



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS DA COSTA

**GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA:** limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais
do campo

BELÉM-PA
2025

CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS DA COSTA

**GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais
do campo**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA, pertencente à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, como um requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837g Costa, Claudia Maria Rodrigues Barros da.
GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e
possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo / Claudia
Maria Rodrigues Barros da Costa. — 2025.
296 f.: il. color.
Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.
1. Formação de Professores. 2. Educação Física. 3.
Educação do Campo. 4. Corpo. 5. Práticas corporais. I. Título

CDD: 370

CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS DA COSTA

**GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais
do campo**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA, pertencente à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, como um requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2025
Conceito parecer: aprovada sem alterações

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Presidente/PPGED – UFPA

Prof. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Membro interno/PPGED – UFPA

Prof. Dra. Lucília da Silva Matos
Membro interno/PPGED – UFPA

Prof. Dra. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Membro externo/PPGEEI – UEPA

Prof. Dr. Mesaque Silva Correia
Membro externo/DMTE – UFPI

*Aos meus amados pais. À minha mãe, **Claudete Barros**, que não teve a oportunidade de ter acesso à escola e às políticas de Educação pública neste país e ao meu pai, **Pedro Barros**, que mesmo de maneira posterior, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) concluiu seus estudos. Ambos trabalhadora e trabalhador, paraenses, filhos de pescadores, que em certo momento advieram dos rios (Mocajuba-Pará) para a cidade (bairro do Jurunas em Belém-Pará) em busca das almejadas “melhores condições de vida”. Dedico a vocês por toda dedicação, afeto, empenho, luta e amor compartilhados ao longo da minha caminhada de formação humana de vida e para a vida. Por todo o amparo e afago sempre presentes nas escolhas que fiz e desejei seguir, no caminho ora na Educação Física, ora na Educação, como possibilidades de transformação social. Emocionada... assim dedico.*

*In memoriam, a minha Avó **Maria Lopes Moreira Tavares da Silva**, por me direcionar desde bem pequena ao caminho de uma Educação digna, por seu amor sem medida e seu colo acolhedor... assim dedico.*

AGRADECIMENTOS

“O Senhor é fiel em todas as suas promessas e é bondoso em tudo o que faz” (Salmos 145.13). Agradeço ao meu Deus, por sua graça infinita e sua bondade sem medida, pois sem ele, sem dúvida, eu não teria chegado em lugar algum, pois é ele que escreve a minha história espiritual, a ele toda honra e toda glória. Obrigada, Deus!

Agradeço a todas e todos da minha amada família, especialmente a Saymon Costa, Pedro Barros, Claudete Barros, Liliam Barros, Gustavo Barros, fonte de todo amor; por sempre estarem comigo em todos os momentos. Vocês são a base fundamental para o ser humano que sou. Obrigada por toda força, coragem, apoio, empatia e por acreditarem que via Educação/Educação Física eu chegaria em algum “lugar ao sol”, fazendo a diferença e contribuindo para a formação de outros sujeitos. Obrigada, família!

Agradeço ao meu querido orientador, prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, por me acolher generosamente no grupo de pesquisa Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (Caê), no Doutorado e na vida. Professor-pesquisador que aprendi a conhecer, respeitar e admirar. Em muitos momentos, fui agraciada por sua intelectualidade no campo acadêmico da Educação e principalmente da Educação Física. Obrigada, grande mestre!

Agradeço a todos os meus amigos e amigas, de perto e de longe, os que vejo sempre e os que há tempos não vejo, que acalentaram e ainda acalentam a minha caminhada com seu carinho e amizade verdadeiros, obrigada pelos momentos diversos de partilhas de vidas.

Agradeço ao grupo de pesquisa Caê, referência na Amazônia, por cada discussão, estudo, trabalho e atividades desenvolvidas ao longo da minha formação acadêmica no doutorado, e longínqua como permanente pesquisadora. Agradeço aos membros pelos afetos e por todo conhecimento construído. Obrigada, Caê!

Agradeço ao distrito assentamento João Batista, à direção, à coordenação, às lideranças, aos professores de Educação Física e às demais colegas professoras, pela contribuição e pelos muitos diálogos enriquecedores que tivemos ao longo da pesquisa nas escolas do campo do município de Castanhal. Obrigada aos profissionais das escolas do assentamento João Batista!

Agradeço aos educadores e aos educandos de Educação Física e de Educação do Campo, respectivamente, da Universidade Federal do Pará e do Instituto Federal do Pará, que participaram voluntariamente da pesquisa, cada dado foi eticamente analisado, oportunizando a publicitação e divulgação de suas vozes, suas histórias, suas identidades, suas realidades e proposições. Obrigada professoras, professores e estudantes! Agradeço especialmente ao estudante e bolsista Ruan Fellipe dos Santos Carréra, por todo o apoio nesse processo.

Agradeço aos professores Dr.^a Arlete Camargo, Dr.^a Lucília Matos, Dr.^a Joelma Alencar e Dr. Mesaque Correia, que colaboram para que essa pesquisa tivesse ainda mais qualidade e cientificidade e possa ser reconhecida como tese, podendo contribuir para o campo epistemológico do conhecimento para se pensar em uma Educação Física do Campo. Obrigada, professoras e professor!

Agradeço ao professor Dr. Eduardo Lautaro Galak, pelo aceite e parceria em meu intercâmbio de Doutorado (Edital CAPES 04/2024), no Instituto de Investigações em Humanidades e Ciências Sociais – Centro Interdisciplinar Corpo, Educação e Sociedade, realizado na Universidade de La Plata, Buenos Aires-Argentina. Momento de ampliação dos estudos sobre corpo, Educação Física e sensibilidade.

Agradeço a todas e todos os docentes do ICED, especialmente aqueles com os quais tive a oportunidade de conviver na relação ensino-aprendizagem no Doutorado, principalmente no andamento das disciplinas, como a Prof.^a Dr.^a Arlete Camargo, Prof. Dr.^a Olgaíses Maués, Prof.^a Dr.^a Maély Ramos, Prof.^a Dra Sônia Teixeira, Prof. Dr. Benedito Ferreira e Prof. Dr. Waldir Abreu – em sua maioria pertencentes à linha de Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas educacionais. Linha da qual reconheço a importância e o compromisso de seus membros com a docência e a formação de pessoas.

Agradeço a paciência, a delicadeza e o trabalho cuidadoso da querida Thaynara Thais Ferreira Paixão, revisora desta tese e dos artigos que publiquei durante o doutorado.

Agradeço aos queridos servidores e bolsistas da secretaria acadêmica da Pós-Graduação da UFPA, que me auxiliaram com êxito em relação às informações pertinentes ao suporte estudantil.

Agradeço à Secretaria de Educação do município de Castanhal (SEMED), pelo auxílio, receptividade, acolhimento e pelos dados cedidos para o desenvolvimento de meu estudo. Obrigada, SEMED Castanhal!

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPG), pela valorização da pesquisa, por meio da licença concedida, muito valiosa, imprescindível para um estudo produtivo, de qualidade e para a formação continuada na carreira de todo e qualquer docente. Obrigada, IFPA!

Sim, eu tenho a cara do saci
O sabor do tucumã
Tenho as asas do curió
E namoro cunhatã

Tenho o cheiro do patchouli
E o gosto do taperebá
Eu sou açaí e cobra grande
O curupira sim saiu de mim
Saiu de mim, saiu de mim

Sei cantar o tár do carimbó
Do siriá e do lundu
O caboclo lá de Cametá
E o índio do Xingu
Tenho a força do muiraquitã

Sou pipira das manhãs
Sou o boto, Igarapé
Sou rio Negro e Tocantins

Samaúma da floresta, peixe-boi e jabuti
Mururé filho da selva
A Boiúna está em mim

Sou curumim, sou Guajará ou Valdemar
O Marajó, cunhã
A pororoca sim, nasceu em mim
Nasceu em mim, nasceu em mim

Sim, eu tenho a cara do Pará
O calor do tarubá
Um uirapuru que sonha
Sou muito mais
Eu sou
Amazônia

Um uirapuru que sonha
Sou muito mais
Eu sou
Amazônia
(Amazônia-Nilson Chaves)

RESUMO

Esta tese tem como campo de estudo a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, com foco no trato do corpo e das práticas corporais nas escolas do campo do nordeste paraense. Seu objetivo geral é compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo. Os objetivos específicos foram: refletir sobre a crise estrutural do capital, do Neoliberalismo, e suas implicações para a Educação, e como o movimento da Educação do Campo vem se dando diante das lutas e desafios da sociedade capitalista; compreender as dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo, às práticas corporais, assim como professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo; identificar as práticas corporais do campo e a relação com a possibilidade de uma Educação Física do Campo; analisar os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais; compreender as concepções de corpo e práticas corporais para uma abordagem em Educação Física do Campo. O método escolhido foi o dialético (Hegel, 1993, 2003; Marx, 1999, 2011, 2021), com abordagem qualitativa (Gamboa, 2003, 2018; Minayo, 2009) e levantamento bibliográfico e documental (Marconi; Lakatos, 2010). Foi realizado, ainda, um estudo do conhecimento baseado em Morisini, Nascimento e Nez (2021), Morisini (2015) e Morisini; Fernandes (2014), além de uma pesquisa de campo exploratória, tendo como lócus o município de Castanhal, no Pará, onde se localizam os cenários da Universidade Federal do Pará (UFPA/Licenciatura em Educação Física) e Instituto Federal do Pará (IFPA/Licenciatura em Educação do Campo), além das escolas do assentamento João Batista (EMEIEF Santa Terezinha; EMEIEF José Isaías; EMEF Roberto Remigi). A coleta de dados se deu com um questionário semiaberto virtual em escala, disponibilizado para os discentes da UFPA e do IFPA; entrevistas junto aos professores da educação superior, dos cursos de Educação do Campo e Educação Física e com egressos de Educação Física e de Educação do Campo que atuam na Educação do Campo com práticas corporais. O estudo contou com a aprovação do comitê de ética em pesquisa CEP, sob o nº 6.693.546. A análise de dados comungou com a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2008). Os resultados do estudo apontam que o Movimento Sem Terra foi o mais citado pelos sujeitos; identificou-se que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e dos desafios da sociedade neoliberal e urbanocêntrica; que a vivência com a Educação do Campo esteve

melhor representada pelos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo, embora eles não estejam recebendo formação voltada à Educação Física; os estudantes e professores de Educação Física tiveram contatos muito pontuais com a Educação do Campo durante seu processo formativo, o que reverbera na prática docente no chão da escola do campo. As análises apontam para o entendimento de que há incipiência, limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais na formação de professores e professoras de Educação Física e Educação do Campo. Isso decorre de um contexto neoliberal e unilateral, que prioriza uma formação fragmentada e utilitarista, associada a estruturas curriculares, diretrizes, o Projeto Político dos Cursos (PPCs) e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Soma-se a isso a falta de políticas e experiências relacionadas aos diferentes territórios do campo na formação permanente de professores, principalmente no que se refere a uma Educação Física do Campo. Assim, a tese contribui ao denunciar, sistematizar lacunas existentes e apontar caminhos entre a formação de professores da Educação do Campo e de Educação Física, ressaltando a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que articulem corpo, práticas corporais e cultura do campo, como dimensões estruturantes de uma formação emancipadora.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; Educação do Campo; Corpo; Práticas corporais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Estradas de terra que dão acesso às escolas do campo.....	24
Ilustração 2 –	Ilha do Combu.....	34
Ilustração 3 –	Triângulo de formação.....	43
Ilustração 4 –	Formação acadêmica e atuação profissional da pesquisadora.....	43
Ilustração 5 –	Estrutura da tese por seção.....	45
Ilustração 6 –	Localização da cidade de Castanhal no Pará.....	58
Ilustração 7 –	Entrada principal do IFPA campus Castanhal.....	60
Ilustração 8 –	<i>Hall</i> e salas da UFPA campus Castanhal.....	62
Ilustração 9 –	Relação escolas no município e Escolas de Educação do Campo.....	63
Ilustração 10 –	Frente e entrada da EMEF Roberto Remigi.....	66
Ilustração 11 –	Infraestrutura da EMEF Roberto Remigi.....	66
Ilustração 12 –	Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física EMEF Roberto Remigi	67
Ilustração 13 –	Infraestrutura da EMEIEF Santa Terezinha.....	68
Ilustração 14 –	Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física EMEIEF Santa Terezinha.....	69
Ilustração 15 –	Infraestrutura da EMEIEF José Isaias.....	69
Ilustração 16 –	Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física EMEIEF José Isaias.....	70
Ilustração 17 –	Fases da Análise de conteúdo.....	74
Ilustração 18 –	Estrutura do estado de conhecimento e fases metodológicas.....	76
Ilustração 19 –	Estado de conhecimento e organização das bibliografias.....	77
Ilustração 20 –	Marcha global da cúpula dos povos no Rio de Janeiro.....	89
Ilustração 21 –	Rompimento da barragem de Brumadinho.....	89
Ilustração 22 –	Educação e barbárie (2020).....	93
Ilustração 23 –	Jornada nacional de lutas das mulheres Sem Terra 2023.....	103
Ilustração 24 –	Graves problemas na Educação do Campo.....	109
Ilustração 25 –	Escolas fechadas no Pará entre 2020 e 2021.....	111
Ilustração 26 –	Seminário contra o fechamento das Escolas do campo na cidade de Castanhal Pará.....	112
Ilustração 27 –	Síntese de palavras sobre uma Escola do campo.....	122
Ilustração 28 –	Centro de cultura freiriano.....	127

