvolver dessa conceituação, a percepção da saúde como algo dinâmico, que existe em um espaço que o sujeito transita, entre seus momentos e ambientes saudáveis e adoecedores é muito mais completa enquanto conceito do que um estado binômio e completo de bem-estar e adoecimento.

Para além das constatações próprias dos(as) estudantes, a partir do conhecimento prévio e da percepção de si e de seu corpo, a aula deve ser apresentada e conduzida com dados mais trabalhados sobre o tema, pesquisas, dados sobre saúde no Brasil e no mundo, para que, na discussão, possa-se ir reforçando o ato da pesquisa e do próprio trabalho de coleta de dados dos alunos e alunas no tempo necessário ao aprendizado.

Assim, entendem que não é somente o que compreendem do mundo, ou do que percebem dele dentro de seu espaço social, que deve ser colocado como critério de verdade, mas que existe um processo pelo qual são descobertas novas coisas. Ao instigar o(a) estudante a pensar criticamente sobre sua realidade e apresentar esse objeto de estudo de uma forma mais ampla, podemos direcionar o aluno e a aluna a uma pesquisa mais rica sobre o tema dentro do processo de ensino/aprendizagem, já que as tarefas nos momentos de Tempo Comunidade são parte importante das aulas de Educação Física; é nesses momentos de curiosidade direcionada pelos conteúdos que os(as) discentes aprendem mais sobre sua realidade.

Quanto mais tentamos nos aproximar da vida do campo, mais podemos observar as relações que a Educação Física tem com o trabalho, partindo da saúde no campo como princípio para o tema do Plano de Estudos (Minha Terra), voltado para as relações com o trabalho na lavoura, na produção da propriedade, entendendo, assim, como a atividade física pode ajudar na qualidade de vida do trabalhador e da trabalhadora do campo. Fazer com que os(as) estudantes pensem em práticas de

exercícios físicos a partir do estudo de ginástica de condicionamento físico, de educação postural com a ginástica de conscientização corporal e a ginástica laboral.

Reforçamos que neste primeiro período o aluno e a aluna partem do conhecimento de si, da autodescoberta. Uma vez que inicie a descoberta das possibilidades corporais com a ginástica, por exemplo, são motivados a direcionar seu olhar sobre as profissões e ocupações no campo e identificar as profissões e ocupações existentes e, nesse olhar, discutir as formas que o corpo age nesse trabalho. Como a vida no plantio afeta o nosso corpo? Como podemos evitar e melhorar nossa qualidade de vida no trabalho?

Em virtude das diversas investidas do capital para utilizar a Educação Física a serviço do projeto pedagógico dominante, é importante salientar que o desenvolvimento de um pensar sobre a produção no campo e qualidade de vida para o trabalhador e trabalhadora por meio da ginástica, não é, em nenhum momento, um aceno à forma como o capital trata a Educação Física como disciplina responsável à formação de um novo tipo de trabalhador(a) que sirva aos interesses do capital. A Educação Física como forma de auxiliar na produção laboral vai para além da lógica de mercado e do próprio trabalhador e trabalhadora enquanto mercadorias. Observe, por exemplo, a lógica da ginástica laboral em empresas, que no final apresentam as metas e os lucros como forma de apresentar os resultados das práticas de exercícios físicos e, muitas vezes, coagir aqueles e aquelas que não atingiram as metas desejadas, esse não é o sentido dado à nossa proposta.

A Educação Física aqui parte pela lógica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e não pela lógica do mercado, a produção de condições que melhorem a vida, a saúde, o bem-estar e o cuidado consigo mesmo são a base para a qualidade da produção no campo. Já que a lógica implementada é a da classe trabalhadora, o sentido sobre aquilo que se faz parte diretamente de quem se importa com suas condições de vida. Em todo esse processo, esperamos que a consciência dos(as) estudantes enquanto classe trabalhadora vá aflorando. O entendimento de si, a consciência de si e do mundo se modifica ao longo do processo contínuo de compreensão da realidade.

Quando propomos trabalhar com a Educação Física no campo, entendemos que as relações com a terra podem ser mais estreitadas ao longo do Trabalho Pedagógico da Educação Física. Quando pensamos em fauna, flora e relevo como conteúdo do Plano de Estudos, estamos pensando em atividades que podem ser

representadas através da Educação Física; a natureza que vive ao nosso redor interfere em nosso ser e estar no mundo e, conseqüentemente, em nossos corpos.

A produção do conhecimento não se limita àquilo que já é posto, pois foi produzido historicamente e ao longo da história foi se aglutinando com as demais descobertas na produção do conhecimento e essa história será assim tão mais será a história da humanidade. A produção do conhecimento não possui um limitador se não a curiosidade do ser humano. Ao pensar na representação do mundo pelos nossos corpos, podemos expandir nossa visão do que entendemos da nossa realidade. A representação da natureza pelos nossos corpos aponta nossa proximidade e relação com o mundo ao nosso redor, ao imitarmos corporalmente o que nos produz a vida entendemos a sua importância. A discussão sobre a natureza não tem um fim em si mesma como uma meta a ser alcançada no processo educativo, mas é um elemento de estudo, pois faz parte da produção do ser humano, faz parte da produção do campo.



**Imagem 2** – Aula de Educação Física – O corpo e a natureza

Ao entender que as expressões corporais podem ser entendidas como uma linguagem universal, produzida pela humanidade e passada para as próximas gerações – produzida, reproduzida e modificada – as expressões corporais imitam a vida, logo, os elementos culturais de um determinado povo possuem suas representações, organizadas e apresentadas pelos corpos socialmente construídos ao longo da história. É importante a possibilidade de representação corporal enquanto objeto da percepção de totalidade do mundo, assim como a compreensão da Cultura Corporal é essencial para o entendimento de mundo, pois a completude de um elemento nos proporciona melhor relação com o outro. As produções humanas são representações culturais e corporais, deste modo, a Cultura Corporal é uma produção do ser humano sobre aquilo que é mais relacionado com seu ser, seus corpos.

O trabalho possui laços estreitos com o ser humano e a terra, igualmente dessa prática são produzidos elementos objetivos da vida, mas também desse exercício de sobrevivência o ser humano, em suas relações, produz referências subjetivas das relações sociais como a prática de lazer, o momento de descontração, de prática de esportes organizados pelos seus pares sociais, ou até mesmo as próprias relações que o trabalho tem com as danças e com os jogos e brincadeiras, possivelmente pensados para aliviar o momento laboral. A organização da divisão do trabalho para entender a rotina da produção da vida é importante para a compreensão de como o corpo lida e se organiza nesses momentos, a divisão do trabalho não pressupõe estaticidade, mas um produto da organização momentânea do trabalhador no campo, assim elaboram sua vida para os variados postos de trabalho existentes no campo, formando um aprendizado sobre a vida no campo passado pelas gerações.

Quando pensamos sobre o Trabalho e lazer, partimos para o entendimento do que é o trabalho e o lazer para o aluno e a aluna. Esses questionamentos sempre vêm em forma de uma curiosidade sobre a vida do(a) educando(a), seja por parte do(a) docente seja dos(as) próprios(as) estudantes. O estudo do trabalho enquanto categoria sociológica, buscando a definição do que é o trabalho, os(as) estudantes partem de suas experiências do trabalho propriamente dito, o trabalho no campo.

As reflexões sobre as práticas de trabalho e os materiais utilizados e repensados como elementos das práticas de lazer trazem o reflexo da vida cotidiana ao ponto em que os alunos e alunas param para pensar sobre as possibilidades de lazer que possuem atualmente e as que seus pais/familiares possuíam antigamente.

Também a reflexão sobre o trabalho e o lazer trazem consigo o pensar sobre a contemporaneidade dessas produções humanas e sua organização, o que instiga o olhar sobre a mercantilização do trabalho e do lazer e suas dificuldades. Momento em que pensamos quais as dificuldades da realização das práticas de lazer e sua importância, inclusive para a prática do trabalho.

A exploração do ser humano por outro ser humano abriu um leque de mazelas sociais que aprofundam e comprometem nossa autonomia. São pontos importantes de pesquisa para iniciarmos um avanço nas descobertas sobre a classe social a qual pertencemos e os problemas estruturais do capital. O leque de produção de conhecimento da Educação Física, em que pese a Cultura Corporal, só é limitado na medida em que não expandimos nossos pensamentos e olhamos para tudo que envolve nossos corpos e suas práticas.



**Imagem 3** – jogos e brincadeiras como prática de lazer

Com relação às danças nesse aspecto de lazer, pode ser pensada com as capacidades criativas do corpo humano, por meio das artes, em especial a dança e todas as suas possibilidades de manifestações e expressões, tendo como ambiente principal os espaços da escola. A prática de dança para o primeiro período pode ser iniciada com um pensar os movimentos ora direcionados, ora livres, surgindo da imaginação dos(as) estudantes, movimentos básicos do corpo e as suas possíveis combinações. Tratar as Danças Folclóricas como prática de pesquisa é fundamental para a elaboração do conhecimento sobre um tema importante, suas modalidades e principais características. Trazer a dança e suas relações com a natureza e com o corpo do ser humano. Tratar das brincadeiras que envolvam danças, canções.

Por mais que direcionemos as práticas de lazer para atividades como jogos e brincadeiras, jogos tradicionais referentes à cultura do campo ou, até mesmos, representações e modificações de jogos já conhecidos ou que surjam novas formas de jogar e brincar, a cultura do esporte é bem forte e os jogos com bola, como futebol, vôlei e basquete são recorrentes nos relatos dos momentos de lazer. No entanto, não devemos entender como um problema, mas pensar como aprofundar essas questões no cotidiano escolar. Se questionarmos em quais locais são realizadas essas práticas e quais suas condições de produção, vamos proporcionar uma análise sobre as possibilidades dessas práticas.

Quando pensamos sobre os jogos e as brincadeiras, é importante que observemos as formas e regras distintas das atividades que as envolvem e, até mesmo, a apresentação de atividades que os alunos e alunas não conheciam. Ao retornar aos esportes como momento de lazer, é mais comum a prática do futebol – o futebol de rua – assim podemos pensar sobre as formas como esse jogo de “futebol

de rua” é realizado pelos(as) estudantes, quais locais, quais são as regras, dentre outros elementos.

Neste sentido, devemos pensar o futebol como uma prática sistematizada pelo ser humano e, ao longo da história, realizada de maneira federada, organizada por um grupo que sistematizou regras, medidas, campeonatos, dentre outros elementos. Então, devemos nos questionar se esse futebol jogado aqui, de maneira federada, é o mesmo jogado em outros países e se o jogo que é realizado nas quadras, nas ruas ou em seus quintais é o mesmo futebol federado em diversos países. Enfim, o futebol é todo igual?

A forma que tratamos o conhecimento em sua totalidade de produção e reprodução faz com que possamos estudar os conteúdos de Educação Física não como conhecimentos separados, mas como continuidades interligadas com toda a Cultura Corporal desenvolvida ao longo da história. A produção do ser humano nas práticas corporais são elementos que, mesmo possuindo formas já trabalhadas e aceitas como base, não são fixas e podem ser assimiladas de outras formas para satisfazer as necessidades dos seres sociais, pois a própria criação destes elementos culturais pressupõe movimento em totalidade.

Quanto mais nos aproximamos do final do primeiro ano letivo do Ensino Médio e Técnico da EFASUL, mais percebemos a integração dos(as) estudantes com o contexto socioambiental-familiar e percebemos que, cada vez mais, reconhecem-se nesse meio. Ao perceber quem é, o(a) estudante estreita os laços com seu ser, com seu corpo, suas ações, e se percebe inserido na realidade. Ao conhecer suas origens, observa seus laços culturais e aprende mais sobre sua própria história; ao conhecer sua terra, conhece os caminhos que o fizeram ser quem são enquanto pertencentes a um grupo familiar que lida com o trabalho no campo e suas origens.

Ao pensar sobre a terra, pensamos quais as características daquela terra, como chegaram àquela propriedade, quais as conquistas que levaram à sua posse. Pensando nisso, as Lutas enquanto conteúdo da Educação Física não precisam versar somente sobre as artes marciais, mas podem ter outro significado que não somente esse. Uma vez que entendemos as Lutas a partir dos tempos da antiguidade do ser humano, como forma de lutar pela sobrevivência, como utilização dessa manifestação da Cultura Corporal como elemento de caça, condicionamento físico, defesa e guerras, compreendemos que a Luta é bem mais do que as práticas

sistematizadas em artes marciais. Mas a Luta aqui é entendida como um conjunto de elementos e práticas sociais que envolve o direito à vida.

As Lutas, então, tornam-se uma produção humana em seu histórico processo de luta por direitos à produção de sua existência, direto à terra, à comida, à sobrevivência. A Luta enquanto expressão cultural de um povo em seus costumes, maneiras de agir, de vestir, são produtos que surgem da necessidade do ser humano em virtude dessa necessidade de viver. Quando observamos a resistência negra na escravidão no Brasil, observamos a capoeira como aspecto de luta em forma de dança, organizando-se enquanto forma de resistência, assim como são as lutas indígenas permeadas pelos aspectos culturais de um povo.

Ao abranger as Lutas como produção humana ao longo da história, estamos buscando bem mais do que mostrar sistematizações, buscamos desenvolver um olhar crítico sobre as relações humanas ao longo da história e as semelhanças que as Lutas possuem com essa historicidade do ser humano. Da antiguidade até a idade moderna, com a mercantilização das Lutas como forma de entretenimento, para que possamos compreender como em seu percurso histórico o ser humano produziu as Lutas como práticas corporais e sociais.

### 6.1.2 Organização da proposta pedagógica para o 2º ano do Ensino Médio

No segundo ano, na EFASUL, os elementos a serem trabalhados expandem para a **compreensão do nosso mundo**, elencado aqui como próxima categoria de análise do(a) estudante, que agora compreende sua comunidade enquanto elemento de análise social. Neste período, podemos objetivar e resgatar aqueles conhecimentos trabalhados anteriormente como forma de lembrar, conhecer, adaptar ou implementar novas formas de pensar e fazer as atividades. Não podemos esquecer de que não se trata somente de repetir, mas de aprofundar conhecimento a partir daqueles que já possuem, e esse resgate pode ser desenvolvido ao longo das aulas de Educação Física.

Partimos, então, para o estudo e produção do conhecimento da Cultura Corporal não mais como o “eu” na centralidade da elaboração de conteúdos, mas partimos do entendimento do que é comunidade, por isso a categoria que estudamos pode ser nomeada como a **compreensão do nosso mundo**. Não estamos mais tratando da centralidade do(a) estudante de si, de sua família e de sua terra e suas

origens, mas estamos expandindo esse olhar para sua comunidade e o que ela representa no desenvolvimento do “eu”, de sua produção enquanto indivíduo culturalmente imerso nessa realidade.

A Educação Física pode partir para o entendimento do que é comunidade, sociedade e cooperativismo, a história da comunidade em que o aluno e a aluna vivem é extremamente importante para sua produção enquanto seres humanos, e discussão de quais são as culturas que fazem parte dessa comunidade.

A seleção dos conteúdos trabalhados nesse período tem como base o Plano de Estudos e seu tema – comunidade. Quando selecionamos o que iremos apresentar como proposta de trabalho é importante, como mencionado anteriormente, entender que não existe uma obrigatoriedade de desenvolver este ou aquele tema, mas que os temas possam caminhar ao lado da proposta do Plano de Estudos. Existe uma dificuldade em conseguir realizar essa tarefa, organizar os conteúdos pensando no Plano de Estudos é uma tarefa de contínuo estudo e observação da realidade dos(as) estudantes; quanto mais próximo o educador(a) estiver em relação aos alunos e alunas, mais fácil será a inserção dos conteúdos da Educação Física por intermédio do Plano de Estudos.

Como forma de propor um caminho para o segundo ano de estudos na Educação Física, com a categoria **compreensão do nosso mundo**, abordamos o tema do Plano de Estudos **comunidade** como elemento mediador do conhecimento. Assim, os conteúdos selecionados como base do conhecimento a ser estudado no segundo ano do Ensino Médio Técnico da EFASUL podem ser compostos por: práticas corporais coletivas relacionadas à “comunidade”; práticas corporais e opressões; práticas corporais (esportes, danças, lutas e ginásticas); práticas de saúde e comunidade; práticas corporais de aventura.

<b>Quadro 12 – Conteúdos Educação Física 2º ano Ensino Médio e Técnico EFASUL</b>	
<b>Práticas corporais coletivas relacionadas à “comunidade”</b>	Pesquisar e desenvolver os conceitos de sociedade, comunidade e cooperativismo. Discutir sobre a produção histórica das sociedades primitivas e das sociedades modernas. Pesquisar e praticar atividades de lazer e esporte do contexto da comunidade.
<b>Práticas corporais e opressões</b>	Discutir a produção histórica dos corpos na sociedade e os processos de opressões sociais. Abordar elementos que fundamentam as opressões na sociedade dividida em classes. Pesquisar e discutir, no contexto dos esportes,

	as diferentes formas de opressões contra mulheres, LGBTQs, negros e negras e indígenas.
<b>Práticas corporais (esportes, danças, lutas e ginásticas)</b>	Experimentar diferentes práticas de esportes, danças, lutas e ginásticas no contexto comunitário e suas possibilidades. Discutir as práticas corporais no contexto das práticas amadoras e dos megaeventos e sua mercantilização.
<b>Práticas de saúde e comunidade</b>	Discutir e pesquisar as atividades saudáveis na comunidade e como são fomentadas bem como sua conceituação do que é saúde. Relacionar as práticas saudáveis com o trabalho no campo. Experimentar práticas saudáveis como forma de produção de si e da percepção da saúde da população do campo.
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Pesquisar e discutir as práticas corporais de aventura e suas possibilidades no contexto do campo. Experimentar práticas corporais de aventura no contexto do campo e suas relações com a natureza e o mundo trabalho do campo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Para a Educação Física, é importante que iniciássemos a partir da compreensão do que é comunidade, do ser e estar em um ambiente em que a interação social é bem mais abrangente do que o seio familiar. Deste ponto, pensamos em um processo histórico da produção da sociedade e de seu conceito. Como se desenvolveu a produção social dos seres humanos no processo que culminou nos desaparecimentos das sociedades primitivas e no avanço da produção, gerando modificações nas formas sociais anteriores por novas formas de produzir a existência.

Ao se aprofundarem no tema da comunidade, podem pesquisar quais são os grupos sociais que compõem essa comunidade, quais são os espaços de lazer, quais são as práticas de socialização como futebol, bocha, CTGs, praças, parques, teatros, trilhas ou se as propriedades têm espaços para práticas corporais. Todos os elementos que possam caracterizar esses espaços sociais da comunidade enquanto produção da Cultura Corporal.

Deste modo, a produção do conhecimento da Educação Física na ótica da comunidade direciona os(as) estudantes para a compreensão do trabalho em grupo, das realizações enquanto coletivos, da necessidade pela luta do direito ao trabalho e à terra para produção, isso conduz o ensino e a produção de práticas corporais que visem a coletividade em seu processo. Os conteúdos são adequados à prática social do aluno e da aluna, na medida em que vão sendo trabalhados a partir dessa realidade.



**Imagem 4** – jogos cooperativos – nossa comunidade e o direito à terra.

Quando passamos a tratar de práticas corporais e opressões<sup>16</sup>, entramos em um campo mais amplo da categoria comunidade, de certa forma extrapolamos para o sentido de sociedade, o que não deixa de caracterizar a comunidade em questão. Neste percurso, buscamos a compreensão de questões a serem aprofundadas que se baseiam nas opressões sociais; assim, é necessário que iniciemos o trabalho com conceitos e possamos direcionar o entendimento histórico e social das opressões, pois estas auxiliam no processo de consolidação da exploração da classe trabalhadora.

O processo histórico das opressões nos jogos olímpicos da Grécia antiga, por exemplo, é a caracterização do cidadão que podia praticar tal atividade, homens aristocratas ou soldados, as mulheres e os escravizados eram proibidos de participar das competições. Na modernidade, a proibição das mulheres ao jogar e participar de jogos olímpicos segue com pretextos diferentes, só depois de muita luta é que as mulheres vão ganhando esse espaço. São recortes importantes como ponto de partida para tratar as opressões, como o machismo, o racismo, dentre outras formas de opressões dentro dos esportes.

---

<sup>16</sup> Para maiores estudos e pesquisas sobre o tema opressões e Educação Física indicamos a leitura do livro “Educação Física e o enfrentamento às opressões” - <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7518>



**Imagem 5** – Educação Física e opressões – práticas corporais contra o machismo.

A categoria opressões dentro da gama de conteúdos da Educação Física compreende que o corpo está imerso em uma sociedade e que a forma como se organiza essa sociedade representa o corpo objetivo e subjetivo. Deste modo, quando falamos de opressões, falamos do corpo em movimento cultural nesta sociedade e, logo, estamos dialogando com um corpo imerso em práticas corporais opressivas. O que fazemos é, por meio da Educação Física, apresentar e tratar esses temas para que possam ser debatidos, organizando atividades que possam conduzir o(a) estudante para esse debate de uma forma que consigam compreender melhor sobre o assunto e, por intermédio das práticas corporais, instigar os alunos e alunas a fazerem essa reflexão.

A reflexão parte do confronto entre o que é apresentado aos indivíduos (senso comum) no processo de consciência enquanto movimento de superação à produção dialética da compreensão de mundo, parte da superação da ideia já concebida a partir do meio social ao qual tem acesso, a percepção vai mudando quando o indivíduo acessa novos meios sociais, o que se estabelece enquanto conceito de um determinado elemento já é reformulado a partir dessa nova interação. O que estabelecemos no processo de elaboração crítica do ensino, no caso das opressões sociais, é apresentar elementos-chave para a discussão dialética como forma de apresentar um olhar sobre os problemas sociais.

Ao apresentar dados da realidade, estamos confrontando aquilo que já é dado como verdade; ao encarar a contradição desses conhecimentos, o indivíduo parte para um estado de desconforto e negação. Neste momento, a base ideológica dominante não é suficiente para explicar essa contradição, daí o processo educativo

crítico, que parte do Trabalho Pedagógico<sup>17</sup> no qual se encara o abismo que se aprofunda cada vez que se confronta as contradições do modo de produção hegemônico.

Portanto, não só trabalhamos com dados que possam representar essa realidade, mas, também, com atividades que possam fazer com que os alunos e alunas entendam o que estamos discutindo. A preparação de atividades que possam ser discutidas como elementos da realidade, aqui expressas com o entendimento das opressões sociais, são parte do processo de transformação da realidade. Esperamos que os(as) estudantes possam compreender esses processos e que posteriormente partam para a transformação de sua realidade e não reproduzam formas de opressões. Por isso, não organizamos um processo pedagógico direcionado apenas pelo docente, pois, novamente, quando partimos da realidade do(a) estudante, estamos deixando-os mais próximos daquilo que estão estudando.

Antes de iniciar outras categorias de conteúdos escolhidos, a retomada de questões é necessária para que possamos lembrar como se organiza a comunidade, é necessário que consigamos a maior quantidade de informações possíveis com os alunos e alunas. Quando tratamos de práticas corporais (esportes, danças, lutas e ginásticas), podemos aprofundar algumas questões sociais, como no tema de esportes, não só a possibilidade de práticas na comunidade, mas também podemos abranger os estudos, desenvolvendo uma discussão sobre a organização de uma determinada prática de esporte em megaeventos e suas diferenças com o esporte amador, esporte de rua, que geralmente não possuem locais oficiais para sua prática e tomadas de decisões no esportes e em jogos. A apresentação de textos que retratam essas diferenças é fundamental para ajudar nas discussões.