Ilustração 29 – Princípios da Educação freiriana.....	128
Ilustração 30 – Distribuição dos componentes curriculares por CHR do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal.....	154
Ilustração 31 – Quanto ao sexo dos participantes da pesquisa por curso (estudantes).....	167
Ilustração 32 – Renda familiar dos participantes da pesquisa (estudantes).....	170
Ilustração 33 – Renda familiar dos participantes da pesquisa (professores/professoras)..	171
Ilustração 34 – Exemplos de ações entre o MST e a escola do campo.....	174
Ilustração 35 – Cartaz da escola sobre direito.....	179
Ilustração 36 – Representatividade freiriana.....	184
Ilustração 37 – Roda de capoeira Escola Roberto Remigi.....	202
Ilustração 38 – Bumba meu boi e a dança do carimbó.....	209
Ilustração 39 – Atividades de ginástica na escola e na comunidade.....	211
Ilustração 40 – Atividades de lazer na comunidade do assentamento João Batista II.....	211
Ilustração 41 – Brincadeira popular da cabra cega.....	212
Ilustração 42 – As modalidades esportivas mais citadas e praticadas.....	213
Ilustração 43 – Banho de igarapé.....	215
Ilustração 44 – Projeto vaga lume	216
Ilustração 45 – Espaço em que acontecem as aulas de Educação Física de umas das escolas investigadas.....	223
Ilustração 46 – Uso de materiais pedagógicos nas aulas de Educação Física.....	232
Ilustração 47 – Transporte escolar.....	237
Ilustração 48 – Trama conceitual para se pensar sobre uma Educação Física do Campo..	253
Ilustração 49 – Trama empírica para se pensar sobre uma Educação Física do campo.....	255
Ilustração 50 – Sementes de girassol.....	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos selecionados por periódico plataforma <i>Scielo</i>	80
Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior das teses selecionadas	80
Tabela 3 – Distribuição trabalhos selecionados por ano	80
Tabela 4 – Localização dos autores com base no vínculo institucional e produções selecionadas.....	81
Tabela 5 – Temáticas abordadas nos artigos	81
Tabela 6 – Temáticas abordadas nas teses	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dialética Hegeliana.....	49
Quadro 2 – Dialética a partir das leis fundamentais.....	51
Quadro 3 – Fases da Pesquisa de campo.....	52
Quadro 4 – Escolhas teóricas da pesquisadora sobre autores-base e estudiosos sobre o tema a partir de eixos temáticos centrais da pesquisa.....	52
Quadro 5 – Documentos e Leis mais expressivos a partir dos tratos temáticos centrais da pesquisa.....	54
Quadro 6 – Dados da cidade de Castanhal no Pará.....	58
Quadro 7 – Níveis de Educação da cidade de Castanhal Pará.....	59
Quadro 8 – Sobre as Unidades de ensino localizadas no campo, suas modalidades e etapas, no ano de 2023.....	64
Quadro 9 – Distrito selecionado para pesquisa de campo, escola anexas, bem como seus endereços e contatos.....	65
Quadro 10 – Síntese das escolhas metodológicas.....	75
Quadro 11 – Artigos selecionados (<i>Scielo</i>).....	78
Quadro 12 – Teses selecionadas (CAPES).....	78
Quadro 13 – Caracterização Educação do Campo e Educação Rural.....	107
Quadro 14 – Categorias norteadoras de Freire.....	132
Quadro 15 – Período histórico da formação de professores no Brasil.....	141
Quadro 16 – Políticas públicas para a formação de professores no Brasil a partir dos anos 2000.....	141
Quadro 17 – Dados iniciais de surgimento do PROCAMPO em 2010.....	149
Quadro 18 – Ledocs no Pará por Instituição, campus e área de formação.....	151
Quadro 19 – Regime letivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal.....	153
Quadro 20 – Diretrizes Curriculares da Educação Física	157
Quadro 21 – Desenho curricular do ano de 2004 para os cursos de formação em Educação Física.....	160
Quadro 22 – Desenho curricular do ano de 2018 para os cursos de formação em Educação Física	161
Quadro 23 – Regime letivo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFPA, campus Castanhal.....	163

Quadro 24 – Distribuição dos componentes curriculares do curso de Licenciatura plena em Educação Física da UFPA, campus Castanhal.....	164
Quadro 25 – Dados técnicos de identificação, Instituição e curso dos participantes da pesquisa.....	167
Quadro 26 – Movimentos da Educação do Campo apontados pelos estudantes, professores e suas identificações	173
Quadro 27 – Distribuição sobre se o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos.....	178
Quadro 28 – Distribuição das respostas sobre a vivência com a Educação do Campo.....	182
Quadro 29 – Distribuição das respostas sobre o que é corpo	190
Quadro 30 – Distribuição das respostas sobre corpo e suas manifestações nas escolas do campo.....	199
Quadro 31 – Distribuição das respostas sobre o que são práticas corporais.....	205
Quadro 32 – Sobre a vivência com as práticas corporais na formação.....	208
Quadro 33 – Distribuição das práticas corporais (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas, outras) tradicionais do campo citadas pelos sujeitos da pesquisa.....	214
Quadro 34 – Problemas detectados na realidade e na formação, para se pensar sobre uma Educação Física do Campo.....	222
Quadro 35 – Para você, o que é Educação Física/Educação Física do Campo?.....	242
Quadro 36 – Necessidades da formação para se pensar em uma Educação Física do Campo.....	249
Quadro 37 – Proposição para uma Pedagogia da Educação Física do Campo.....	258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEPA	Assembleia Legislativa do Pará
AMA	Assentamento Mártires de Abril
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAÊ	Centro de estudos Avançados em Educação e Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CHR	Carga Horária Real
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPT	Comissão Pastoral da Terra
DAEAI	Departamento de Assistência e Ações Inclusivas
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAfMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPT	Esporte Para Todos
ETR	Estatuto do Trabalhador Rural
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
GEP	Sistema Gestão Escolar Pública
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo Temático
GTTs	Grupos de Trabalho Temáticos

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores rurais sem terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEC	Núcleo de Educação do Campo
NGP	Nova gestão Pública
NUFI	Núcleo de Formação Indígena
UNESCO	Organização das Nações unidas para a Educação, ciência e cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não Governamentais
OSCIPS	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEAA	Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PROCAMPO	Programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFMAT	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROLIND	Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
PPGSAAM	Programa de Pós-Graduação em Saúde Animal na Amazônia
PPC	Projeto Político de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SCIELO	<i>Brasil Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Pessoas
STR	Sindicato de Trabalhadores Rurais
SUPRA	Superintendência da política da reforma agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC'S	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBER	<i>Uber Technologies Inc</i>

UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNECAMPO	União dos Profissionais e estudantes em Educação do Campo do Estado do Pará

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO RECONSTRUINDO RAÍZES.....	22
1.1 Definição do problema de pesquisa.....	25
1.2 Objetivo geral.....	33
1.3 Objetivos específicos.....	33
1.4 Relações pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora com o tema em estudo	33
1.5 Estrutura da Tese	44
SEÇÃO II RAÍZ METODOLÓGICA.....	46
2.1 O método	48
2.2 Técnicas e Produção de dados	55
2.3 Lócus da Pesquisa	57
2.3.1 Cenários dos lócus de pesquisa	59
2.3.1.1 Instituto Federal do Pará, campus Castanhal.....	59
2.3.1.2 Universidade Federal do Pará, campus Castanhal.....	62
2.3.1.3 Escolas do município de Castanhal	63
2.4 Caracterização do público-alvo: diferenças e especificidades dos sujeitos do campo	70
2.5 Análise de dados.....	72
2.6 Estado de conhecimento	75
SEÇÃO III UM CAULE FORTE: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FRENTE À CRISE DO CAPITAL E DO NEOLIBERALISMO	84
3.1 Avanço da crise, neoliberalismo e o Estado na contramão	84
3.2 O sistema do capital e o movimento da Educação do Campo: resistência e luta	98
3.2.1 O movimento do campo: historicidade e luta de classes	99
3.2.2 Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado.....	106
3.2.3 Escola do campo e a pedagogia libertadora a favor da contra-hegemonia.....	115
SEÇÃO IV - DE FOLHA EM FOLHA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	134
4.1 A formação de professores e o cenário educacional brasileiro.....	135
4.2 A formação de professores do campo a partir de conhecimentos relativos à Educação Física: o caso do IFPA, campus Castanhal.....	148
4.3 A formação de professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo- O caso da UFPA campus Castanhal	157

4.4 O que dizem os estudantes e os professores sobre a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física	166
4.5 De “Pacote enlatado” à participação popular e os movimentos do campo	173
4.6 Entre os entraves e as possibilidades: Movimento, Educação do Campo, lutas e resistências	178
4.7 O choque do urbanocentrismo às experiências incríveis: vivências com a Educação do Campo.....	182
SEÇÃO V - É PRECISO FLORIR: O CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DO CAMPO	190
5.1 Sentidos e significados dos corpos.....	190
5.2 O rio, a extração do açaí, a escola: o que as práticas corporais envolvem.....	203
SEÇÃO VI – SEMENTES QUE BROTAM POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPO	221
6.1 Da invisibilidade à visibilidade, os problemas da Educação Física do Campo.....	221
6.2 Educação Física, Educação Física do Campo, conhecimento e legitimidade.....	241
6.3 A Educação Física do Campo como território de necessidades	249
CONCLUSÃO – GIRASSOL QUE FECHA PARA OUTRO SURGIR... ..	262
REFERÊNCIAS.....	270
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO).....	285
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA COLETA-QUESTIONÁRIO	288
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	290
APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS DA COLETA-ENTREVISTA.....	293
APÊNDICE E – OFÍCIO À SEMED CASTANHAL.....	295
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	296

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO RECONSTRUINDO RAÍZES¹

Nem a memória individual nem a memória coletiva são fotografias do que realmente aconteceu. São reconstruções (Eco; Carrière, 2009, p. 64).

A epígrafe de Umberto Eco nos lembra das reconstruções tecidas ao longo do que se viveu no desenvolvimento da pesquisa. Leituras, escritas, estudos, lugares, pessoas, diálogos e tessituras diversas que buscam engrandecer o entendimento e a melhor compreensão do campo de investigação estudado. As reconstruções são esforços de materialização e organização de se pensar, a partir de uma problematização, um novo horizonte para o campo de conhecimento.

A proposta de tese intitulada **“Gira girassol: a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo”²** converge para a análise sobre como está se dando a formação de professores³, especialmente a formação permanente⁴ em Educação Física (EF) e Educação do Campo (EC), quanto ao trato do conhecimento de práticas corporais do campo. Trata-se de investigar desdobramentos da formação de professores em EF e EC e suas atuações na Educação Física do Campo. Levamos em consideração, ainda, a prática pedagógica⁵ de egressos advindos da formação em EF e em EC que estão atuando nas escolas do campo do nordeste paraense.

Tanto a formação de professores nos cursos de EF (Universidade Federal do Pará/UFPA) e EC (Instituto Federal do Pará/IFPA) quanto as práticas pedagógicas que acontecem nas escolas do campo do assentamento João Batista passam a compor o estudo desta

¹ O termo “raízes” conotativamente foi utilizado na introdução para se remeter ao alicerce, à base, às origens, ao sustento, à memória e ao histórico acadêmico-político-formativo da pesquisadora, bem como às primeiras aproximações ao campo de estudo e os fundamentos iniciais para o desenrolar das próximas seções desta tese.

² A expressão “Gira girassol” foi mencionada metafórica e poeticamente no título desta tese pois o girassol é considerado o símbolo da Educação do Campo, representa o trabalhador e a trabalhadora do campo (ver <http://aline99schroeder.blogspot.com/2017/06/girassol-educacao-do-campo.html>) e as relações com os saberes, a cultura e a natureza. Para nós, também representa a significância ao fulgor do sol, a alegria, a beleza e a necessidade de trazer à luz esse debate. Além disso, o território de onde falo, o Instituto Federal do Pará, campus Castanhal, tem floração dos girassóis durante os meses de agosto e setembro de cada ano. Já a expressão “gira” faz associação à palavra “movimento”, relacionada ao “movimento de Educação do Campo”, e à área da Educação Física, considerada “do movimento”. É sinônimo da variação “girar”, considerado como um dos fundamentos da ginástica.

³ Utilizamos a expressão Formação de professores, termo mais tradicional e bastante utilizado na área da Educação, por autores como Evangelista e Seki (2022), Garcia (1999), Gatti (2010), Saviani (2009). Ao utilizá-lo, não estamos desconsiderando a amplitude, a diversidade de gênero e inclusão correspondente a todos e todas que pertencem à categoria docente.

⁴ Sobre a formação permanente, concordamos com Freire (2001) que a formação envolve um processo de inacabamento e inconclusão contínuo. Na seção IV, abordamos essa discussão quando tratamos dos elementos fundantes no pensamento de Paulo Freire.

⁵ Nesta tese, adotaremos o termo “prática pedagógica”, baseado em Franco (2016), que compreende a prática pedagógica em sua perspectiva de totalidade e das múltiplas contradições, levando-se em consideração seu sentido, direção, intencionalidade e subjetividade pedagógica. Segundo Franco (2016, p. 537), as “práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”.

tese, problematizando e analisando o cenário da Educação do Campo paraense, especialmente na região nordeste do estado, no que diz respeito à análise sobre Formação de Professores, Formação permanente, Corpo e Práticas corporais⁶ e Educação Física do Campo⁷.

Os cursos superiores investigados localizam-se em instituições federais da região de fácil acesso e deslocamento, ambas com rua asfaltada, iluminação pública e boa infraestrutura, localizadas em torno de 5 a 10 minutos do centro da cidade. Quanto às escolas do campo do município de Castanhal são localizadas nas áreas rurais, o deslocamento até elas, dura em torno de 40 a 50 minutos.

As visitas feitas ao distrito assentamento João Batista mostram a realidade da vida do campo, as escolas, o posto de saúde, a igreja, o rio que passa, o “campinho” dos jogos, a sede de eventos da comunidade, as crianças, jovens, adultos, camponeses e agricultores familiares. O distrito constitui um dos onze existentes da região, e o assentamento compõe uma das agrovilas da cidade de Castanhal, município do Pará.

A realidade do assentamento é envolta e perpassa pelo rio Inhangapi, afluente do rio Guamá, rio de capacidade extensa e que, dentre outras possibilidades, é motivo de sobrevivência e lazer para a comunidade. O assentamento é constituído dos povos da floresta, da água e da terra; sobrevive da agricultura, da roça (venda da lavoura branca/macaxeira e mandioca), da produção de mel, do cultivo de hortaliças (cheiro-verde, alface, couve, jambu), da granja (ovos), lavoura (abóbora), Malva (semente), piscicultura (tanques e alevinos), de frutas (açaí, muruci e limão) e da venda de animais como o gado, o suíno, entre outros.

Todos os anos, no dia 15 de novembro, acontecem a Feira da Agricultura familiar e a festa da comunidade, onde são realizadas diversas atividades de valorização da cultura, exposição de artesanato, venda de produtos produzidos pelos assentados. Reúne crianças, jovens, adultos e os mais velhos, dançam, cantam, comem, confraternizam, e este se torna uma experiência singular de representação e identidade territorial. Momento esperado e festivo celebrado por todos e todas.

O percurso até as escolas do campo é cercado de terras, fazendas, árvores, animais, casas, balneários, igarapés, plantações, agricultores da região, bem como de mulheres trabalhadoras. As vidas do campo importam, como importam também seus trabalhos, suas

⁶ As práticas corporais⁶ são “[...] como elemento da cultura, [as] manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal” (Lazarrotti Filho *et al.*, 2010, p. 25). Sendo um termo bastante utilizado nas pesquisas e intervenções da área (Manske, 2022). Para Soares (2005, p. 60) “As práticas corporais podem, assim, ser configuradas como pedagogias que intervêm sobre o corpo, portanto, expressão concreta de possibilidades de sua educação”.

⁷ Essa expressão aparecerá ao longo deste trabalho, porém será trabalhada em uma seção específica sobre o que se compreende como Educação Física do Campo, a relação entre corpo, práticas corporais e a realidade do campo.

identidades, seu território, suas famílias, suas casas, suas terras, seu povo, sua cultura, seu movimento, suas origens.

A tentativa de chegada à escola, tem interferência da chuva, quando é muita, durante o inverno, faz o transporte (ônibus) não conseguir passar e chegar. Os estudantes ficam sem a possibilidade de ter aula e poder estudar quando isso ocorre. A Ilustração 1 mostra as estradas do ramal que dão acesso às escolas:

Ilustração 1 — estradas de terra que dão acesso às escolas do campo.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Todavia, quando a chuva não é tão forte, chegam à escola cheios de esperança. Esperança condicionada pela realidade concreta e palpável. Expressa na leitura do mundo, movida de sonhos, desejos, vontades, acreditando em um amanhã melhor (Freire, 2023). Assim, enfrentam a estrada do ramal, que nem sempre possibilita sua chegada a esse espaço educativo.

Nas aulas de Educação Física, as crianças chegam alegres e sorridentes, cheias de energia e contentes para mais uma aula. Isso porque são tão importantes quanto as de qualquer outra disciplina do currículo. Sua presença na escola reflete a representatividade de que todos têm direito a uma educação de qualidade e a uma Educação Física igualmente. Nesse sentido, os agricultores e filhos de agricultores assentados têm direito a uma Educação Física do Campo, que respeite os corpos, levando em consideração suas culturas e práticas corporais histórica e socialmente construídas.

Essa busca e desejo pelo direito, acesso e permanência em uma Educação Física do Campo digna e de qualidade é um processo permanente de libertação, das condições de oprimido e da opressão, a uma possibilidade crítica, política, de engajamento, mobilização, luta de direitos. E no processo de humanização, do movimento histórico, do tornar-se, o almejo pelo sonho possível da mudança, visto que “não há mudança sem sonho nem sonho sem esperança” (Freire, 2023, p. 126).

O desejo de adentrar esse campo de investigação fez exercitar o esperar, apontado por Freire (2023), como o ouvir e estar com pessoas, dialogar, observar, refletir, questionar, entrevistar, escutar, manifestar, compreender, olhar, indagar, problematizar, comentar, investigar, perceber, indignar-nos, perguntar, confrontar, experienciar, propor. As seguintes questões nos motivaram: como o movimento de Educação do Campo resiste diante dos avanços neoliberais e capitalistas existentes? Por que a Educação Física do Campo não está nas pautas de luta do movimento do campo? Como os cursos de Educação Física e Educação do Campo vêm formando educadores e educadoras para atuarem com a Educação Física do Campo? Como está se dando a prática pedagógica de professores com a Educação Física do Campo? Que corpo e que práticas corporais se manifestam no campo? como estão sendo realizadas as aulas de Educação Física do Campo? Como a Educação Física do Campo vem trabalhando com as práticas corporais do campo?

1.1 Definição do problema de pesquisa

Dentre as problemáticas do campo, concordamos com os estudos de Alencar (2010), Arroyo (2011), Caldart (2011), Hage (2014), Hage, Silva e Freitas (2021), Molina (2006), Pinheiro e Borges (2022), Silva (2017) e Taffarel (2010) sobre as fragilidades presentes nas escolas do campo. Identificamos, ainda, que os currículos, tanto na Educação básica (escolas do campo) como na formação de professores (cursos de Educação Física e Educação do Campo), vêm se dando de maneira monocultural e demonstrando uma Educação Física urbanocêntrica.

Em nosso ponto de vista, a realidade do campo ainda é bastante precária, estradas sem as mínimas condições, transportes sem qualidade, currículos em uma perspectiva monocultural. **O currículo monocultural** privilegia o caráter unilateral, fragmentado e conteúdos hegemônicos. O monoculturalismo se diferencia do multiculturalismo e do interculturalismo, pois emprega uma visão da cultura dominante (Candau, 2011).

Segundo Candau (2011, p. 241), prioriza o uniforme, o homogêneo, não leva em consideração as especificidades, as invisibilidades e “as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão”. Esse currículo subjuga o corpo, as práticas corporais e a cultura corporal de movimento⁸.

⁸ Em Bracht (2005, p. 100), a disciplina Educação Física tem contribuição específica para a escola. Ressaltamos, ainda, na busca desse conceito, que “a movimentalidade e a corporeidade estão ali presentes de uma determinada

Nessa perspectiva, o currículo de Educação Física do Campo fica destinado à alguns conteúdos impostos, de fora para dentro, como é o caso da esportivização (caráter predominante do conteúdo esporte e as modalidades esportivas) e ao momento “livre” do brincar ou do jogar, sem a diversidade de saberes e a amplitude de conhecimentos que existe na área.

A Educação Física atrelada a essa lógica de um currículo monocultural desconsidera a diversidade de compreensão entre corpo e a cultura⁹, as especificidades da sociedade a que pertence, reduz o corpo e seus significados, não mostra o entendimento de que o corpo é produto da cultura. O que se tem é uma visão unilateral de corpo e de ser humano como entidades biológicas, universais e que separa natureza e cultura (Daolio, 1995).

Esse mesmo currículo desconsidera as questões étnico-raciais, diversidade de povos, diversidade de culturas, diversidade de identidades, diversidade de cor/raça, de crianças, jovens e adultos. Diferentes sujeitos da cultura que são silenciados, estereotipados, inferiorizados, marginalizados, expulsos, classificados, vítimas de preconceito e historicamente discriminados (Freitas; Pinho, 2020). Desconsidera o corpo plural e suas múltiplas dimensões (Galak, 2015), desconsidera a pluralidade dos sujeitos do campo (Caldart, 2011). Desconsidera suas relações diversas, os corpos diversos. Desconsidera a relação com a diversidade de gênero, raça, inclusão, sexualidade, povos, culturas. Desconsidera aquilo que é humano. Aquilo que é plural. Valorizando e elegendo uma única cultura como padrão a ser seguido, sem questionamentos.

A Educação Física urbanocêntrica também está presente nas escolas do campo. O urbanocentrismo privilegia: uma lógica racionalista e eurocêntrica, de padrões externos, excludentes, mercadológicos, capitalistas, homogeneizador de culturas; a ciência como conhecimento único e universal; um mundo fragmentado, com dualidade e hierarquização; valores competitivos e desiguais; dicotomia corpo-alma, sujeito-objeto e natureza-sociedade (Hage, 2008).

Acreditamos que a lógica urbanocêntrica ainda está presente nas escolas do campo, com conhecimentos de “fora” considerados como verdade e com políticas específicas ainda debilitadas, professores sem formação mínima para atuação nos diferentes territórios, além de conteúdos que desconsideram o corpo e as práticas corporais do campo.

forma, diferente da Matemática, Português, do da Educação Artística. As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais”.

⁹ É importante lembrar, a partir da problemática elencada, que o acúmulo do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Corpo e cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é significativo e se apresenta como resistência frente às visões unilaterais e fragmentadas de corpo. Esse GTT possui um acúmulo significativo de produções e proposições na e para a área.

As críticas a uma Educação Física urbanocêntrica indicam que há necessidade de mais políticas públicas que envolvam o campo, as escolas do campo e as aulas de Educação Física do Campo. E de uma formação permanente de professores do campo e de Educação Física, que possibilite diferentes aproximações e experiências com os povos e com os territórios do campo. É preciso haver uma formação permanente que leve a uma formação humana¹⁰, apontada por Tonet (2014)¹¹, e via emancipação, conforme Adorno (2020)¹² e Freire (2021a)¹³. Emancipação que levará a um outro nível de vida e compreensão humana e de formação¹⁴.

Contrariamente, de maneira geral, ***na formação de professores, há uma série de problemáticas*** já sinalizadas pelos estudos de Garcia (1999) sobre a Didática; de Imbernón (2000) e Nóvoa (2008, 2019), sobre desenvolvimento profissional; de André (2010), sobre o papel do professor, gestão escolar, organização da escola, recursos físicos, diminuição do número de pesquisas sobre formação; de Evangelista e Seki (2022), Freitas (2010, 2023), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), Gatti, Barreto e André (2011), Hypólito (2019), Maués (2020, 2021) e Maués, Camargo e Cabral (2022) e os emblemas sobre as políticas educacionais.

Principalmente na formação de professores para o campo no Brasil, Pinheiro e Borges (2022) constataram que a Educação do Campo permanece no abandono e tem viés urbanocêntrico e rural¹⁵. E as práticas curriculares das escolas do campo possuem pouca relação com o contexto social em que os sujeitos do campo estão inseridos. Precisando, assim, que a escola se volte à cultura do campo.

Para Hage (2014), a Educação do campo vincula-se a um projeto relacionado à luta dos trabalhadores e à diversidade dos povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, quilombolas, acampados, assentados, pescadores, agricultores e trabalhadores rurais assalariados. Nessa perspectiva, uma série de situações vêm ameaçando esse projeto: precariedade das escolas, transportes inapropriados, sobrecarga do trabalho docente; materiais pedagógicos sem relação

¹⁰ Além de Tonet (2014), utilizamos, ao longo da tese, para falar de formação humana, Freitas (2010), Caldart (2012) e Nozaki (2021).