Igualmente a discussão sobre o esporte enquanto elemento de controle das massas é importante para a compreensão da luta de classe por meio do esporte, que pode ser uma forma de realizar a discussão sobre as diferentes classes que se organizam no sistema capitalista, burguesia e proletariado, e suas diferenças. Também a discussão sobre a mercantilização do esporte com relação à hegemonia de grandes clubes esportivos sobre os pequenos. Outrossim, a aplicação de

---

<sup>17</sup> O Trabalho Pedagógico é entendido como um trabalho que envolve todos aqueles que de alguma forma fazem parte do processo educativo, estamos dizendo que o (a) estudante faz parte desse processo também, assim como o docente, por possuírem saberes distintos e importante para o ensino/aprendizagem.

atividades práticas que possam amarrar todas essas discussões, que apresentem as diferentes regras por exemplo, e aqui podemos utilizar o futebol como base (futebol de várzea, de rua e o federado) para melhor compreensão do que é estudado e pesquisado pelos(as) estudantes.



**Imagem 6** – introdução ao tema Tomada de Decisão nos esportes e jogos.

Assim, podemos desenvolver o estudo e análise de diversos esportes, como aspectos introdutórios do pensar as definições dos esportes, a pesquisa sobre as modalidades esportivas, realizar inserções das práticas esportivas no contexto escolar e pensar e repensar sobre as classificações dos esportes. Os(as) estudantes são instigados a pesquisar, discutir e praticar esportes de diversos tipos, analisando a possibilidade dessa ou daquela prática em suas comunidades.

Deste modo, os alunos e alunas refletem sobre as possibilidades de políticas públicas que possam popularizar e democratizar o esporte, adquirindo assim uma responsabilidade ética e social sobre a realização das práticas corporais no meio social. Ao discutirem as políticas públicas voltadas para o esporte, os(as) discentes partem para uma pesquisa na qual podem entender quais são essas políticas públicas, se existem e como são aplicadas em suas cidades. Como se estabelece a ética e a competição no esporte, e como se estabelece esses dois elementos como ferramenta de formação de valores e suas relações sociais com seus colegas, podendo assim direcionar o aluno e a aluna a pensar em seu projeto de vida enquanto formação para a produção de sua existência.

O campo de análise que estamos propondo com a organização da Educação Física em uma escola do campo não inicia somente para as práticas corporais, mas estamos propondo, também, a ligação entre as práticas corporais e a vida do(a)

estudante e isso nos ajuda a questionar as práticas sociais e corporais já estabelecidas. Igualmente, direciona nossa análise aos processos históricos de uma determinada prática corporal. Essa proposta nos remete a conhecermos a nós e nosso meio enquanto elemento de produção histórica, para que posteriormente possamos compreender os elementos que fizeram as práticas corporais serem produtos estabelecidos das formas que as vemos hoje.

Ainda, quando caminhamos para essa proposta e observamos os pontos apresentados sobre cada tema, podemos entender que mesmos avançando na categoria **a compreensão do meu mundo** para a categoria **compreensão do nosso mundo**, ainda estamos oscilando entre essas duas categorias, já que saímos da centralidade do “eu” para o “nosso”, e nos entendemos como parte de algo maior, “comunidade”, também entendemos que estamos imersos nessa “nova compreensão de mundo”. Deste modo, buscamos como base nossas relações, que dizem respeito à nossa origem, nossa história, nossas ações enquanto integrantes de um meio social. Assim sendo, as categorias se convergem, estão interligadas, e isso pressupõe que não saímos totalmente de nenhuma das categorias, mas que enquanto compreensão da totalidade das relações as quais estamos imersos, buscamos entendimento da realidade a partir daquilo que é mais próximos, pois a compreensão do mundo parte inicialmente da realidade e do que eu entendo naquele momento por realidade.

Quando tratamos das danças, por exemplo, as relações com a comunidade se aproximam com as relações tradicionalistas do campo, CTGs<sup>18</sup>, as festas tradicionalistas que são representadas pelas diversas culturas que envolvem o trabalho no campo. A proposta para esse tema da Dança é que ao desenvolver a aula, os(as) docentes possam produzir e organizar atividades relacionadas à capacidade criativa humana do corpo e da natureza, por meio das artes, aqui mais ligada à Dança e suas expressões, mas não somente a elas, assim trazendo os movimentos corporais como elemento principal em ambientes naturais.

Igualmente, a proposta de entender e conhecer os movimentos do próprio corpo parte de uma continuidade da compreensão do “eu” enquanto elemento mediador das relações sociais com o ambiente. A realização de movimentos corporais e suas combinações fazem parte desse entendimento, os espaços que os corpos ocupam nas relações entre seus similares, as formas que os corpos podem assumir

---

<sup>18</sup> Centro de Tradições Gaúchas, são centros que buscam fomentar e divulgar o folclore e tradições do povo gaúcho para a sociedade.

nessas danças são produções naturais dessas relações objetivas dos seres humanos na realidade socialmente vivenciada.

A pesquisa, fundamental para o entendimento histórico das danças, como suas origens, suas vertentes, as danças folclóricas, são temas que surgem com o objetivo de propagar o conhecimento sobre os diferentes tipos de danças e suas principais características. Trazendo, nessa sistematização do conhecimento das danças, as relações com a natureza, seus benefícios e valores socialmente construídos. As formas como os movimentos se transformam em sequências sistematizadas, ordenadas, articuladas no decorrer da história do ser humano e a dança institucionalizada, são expressões culturais e produções simbólicas sistematizadas nas Danças enquanto tema da Cultura Corporal.

Igualmente as expressões dos movimentos corporais contidos na ginástica, o trabalho pode ser feito transversalmente com o diálogo sobre diferentes tipos de exercícios físicos. Esse tema mescla-se com o processo histórico da ginástica na Grécia antiga até a produção corporal da ginástica enquanto esporte. Como a ginástica rítmica, artística, aeróbica e outras formas de produção da ginástica que possam existir. A produção do conhecimento sobre a ginástica durante as aulas de Educação Física pode proporcionar não somente a vivência de movimentos advindos dessa prática corporal, mas também pode instigar a produção de formas de movimentar o corpo com base naquilo que já é conhecido pelos(as) estudantes.

Ao desenvolvermos um debate sobre os temas como a dança e a ginástica, é importante partimos para os aspectos da materialidade, ou seja, a ideia de que o conjunto de elementos que formam essas práticas corporais são produtos ideológicos vigentes; essa produção influencia a forma como organizamos nossa vida, não só os aspectos ideológicos são influenciadores de como nós produzimos nossa existência, mas também a influência parte inicialmente da materialidade da nossa vida subjetiva, quando pensamos em diversos jogos criados por exemplo, e nas possibilidades de criação de outros jogos por parte dos alunos e alunas, estamos sobre forte influência desses elementos.



**Imagem 7** – Ginástica e o corpo.

No desenvolvimento dos estudos das Lutas enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, precisamos retomar aspectos já trabalhados anteriormente como as questões históricas e dos significados que estamos atribuindo à palavra Lutas. A escolha de não nos limitarmos apenas às artes marciais nos faz pensar as condições de existência do ser humano em comunidade, a luta pelo direito à terra, por melhores condições de vida e trabalho, por diversos direitos sociais, em suma o direito a uma vida digna. Por outro lado, estamos nos referindo também à produção da existência da humanidade em seus primórdios, como forma de se defender, caçar, guerrear, dentre outros elementos.

Para esse novo momento de retomada das Lutas, partimos para as elaborações de atividades que possam nos aproximar das artes marciais enquanto temas de aula. O Karatê, por exemplo, é uma expressão corporal de luta que pode ser trabalhada, e a Capoeira não só como expressão de uma dança, mas como uma Luta disfarçada em dança. Partimos dos aspectos mais primordiais que podemos acessar das lutas do agarrar, do soltar, do desviar, do puxar e empurrar, o cair, o rolar, o saltar, o chutar, ou socar, são elementos que entendemos como primordiais, pois fazem parte do processo de desenvolvimento do ser humano e que, posteriormente, foram sistematizados com elementos técnicos e táticos em alguma arte marcial.

Certamente, não trabalhamos somente os aspectos mais visíveis das lutas, suas técnicas e táticas, mas também é importante trabalhar a cultura e a ética filosófica das artes marciais, quais os elementos envolvidos na responsabilidade de conhecer técnicas e táticas das artes marciais, os comportamentos dos praticantes. E como se encontram as Lutas na contemporaneidade com as indústrias do entretenimento capitalista.

Nas práticas corporais de aventura ligadas ao campo, essas práticas nos remetem à ligação do ser humano à natureza, essas práticas produzem uma relação íntima com a terra e a produção do ser humano por meio do trabalho. Dentre as diversas práticas de aventura na natureza, a que mais nos possibilita uma relação entre os(as) estudantes e a Agroecologia, juntamente com o Plano de Estudos e a trilha ecológica, não estamos dizendo que é a única forma, mas que, para a educação no campo, parece ser a mais interessante. Com isso, podemos pensar em outros tipos de atividades que possamos produzir, como técnicas de saltos como o *Parkour*, mas a trilha ecológica em sua produção do conhecimento nos possibilita a interação com outras áreas do conhecimento e aos temas de estudo dos(as) estudantes.



**Imagem 8** – Trilha Ecológica

A organização do tema “práticas corporais de aventura” podem trazer a apresentação de diversas práticas desse tipo, apresentando as questões de imprevisibilidade que essas atividades trazem em sua execução, bem como seus cuidados. Igualmente as práticas de aquecimento, que podem proporcionar um melhor desempenho em trilhas ecológicas, pode ser tema para preparação dos(as) estudantes nesse processo, além da pesquisa sobre as práticas das trilhas, podem direcionar para a pesquisa em grupos sobre corrida de montanha e seus preparativos e, até mesmo, as formas de aquecimento e atividades para o *Parkour*, aprofundando seus conhecimentos e apresentando para o colegas. Assim, as atividades relacionadas às práticas corporais de aventura não ficam somente centradas no que o(a) docente apresenta, mas também no conhecimento que os(as) estudantes pesquisam.



**Imagem 9** – Atividade saltos e rolamentos como preparação para o *Parkour*.

Portanto, o aluno e a aluna podem buscar locais em sua comunidade que as práticas corporais desse tipo são mais propícias e buscar outras tendências dessas atividades em suas comunidades. Por sua vez, a trilha ecológica como elemento de estudo interdisciplinar parte para a relação entre as disciplinas de Agrárias, Biologia e Educação Física, dentre outras disciplinas que possam se somar, a prática parte para a trilha como forma de compreender os ecossistemas, reconhecendo e identificando a flora e a fauna dentre outros elementos do ecossistema, bem como a ligação do ser humano com o meio ambiente, por meio da prática corporal de aventura.

As práticas de saúde e comunidade dialogam com diversos temas relativos ao bem-estar da população do campo, com a percepção do autoconhecimento, autocuidado e o desenvolvimento do conhecimento e de laços sociais por meio das práticas corporais. O autoconhecimento parte na direção da compreensão do seu próprio corpo com relação às atividades estressantes do dia a dia em suas diferentes atividades práticas, as quais demandam por força, coordenação, resistência, velocidade, flexibilidade, resistência aeróbia e anaeróbia. São alguns dos pontos do autoconhecimento enquanto possibilidades de realização de práticas que possam exigir essas capacidades físicas. No autocuidado, a partir das sensações do corpo, como fadiga e estresse, os(as) estudantes podem conhecer a si mesmos e aos demais em um processo de produção de práticas corporais em grupos que identifiquem esses exercícios tendo em vista seus próprios limites e dos demais.

Outrossim, na elaboração do conhecimento e de laços sociais, os alunos e alunas podem iniciar um estudo cinesiológico de forma a compreender a estrutura básica do corpo, estudando o movimento de articulações e músculos. Assim os(as) estudantes, nessa proposta de trabalho, estudam os conhecimentos que ajudam a refletir sobre os movimentos e nossos corpos. Entender os grupos musculares e

entender quais deles agem em determinadas situações. O conhecimento sobre o corpo nos ajuda a “escutá-lo melhor”, sentir o que está acontecendo, seja na prática de atividades físicas seja no trabalho no campo. Ao aprenderem como funciona o corpo sobre a ação dos exercícios, podem entender como ele se encontra quando estamos em movimento, seja no trabalho ou não. A prática de alongamento, como a *Yoga* por exemplo, é uma atividade milenar que nos ajuda a compreender melhor nosso corpo.