¹¹ Nessa obra, Tonet (2014, p. 11) trata de atividades educativas como emancipadoras, tendo como base o marxismo, afirma ser a emancipação “Uma forma de sociabilidade que, por estar baseada no trabalho associado, portanto livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, produtor de riqueza abundante, em quantidade e qualidade, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, suas mais variadas potencialidades”.

¹² Em Adorno (2020), a emancipação é estar livre da barbárie, da opressão e da repressão, em um processo de desbarbarização, tendo o ensino e uma educação humana que não condiz com a competição.

¹³ Em Freire (2021a), a emancipação ocorre ao se libertar da dominação e da opressão, que, muitas vezes, têm se manifestado pelo caráter neoliberal desigual. Libertação de homens e mulheres por meio da problematização e criticidade.

¹⁴ Acreditamos que uma formação permanente e uma formação humana possa contribuir para a emancipação.

¹⁵ O rural aqui empregado tem a ver com a visão reducionista, de como o campo era adotado de maneira preconceituosa, como um lugar atrasado e homogeneizante (Alencar, 2010).

com o campo; trabalho infantil; condições deficitárias na formação e nas condições de trabalho de professores.

Os desafios às escolas do campo estão inseridos em: insuficiência e precariedade das escolas, dificuldade de acesso dos professores e estudantes às escolas; falta de conhecimento especializado; currículos inadequados; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar; predomínio de classes multisseriadas; falta de atualização das propostas pedagógicas; baixos salários e sobrecargas; calendário inadequado à realidade do campo (Taffarel, 2010).

No campo, incide uma série de problemas que há na Educação Física “[...] desregulamentação do mundo do trabalho [...], regulamentação das profissões, a divisão na formação acadêmica, a criação de conselhos, a desregulamentação do trabalho, a flexibilização, a terceirização, a privatização e a transferência de recursos públicos ao setor privado” (Taffarel, Santana; Luz, 2021). Para Taffarel (2010), há uma dívida impagável ao campo que envolve, dentre outras variáveis, a formação de professores, as diretrizes curriculares e as condições de trabalho.

Em Taffarel e Munarim (2015) há um preocupante cenário de fechamento de escolas do campo e uma série de cortes orçamentários na Educação. Para Taffarel *et al.* (2006, p. 158-159) “Os cursos de Educação Física no Brasil não formam para que os professores enfrentem a situação na cidade, muito menos no campo”, e ainda “[...] ousamos afirmar que nenhuma licenciatura forma para enfrentar a situação no campo [...]”.

As condições deficitárias e os problemas nos cursos de licenciatura foram apontados por Gatti (2010) e envolvem: estruturas institucionais incipientes, currículos fragmentados, conteúdos formativos sem fundamentação, políticas educacionais incipientes, ausência de eficaz financiamento da educação básica, não envolvimento dos aspectos culturais, hábitos já estruturados, um processo de naturalização das aprendizagens, falhas na estrutura e gestão de escolas, má formação dos gestores, condições sociais desiguais, falta de escolarização de pais e mães de estudantes das camadas mais desfavorecidas.

Segundo Taffarel (2006), a formação em Educação Física apresenta seis grandes problemas: o primeiro considerando o nível teórico da área e as influências dos diversos tipos de conhecimento (Médico, Humano, Social); o segundo é de cunho epistemológico (predominância de estudos empírico-analíticos em detrimento da abordagem materialista histórica); o terceiro está relacionado ao financiamento entre verbas público e privado; condições objetivas existenciais constituem o quarto problema; em seguida, os problemas curriculares; por fim, há os problemas políticos, com as influências dos organismos internacionais e da mundialização do capital.

No campo da formação inicial, o Projeto Político de Curso (PPC)¹⁶ de Educação Física (UFPA, campus Castanhal) analisado não apresenta uma formação voltada para os territórios do campo, seus povos e suas especificidades (UFPA, 2010)¹⁷. Não identificamos uma preocupação com a Educação do Campo, seus princípios, lemas e bandeiras, causas e lutas. Assim como não encontramos uma formação de professores de Educação Física para as escolas rurais, nem para as regiões e populações tradicionais da região, particularmente.

Já a formação em Educação do Campo, conforme Taffarel (2010, p. 13-14), sinaliza a respeito das Diretrizes Curriculares de Educação do Campo, referenciais orientadores para as licenciaturas interdisciplinares e similares, a atuação se dá em “Docência nas séries finais do ensino fundamental [...] e, no ensino médio e nas áreas de conhecimento [...] b) Gestão Educacional, nas séries finais do ensino fundamental [...] e, no ensino médio [...] c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional”; além das áreas como “linguagens e códigos – que compreende língua portuguesa, língua estrangeira, artes cênicas e plásticas e Educação Física”¹⁸.

A partir dessa diretriz, percebemos que, no caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do IFPA, em particular do campus Castanhal e, de forma específica, o último PPC, a matriz curricular não dialoga com a área de linguagens e códigos, especificamente a Educação Física (IFPA, 2019a). De igual modo, a área de Ciências Humanas e Sociais, presente no PPC, também não se associa a essa perspectiva (IFPA, 2019a).

Ou seja, no caso da Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal, não há a área de linguagem, no currículo, que seria onde possivelmente “deveria” estar a Educação Física, tão pouco se faz presente na área de Ciências Humanas. Essa ausência, principalmente nesse documento orientador que não forma para a área de Linguagem, pode vir a desencadear uma lacuna nos processos de desenvolvimento e atuação do futuro professor de LEDOC, com o campo de conhecimento da Educação Física no currículo escolar¹⁹ e nas escolas do campo do nordeste paraense²⁰.

¹⁶ Estamos chamando de PPC o documento que norteia os cursos da educação superior, e PPP o documento que orienta as escolas da educação básica.

¹⁷ PPC do ano de 2010, que é objeto de estudo desta tese, porque, ao iniciar a coleta e análise, esse era o PPC vigente.

¹⁸ Reiteramos a polivalência e a proletarização do professor e da professora que atuam no campo.

¹⁹ Uma problemática interessante é dizer que, devido às fragilidades na formação e nas leis, isso impede que o licenciado em Educação do Campo atue nas escolas do campo com a disciplina Educação Física.

²⁰ Realizamos um mapeamento no ano de 2024, apresentado que, na seção IV desta tese, entre todos os cursos de Educação do Campo que acontecem no Pará, nenhum que forma dentro da área de linguagem trabalha com a Educação Física.

As análises iniciais feitas no PPC dos cursos de Educação do Campo e de Educação Física se uniram à ideia de que a formação em LEDOC não busca formar o professor e a professora do campo para os conhecimentos relativos à Educação Física, não contempla saberes referentes às práticas corporais do campo (IFPA, 2019a); e uma segunda ideia de que os cursos de Educação Física paralelamente não formam para uma Educação Física do Campo (UFPA, 2010).

Isso nos levou a indagar sobre a seguinte questão: se a formação nos cursos que deveriam formar não vem acontecendo, como deve estar se dando essa Educação Física do Campo, especialmente na região nordeste do estado do Pará, haja vista que os dois cursos superiores públicos, localizados no município de Castanhal, não estão formando para essa ótica e, portanto, não estão, preocupados com isso? Nessa perspectiva de questões, uma afirmação é certa: há uma grande problemática em ambas as áreas.

Sabemos que os movimentos sociais do campo têm sido protagonistas no processo de um projeto que atenda os diferentes sujeitos do campo, seus processos de democratização, construção de uma história de direitos, que garanta a diversidade, os processos culturais, políticos e sociais (Arroyo, Caldart e Molina, 2011). Nesse sentido, percebemos que a Educação Física precisa estar na pauta dos movimentos do campo, assim como o corpo e as práticas corporais.

O que se percebe, além da ausência dessa relação com o **movimento de Educação do Campo**, é que as Práticas corporais realizadas nas comunidades não são valorizadas, reconhecidas ou sistematizadas para o contexto escolar como deveriam. Quando acontece, algumas vezes estão associadas a um conceito reduzido de atividade física e indicadores biológicos ou a um reducionismo, como a noção de corpo objeto e organicismo (Silva, 2014).

Então, percebemos uma ausência das práticas corporais como símbolo linguístico e fenômeno social, envolvendo significante, fato, elementos da vida social, com “características ou atributos dos fenômenos chamados de significantes, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais” (Silva, 2014, p. 13).

O corpo tido sob o viés puramente biológico, físico e mecânico nega os corpos plurais, políticos e conscientes. A educação opressora e sem consciência aliena os corpos e está a serviço da opressão e não da libertação. A opressão desconsidera a formação de corpos inteiros, “mutilando-os”. Já os corpos alienados, sendo vivos, precisam transicionar para ser corpos conscientes, movidos pela criticidade, ação-reflexão, pela experiência e pela mudança (Freire, 1987).

Há dicotomias e dualidades ainda existentes que dividem a compreensão sobre a totalidade do corpo, atrelando-o ao corpo/alma, corpo/mente, corpo/espírito, recebendo forte influência cartesiana, reducionista, fragmentada. A partir de Descartes (2011), recebemos uma influência da valorização da racionalidade, da metafísica, do conhecimento lógico-dedutivo, prático e utilitário.

Essas visões ainda são muito comuns no imaginário e nas práticas sociais dos sujeitos. Para Le Breton (2017), as lógicas sociais e culturais do corpo o colocam em uma dimensão de determinismos. O autor afirma que não podemos desconsiderar o sensível, o imaginário, o simbólico, o social, o cultural, as diferentes identidades, as diferentes manifestações populares e as diferentes manifestações da existência, que são corporais, na relação com o mundo.

Ao desconsiderar as experiências com o corpo, estamos desconsiderando a contribuição na formação do ser humano (Torres et al., 2022). Assim, percebemos que **o corpo e as práticas corporais têm sido considerados de maneira muito restrita, biologizantes, dicotômicos na formação humana e na formação permanente de professores**; eles não têm sido abordados como categorias centrais, críticas, ancoradas nas ciências humanas e sociais, para entendimento das práticas sociais, culturais, políticas, formativas e escolares, especialmente nos cursos de formação em Educação do Campo e Educação Física.

Assim, o que se percebe, **tanto no curso de Educação do Campo quanto no curso de Educação Física, é que há problemas na formação de professores**, além das condições relacionadas às políticas internacionais; financiamento; infraestrutura das Universidades; matrizes curriculares; currículo monocultural; ausência da área de linguagem e códigos (Educação Física) na Licenciatura Educação do Campo; ausência no curso de Educação Física para formação e atuação nas escolas do campo; poucas pesquisas sobre formação nessa área; formação em que ambas as áreas pouco ou não dialogam; lacuna nas formações sobre eixos correspondentes que dialogam entre si como Ludicidade, Jogos e Recreação, Corporeidade/Corporalidade e Educação e/ou Práticas corporais tradicionais voltadas para uma Educação do Campo; o corpo e as práticas corporais não possuem categoria central na formação de professores.

Nas escolas do campo, há problemas com uma Educação Física do Campo ainda urbanocêntrica; infraestrutura das escolas do campo; transportes escolares; condições e valorização profissional; prática pedagógica de professores sem sólido engajamento; separação da relação teoria/prática; práticas corporais que acontecem na comunidade que não são absorvidas pelas aulas de Educação Física do currículo sistematizado; corpos apolíticos.

Com base nisso e nos processos históricos e contemporâneos excludentes que estão ocorrendo com os professores, diante do problema e das problemáticas apresentadas e compreendendo que essa problemática não está isenta dos debates da influência do capital e das agendas globais sobre educação, temos como **pergunta-problema** desta tese: como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo?

Para fundamentar a proposta de tese, apresentamos quatro **questões norteadoras**: a) Como se configura a crise estrutural do capital, do neoliberalismo, e seus reflexos para a Educação e como o movimento da Educação do Campo vem se dando diante das lutas e desafios da sociedade capitalista?; b) Quais as dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo, às práticas corporais e como estão sendo formados os professores de Educação Física a partir de conhecimentos referentes à Educação do Campo?; c) Quais as eventuais práticas corporais do campo e a relação para se pensar em uma Educação Física do campo?; d) Quais os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais?

Com base na problemática, pergunta-problema e questões norteadoras, definimos a seguinte **tese inicial**:

- A crise estrutural do capital e o neoliberalismo influenciam a educação e a formação de professores, tornando-a fragmentada nos cursos de licenciatura, sob os interesses capitalistas, mercadológicos e urbanocêntricos, o que vem desencadeando um processo de semiformação;
- As estruturas curriculares, como as diretrizes atuais e os PPC dos cursos, ainda não estão efetivamente concretizados para uma perspectiva de formação, que envolva as discussões de corpo e as práticas corporais em sua relação com a Educação do Campo;
- A ausência de uma formação voltada para Educação Física do Campo incide diretamente na prática pedagógica e na formação de professores que atuam nas escolas do campo;
- Há a necessidade de maior aprofundamento quanto ao entendimento, compreensão, vivência e materialização do corpo e das práticas corporais nos currículos, na formação permanente de professores, no cotidiano das escolas campesinas e no movimento de Educação do Campo;

- A fim de ressaltar a relevância e a defesa por uma Educação Física do Campo, em seu viés de direito histórico, epistêmico, político, cultural, social e corporal, é indispensável a concretização de uma formação de professores com corpos conscientes;
- A Educação Física do Campo deverá estar embasada na emancipação e na formação de corpos políticos e conscientes, práticas corporais que leve em consideração a realidade e os sujeitos do campo.

1.2 Objetivo geral

Compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo.

1.3 Objetivos específicos

- Refletir sobre a crise estrutural do capital, do Neoliberalismo, e suas implicações para a Educação, e como o movimento da Educação do Campo vem se dando diante das lutas e desafios da sociedade capitalista;
- Entender quais as dificuldades para se formar os professores do campo, a partir de conhecimentos relativos ao corpo e às práticas corporais, e professores de Educação Física, a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo;
- Identificar as práticas corporais do campo e a relação com a possibilidade de uma Educação Física do Campo;
- Analisar os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais;
- Compreender as concepções de corpo e práticas corporais para uma abordagem em Educação Física do Campo.

1.4 Relações pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora com o tema em estudo

Os motivos que levaram à escolha desse campo de investigação estão inseridos na formação permanente da pesquisadora – subdividida em graduações, especialização, mestrado

e doutoramento e na atuação profissional –, educação básica e superior; nos grupos de pesquisa; na iniciação científica; no envolvimento em projetos de pesquisa e extensão; nos movimentos sociais; nas comissões; nos prêmios e títulos recebidos, dentre outras ações.

Sem dúvida, as experiências formativas como estudante no ensino superior, assim como na continuação em nível de pós-graduação, são significativas. Na formação inicial, muitas foram as trocas acadêmicas e humanas, os saberes, aprendizados e vivências nos cursos de Pedagogia, na UFPA, e Educação Física, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), ambos concluídos na capital Belém do Pará. Essas formações dialogaram no sentido de trazer reflexões e ensinamentos sobre a grande área Ciências Humanas/Educação.

Durante esse tempo de formação, a memória individual recorda que a relação com o campo e com a Educação do Campo surge com o diálogo com ribeirinhos e assentados, durante as disciplinas de Corporeidade²¹ e Educação (Pedagogia) e Prática Docente (Educação Física). A primeira aconteceu na região das ilhas, Ilha do Combu²² (ilustração 2), localizada geograficamente na região insular de Belém, em um contato com algumas oficinas sobre a confecção de brinquedos, na organização de brincadeiras com crianças.

Ilustração 2 – Ilha do Combu²³.



Fonte: Nomelini (2024).

²¹ Em González e Fensterseifer (2008), o termo corporeidade é identificado como originário do latim (*corporalitas*) e, algumas vezes, compreendido como sinônimo de corporalidade. Para alguns, eles se diferenciam por esse último ter um sentido mais “material”; para outros, a corporeidade é “estado e qualidade de corporal” (González; Fensterseifer, 2008, p. 103), enquanto corporeidade é “qualidade do corpóreo” (p. 103). Em síntese, “Corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto é sua corporeidade” (González; Fensterseifer, 2008, p. 104).

²² A ilha do Combu é a quarta maior ilha da região insular da cidade de Belém (com uma área de 1.477 hectares). Fica localizada às margens do rio Guamá, a cerca de um quilômetro e meio (1,5 Km) da capital, uma média de 15 minutos. É composta de ribeirinhos que vivem do extrativismo, do lazer e do turismo. Ver <https://ilhadocombu.tur.br/a-ilha-do-combu/>.

²³ A região do Combu foi uma das primeiras experiências da formação que me fez relembrar as raízes familiares, as memórias históricas e afetivas da região dos meus pais, em Mocajuba (PA).

O segundo contato e experiência surge no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), durante uma visita feita no Assentamento Mártires de Abril (AMA), na ilha de Mosqueiro²⁴(PA). Foram momentos formativos enriquecedores que marcaram profundamente meu olhar e pensamento como estudante, diante da realidade das crianças, jovens e adultos trabalhadores do campo. O projeto “sem terrinha”, estruturado e com uma base de organização bem elaborada, foi uma possibilidade de conhecer como se dá a educação dos povos do campo.

Dessas experiências vividas, aflorou a subjetividade e a objetividade; senti que essa atividade envolvia sentimentos, afetividade, planejamento, minha história, história do povo, conteúdos pré-elaborados e conhecimentos construídos no momento vivido, avaliação diagnóstica e formativa, diferentes saberes, encontro e fóruns de debates em prol das necessidades da comunidade. Ou seja, percebi que há todo um cuidado e organização com o processo de Educação do Campo e do fazer educativo de quem vive do campo. Dessa maneira, a história com o campo já havia se tornado importante nas ações do ensino e da extensão, mesmo enquanto era estudante.

Isso se somou, seja como militante do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF-chapa “Vamos à Luta!”), seja como estudante paraense nos Encontros Nacionais de Educação Física (Salvador-BA/2005, João Pessoa-PB/2007, Porto Alegre-RS/2009), ouvindo, sentindo e concordando com as bandeiras levantadas pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF), seja como parte da secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Região Norte), em 2010, que culminou na participação do 3º Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO)²⁵, com o tema “O norte da Educação Física e ciências do esporte: histórias e desafios para os dias atuais”. Essas inserções despertaram um olhar crítico e político na(s) área(s), que se somaram, portanto, a uma formação diferenciada.

O “comum”, tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de Educação Física, foi a busca e o desejo de conhecer mais sobre as discussões relacionadas às temáticas Corpo, Corpo e educação, Corporalidade, Corporeidade e Práticas corporais. Essas temáticas sempre despertaram um debruçar especial e o desejo de conexão entre as formações. Tanto que um dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre a relação dos sacrifícios do corpo dos trabalhadores no complexo Ver-o-Peso, com conclusão no ano de 2009, culminando em

²⁴ Mosqueiro é um distrito da cidade de Belém (PA). É uma ilha localizada à frente da baía do Guajará, na parte oriental do rio paraense e ao sul do rio amazonense. Tem uma área de aproximadamente 212 km² e uma distância de 70 km da capital. Ver <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem/detalhe.php?p=233&i=1>.

²⁵ O CONCENO é um evento acadêmico-científico vinculado ao CBCE que reúne estudantes e pesquisadores da região Norte do País, acontece a cada dois anos em cidades diferentes e tem o intuito de fomentar debates sobre diversas temáticas, especialmente as vinculadas à ciência do Esporte e à Educação Física.

primeiro lugar no prêmio UEPA de melhor TCC, no ano de 2010²⁶, juntamente com minha orientadora, professora Doutora Joelma Parente Monteiro Alencar.

Um outro momento que marcou meu processo formativo foi a formação na especialização em Pedagogia do Movimento humano (UEPA), em 2008, em que me aprofundei ainda mais acerca de estudos na categoria corpo, ao realizar uma pesquisa sobre “Corpo na escola: retratos de uma Educação opressora”. Nessa pesquisa, busquei dialogar a respeito dos corpos que são reprimidos, silenciados e controlados na escola; a escola e as aulas que deveriam e devem ser um espaço educativo e momento de liberdade para as diversas manifestações corporais.

Um outro interesse pela temática surgiu a partir das leituras acadêmicas sugeridas na linha Formação de Professores, durante a caminhada do mestrado, em que foi desenvolvida uma pesquisa relacionada ao adoecimento docente, resultando na dissertação intitulada “Trabalho e o processo de adoecimento docente evidenciadas no Curso de Educação Física/UEPA”. A pesquisa foi orientada pela Professora Dra. Marta Genú Soares (BARROS, 2014), e a partir dela obtive o título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA. Essa formação dialogou com a linha de pesquisa Formação de Professores e a área de interesse Formação de Professores: corpo, movimento e sociedade, uma vez que foi feita uma análise sobre os sacrifícios do corpo dos professores no cenário contemporâneo, repercutindo na análise de um processo de intensificação do trabalho docente e de sua saúde.

Na atuação profissional, o exercício na educação superior destaca-se com o compartilhamento, de maneira desafiadora, do cotidiano da pesquisa, ensino e extensão como docente do curso de Educação Física (UEPA), entre os anos de 2009 a 2016. No ano de 2009, atuei no processo de interiorização iniciando os trabalhos e o sonho de ministrar aula no ensino superior, no campus de Conceição do Araguaia, no curso de Educação Física da UEPA. Posteriormente, desenvolvi atividades como professora substituta no campus de Belém do Pará, campus III (Educação Física), I (Pedagogia) e IV (Enfermagem).

Ser uma jovem mulher, recém-formada, preta e advinda da região periférica de Belém tornando-me professora universitária, fez-me vivenciar uma realidade singular junto a uma formação permanente, enquanto professora. O medo e a insegurança foram sendo substituídos pelo espaço da coragem, da certeza, da persistência, da resiliência, da empatia, do conhecimento

²⁶ Apesar de concluir o curso de Educação Física no ano de 2009, foi somente um ano depois, em 2010, passadas todas as fases do edital específico do prêmio de melhor TCC, como inscrição, etapas, avaliação e resultado final, que a premiação aconteceu.

e da luta individual e coletiva, foi se fortalecendo a cada aula e reunião, em cada manifestação e momentos vividos dentro e fora da universidade.

Muitas foram as disciplinas ministradas e as turmas de estudantes acompanhadas, como Prática Docente I, Estágio Supervisionado I, Pesquisa e Prática Pedagógica I, Pesquisa e Prática Pedagógica II, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Fundamentos e Métodos da Dança, Fundamentos Históricos da Educação Física Esporte e Lazer, Corporeidade e Cidadania, Corporeidade e Educação. Todas essas disciplinas enriqueceram meu universo didático como docente do ensino superior, a relação professor e estudante, conteúdos, metodologias, além de possibilidades inovadoras de avaliação²⁷.

Simultaneamente, atuei em algumas disciplinas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), nos cursos de Educação Física (nos municípios de Marabá e Parauapebas), por exemplo: Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História, Esporte e Lazer; Pesquisa e Prática Pedagógica II. Pude perceber de perto a formação de professores, com constantes entraves: estudantes que já eram, em sua maioria, professores que recebiam formação em seu período de férias e recesso para estudar (janeiro e julho), tendo que financiar seus estudos, transportes, alimentação, com bastante dificuldade, sem bolsas e sem financiamentos para estudantes.

Durante esse período, também houve participação enriquecedora no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que me permitiu estar em contato com a realidade de diversas comunidades indígenas, como as Etnias Gavião (Marabá), Tembé (Santa Luzia do Pará), Kayapó (São Félix do Xingú), Assurini do Trocará (Tucuruí), Tapajós-Arapiuns (Santarém), e com as disciplinas da matriz curricular relacionadas ao corpo²⁸. A disciplina Linguagens do corpo, Educação e Cultura Indígena (turma Tembé) tinha como ementa o “Estudo do Corpo como sujeito, como construção social que se dá na relação com a cultura e a história; Corpo e práticas pedagógicas na educação indígena. Aborda a Cultura Corporal e as linguagens do corpo na escola indígena” (PPC, 2014²⁹).

Barros *et al.* (2017), em um estudo feito sobre Jogos tradicionais Tembé, afirmam que há uma preocupação com o ensino dos jogos na aldeia sede, os materiais que chegam sem

²⁷ As disciplinas de corporeidade ganham destaque nesse processo, pois elas serão uma base importante de investigação para os tratos futuros de objetos de estudo como este da tese.

²⁸ Dessa relação, houve apresentações de trabalho em eventos científicos, orientação de trabalho de conclusão de curso, publicações de estudos em anais (Santos; Barros; Nascimento, 2017; Reis *et al.*, 2017), como os apresentados no XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), em Goiânia-Goiás, no ano de 2017, e a construção de capítulo de livro.

²⁹ O PPC do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é coordenado e oferecido pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI). Disponível em: https://ccse.uepa.br/ccse/?page_id=301.

contexto com a realidade local, os problemas relacionados à infraestrutura precária para as aulas de Educação Física e a ausência desse conteúdo nas escolas indígenas. Os autores ressaltam que “é necessário falar, pensar e vivenciar o conteúdo jogos tradicionais como elemento pertencente à cultura de nosso povo, de nossos antepassados e dos mais velhos, e que esteja presente na escola indígena e nas aulas de Educação Física” (Barros *et al.*, 2017, p. 320).