**Imagem 10** – Cinesiologia e atividade física orientada

O tema sobre saúde é bastante abrangente, ainda mais quando tratamos com a comunidade, podemos trabalhar desde o acesso ao sistema de saúde até a locais para a prática de atividades físicas. A Educação Física pode questionar os alunos e alunas sobre as condições de vida no campo e nos centros urbanos, sobre o impacto da materialidade da vida no nosso comportamento, seja ele sedentário seja mais fisicamente ativo, tratar sobre a utilização de substâncias proibidas e seus impactos na saúde, como a produção agroecológica impacta nos corpos de quem produz no campo, e quais as forma de amenizar esses impactos.

Assim toda a gama de conteúdos selecionados para o segundo ano parte de um olhar do(a) docente sobre o(a) discente e sua realidade, não podemos deixar de lembrar que esse olhar segue como um “óculos” teórico definitivamente contra-hegemônico e que visa à emancipação da classe trabalhadora.

### 6.1.3 Organização da proposta pedagógica para o 3º ano do Ensino Médio

No terceiro ano do Ensino Médio e Técnico o objetivo do Plano de Formação trata das Políticas Pública e Movimentos Sociais e, ao final do curso, o aluno deve elaborar e implementar PPJ, buscando o desenvolvimento local, qualidade de vida, sustentabilidade e renda, o Tema Gerador passa a ser projetos e desenvolvimento. Para a Educação Física seguimos em consonância com o Plano de Formação, como vimos a elaboração de categorias para cada momento de formação, embarcamos em uma compreensão no mundo em que estamos inseridos, como cada ano é entendido por nós como um processo de compreensão.

Entendemos que esse ciclo nunca se fechará por completo, pois novos elementos irão surgir, aqui estudaremos e direcionaremos para a compreensão de movimentos sociais, sindicais, políticas públicas, elaboração de projetos e práticas protagonistas que partem de expressões da Cultura Corporal. Neste sentido, a categoria para esse período letivo na Educação Física é a **Compreensão Protagonista do Mundo**; os(as) estudantes serão protagonistas na criação de expressões corporais em suas diversas formas de ser e agir dos corpos, trataremos de aprofundar elementos da Cultura Corporal, proporcionando os processos criativos no fazer artísticos, na consciência corporal, tratar os esportes e as políticas públicas e o desenvolvimento esportivo. Também, promovendo a apresentação de trabalho envolvendo a dança, o teatro e as atividades circenses, enquanto elemento de produção artística, bem como as práticas de pesquisas.

Podemos tratar e organizar os conteúdos da seguinte forma: Esportes, políticas públicas e práticas esportivas<sup>19</sup>; Consciência Corporal: movimentos artísticos e circenses; Planejamento e desenvolvimento de danças, teatro e atividades circenses. Cada um dos temas será tratado com a intervenção do(a) docente, embora a proposta para esse último ano é que, em determinado momento, os alunos e alunas assumam as propostas e apresentem uma parte dos temas sugeridos pelo(a) docente.

---

<sup>19</sup> As práticas esportivas são as práticas dos esportes propriamente ditos, as quais se referem aos esportes de invasão, esportes de rede e parede, esportes de campo e taco, Esportes de marca e precisão. Igualmente, são esportes trabalhados durante os três anos letivos com seus devidos enfoques.

<b>Quadro 13 – Conteúdos Educação Física 3º ano Ensino Médio e Técnico EFASUL</b>	
<b>Esportes, políticas públicas e práticas esportivas</b>	Pesquisar e discutir as políticas públicas no âmbito nacional, estadual, municipal e comunitário que são acessadas pelos(as) estudantes ou não. Pesquisar as políticas públicas de fomento de práticas esportivas. Desenvolver e experimentar atividades esportivas, trabalhando na prática as relações que possuem com as políticas públicas.
<b>Consciência Corporal: Movimentos artísticos e circenses</b>	Discutir a produção histórica dos movimentos artísticos e circenses no Brasil e no mundo. Pesquisar e trazer a discussão sobre os estereótipos e preconceitos acerca destas práticas. Experimentar e recriar as atividades circenses e artísticas em forma de apresentação.
<b>Planejamento e desenvolvimento de danças, teatro e atividades circenses</b>	Pesquisar e experimentar as danças folclóricas e urbanas, os jogos expressivos nas atividades teatrais e as atividades circenses. Planejar e desenvolver apresentações próprias a partir de pesquisas sobre os temas propostos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Partindo para os estudos que envolvem as políticas públicas, é importante o entendimento por parte dos(as) estudantes sobre o que são, como aquelas relacionadas às áreas sociais, urbanas, agrícolas, creditícia, monetária, cambial, fiscal, nos âmbitos, federal, estadual e municipal, que surgem em forma de decretos e leis. O que importa é que os alunos e alunas possam compreender quais são as políticas públicas que são acessadas por eles em suas comunidades e cidades. E assim iniciamos, dentro do conteúdo da Educação Física, a auxiliar os alunos e alunas a compreenderem o que são os movimentos sociais, sindicais e cooperativos, que buscam em sua luta diária por melhores condições de vida.

É dessa compreensão e análise que começamos a pensar nas políticas públicas: quem são os responsáveis pela elaboração das políticas públicas? Como elas são decididas? Como são aplicadas? Quais são as decisões que acarretam a disponibilidade ou não de recursos para essa ou aquela política pública? Isso tudo, pode ser envolvido com o esporte e suas possibilidades de práticas. Como, através da prática dos esportes, fazer com que os(as) estudantes pensem sobre as demandas sociais e os regramentos e demandas do Estado burguês em seus estabelecimentos de leis, e como elas regulam a classe trabalhadora?

Em nossa proposta pedagógica, optamos por iniciar essa compreensão por meio do esporte em atividade dirigida, em que um grupo menor cria regras para dificultar o jogo do grupo maior por intermédio do juiz (professor ou professora), de forma que possam compreender a opressão estatal burguesa sobre a classe

trabalhadora. A compreensão dessa atividade por parte dos alunos e alunas faz um sentido maior quando param para pensar sobre cada elemento da atividade e a forma que a atividade se apresenta em um caráter de classe, opressores, Estado, e oprimidos ou melhor organizados em burguesia, Estado controlado pela burguesia e classe trabalhadora. Como já afirmamos aqui, não partimos de um caráter de neutralidade em nossa proposta pedagógica, estamos produzindo aqui uma proposta para a classe trabalhadora do campo e, como tal, deve auxiliar na crítica do pensar e entender o mundo ao seu redor.

Ainda assim, tratamos de realizar as práticas esportivas como formas de ensinar e aprender sobre suas regras, dimensões de quadra, práticas de técnicas e táticas e exercícios guiados para desenvolver seus fundamentos e aprofundamentos dos esportes. Isso é remetido a todos os três anos de ensino, em menor ou maior grau, dentro das possibilidades das aulas de Educação Física.

Ao tratarmos do tema Consciência Corporal: Movimentos artísticos e circenses, devemos trazer o entendimento da Cultura Corporal, nessa especificidade como patrimônio cultural dinâmico da humanidade, criada, ensinada e transformada ao longo do tempo da humanidade. Além disso, podemos tratar de estereótipos, preconceitos das atividades propostas, partindo assim para a prática de pesquisa e apresentação de movimentos artísticos e circenses por parte dos(as) estudantes.

Assim como é fundamental a proposta de protagonismos do ou da estudante no processo de ensino/aprendizagem que fomos progredindo durante os três anos letivos para que os alunos e alunas possam ter condições de assumir esse papel. Igualmente é a orientação do professor e da professora nesse processo de direcionar o(a) discente na compreensão dos temas propostos para que assim possa ter subsídios e tempo suficiente para desenvolver suas práticas referentes ao tema, como os processos históricos das práticas circenses no mundo e no Brasil, apresentação de atividades devidamente relacionados com as circenses, propostas de apresentação dos alunos e alunas em grupos com sequências de exercícios relacionados à proposta.

No que se refere ao Planejamento e desenvolvimento de danças, teatro e atividades circenses, essa proposta pode ser trabalhada em consonância ao tema anterior, pois aqui os(as) estudantes tomaram as rédeas das propostas de ensino/aprendizagem, uma vez que tenham todo o subsídio necessário para fazê-lo. Também o reforço sobre temas como danças e atividades circenses, caso necessário,

pode ser construído juntamente com as propostas dos(as) estudantes. Nas elaborações do conteúdo relacionado às práticas teatrais, temos uma ampla gama de atividades relacionadas aos jogos e brincadeiras expressivas que podem ser apresentadas para os(as) estudantes.

Algumas das atividades podem ser: mímicas, marionetes corporais, estátua ou escultura de grupo, reproduções de sons, siga o mestre, dentre outras tantas possibilidades de atividades que visam a representações corporais que proporcionem a liberdade de representação e movimentação dos corpos. Os elementos teatrais podem ser organizados de modo que meschem a produção das danças e atividades circenses, já que a apropriação desses elementos não pressupõe que estejam separados em suas zonas de conhecimento, mas podem ser interligados.

A prática de atividades teatrais visa a busca pela liberdade de atividades mecânicas, sistematizadas e rígidas, e almeja alcançar novas experiências mais libertadoras do corpo na realização dos movimentos e das interações em grupos. O trabalhar com atividades improvisadas direcionada para as relações mais próximas e respeitadas com os demais e a versatilidade do pensamento dos alunos e alunas nesse processo.

Quando dialogamos com a categoria **Compreensão Protagonista do Mundo**, entendemos que é hora de o(a) estudante planejar o que gostaria de realizar enquanto categoria da Cultura Corporal, o desenvolvimento de temas cuja proposta final é a apropriação e criação da análise crítica dos alunos e alunas é fundamental para esse momento, pois iniciamos um direcionamento ao aluno e à aluna que irão desenvolvendo propostas com base no que já estudaram dentro da Educação Física. Assim, conseguimos organizar uma proposta que leve em consideração todas as categorias estudadas ao longo dos três anos de ensino.

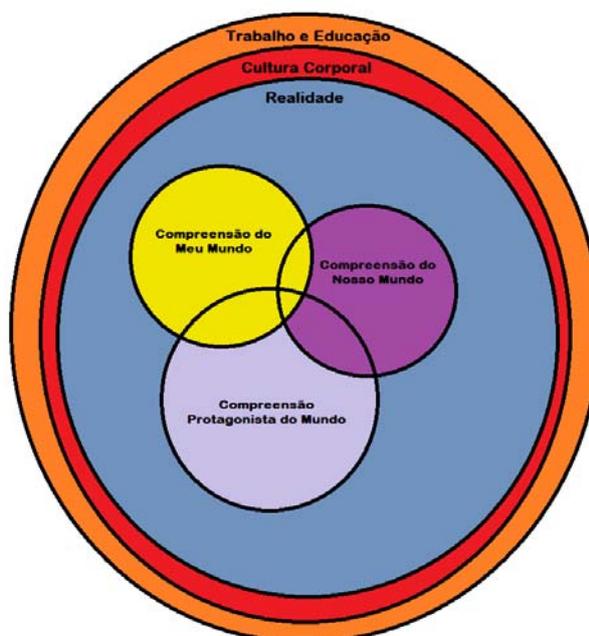
A proposta final da Educação Física não tenta tomar a ideia de um PPJ, mesmo isso sendo possível, mas tenta fazer com que o(a) estudante entregue um trabalho final que será apresentado em uma divisão de grupo, a qual trate sobre uma atividade da Cultura Corporal e que pode ter relação com problemas observados por esse grupo em sua comunidade, cidade, ou, de forma geral, no Brasil enquanto política pública.

No decorrer da escrita da proposta pedagógica, fomos apresentados a três categorias, as quais surgem de outros três elementos que representam a centralidade dessa proposta. Como ponto de partida, temos a categoria **Trabalho e Educação**

entendida como um elemento fundante na especificidade da aglutinação do conhecimento da Educação Física, aqui categorizada como **Cultura Corporal**. Desses dois elementos surge como a totalidade de suas análises a **Realidade** enquanto categoria, pois é dela, em caráter de materialidade objetiva e subjetiva dos alunos e alunas, que são elaboradas as análises dos conteúdos.

Assim, esses três elementos iniciais servem como cerne para a elaboração das demais categorias que agrupam a produção do conhecimento e que são desenvolvidos a partir dos estudos que compõem a Educação Física e que estão apresentados dentro das categorias: **Compreensão do Meu Mundo**, seguido das categorias **Compreensão do Nosso Mundo** e, por fim, a categoria **Compreensão Protagonista do Mundo**.

Todas essas categorias se relacionam e inter-relacionam em uma teoria de conjuntos, totalmente contidos uns nos outros como base para a produção do conhecimento, mas que possui união dentre as categorias, por cada uma fazer intersecções entre si, pois parte de momentos em que o método de produção do conhecimento assume uma intersecção no processo de espiral<sup>20</sup>, retomando momentos anteriores como um processo de retomada do conhecimento desenvolvido anteriormente. A representação apresentada na Figura 2 tenta mostrar esse ordenamento da proposta.



**Figura 2** - Ordenamento da proposta pedagógica. Elaborado pelo autor.

<sup>20</sup> Vide página 146

#### 6.1.4 O processo avaliativo na organização do Trabalho Pedagógico

Não poderíamos deixar de falar sobre os processos avaliativos da Educação Física durante os três anos de ensino na EFASUL. Os processos avaliativos são produzidos de forma processual, entendemos que a avaliação do aprendizado do(a) aluno(a) deve ser feita separadamente em seu processo de desenvolvimento do conhecimento e em suas relações enquanto grupo. O aprendizado da aluna e do aluno não é somente avaliado em determinadas partes do processo, mas em todo o desenvolvimento das aulas de Educação Física, com base em seu interesse, participação e desenvolvimento do(a) estudante nas atividades. Para além disso, também a elaboração de instrumentos avaliativos teórico/prático como provas, trabalhos teóricos e práticos ao longo da disciplina com base nos conhecimentos desenvolvidos.

O objetivo da avaliação do aprendizado é acompanhar o(a) estudante durante o processo de ensino/aprendizagem, a cada momento o professor ou a professora necessita elaborar formas de observar se aquele conhecimento objetivado, inicialmente de forma global pela escola, e, posteriormente, de forma específica pela Educação Física, desenvolvido com o aluno e a aluna foi apropriado durante o processo, estabelecendo elementos de análise, fixação e reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

O desenvolvimento dos objetivos da Educação Física parte da necessidade de sistematização dos conteúdos elaborados das categorias de análise, Trabalho e Educação, Cultura Corporal, Realidade, Compreensão do Meu Mundo, Compreensão do Nosso Mundo e Compreensão Protagonista do Mundo, todos esses imersos em uma escola do campo, com a intenção de formar trabalhadores e trabalhadoras do campo. Em cada momento de organização do Trabalho Pedagógico, surgem objetivos a serem atingidos que direcionam a produção do conhecimento voltado para a população do campo. Deste modo, a avaliação do conhecimento encarna os objetivos e as relações que agregam aos interesses dos alunos e alunas que possuem suas origens no campo.

Não podemos deixar de observar que a organização dos objetivos e da própria avaliação do conhecimento está imbricada, não somente com a escola, mas também com a realidade dos alunos e alunas no estado do conhecimento em que se encontram, assim, “[...] a avaliação implementa os objetivos globais da escola e,

portanto, tem a ver com o projeto político-pedagógico da escola. Tais objetivos não se constituem independentemente da sociedade que os cerca.” (FREITAS, 1995, p. 263).

No processo avaliativo do aprendizado o(a) docente pode observar o que precisa ser reforçado de forma individual ou no grupo de forma geral; a ideia não é punir o aluno ou a aluna, mas dar condições reais dos(as) discentes se apropriarem dos temas abordados da melhor forma possível. Por isso, a avaliação do aprendizado não é caracterizada como algo separado do processo de aprendizagem, neste sentido, atribuímos o caráter de reflexão, retomada, reorganização, reelaboração, ou seja, é uma caminhada que objetiva a formação teórico/prática do(a) discente, não esquecendo que o(a) docente também está imerso nessa avaliação, em sua organização do Trabalho Pedagógico que realiza juntamente com seus alunos e alunas. Deste modo, tendo os objetivos elaborados apresentados aos(as) estudantes, e a avaliação estiver alinhada em uma perspectiva de superação e não de exclusão, podemos direcionar as práticas avaliativas como:

[...] instrumento de permanente superação da contradição entre desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. *A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente.* No entanto, os objetivos não poderão ser apenas instrucionais, mas também formativos, implicando uma concepção alternativa de homem. Neste sentido, *a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento.* A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno (FREITAS, 1995, p. 264, grifo do autor).

Em nossas avaliações do aprendizado, optamos por um aprofundamento maior do que a nota pode representar a partir dos objetivos a serem alcançados, trabalhamos com conceitos individuais de cada aluno e aluna, observando suas **Fortalezas**, que são elementos positivos que devem ser reforçados nos(as) estudantes que foram sendo apresentado durante o processo de ensino/aprendizagem, e seus **Desafios**, que são elementos que o aluno ou a aluna precisa superar para poder melhorar e se alinhar com a proposta das aulas, assim progredindo e desenvolvendo suas Fortalezas. Além disso, não necessariamente podemos entender os Desafios como um ponto negativo no processo, mas como elemento de um repensar pedagógico do(a) estudante dentro desse processo. As próprias Fortalezas são elementos de produção de seu ser discente que progride a cada período letivo.

Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos, o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em virtude das possibilidades e dos interesses de determinada classe social. [...] as relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar a motivação, gerar movimento. A avaliação é instrumento dessa superação. Aponta o estado real e serve de ponto de referência para o aluno contrapor-se ao que é esperado em termos de objetivos. Porém, esse processo tem que ser assistido de forma a garantir os elementos necessários para a superação das dificuldades dos alunos – sem que se dê o tradicional massacre (ou o abandono) dos alunos de origem social mais humilde (FREITAS, 1995, p. 264, grifo do autor).

Para cada um dos(as) estudantes, levando em conta cada instrumento avaliativo como provas, trabalhos/seminários, Fortalezas e Desafios, são aplicados conceitos como insatisfatórios quando o(a) aluno(a) não conseguiu completar os elementos avaliativos necessários para aquele período. Parcialmente satisfatório, em que os(as) estudantes ainda precisam melhorar, mas de alguma forma apresentaram elementos em seu processo avaliativo. Satisfatório, quando os alunos e alunas apresentaram os elementos avaliativos, mas que ainda é necessário repensar alguns processos pelo caminho; e Excelente, em que os(as) discentes apresentam um bom engajamento em seus processos avaliativos e de participação.

Ao pensarmos em processo avaliativo, não podemos entendê-lo como um fim nele mesmo, no qual podemos observar os objetivos em sua completude, mas momento em que a avaliação se coloca com objetivos a serem atingidos pelos(as) alunos(as).

[...] ao trabalharmos com as categorias da teoria pedagógica objetivo e avaliação, vamos entender que a avaliação não é somente o ato final pelo qual os objetivos se realizam enquanto objetivos, isto é, a avaliação também é objetivo. Por sua vez, se a avaliação estabelece parâmetros que devem ser correspondidos, ela imediatamente estipula também os objetivos, ou seja, o objetivo é também avaliação (FRIZZO, 2012, p. 174-175).

Esses processos de avaliação do aprendizado não são somente voltados para os alunos e alunas, os professores e professoras, à medida que avaliam a aprendizagem dos(as) estudantes, seja para esse processo de conceitos do final de cada período seja em cada trabalho ou prova, também estão avaliando seu trabalho nesse processo de ensino/aprendizagem e necessitam rever seus procedimentos no Trabalho Pedagógico, pois o próprio ato de ensino exige o entendimento de que esse é um ato que possui dois caminhos, que o professor e a professora estão trabalhando juntamente com o alunado. Deste modo, rever as práticas pedagógicas em seu

trabalho é fundamental para o avanço educacional tanto do(a) docente como do(a) discente.

#### 6.1.5 A sistematização da Proposta Pedagógica

Nossa sistematização tem como intuito organizar a forma como podemos organizar o Trabalho Pedagógico para a Educação do Campo, os elementos de base para a organização dos conteúdos da Educação Física que foram apresentados anteriormente podem ter algumas modificações com base no que já propomos<sup>21</sup>. Deste modo, reelaboramos esses elementos em seis pontos para melhor visualização:

- a) a proposta pedagógica parte da categoria trabalho e educação;
- b) apresentação dos conteúdos da Cultura Corporal deve partir de sua contextualização histórica de mundo;
- c) a organização dos conteúdos parte do Plano de Formação;
- d) a produção do conhecimento deve ter como base a realidade do(a) estudante;
- e) a avaliação e seus instrumentos podem ter como base todo o processo pelo qual o(a) estudante passou e não somente em avaliações semestrais;
- f) as categorias apresentadas servem como trabalho de elaboração dos períodos de organização do conhecimento dos alunos e alunas – compreensão do meu mundo, compreensão do nosso mundo e compreensão protagonista do mundo.

A proposta de Trabalho Pedagógico para Educação Física na EFASUL aqui apresentada é uma forma de compreender e atender as demandas vigentes para o processo educacional do trabalhador e da trabalhadora do campo que buscam a Agroecologia como forma de repensar suas práticas.

Igualmente ao se constituírem em uma proposta pedagógica da Agroecologia, organizada pela Pedagogia da Alternância, o trato com o conhecimento é repensado no processo de ensino/aprendizagem como forma de partir da realidade do(a) estudante, o que faz com que a educação tenha um sentido para o(a) estudante, já

---

<sup>21</sup> Vide a), b) e c) página 138.

que parte da realidade do trabalho propriamente dito, o qual aglutina todo o caráter social desse modo de vida no campo.

Ao pensarmos sobre como desenvolver um Trabalho Pedagógico mais próximo da realidade dos(as) estudantes, estamos também pensando em transformação da realidade, pois o processo educacional tende a se desenvolver através de problemas socialmente construídos ao longo da história, desse ponto o salto pedagógico se dá quando professores, professoras, alunos e alunas desenvolvem um Trabalho Pedagógico que visa a transformação de sua realidade, e esse processo está diretamente ligado com o sentido de omnilateralidade que desenvolvemos no trato com o Trabalho Pedagógico na educação integral.

A omnilateralidade é trazida enquanto tentativa de apresentar uma formação mais próxima da completude do ser humano em seus aspectos que dizem respeito à sua realidade. Essa completude está ligada às suas necessidades momentâneas de produção da vida. Não é necessariamente a complementação em nível de ciência dos elementos de produção intelectual e material do ser humano ao longo da história, mas parte destes enquanto um elemento do processo de ensino/aprendizagem, pois o ser humano omnilateral está em um constante processo de produção, e sua completude só chega quando chega o seu próprio fim.

Portanto, o que parte dessa proposta é que ela não chega ao fim propriamente dito, como um processo de produção omnilateral que pressupõe um ensino intelectual, material, físico, tecnológico específico para a classe trabalhadora do campo, mas desenvolve elementos iniciais para a organização e instrumentalização da educação da classe trabalhadora do campo junto ao Trabalho Pedagógico da Educação Física.

## 7 Considerações Finais

Ao final desta tese conseguimos alcançar nosso objetivo, elaborar uma proposta pedagógica para a Educação Física na Educação do Campo em uma perspectiva de educação que vise a Formação Integral do(a) estudante da EFASUL. Deste modo, tendo trabalhado com à Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Agroecologia e a Formação Integral, finalizamos uma sistematização de conteúdos pautada nos Planos de Formação para cada ano de ensino, organizados em três principais categorias: Compreensão do Meu Mundo, Compreensão do Nosso Mundo e Compreensão Protagonista do Mundo.

Igualmente, observamos que a organização do Trabalho Pedagógico elaborado a partir da realidade do(a) estudante confere um maior sentido ao seu processo de ensino/aprendizagem. E é dessa realidade que partiu as elaborações e reelaborações dos conteúdos trabalhados.