Entre os jogos dessa comunidade, têm-se arco e flecha, arremesso de lança, cabo de guerra, Jogo do Jabuti e Jogo da Peteca (Barros *et al.*, 2017). Defendemos que a inclusão dos jogos nas práticas corporais diz respeito à valorização da cultura de um povo, seus conhecimentos populares e tradicionais, como as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes. O uso do corpo vem nos dizer que a existência é corporal (Le Breton³⁰, 2007, p. 07) e que a condição corporal perpassa pelo valor semântico na relação com o mundo: “atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc.”.

A obra de Le Breton (2007), do século XX, é um clássico da sociologia e um marco para as ciências humanas, pois trata, dentre outras, relações com: a história do corpo, corpo com a educação (sociocultural), cultura, estética, modernidade, contemporaneidade, o mundo e a humanidade. Para o autor, a sociologia do corpo requer uma compreensão da corporeidade humana, dimensão essa simbólica, de representações e significados. Para ele, “Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço, social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 08).

Em certa medida, essa ideia de corpo tem ligação com o que leva em consideração a disciplina Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena (60h/a da UEPA), na ementa que “Introduz conceitos de corpo e cultura corporal. Analisa os processos de educação do corpo em contextos indígenas. Aborda as manifestações da cultura corporal na escola indígena e os processos interculturais. Trata da esportivização da cultura corporal indígena” (PPC, 2016³¹).

A partir do desenvolvimento das atividades de ensino, com disciplinas como Prática como componente curricular e com as disciplinas de Corpo e práticas corporais, houve trocas bastante significativas, ampliando o olhar e o conhecimento sobre o contexto indígena, o

³⁰ David Le Breton (1953-), sociólogo e antropólogo, Universidade de Estrasburgo na França, estudioso sobre corpo e corporeidade, dentre outras temáticas. O corpo em uma dimensão sociológica como construção social.

³¹ O PPC do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é coordenado e oferecido pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI). Disponível em: https://ccse.uepa.br/ccse/?page_id=301.

cotidiano, costumes, língua, alimentação, trabalho, lazer, jogos e brincadeiras. A diversidade cultural amazônica presente despertou a curiosidade, a observação e a investigação, mas acima de tudo o respeito, a tolerância, a valorização cultural, o diálogo e os saberes de quem faz parte das águas e florestas.

No exercício da docência na Educação Básica, em 2008, formada em Pedagogia, a primeira atuação profissional como professora foi após o primeiro concurso público, no município de Bragança (PA), atuando nos anos iniciais, em uma turma de 1º ano, experiência inovadora e desafiadora em que atuei com diversas disciplinas do currículo. Em 2010, houve o ingresso no segundo concurso público, como professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Santa Izabel do Pará, em “zona rural e urbana”, onde desenvolvi atividades de ensino, esportivas e de jogos escolares até o ano de 2016.

Nas escolas do campo izabelenses, tive a oportunidade e o desafio de trabalhar nas escolas municipais Francisca Félix e Simplício Ferreira de Souza, com turmas diversas do ensino fundamental, com crianças e jovens ribeirinhos e principalmente das comunidades quilombolas. As experiências corporais com os conteúdos da área sempre foram fascinantes, além da afetividade e relações culturais com as comunidades.

As aulas aconteciam debaixo das árvores, em galpões, dentro da sala de aula ou em áreas de sítios disponíveis ao redor. As condições de transporte, deslocamento, materiais e infraestrutura eram alguns dos obstáculos a enfrentar. Além disso, havia pouca formação, mas, quando havia, não dialogava com os sujeitos do campo. Essa é uma realidade pela qual passei e pela qual passam muitos professores que lá atuam. Trabalhar com a realidade do campo pode ser uma atividade prazerosa pelas trocas culturais e pelos saberes que são construídos, mas é extremamente indignante pelas condições acometidas.

No ano de 2012, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)³² do Pará, na função de Técnica Pedagógica, em que realizava acompanhamento de supervisão, coordenação e orientação de estudantes e professores em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio no município de Ananindeua (PA). Isso se deu até o ano de 2016, quando passei no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Como professora dedicação exclusiva no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA, destaco, em 2020, a coordenação do projeto intitulado “A Formação de professores e a interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Pará, campus Castanhal”. Esse projeto tratava da formação de professores, especialmente a formação inicial

³² Apesar de ser aprovada no concurso da SEDUC para a cidade de Belém, optei e escolhi a lotação para o município de Ananindeua-PA, onde possuía residência naquele momento.

e continuada³³ nos cursos de Licenciatura do IFPA. Mesmo diante da pandemia, recebeu o desafio de se efetivar como uma proposta para se pensar a formação diante da realidade vivida. Culminou em um *podcast* “Formação de Professores e Interdisciplinaridade - Tempos de Pandemia”, no ano de 2021, um exemplo da socialização desse projeto, organizado pelos estudantes. A entrevista foi uma oportunidade de falar da importância da interdisciplinaridade na formação em um momento difícil para o cenário educacional.

No âmbito da pesquisa, em 2021³⁴, houve a inserção no grupo de pesquisa Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física (CAÊ), que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA, inicialmente adentrando a linha de Diversidade e Educação, a linha Corpo, cultura corporal e práticas corporais, e permanecendo nessa última, a qual investiga a partir do campo de investigação relacionado à formação de professores, nas suas interfaces com a cultura corporal em espaços formais de educação, abordando aspectos da teoria e prática, cotidiano e historicidade; a teoria e a organização de currículo, saberes na mediação com o corpo e as práticas corporais³⁵.

A inserção no grupo Caê fomentou debates oportunos para se pensar sobre diversas questões, dentre elas a atuação profissional e o campo de pesquisa relacionados à Educação, Educação Física e Educação do Campo. Debates como a formação de professores, diretrizes curriculares, prática pedagógica, campo da saúde, educação inclusiva, campo escolar e não escolar, corpo, corporeidade, corporalidade e as práticas corporais; práticas corporais dentro do contexto das comunidades tradicionais, Educação, Educação Física, Educação Física do Campo e outros diálogos³⁶.

A linha de pesquisa Corpo, cultura corporal e práticas corporais tem encontros periódicos para a discussão de textos, leituras, debates, construção e diálogo de projetos de pesquisa; realiza produção de artigos e capítulos de livros em pares; organiza e promove webnário e ciclo de formação. No ano de 2022, possuía 21 membros, entre pesquisadores, discentes e docentes da educação básica e superior.

³³ No desenvolvimento deste projeto, ainda não havíamos adotado o entendimento e a expressão formação permanente.

³⁴ Antes desse período, entre 2012 e 2014, fui membro do grupo de pesquisa sobre Formação de Professores, chamado RESSIGNIFICAR, da UEPA. Entre 2016 a 2021, fui vinculada ao grupo de pesquisa SEIVA (Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações temáticas sobre Amazônia) como pesquisadora. Lembro que esta tese faz memória a querida Professora Eliana Marinho Fernandes, parceira que “partiu” ao longo da caminhada deste doutorado, era membro do grupo de pesquisa SEIVA, amiga, servidora do IFPA, campus Castanhal, que muito contribuiu, dentre suas missões, para o curso de Educação do Campo na Instituição.

³⁵ Correspondente à ementa da linha Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais do grupo Caê.

³⁶ Gostaria de ressaltar o contato e o aprofundamento dos autores-base do grupo CAÊ, leituras densas e profundas que realizei e venho realizando de Adorno e Freire, que muito vêm contribuindo para a minha formação e para o estudo desta tese.

No ano de 2022, foi realizado o II Webnário da linha Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais: 30 anos do “Coletivo de Autores”³⁷, que contou com a presença do prof. Lino Castellani Filho, do qual participei como uma das mediadoras do espaço. Em 2025, mediei a participação do prof. Eduardo Lautaro Galak, que abordou o tema “Ideias disruptivas para pensar sobre o corpo: três imagens históricas da Educação Física da Argentina”. Ambos os espaços formativos foram de muitas aprendizagens com os professores convidados.

O Caê realiza seu seminário todos os anos, com bastante compromisso, engajamento e maestria. A cada ano conta com a colaboração de seus membros de pesquisa e com a participação de pesquisadores de dentro e fora da região amazônica. No ano de 2022, realizou seu “V Seminário Conversas com Caê”, com participação em mesa temática do Prof. Tarcísio Mauro Vago e Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, do qual também compus a mediação.

No ano de 2025, em sua VIII edição, intitulada “Enfrentamentos aos retrocessos na Educação e Educação Física em tempos de gestões políticas conservadoras”, estive na mediação de uma mesa com a Prof.^a Lucélia Bassalo, em um debate interessante sobre gênero, sexualidade e diversidade, e com o Prof. Felipe Quintão de Almeida, que trouxe colaborações reflexivas sobre os teóricos Bauman e Adorno.

O interesse pela discussão de corpo já existia antes mesmo de entrar no Caê, na relação com Corpo e Educação, Corpo e Trabalho, Corpo na Formação de Professores, mas foi na linha que “mergulhei” ainda mais nos textos sobre corpo e práticas corporais, fazendo leituras específicas dos autores que discutem sobre e a partir do estudo do conhecimento. Ambos os aprofundamentos me possibilitaram realizar estas produções: “Análise da produção do conhecimento sobre o termo práticas corporais no GTT corpo e cultura do CONBRACE (2017 a 2021)”³⁸; “A compreensão de corpo na obra de Le Breton: um fenômeno social, cultural e simbólico”³⁹; “A compreensão de corpos plurais na sociologia do corpo”⁴⁰; “O corpo consciente como um princípio norteador da educação freiriana”⁴¹.

³⁷ Esse Webnário contou com a participação do prof. Dr. Lino Castellani Filho, professor que teve sua atuação como Livre-Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, atualmente aposentado pela mesma instituição. É autor de obras relevantes para o campo da Educação Física como “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” (1988); “Política Educacional e Educação Física” (1999); “Metodologia do Ensino de Educação Física” (1992), escrito com mais cinco autores, por isso denominado coletivo de autores; “Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais” (2007); “Educação Física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias” (2021).

³⁸ Produção submetida e apresentada em Fortaleza-CE, CONBRACE (2023), contou com a participação de alguns colegas que foram convidados a participar do Caê.

³⁹ Seminário “Conversas com Caê”, em Belém-Pará (2023), contou com a participação de Ruan Carrera.

⁴⁰ Contou com a participação do Prof. Dr. Carlos Nazareno, trabalho apresentado na Universidade de La Plata-Argentina.

⁴¹ Trabalho submetido e aprovado em um evento na Universidade de La Plata-Argentina, contou com a participação dos professores Carlos Nazareno e Eduardo Galak.

Dentre os artigos, ganha destaque o intitulado “O corpo como construção social e as implicações pedagógicas na formação inicial do curso de licenciatura em Educação do Campo no IFPA, de Castanhal (PA)”, submetido e aprovado na revista “Temas & Matizes”, no ano de 2025, sendo resultado de uma atividade coletiva da linha a partir de um círculo de formação freiriano e dos estudos acumulados sobre corpo⁴².

Além disso, essa ação que culminou no artigo também advém da participação e coordenação que realizei no projeto “Sentidos e Significados das Práticas Corporais na Produção do conhecimento em Educação Física e Educação do campo no contexto brasileiro”, vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFPA⁴³, o qual recebeu, no ano de 2024, o prêmio de Melhor Trabalho de Iniciação Científica PIBIC Verão.

Para finalizar as partilhas, recordo que, durante a fase do Doutorado em Educação, no ano de 2024, tive a oportunidade de participar do edital de seleção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para intercâmbio, no qual obtive aprovação, com ida e morada em Buenos Aires, Argentina, onde aprimorei os estudos na Universidade de La Plata, no Centro Interdisciplinar Corpo, Educação e Sociedade, sendo gentilmente acolhida pelo grupo e pelo Prof. Eduardo Galak.

Essa experiência com a internacionalização foi muito significativa em saberes e trocas acadêmicas, socioculturais e linguísticas. As atividades estavam divididas em leituras de textos, diálogos e discussões em grupo, seminários, submissões e apresentações de trabalhos em eventos. Tive a mesma sensação que Freire (2023) ao chegar no exílio, com o corpo molhado, encharcado de histórias, memória, marcas culturais, de sentimentos, saudades, de sonhos.

Logo, a soma e as múltiplas atividades desenvolvidas no campo da escola – com a Educação Física, Pedagogia e a Educação do Campo –, na Universidade, no instituto, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão contribuíram para meu processo formativo permanente e longínquo. Todas essas dimensões vividas fazem concordar com a relação tríplice, apontada por Nóvoa (2019), entre as dimensões profissionais, universitárias e escolares, sendo uma potencialidade nas transformações da formação de professores.