Em cada ano de ensino os alunos e as alunas relacionaram o que foi estudado com a vida no campo e com suas compreensões particularizadas da vida que cada um dos(as) estudantes trouxeram consigo. Na medida que fomos realizando o Trabalho Pedagógico conseguimos produzir um processo educativo pautado na vida e no trabalho no campo, onde o(a) estudante pode se reconhecer nesse processo como parte de uma comunidade. Ao final, observamos um aluno e uma aluna mais críticos em sua compreensão de mundo, estudantes que não somente observam o mundo ao seu redor, mas buscam sua transformação, assumindo assim um sentido protagonistas no processo de ensino/aprendizagem e para suas vidas no campo.

Ao analisar a totalidade dessa pesquisa-ação, entendemos que todos os pressupostos apresentados como forma de elaboração da proposta pedagógica da Educação Física para a Educação do Campo foram se alterando à medida que compreendemos os processos pedagógicos da EFASUL, que juntamente com as perspectivas alinhadas à Pedagogia da Alternância e à Agroecologia, juntamente com o pensamento geral dos componentes curriculares imbricados na compreensão da omnilateralidade, partindo com o complemento da Cultura Corporal, possibilitou-nos avançar em nosso entendimento de mundo.

À medida que fomos desenvolvendo nossas aulas, o Trabalho Pedagógico nos aproximou e gerou laços sociais, pautados em um ponto comum, a produção do conhecimento das práticas corporais. Esse aprofundamento de relações com a classe

trabalhadora do campo nos apontou um fio condutor que nos indicou as possibilidades de produção em uma relação entre trabalho no campo e Educação do Campo, propondo uma relação ora direta, ora indireta com a Educação Física em meio aos estudos da Cultura Corporal.

Neste desenrolar do nosso trabalho, a organização do primeiro cronograma (Quadro 1) se modificou em seus conteúdos, pois ali está explícita a premissa geral de nosso trabalho, ainda em uma primeira fase de contemplação, que posteriormente foi se modificando ao entrar em confronto com os saberes socialmente construídos dos alunos e alunas e o saber científico produzido.

Assim, ao final dos trabalhos, observamos a elaboração de uma organização, não fixada, mas dinâmica, de conteúdos desenvolvidos durante esse período para um grupo específico de alunos e alunas, mas que não se limita somente a eles, pois mesmo que se trate do conhecimento em cada relação que os(as) estudantes têm com a Cultura Corporal, o trato com o conhecimento é dinâmico e pode sofrer pequeno ajuste no decorrer do processo, porque a produção do conhecimento não para, assim como não para a própria história. Ao trabalharmos com os(as) estudantes, desenvolvemos quadros nos quais apresentamos as organizações dinâmicas dos conteúdos da Cultura Corporal desenvolvidas ao longo do processo (Quadros 11, 12 e 13).

Pensando na trajetória enquanto professores e pesquisadores na EFASUL, percebemos uma vivência muito rica, elaboramos não só a proposta pedagógica mas, também, constituímos-nos enquanto docentes e indivíduos que, em busca de um sonho de superação do modo de produção capitalista, cuja lógica destrói com a vida da classe trabalhadora e com o meio ambiente, conseguimos observar uma luz de esperança refletida em um girassol, que é firme o suficiente para permanecer em pé, mas flexível para seguir a luz do sol na esperança de um amanhã melhor junto aos seus pares.

Ao entrar nessa investida de produção do conhecimento, não tínhamos ideia de como seria o caminho e o quanto de experiências ele poderia nos proporcionar, como a ampliação do olhar sobre a educação, e como essa relação dos conteúdos poderia tomar rumos que nunca tínhamos pensado anteriormente. Enquanto indivíduos socialmente constituídos, passando a nos deparar com elaborações sociais e acadêmicas já definidas e que foram se modificando à medida que o campo nos apresenta novas visões de mundo. A reelaboração para a transformação da vida não

foi somente no sentido do alunado (pessoas que compõem a vida no campo), mas também aconteceu por parte do professorado (pessoas que vêm de diversas partes do meio urbano e do campo).

Ao entrar na EFASUL e desenvolver nossas práticas, não o fizemos centrados em uma neutralidade de elementos anteriormente aprendidos e desenvolvidos com base na lógica do projeto educacional capitalista, pois, à medida que fomos vivenciando a escola, conseguimos prestar mais atenção nesses entrelaçamentos dinâmicos e contraditórios do capital e, assim, conseguimos produzir uma forma educacional que apresenta essas contradições, não como forma de negação, mas como superação.

Também não podemos esquecer que as demandas educacionais seguem uma tradição de atribuir às demandas de mercado a forma como os conteúdos serão desenvolvidos, carga horária de cada disciplina que compõe toda a carga do currículo, forma como serão avaliados, ou seja, tudo que integra uma base curricular com metas de ensino.

Deste modo, a EFASUL não está inserida no mundo de forma neutra, mas atenta a essas demandas de forma que consiga desenvolver sua proposta, ajustando a proposta pedagógica. Isso nos possibilitou desenvolver o conhecimento historicamente produzido para além do que é esperado pelo mercado, a apresentação dos conteúdos marcados por essa lógica foram apresentados como elemento de análise crítica; tratamos, por exemplo, de saúde e alimentação, mas repensamos as formas de compreensão de saúde e da produção de alimentos como a utilização dos agrotóxicos.

Tudo isso pode ser visto na apresentação da proposta, mas o que talvez não tenha sido apresentado é como nosso olhar de professor/pesquisador foi modificado nessas relações. Não saímos somente com uma proposta pedagógica, mas com um projeto de união da classe trabalhadora do campo e da cidade e com a esperança de que se possa superar o modo de produção do conhecimento capitalista, mesmo que em uma escola específica do campo, podemos, assim, caminhar na superação do modo de produção capitalista.

Nossa proposta pedagógica é um ponto do processo que tentou apresentar todos os entrelaçamentos, reelaborações e elaborações de uma educação anticapitalista, crítica, social e política, pautada na classe trabalhadora. A proposta faz parte de todo esse processo de autoconhecimento e conhecimento que passamos.

Afirmamos firmemente que construímos a base de conhecimento juntamente com todos e todas que fazem parte da EFASUL. Não podemos aqui dizer que a proposta pedagógica é somente de quem a pesquisou, relatar um desenvolvimento autoral esquecendo do processo é individualizar todo o processo anterior.

Ao finalizarmos essa parte do processo de elaboração do Trabalho Pedagógico da Educação Física em uma escola do campo, percebemos que esse processo não chega ao seu fim, pois, ao tratarmos a proposta pedagógica, compreendemos que o caminho que nos leva ao desenvolvimento do conhecimento é contínuo e que nossa proposta se trata de encaminhamentos iniciais para a organização das aulas. Nesse processo realizamos elaborações que, a partir da Cultura Corporal, Agroecologia e a Pedagogia da Alternância, trazem elementos novos para o trato com o conhecimento da Educação Física.

Iniciamos a organização de nossa proposta pedagógica com nossa visão da realidade escolar capitalista, isso nos dava um entendimento do caminho que não queríamos seguir para a Educação Física escolar. A pesquisa sobre a história das EFAs e da própria EFASUL e seu sentido educacional nos apontou um caminho na produção do conhecimento. A lógica de mercado imbricada à educação tradicional não é suficiente para que possamos atender as demandas da classe trabalhadora, por isso que esta elaboração deve partir da própria classe que acessa essa educação.

Entendemos que por ser pautada na lógica de mercado, a educação básica não possui elementos suficientes para a superação do modo de produção capitalista. Mesmo que exista processos de resistência, que são importantes para a sistematização educacional que auxilie na emancipação do alunado, a escola capitalista sempre busca caminhos para entrelaçar a sua organização no processo educacional de diversas formas, como reorganização do ensino com novas metas pautadas na lógica de mercado, diminuição de carga horária em disciplinas como Educação Física, Sociologia, Filosofia, dentre outras, que são importantes para o desenvolvimento de um pensamento crítico, o que faz com que as disciplinas não tenham tempo de desenvolver efetivamente seu Trabalho Pedagógico devido à organização dos tempos das aulas, a precarização do Trabalho Pedagógico, burocratização, metas educacionais inviáveis, etc.

No entanto, compreendemos que esses pontos de precarização e produção de ensino capitalista afetam a EFASUL que, mesmo pautada em uma lógica de ensino contra-hegemônica, sofre interferências em sua produção do conhecimento devido às

contradições do sistema capitalista. As condições efetivas de trabalho referente à precarização do ensino como condições materiais e estruturais, dificuldades com verbas para manter a escola, dificuldades materiais dos(as) estudantes, que se encontram muitas vezes em condições de pobreza, são parte desses elementos.

Quando apresentamos a EFASUL, não podemos esquecer que é uma escola que existe em um sentido de classe, que atende aos interesses de uma determinada classe, a trabalhadora do campo. Também, não podemos ignorar que é uma escola que está inserida no modo de produção capitalista e que sofre influências desse modo de produção. Assim, é importante compreender que, ao desenvolver essa proposta pedagógica, não estávamos em um ambiente isolado de produção do conhecimento, existe uma determinada realidade que afeta a escola e que nos afeta, o que tratamos dentro da escola é apresentar essas contradições e confrontá-las, como forma de superação.

Outrossim, quando observamos os relatos dos professores e professoras, alunos e alunas, entendemos o quanto a EFASUL é efetiva no processo de transformação social. Observamos a elaboração de um processo educacional que propôs a mudança de paradigma e do pensamento docente, em que os professores e professoras repensam seu Trabalho Pedagógico e reorganizam suas aulas partindo da realidade do(a) estudante. O aluno e a aluna, nesse processo educacional, elaboram, juntamente com o professorado, esse Trabalho Pedagógico, observando sua realidade enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo. E, ao final de todo o processo, observamos transformações da realidade dos(as) estudantes no modo de produção de suas vidas subjetiva e material, o que querem ser e o que fizeram em prol da produção de sua existência e da comunidade. Também, ao juntar todos esses processos de estudo, pesquisa, compreensão, produção/transformação da realidade, estamos observamos nesse processo um salto pedagógico, pois o modo de ensino/aprendizagem supera o modelo educacional tradicional, já que se apresenta com elementos distintos.

A Cultura Corporal é apresentada como objeto de estudo da Educação Física, que apresenta a produção histórica da atividade humana em sua produção cultural e seus significados organizados socialmente na produção de sua existência. Deste modo, a Cultura Corporal, neste sentido de produção humana, expressa as necessidades da classe trabalhadora e direciona o desenvolvimento humano para a transformação da sociedade na superação do modo de produção da vida do campo.

Igualmente, para compor essa elaboração, a Agroecologia que se desenvolve como perspectiva de confronto à lógica dominante da produção do Agronegócio no campo, é referência para a formação humana e não somente para o mercado, já que direciona a luta para a soberania alimentar, pelo direito à terra, pela reforma agrária e pela união dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. A agroecologia é uma forma de produção da vida e se ocupa de articular os saberes historicamente produzidos pelo ser humano, integrando os saberes científicos e auxiliando na análise crítica da produção agrícola atual, enquanto forma alternativa ao modelo de produção do capital, não em um sentido de simples troca, mas de uma produção social em sua totalidade.

Também, a concepção educativa da Pedagogia da Alternância auxilia na promoção das relações entre os saberes científicos desenvolvidos no meio escolar com os saberes populares dos familiares e da comunidade dos(as) estudantes. É uma forma de organizar o ensino em espaços diferenciados, escolar e familiar/comunitário, o que pressupõe responsabilidade familiar e da própria comunidade no processo educacional de seus jovens. A articulação entre os conhecimentos adquiridos no campo e o científico e o próprio sentido de alternância que prevê momentos em espaços distintos, entre escola e comunidade para que se possa ter essa troca de saberes. Isso só é possível com a interação de toda a comunidade escolar com a proposta pedagógica da EFASUL.