Apesar de saber que à universidade cabe o campo cultural, intelectual e científico, mesmo sabendo que às vezes há esvaziamento nos debates, nas críticas, e à escola o pensar somente sobre a “prática pela prática”, o triângulo de formação universidades-professores-

⁴² Ao perceber a ausência das reflexões e da tematização do corpo na formação de professores do campo, sugeri à linha uma intervenção que culminou na produção desse artigo científico.

⁴³ Este projeto foi liderado pelo Prof. Carlos Nazareno Ferreira Borges e contou com minha coordenação em atividades junto ao bolsista Ruan Carrera.

escolas, conforme Ilustração 3, dimensiona uma melhor qualidade na formação de professores, repensando criticamente esse processo e seus campos de formação e atuação.

Pensamos então na importância dessa tríade,

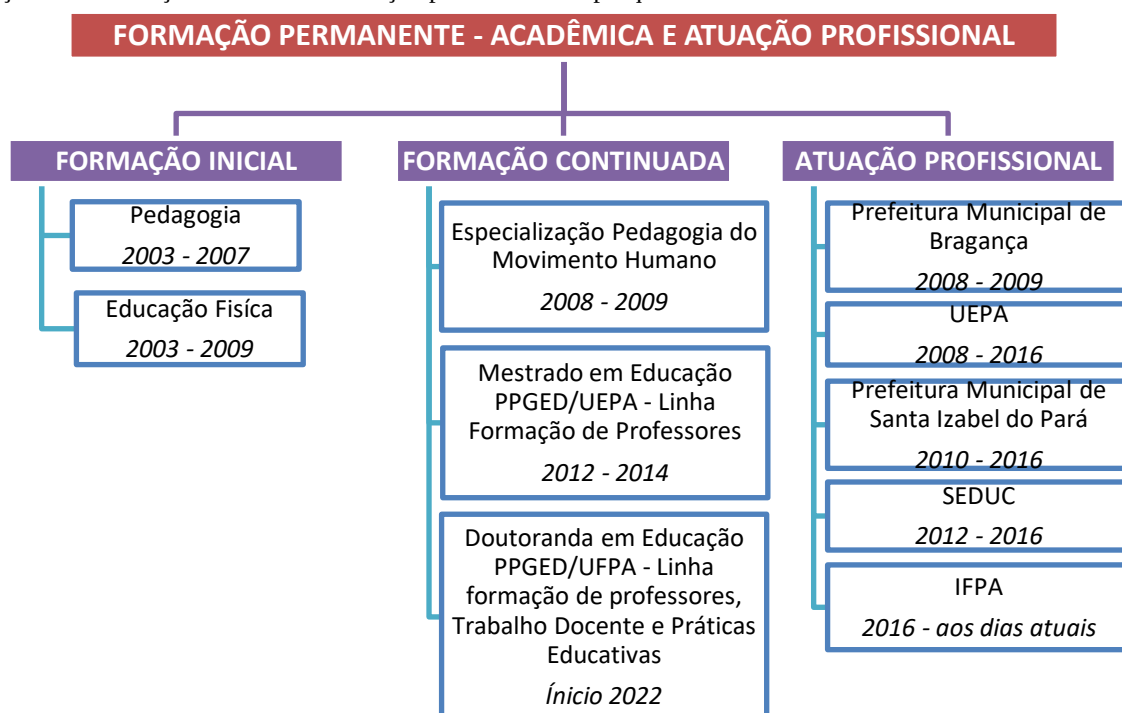
Ilustração 3 – Triângulo de formação.



Fonte: Nóvoa (2019).

Sabemos que todas essas tessituras dadas na formação, estudos, leituras, escritas, produções de artigos, resumos, capítulos de livro, cartilhas, apostilas, participações em eventos, graduação, especialização, mestrado; bem como a vida profissional, aprovações em concursos, práticas educativas realizadas; nas realidades das universidades, escolas do campo, assentamentos, contextos indígenas e quilombos somaram-se e lançaram raízes fortes para o desenvolvimento desta tese. A Ilustração 4 demonstra a formação acadêmica e atuação profissional da pesquisadora.

Ilustração 4 – Formação acadêmica e atuação profissional da pesquisadora



Fonte: autoria própria (2022).

1.5 Estrutura da Tese

A pesquisa está dividida em seis seções, visando dar conta de caminhos teórico-metodológicos que perpassam um estudo do conhecimento nos bancos de dados de teses, via CAPES e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, com artigos científicos. Busca dialogar com documentos (como Leis, Decretos, Diretrizes, PPC) mais expressivos a partir dos tratos temáticos centrais de investigação e se debruça nos cursos de formação de professores em Educação Física e Educação do Campo, como das escolas do campo do assentamento João Batista.

Nesta primeira seção, foi apresentada a introdução, com a definição do problema de pesquisa, pergunta-problema, questões norteadoras, hipótese, objetivos geral e específicos, além das relações pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora com o tema em estudo.

Na segunda seção, há um diálogo com os referenciais metodológicos (percurso metodológico, método, técnicas e coleta de dados, lócus da pesquisa, cenários dos lócus de pesquisa-IFPA/Castanhal, UFPA/Castanhal, escolas do distrito João Batista, em Castanhal), a análise de dados e a apresentação da investigação feita sobre o estado de conhecimento.

A proposta de estrutura de tese contemplou, na terceira seção, o movimento social do campo e a Educação do Campo e como o movimento vem se articulando diante de uma análise da conjuntura atual neoliberal e capitalista, seus princípios, bases e lutas. Além disso, apresenta a escola do campo e a educação libertadora como contra-hegemonia para o sistema do capital.

A quarta seção abrange a discussão sobre a formação de professores, a formação permanente em Educação Física e em Licenciatura em Educação do Campo, e busca saber como ambas as formações se apresentam nos currículos para uma perspectiva de Educação Física do Campo. Nas análises de dados, para o eixo 1 foram organizadas as categorias: De “Pacote enlatado” à participação popular e os movimentos do campo; Entre os entraves e as possibilidades: Movimento, Educação do Campo, lutas e resistências; O choque do urbanocentrismo às experiências incríveis: vivências com a Educação do Campo.

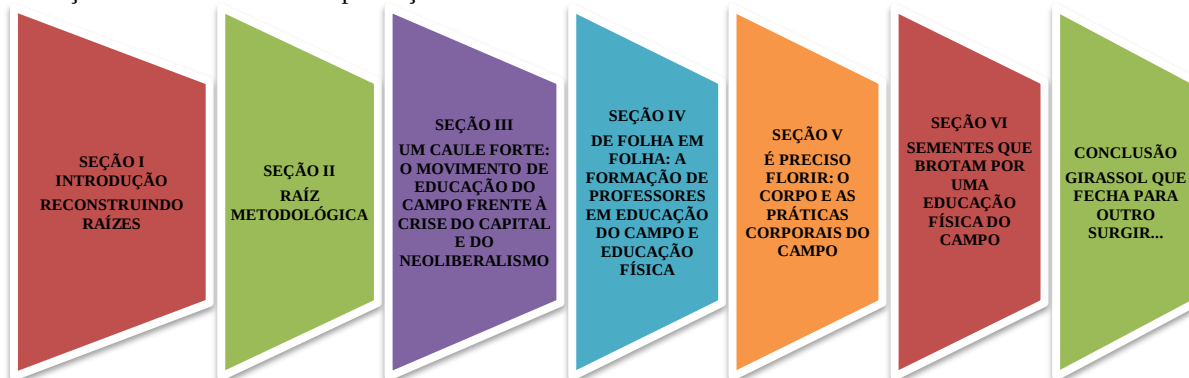
Na quinta seção, trata do corpo e das práticas corporais do campo, especialmente as identificadas nas escolas do campo e no assentamento João Batista. Nas análises de dados, para o eixo 2 foram organizadas as categorias: sentidos e significados dos corpos; O rio, a extração do açaí, a escola, o que as práticas corporais envolvem.

Na última seção, defenderemos uma Educação Física do Campo que leve em consideração o trato com o corpo e as práticas corporais. As análises de dados do eixo 3 estão divididas nas categorias: da invisibilidade à visibilidade, os problemas da Educação Física do

Campo; Educação Física, Educação Física do Campo, conhecimento e legitimidade; A Educação Física do campo como território de necessidades.

Após isso, apresentamos uma trama teórica e uma trama empírica para pensarmos a proposição apresentada, além de uma Pedagogia da Educação Física do Campo. Ao final, apresentaremos a conclusão. A Ilustração 5 mostra o esboço sistematizado de como estão organizadas as seções.

Ilustração 5 – Estrutura da tese por seção.



Fonte: autoria própria (2022).

Diante da compreensão teórica da Linha Formação de Professores, Trabalho docente e Práticas Educativas e os condicionantes que delineiam esta proposta de pesquisa, e para se pensar criticamente as proposições atuais, é necessária uma formação permanente que garanta para uma Educação do Campo na formação em Educação Física uma prática pedagógica de professores de Educação Física que se preocupem com o trato com a Educação do Campo. Uma prática pedagógica de docentes do campo que levem em consideração o trato com o corpo, as práticas corporais e a Educação Física do Campo e o ensejo de mais políticas públicas educacionais que busquem essa consonância.

Indubitavelmente, entendemos que há a necessidade de um projeto de sociedade (trans)formadora que possa envolver políticas de formação de professores – especialmente as que tratam da formação no curso de Educação Física e da Educação do Campo –, e uma relação com a prática pedagógica que seja parte integrante de um projeto de formação pedagógica, humana, com/para os professores e professoras da escola do campo e da sociedade, não somente em tempos atuais, mas em longo prazo.

SEÇÃO II RAÍZ METODOLÓGICA ⁴⁴

A abordagem dialética teoricamente faria um desempate entre o positivismo e o compreensivismo, pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações de produção e de dominação com a compreensão das relações sociais [...] A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos (Minayo, 2009, p. 24).

A epígrafe de Minayo (2009) lembra que a dialética tem presença fundamental para a investigação dos fenômenos e para esta pesquisa. As relações dialéticas, históricas, humanas, sociais, afirmações, contradições e uma nova tese fazem parte do processo de busca para compreender melhor o movimento de Educação do Campo, a formação de professores, as práticas corporais e a Educação Física do Campo.

Concordamos que a pesquisa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é “[...] considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar” (Gamboa, 2018, p. 91). Em educação, a pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos” (Gamboa, 2018, p. 177) muito atreladas à ciência positivista. Segundo o autor, “[...] nos primeiros cursos de pós-graduação em Educação predominava a abordagem empírico-analítica por força de uma tradição positivista que considerava como pesquisa científica a que traduzia as observações e dados variáveis quantificadas” (Gamboa, 2003, p. 396). Sendo assim, cabia ao pesquisador realizar a revisão de literatura, delineamento experimentais, quase-experimentais, definição de variáveis, hipótese e testes de instrumentos verificáveis (Gamboa, 2003).

Essa base de entendimento de ciência instrumental, experimental e de origem na filosofia empirista também foi muito utilizada nas análises funcionais sobre os diferentes agentes educacionais (professor, estudante, administrador). A visão reducionista advinda dessa regularidade influenciou e ainda influencia, de maneira natural e não social, as pesquisas em educação:

Se reduzirmos as alternativas a uma concepção de ciências pautadas pelos rigores do positivismo ou da ciência compreensiva, estamos excluindo outras formas de elaboração do conhecimento que se diferencia das anteriores ou procuram uma síntese entre essas formas opostas. Denomino falso dualismo epistemológico porque apresentam a lógica dos terceiros excluídos, como outras perspectivas como a crítico-dialética ou o materialismo histórico que trabalham com outras concepções de ciências e de rigor científico como é o caso do critério da práxis (Gamboa, 2003, p. 399).

⁴⁴ Compreendemos a metodologia, segundo Minayo (2009, p. 14), como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, que inclui método, técnicas e capacidade de criatividade do pesquisador.

Além da necessidade de análise crítica sobre essa unilateralidade da ciência positivista e seus reflexos no conhecimento e nas produções em Educação e Educação Física, precisamos superar, também, a defesa simplista e o falso dualismo entre as escolhas por pesquisas apenas qualitativas ou quantitativas. Isso porque, conforme Gamboa (2003, p. 397), estão em jogo “[...] diversas concepções de ciência, diversas epistemologias e não apenas a escolha de um método ou uma técnica”.

Desse modo, a abordagem que direciona esta pesquisa quanto a sua natureza é a qualitativa, considerando-se que a cientificidade precisa ser pensada como de alta abstração, levando em conta a historicidade e a relatividade (Minayo, 2009). No entendimento sobre o campo das Ciências Sociais, Minayo (2009) traz grandes contribuições sobre como considerar um objeto de estudo, afirmando que ele possui consciência histórica, de significados sobre ações e construções da sociedade.

A identidade entre sujeito e objeto deve perpassar pelo conhecimento e interesse, na busca por uma objetivação. E, no campo das ciências sociais, o objeto é “essencialmente qualitativo”, pois “[...] A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (Minayo, 2009, p. 14); em um conjunto de expressões humanas, representações sociais, manifestações subjetivas e de símbolos (Minayo, 2009).