Deste modo, o processo educacional estabelece de forma base os parâmetros de desenvolvimento do conhecimento da Educação Física através da Pedagogia da Alternância, Agroecologia e a Cultura Corporal. No entanto, é importante compreender que surge como elementos centrais para o trato com o Trabalho Pedagógico o Trabalho e Educação, base para a produção do conhecimento, a Cultura Corporal enquanto elemento de produção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a Realidade onde são adquiridos os elementos objetivos/materiais e subjetivos/não-materiais da produção do ser humano e da própria vida dos alunos e alunas. Essas três categorias surgem em nossa proposta como forma de compreender a organização dialética de nossa proposta pedagógica e das categorias da produção do conhecimento que se agrupam em decorrência do Trabalho e Educação, Cultura Corporal e da Realidade. Enfim, surgem produtos inter-relacionados em teorias de conjuntos que se complementam e conduzem a

intersecções entre elementos dos conhecimentos que partem de momentos de ligações no processo de ensino/aprendizagem.

A proposta pedagógica, em uma escola do campo pautada em sua perspectiva da superação do modo de produção rural capitalista e pela própria vida e sustento da população do campo, apresenta uma educação na qual o conhecimento é elaborado e compartilhado por todos e todas. Nossa proposta pedagógica compreendeu e apresentou um desenvolvimento do ensino em que o conhecimento não é uma via única, muitos elementos dessa proposta que desenvolvemos surgem do conhecimento dos alunos e alunas, aprendizados que só o trato com a lida no campo poderia apresentar.

Essa aproximação não se expressa apenas nas aulas de Educação Física, mas na lida da EFASUL com a ligação da escola com as famílias. A escola produz uma vivência bastante sólida com as famílias dos(as) estudantes, à medida em que as visitas servem como forma de conhecer a realidade em que os alunos e alunas vivem, igualmente entender o que as famílias e os(as) discentes esperam da escola e o que a escola espera dos(as) estudantes e das famílias. O ensino/aprendizagem na EFASUL se diferencia, pois a forma como se organizam os processos educacionais leva em conta a realidade da região, da comunidade, da cidade, dos alunos e alunas, não é, em nenhum momento, um processo vertical, mas busca cooperação num sentido de transversalidade.

Ao organizarmos a proposta pedagógica, mesmo tendo elementos iniciais para a sua elaboração, só conseguimos realmente elaborar uma proposta orientadora desse aprendizado, quando partimos para o desenvolvimento das aulas. Anteriormente, a carga de experiências nas vivências da EFASUL não era suficiente para essa elaboração. No desenvolvimento das aulas, na prática pedagógica, é que percebemos que entramos juntamente com os alunos e alunas no processo de ensino/aprendizagem, já que, ao direcionar as aulas, conseguimos produzir, com os(as) estudantes, o conhecimento da Cultura Corporal, a entrada de novos conhecimentos e do diálogo sobre temas recorrentes nos proporcionou aprendizados que nos ajudaram, servindo de base para as elaborações dessa proposta pedagógica.

Ao sistematizar nossa proposta pedagógica, conseguimos contribuir para a organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na EFASUL, em um sentido de superação da forma educacional capitalista, desenvolvemos uma elaboração educacional da Educação Física produzida pela própria escola. A organização da

forma que os conteúdos são trabalhados nos proporcionou uma perspectiva de transformação da realidade.

O(a) estudante inicia de um desenvolvimento mais individual do entendimento da realidade, e a apresentação dos conteúdos confronta o que lhe é apresentado como critério de verdade, essa concepção segue até que o aluno e a aluna elaborem e discutam as percepções de seu contexto social comunitário e, posteriormente, não somente entendam sua realidade, mas possam pensar em transformá-la e isso se dá pela próprio desenvolvimento do PPJ ou em sua vida diária na produção de sua existência.

Neste sentido, a práxis educativa está viva no processo educacional como um todo na EFASUL, com a Educação Física sendo parte de um processo maior de desenvolvimento da consciência do alunado, inicia-se o desenvolvimento de um pensamento superador a partir da Cultura Corporal, que apresentam elementos que fazem pensar as prática corporais, suas possibilidade e seus sentidos na vida no campo.

Acreditamos que nessa elaboração do Trabalho Pedagógico da Educação Física buscamos uma perspectiva Educativa Integral do processo, no entanto, é necessário compreender que não tratamos a Educação Física como o todo do processo educacional Integral no desenvolvimento dos saberes da Cultura Corporal, mas parte dessa elaboração conjunta que tem os Planos de Formação como orientador do processo interdisciplinar na organização dos conteúdos trabalhados na Educação do Campo. E a perspectiva da Pedagogia da Alternância como orientação pedagógica do momento de aprendizado e a Agroecologia como produção da vida no campo.

Em aspectos mais gerais, tanto o trato com o conhecimento a partir dos Planos de Formação, como a inserção de aulas na EFASUL nos auxiliou na compreensão da perspectiva de ensino da escola. Igualmente, ao observar e problematizar essas relações de ensino que se estabeleceram com a Educação Física na escola, compreendemos melhor a formação humana do campo. Entendemos que o processo de revolução no campo surge a partir da realidade do próprio trabalhador e da trabalhadora, em sua luta diária por terra, pão e paz.

## Referências

ABREU, Lucimar Santiago de; BELLON, Stéphane; TORRES, Tércia Zavaglia. **A contribuição das ciências e do movimento social para a agroecologia no Brasil**. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 2016. Disponível em: < <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1054395/1/2016AP05.pdf>>. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalho *just-in-time*? **Estudos avançados**. 2020, vol. 34, n°. 98, p. 111-126. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Branco Mundial na Educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 28-41, p. , abr. 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0** / Arnaldo Mazzei Nogueira ... [et al.]; 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020. 333p.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho / Ricardo Antunes. – 16. Ed. – São Paulo : Cortez, 2015. 285p.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil:** próximos passos – sumário executivo. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Curso Técnico em Agroecologia: Integrado em regime de alternância-Centro de Referência-IFSUL. 2016. 24p.

BOLAÑO, Cesar; ZANGHELINI, Fabrício. **A desigualdade neoliberal não tem vacina:** o vínculo entre negacionismo e neoliberalismo no governo Bolsonaro. Revista Marx e Marxismo, v.10, n.19, jul/dez de 2022. Disponível em: <<https://niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/492>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org). **Por uma educação do Campo**. São Paulo: ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

CALDART, Roseli Salete [org.]; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. / organização Roseli Salete Caldarte; textos Andréa Rosana Fetzner... et al. – 1 .ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2010. 248p.

CALDART, Roseli Salete. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. . In: CALDART, Roseli Salete [org.]; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. / organização Roseli Salete Caldarte; textos Andréa Rosana Fetzner... et al. – 1 .ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2010. 248p.

CALIARI, R. O.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento local. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 4, n. 2, 2002. Acesso em 04 de junho de 2021. Disponível em: < [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br) >.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor. 84p.

Caporal, Francisco Roberto, Costabeber, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios / 24 p. Brasília : MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional de Cesta Básica de Alimentos**: Salário mínimo nominal e necessário. Acesso em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: < <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/258/255>>.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escola Educação Física. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997. Acesso em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: < Acesso em 08 de junho de 2021. Disponível em: < <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/258/255>>.

EFASUL. **ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL**. Portifólio, Canguçu, 2019. 47p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da didática**/ Luiz Carlos de Freitas. — Campinas, SP: Papirus, 1995. — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 288 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete [org.]; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. / organização Roseli Salete Caldarte; textos Andréa Rosana Fetzner... et al. – 1 .ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2010. 248p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista / Gaudêncio Frigotto – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2012). EDUCAÇÃO OMNILATERAL. In Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio.(Orgs.).**Dicionário da Educação do Campo** (pp.57-66).São Paulo: Editora Expressão Popular.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/60392> > Acesso em: 25 de outubro de 2023.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência, n. 40, p. 192-206, 2013. Acesso em 08 de junho de 2021. Disponível em: < Acesso em 15 de janeiro de 2021. Disponível em:<<https://doi.org/10.5007/21758042.2013v25n40p192>>.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. Moacir Gadotti. – 16. Ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

Gunbur, Dominique; Toná, Nilciney.(2012). Agroecologia. In Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio.(Orgs.).**Dicionário da Educação do Campo** (pp.57-66).São Paulo: Editora Expressão Popular.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio Sobre Consciência E Emancipação**. 1. Ed. . Expressão Popular, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). Censo Demográfico 2017. Acesso em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-epecuaria/21814-2017-censo-agropecuaria.html?=&t=destaques>>

IBGE. PNAD Contínua 2019: rendimentos do 1% que ganha mais equivale a 33,7 vezes o da metade da população que ganha menos. **Estatística Sociais**. 2020. Acesso em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>>.

IBGE. Prévias da inflação sobe, 1,06% em dezembro e fecha 2020 em 4,23%. **Estatística Sociais**. 2020. Acesso em 04 de janeiro 2021. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>>.

IBGE. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **Estatística Sociais**. 2020. Acesso em 15 de janeiro de 2021. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>>.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **CURSO TECNICO EM AGROECOLOGIA**, Forma Integrada: Regime Anual em Alternância. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2016. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/206>. Acesso: 28/09/2023.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2020). *Painel dos Assentamentos*. Acesso em 10 de dezembro de 2020. Disponível em: < <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. 2ª edição. Editora Expressão Popular, São Paulo – 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004, 149p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. – Porto Alegre: L&PM, 2016. 132p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes, – 2.ed. – São Paulo, 2008, 288p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I / Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant' Anna. – 33ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, 571p.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**/ Karl Heinrich Marx – 2. Ed. – São Paulo : Expressão Popular , 2010, 144p.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1982.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A Classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. / Marcelo Badaró Mattos. – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2019, 156p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008. 125p. – (Mundo do trabalho)

MOREIRA, Rodrigo Machado; CARMO, Maristela Simões do. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Revista Agricultura São Paulo**, São Paulo, v.51, n.2, p.37-56, jul./dez., 2004. Disponível em: < <http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/asp-2-04-4.pdf>>. Acesso em: 07 de outubro de 2023.

NETTO, Daiane. **Pedagogia da alternância**: um estudo sobre as escolas família agrícola do Rio Grande do Sul./ Daiane Netto. – 2018. 101f. Orientador : Glauco Schultz. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória: ADUFES, 2014. 288p.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; Calheiros, Vicente Cabrera. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 188p.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de desenvolvimento humano 2021/2022: Tempos incertos vidas instáveis, construindo o futuro num mundo em transformação. 2022. Acesso em 27 de Fevereiro de 2023. Disponível em: < <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2021/2022>>.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento DE. O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 170, p. 99-106, jul. 2015. Disponível em: < <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27088/14874>>. Acesso em: 20 outubro de 2017.

PEREIRA, Sueli Menezes. POLITICAS EDUCACIONAIS NO MOVIMENTO DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; Calheiros, Vicente Cabrera. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 188p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da escola do trabalho**. Moisey Mikhaylovick Pistrak; traduzido por Luiz Carlos de Freitas. – 1. ed. – São Paulo :Expressão Popular, 2018. 288p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. – 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 93 p.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In. NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória: ADUFES, 2012. 288p.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos antológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n. 34, Jan./Abr. 2007. Acesso em: 26 de ago.de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVEIRA, Leonardo Lemos. **Educação física e pobreza**: a organização do Trabalho Pedagógico em um contexto de desigualdade social. Orientador: Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo. 2019 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal / Maristela da Silva Souza. – São Paulo : Ícone, 2009. 173p.

TAFFAREL, Celi Zunke; ESCOBAR, Micheli Ortega; CASAGRANDE, Nair; D'AGOSTIN, Adriana; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire; FALTA, Solange; ALBUQUERQUE, Joelma. OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA CORPORAL EM MOVIMENTO DE LUTA SOCIAIS DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO NO BRASIL. **Agora para lá EF y el Desporte**, nº6, 2008, 19-42p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent – São Paulo : Cortez : Autores associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

II VIGISAN. II **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. -- São Paulo, SP : Fundação Friedrich Ebert : Rede PENSSAN, 2022.

## **ANEXOS**

**ANEXO I – Autorização de pesquisa****AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

A Coordenação do Curso Técnico de Agroecologia desenvolvido pela parceria IFSUL/AEFASUL – Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul, autoriza a realização da pesquisa intitulada “**Educação Física e a omnilateralidade: uma proposta pedagógica para a educação do campo**” a ser desenvolvida pelo acadêmico LEONARDO LEMOS SILVEIRA, matrícula nº 19201270 do curso de Doutorado em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, junto ao referido Curso, no município de Canguçu, no Rio Grande do Sul.

Pelotas, 18 de março de 2021



---

Gisela Lange do Amaral  
Coordenadora Pedagógica

## ANEXO II - TAM

### TAM - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Pesquisador responsável: Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Auxiliar de pesquisa: Leonardo Lemos Silveira

Instituição: Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPEL

Endereço: Rua Luís Camões, 625 – Três Vendas, Pelotas - RS

Telefone: 5332732752

Telefone ESEF/UFPEL: 5332732752 Tel. Pesquisadores–5397021121 (Giovanni)–53991239469 (Leonardo)

Concordo em participar da pesquisa **“Educação Física e a omnilateralidade: uma proposta pedagógica para a educação do campo”**. Seus pais ou responsáveis permitiram sua participação. Nesta pesquisa, pretendemos **“contribuir na elaboração de princípios e fundamentos da EF para a Educação do Campo com base na omnilateralidade e na Pedagogia da Alternância, no curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia (EMTA) na EFASUL, no município de Canguçu no Rio Grande do Sul (RS)”** As (Os) **crianças/adolescentes** que irão participar dessa pesquisa têm de **15 a 17** anos de idade. Mediante a entrega deste termo assinado pelo menor e seu responsável, será autorizada a participação do menor de idade nesta pesquisa. Não existe a obrigatoriedade de participação nesta pesquisa se não desejar, é um direito do participante ou responsável, não terá nenhum problema se houver desistência durante o processo. A pesquisa será feita na **Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), onde as (os) crianças/adolescentes responderão um questionário com questões abertas, após a assinatura deste termo**. Para isso, será usado/a **caneta azul ou preta. A aplicação do questionário se dará durante as aulas de Educação Física em sala de aula.**

**Possíveis riscos:** Poderá haver o risco de constrangimento durante a realização do questionário, caso isso ocorra o pesquisador poderá suspender a realização do questionário até que o participante se sinta à vontade novamente para seguir. Caso o pesquisado se sinta constrangido por qualquer motivo durante a pesquisa, também pode, se assim desejar, deixar de participar sem quaisquer prejuízos, os dados só serão usados com sua autorização.

**Benefícios do estudo:** Participar de uma pesquisa em que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico.

**Participação voluntária:** A participação neste estudo será voluntária o pesquisado poderá interrompê-la a qualquer momento sem prejuízo nenhum.

Ninguém, além do pesquisador saberá o que foi respondido por cada pesquisado, o questionário será analisado sem os dados pessoais do participante, não apresentado a outras pessoas, nem será dado a terceiros as informações pessoais. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as **crianças/adolescentes** que participaram da pesquisa. Quando a pesquisa terminar **será realizada a entrega dos resultados na escola onde foram realizadas as coletas dos dados.**

**Armazenamento dos dados da pesquisa:** Os dados coletados na pesquisa, sejam as coletas feitas de forma on-line, em ambiente online ou presencial, serão armazenados pelos pesquisadores de forma física de posse do pesquisador e em arquivo on-line no *Google Drive* por 5 (cinco) anos. Deste modo os pesquisadores irão manter os dados da pesquisa (físicos ou digitais) por um período de 5 anos após o término da pesquisa, assim como orienta a resolução do CEP- N° 446, de dezembro de 2012, em seu item XI, letra f. Qualquer dúvida referente a este documento ou outro processo da pesquisa pode ser questionado ao pesquisador **Leonardo**, que responderá quaisquer dúvidas. Os telefones dos pesquisadores se encontram na parte de cima desse documento. Também, para facilitar o contato, será aceito ligação telefônica a cobrar. Eu

\_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Educação Física e a omnilateralidade: uma proposta pedagógica para a educação do campo**, que tem o objetivo de **contribuir na elaboração de princípios e fundamentos da EF para a Educação do Campo com base na omnilateralidade e na Pedagogia da Alternância, no curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia (EMTA) na EFASUL, no município de Canguçu no Rio Grande do Sul (RS)**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar incomodado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis quando assim solicitado. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável



Assinatura do(a) pesquisador

## ANEXO III - TCLE

### TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Giovanni Felipe Ernst Frizzo  
 Auxiliar de pesquisa: Leonardo Lemos Silveira  
 Instituição: Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPEL  
 Endereço: Rua Luís Camões, 625 – Três Vendas, Pelotas - RS  
**Telefone ESEF/UFPEL: 5332732752**  
**Tel. Pesquisadores – 5397021121 (Giovanni) – 53991239469 (Leonardo)**

Concordo em participar do estudo “Educação Física e a omnilateralidade: uma proposta pedagógica para a educação do campo”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral será “Contribuir na elaboração de princípios e fundamentos da EF para a Educação do Campo com base na omnilateralidade e na Pedagogia da Alternância, no curso de Ensino Médio Técnico em Agroecologia (EMTA) na EFASUL, no município de Canguçu no Rio Grande do Sul (RS)”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá uma entrevista na qual responderei perguntas feitas pelo pesquisador, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas em um momento oportuno para os pesquisados e pesquisador, também estou ciente de que apenas o pesquisador e o entrevistado estarão presentes na aplicação do questionário, garantindo assim o sigilo da informação. Igualmente, permito a gravação da entrevista para fins de auxílio na coleta dos dados desta pesquisa, podendo ter acesso apenas os pesquisadores.

**POSSÍVEIS RISCOS:** Fui informado que pode haver o risco de constrangimento durante a entrevista, caso isso ocorra o pesquisador poderá suspender a entrevista até que o participante se sinta à vontade novamente para seguir. Caso o pesquisado se sinta constrangido por qualquer motivo durante a pesquisa, também pode, se assim desejar, deixar de participar sem quaisquer prejuízos a sua pessoa e os dados obtidos até o momento de sua desistência só serão usados com sua autorização.

**BENEFÍCIOS:** Participar de uma pesquisa em que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico.

**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento sem prejuízo nenhum para mim.

**DESPEAS:** Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receber compensações financeiras.

**CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

**ARMAZENAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA:** Estou ciente de que todos os dados coletados na pesquisa, sejam as coletas feitas de forma on-line, em ambiente online ou presencial, serão armazenados pelos pesquisadores de forma física de posse do pesquisador e em arquivo on-line no *Google Drive* por 5 (cinco) anos. Deste modo entendo que o pesquisador irá manter os dados da pesquisa (físicos ou digitais) por um período de 5 anos após o término da pesquisa, assim como orienta a resolução do CEP- N° 446, de dezembro de 2012, em seu item XI, letra f.

**CONSENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré- Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: \_\_\_\_\_ Identidade: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752. Também, para facilitar o contato, será aceito ligação telefônica a cobrar.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Questionário alunado

**Questionário alunado**  
**Ano: \_\_\_\_\_ Aluno (\_\_\_) Aluna (\_\_\_) idade: \_\_\_\_\_**

**Questões:**

1. Onde você mora, cidade, nome da região? Qual sua opinião sobre onde você mora (cidade, bairro, etc.)?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Por que você escolheu estudar na EFASul?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Comente um pouco sobre o tempo que você passa na EFASul. Quais as atividades que você realiza, para além das aulas?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Comente um pouco sobre seu período que passa em casa, quais trabalhos realiza em casa, como é seu dia a dia no Tempo Comunidade. Como você percebe sua vida quando está em casa.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. De que forma o que você aprende no seu Tempo Escola é aplicado no seu Tempo Comunidade? Explique.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Você observa alguma ligação entre as disciplinas com relação aos conteúdos ou temas estudados por você nas aulas? Explique porquê.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. O que você pretende fazer depois que se formar na EFASul, quer continuar os estudos, seguir uma profissão, etc.? Porquê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Na sua opinião qual a importância da Educação Física na EFASul? Explique.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. Como o que você aprende nas aulas de Educação Física é aplicado em seu Tempo Comunidade? Explique.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
10. Como você percebe a articulação/ligação entre o Plano de Estudos e as disciplinas da EFASUL? Explique.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
11. Você possui alguma dificuldade em realizar as aulas de Educação Física (por exemplo: alimentação, roupa adequada, habilidade ou alguma outra dificuldade)? Explique.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado Professores(as)

### Roteiro de entrevista semiestruturado

#### Informações gerais:

Nome do colaborador(a): \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Formação: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Formação continuada: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 E-mail para contato \_\_\_\_\_  
 Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ Regime de trabalho: \_\_\_\_\_ Regime de Trabalho outra escola \_\_\_\_\_  
 Local da entrevista: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Questões:

- 1) Você pode falar um pouco de como você chegou até aqui, como você venho a desenvolver suas atividades aqui na EFASul e o que você faz aqui de modo geral?
- 2) Fale um pouco do que é a EFASul na sua perspectiva. Como a escola, os alunos/alunas e professores se organizam nesta perspectiva.
- 3) O que você entende como formação integral do estudante?
- 4) A partir de que elementos são elaborados os conteúdos das disciplinas e como se estabelece a articulação de conhecimento na EFASul?
- 5) Fale um pouco sobre essa relação do que se aprende aqui na escola e o que se aplica na propriedade dos estudantes.
- 6) Como foi para você, enquanto professor(a) se inserir nesse processo educativo da EFASUL? E para os outros professores saberias me dizer se tem algum tipo de dificuldade?
- 7) Fale um pouco dos elementos formativos que vão além dos conteúdos trabalhados nas disciplinas como a organização dos estudantes em tarefas no seu Tempo Escola.
- 8) Fale um pouco dos alunos e alunas. De onde eles veem, como é a realidade desses alunos e alunas do campo, condições sociais dos alunos e alunas (condições socioeconômicas como alimentação, moradia, vestimentas, ou seja, as condições efetivas de vida desses estudantes).
- 9) Existem algumas dificuldades percebidas pela escola EFASul, em relação às condições dos estudantes em relação a apropriação do conhecimento ou na realização de tarefas seja no momento Tempo Escola ou no momento Tempo Comunidade.
- 10) Com relação à proposta pedagógica da EFASUL, ser uma proposta **contra-hegemônica**, como é a aceitação da comunidade?
- 11) Como os temas geradores do Plano de Formação se articulam na construção de uma educação e formação integral dos estudantes?
- 12) Existe alguma coisa que pensa ter ficado de fora das perguntas que gostaria de relatar, ressaltar algum ponto ou retomar algum tema que julga importante?

## APÊNDICE C – Produções de artigos durante o doutorado

Revista Thema (A2) - 2021

OLIVEIRA, I. B. de; SILVEIRA, L. L.; FRIZZO, G. F. E. Uma análise sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde de professores estaduais em Educação Física de Pelotas – RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 325–340, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.325-340.1744. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1744>.

Revista Linhas (A2) - 2020

FRIZZO, Giovanni; SILVEIRA, Leonardo. O programa Future-se e o empresariamento da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 91–116, 2020. DOI: 10.5965/1984723821462020091. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020091>.

Revista Germinal: Marxismo e educação em debate (A2) - 2019

Frizzo, G. F. E., Silveira, L. L., & de Oliveira, I. B. (2019). Participação política do professorado de educação física no movimento sindical. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 11(3), 304–316. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.34466>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34466>

## APÊNDICE D – artigos produzidos como produtos da tese

Revista Brasileira de Educação do Campo (A4) - 2023

SILVEIRA, L. L.; FRIZZO, Giovanni ; MOTA, C. R. ; SILVA, B. N. ; GONCALVES, M. G. Agroecologia e Cultura Corporal: proposta ético-política da Educação Física na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e14534, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14534. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14534>.

Revista Educación Física Y Ciencia (B2) - 2021

SILVEIRA, L. L.; FRIZZO, G. A organização do Trabalho Pedagógico da educação física escolar em um contexto de pobreza. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. e186, 2021. DOI: 10.24215/23142561e186. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce186>.