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ela leva em consideração o agir, o pensar, o interpretar, o partilhar; é intencional e representativa. Além disso, é dividida em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento de material empírico e documental (que envolve ordenação, classificação e análise). A análise qualitativa “[...] não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (Minayo, 2009, p. 27). Ou seja, o pesquisador terá fundamental relevância e autonomia, por meio das teorias, para compreender e interpretar a realidade, somando-se de experiências significativas, diversas e únicas.

Ratificamos o uso da abordagem qualitativa⁴⁵ e ressaltamos que, em todo o caminho deste estudo, são consideradas a História, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Epistemologia como ciências integrantes do conhecimento científico e do percurso

⁴⁵ Apesar do uso da abordagem qualitativa, também estamos levando em consideração as experiências.

investigativo. Com isso, buscamos atrelar o desenvolvimento da pesquisa à luz das Ciências da Educação, das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. Nesse sentido, compreendemos que o método que mais se aproxima e melhor explica o fenômeno estudado, a partir da estrutura, conteúdo e proposta da tese, é o método dialético.

2.1 O método

Muito além do pensamento reducionista de abordagens técnicas quantitativas nas pesquisas, advindas somente da objetividade e da quantificação, ou simplesmente da “dualidade” (quanti-quali) dos saberes, destaca-se o método dialético, que no decorrer da história, perpassando desde a Grécia antiga (490 a.c.) até nossos dias, tem expressiva contribuição no entendimento da realidade.

A expressão dialética, do grego *dialektiké*, significa “caminho entre as ideias”, “arte do diálogo”, “arte de debater”, “arte de persuadir” ou “arte de raciocinar”. O método foi utilizado por diferentes pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, Freire, entre outros. A dialética é, também, uma maneira de manifestação do filosofar, que é uma das suas grandes contribuições.

Portanto, a escolha desse método se dá com base nos pressupostos filosóficos e levando em consideração os pressupostos históricos, acima da visão tecnicista e técnica, sendo, assim, baseada nas leis da dialética, da ação recíproca (relacionamento de tudo), mudança dialética (transformação de tudo), mudança quantidade/qualidade (e vice-versa) e da interpenetração dos contrários (luta dos contrários).

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 83), ao falar das leis da dialética, “Ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética é a grande ideia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos [...]”, pois o fim de um processo é sempre o processo para o começo de outro.

Apesar de considerado idealista, Hegel (1993, 2013) contribui para o entendimento da dialética, do qual, mais tarde, Marx irá se apropriar e aprofundar. O filósofo afirmou que, na dialética, o movimento se dá por meio dos fundamentos de *tese* (ideia em si/pensamento), *antítese* (outra coisa/ideia contrária) e *síntese* (regressa ao início de forma mais concreta/nova tese) em forma de espiral (Hegel, 1993, 2013). Essa síntese não possui um papel de conclusão, mas uma nova tese capaz de ser refutada dando continuidade ao processo dialético (Menezes,

2023). Baseado nisso, o Quadro 1, a seguir, sintetiza a dialética hegeliana, definida a partir da tese, antítese e síntese:

Quadro 1 – Dialética Hegeliana.

Tese	A tese é a afirmação inicial, a proposição que se apresenta.
Antítese	A antítese é a refutação ou negação da tese. Demonstra a contraditoriedade daquilo que foi negado, sendo a base da dialética.
Síntese	A síntese é composta a partir da convergência lógica (lógica dialética) entre a tese e sua antítese.

Fonte: autoria própria com base em Menezes (2023) e Hegel (1993, 2013).

Apesar de desenvolver uma defesa interessante, pressupostos com os quais se concorda nesta tese (tese, antítese e síntese), Hegel foi fortemente criticado por teóricos de cunho marxista, inclusive pelo próprio Marx e até Engels. No pensamento hegeliano, percebe-se “[...] que a realidade restringe as possibilidades dos seres humanos, que se realizam como uma força da natureza capaz de transformá-la a partir do trabalho do espírito” (Menezes, 2023, p. 01). O trabalho é o que distingue os seres humanos da Natureza, e mais: “O espírito humano, a partir das ideias, é capaz de dominar a natureza pelo trabalho” (Menezes, 2023, p. 01).

É válido lembrar que uma outra contribuição de Hegel tem relação com marxismo e ontologia, poucas vezes utilizados na história da filosofia: “[...] ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel. Hegel foi um preparador nesse domínio, na medida em que concebeu a seu modo a ontologia como uma história [...]” (Lukács, 1978, p. 02). Posteriormente, a dialética foi retomada e especialmente desenvolvida por Marx, no século XIX, que tem matriz filosófica no materialismo histórico, conforme Gamboa (2003):

Marx em seu método da economia política traça os parâmetros desse novo método científico que traduz as contribuições e críticas do empirismo inglês (Locke, Hume) do idealismo alemão (Kant, Shelling e Hegel) e elabora uma nova abordagem conhecida como materialismo histórico (Gamboa, 2003, p. 395).

Apesar de Marx utilizar em seu método ideias baseadas na teoria de Hegel, ele avança ainda mais, criticando o sofismo hegeliano e o mundo das ideias. Marx, ao adentrar na defesa pelo materialismo, recebe críticas de que sua defesa em “O capital” é: analítica, investigativa e realista. Nas palavras do autor: “Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto” (Marx, 2011, p. 78).

Se, para Hegel, o pensamento tem nome de Ideia, que transforma o sujeito. Para Marx “[...] o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 2011, p. 79). Portanto, a dialética marxiana

continua buscando no concreto uma negatividade capaz de transformar as oposições, em particular as lutas de classe, numa contradição em que um dos termos fosse capaz de sobrepujar o outro e, por fim, aniquilá-lo por completo, ainda que conservasse o conteúdo das partes (Marx, 2011, p. 61).

A partir das bases econômicas e dos modos de produção, Marx faz uma crítica aguda ao liberalismo e ao sistema capitalista contemporâneo. Sua teoria desenrola-se a partir da crítica à burguesia da época, assim como à exploração da força de trabalho dos trabalhadores, homens, mulheres e crianças, no estágio fabril, na formação e manutenção das indústrias e no processo de acumulação de capital e de mais-valia⁴⁶.

Em sua teoria, Marx defende a ontologia do ser e não a analogia. Para Lukács (1978, p. 02), “A ontologia marxiana afasta daquela de Hegel todo elemento lógico-dedutivo e, no plano da evolução histórica, todo elemento teleológico”. O ser social é tido como um ser histórico e social, transformando a natureza do homem, por meio do trabalho, sem, contudo, negar a consciência e seu reflexo na realidade.

Dessa maneira, a objetividade e o concreto são compreendidos como fundamentos. A consciência, por sua vez, é vista como um elemento tardio do ser material, enquanto o trabalho é entendido como um fundamento que não se limita à reprodução biológica, mas envolve a atuação ativa da consciência. Assim, o trabalho “[...] torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto” (Lukács, 1978, p. 06). O trabalho, de acordo com Lukács (1978, p. 09) “[...] é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”. Um meio que se funda na divisão do trabalho que dará origem à ideologia e às lutas e que advém da história da humanidade, em um processo contraditório, complexo, de liberdade e necessidade⁴⁷.

Marx, ao concordar com Hegel sobre sua visão do trabalho como força humanizadora, ainda acrescenta a alienação, a totalidade e outras contradições (Menezes, 2023). Desenvolve a visão materialista, em que a dialética se dá pela luta de classes e pela exploração; o mais-valor, que a classe capitalista possui para explorar ao máximo a classe operária, dividido em “mais-

⁴⁶ Em Marx (2011, p. 170-171), mais-valia equivale a mais-valor “[...] à quantia de dinheiro inicialmente adiantada mais um incremento. Esse incremento, ou excedente sobre o valor original [...] O valor originalmente adiantado não se limita, assim, a conservar-se na circulação, mas nela modifica sua grandeza de valor, acrescenta a essa grandeza um mais-valor ou se valoriza. E esse movimento o transforma em capital”.

⁴⁷ Lukács (1978) ressalta dizendo que há prioridade na essência, na formação do ser social, assim como a necessidade de compreensão materialista da realidade e os particularismos tanto objetivos quanto subjetivos.

valor absoluto” e o “mais-valor relativo” (Marx, 2011). Quanto a isso, Marx (2011), na seção V do capítulo 1 de “O capital”, define muito bem esses dois tipos de mais-valor:

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo (Marx, 2011, p. 485).

Essa jornada de trabalho reforça a manutenção ou maior exploração do trabalhador e do trabalho nos laços do capital. Por conseguinte, é a partir da luta de classes e da historicidade que a consciência dialética relacionada ao todo e à parte produz caminhos para a transformação. Sobre algumas armadilhas que a burguesia desenvolve, “[...] os proletários reconhecerão que sua luta de classe só pode se opor de maneira antagônica à tendência de agravamento da exploração capitalista” (Marx, 2011, p. 43).

O materialista histórico e dialético interpreta a sociedade por meio de concepções reais, concretas e históricas, a fim de superar o plano metafísico (mundo das ideias) para o da realidade e do material humano, mundo das práxis (Frigotto, 2010a). Segundo essa concepção, a dialética advém do caráter materialista e está estruturada em quatro leis fundamentais, a partir de Marconi e Lakatos (2010) e Menezes (2023), conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Dialética a partir das leis fundamentais.

Lei da ação recíproca	Unidade polar ou “tudo se relaciona”.
Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa)	As mudanças possuem ritmos distintos, podendo alterar-se em sua quantidade e/ou em sua qualidade.
Lei da interpretação dos contrários	Os aspectos da vida possuem sempre dois lados contraditórios que podem, e devem, ser lidos em sua complexidade.
Lei da mudança dialética ou negação da negação	Tudo pode, e deve, ser negado. Entretanto, a negação não se mantém como uma certeza, também deve ser negada.

Fonte: autoria própria com base em Marconi e Lakatos (2010) e Menezes (2023).

Este estudo leva em consideração essas quatro leis fundamentais da dialética, baseada em Marx e Engels (Quadro 2) e a ideia hegeliana de tese, antítese e síntese (Quadro 1), como entendimento que auxilia a condução desta pesquisa, porém levando em consideração aquilo que surgirá ao longo da investigação do fenômeno. A intenção é que isso se materialize no decorrer de todo processo inicial, intermediário e final do que se considera no estudo.

Em relação ao tipo, a pesquisa é identificada como de campo, isto é, aquela que visa obter informações e/ou conhecimentos sobre um determinado problema, seja para buscar uma resposta, seja após o lançamento de uma hipótese. Seu objetivo é alcançar uma comprovação

ou a descoberta de novos fenômenos, bem como identificar se há relações entre eles (Marconi; Lakatos, 2010).

As fases da pesquisa de campo estão assim subdivididas: levantamento⁴⁸ bibliográfico, pesquisa sobre o tema em questão, que auxiliará o plano geral da pesquisa; necessidade de determinação das técnicas conforme natureza da pesquisa, coleta de dados e escolhas da amostra. Além disso, técnicas de registros e de análise devem ser feitas (Marconi; Lakatos, 2010). Como observamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Fases da pesquisa de campo.

Primeiro passo	Levantamento bibliográfico
Segundo passo	Determinar as técnicas de coleta de dados e de amostra
Terceiro passo	Estabelecer as técnicas de registro e técnicas de análise

Fonte: baseado em Marconi e Lakatos (2010).

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 172), “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Apresenta como vantagem a facilidade na obtenção de amostragem de indivíduos sobre uma população ou fenômeno; e como desvantagens, o pequeno controle sobre a coleta de dados e a interferência de fatores desconhecidos nos resultados do investigador.

Seguindo os passos da pesquisa de campo, foi feito um levantamento bibliográfico, ainda na fase de construção do projeto de pesquisa (2021), com autores-base mais expressivos e estudiosos sobre o tema. O Quadro 4, a seguir, apresenta os autores mais expressivos desse primeiro passo da pesquisa de campo:

Quadro 4 – Escolhas teóricas da pesquisadora sobre autores-base e estudiosos sobre o tema a partir de eixos temáticos centrais da pesquisa.

EIXOS CENTRAIS DA PESQUISA	ESTUDIOSOS SOBRE O TEMA	AUTORES-BASE⁴⁹
Trato com a Crise Estrutural do Capital, Neoliberalismo e o Mundo do Trabalho	Marx (1999, 2001, 2011); Marx e Engels (2008); Mészáros (2000, 2005, 2011); Antunes (2008, 2022); Antunes e Figueiredo (2020); Antunes e Braga (2023); Laval (2004, 2022); Frigotto (2010a, 2010b); Laval (2004, 2022).	Adorno (1985, 2020); Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 2001, 2013, 2012a, 2021b, 2023); Freire e Faundez (1985); Freire e Shor (1986); Freire, Gadotti e Guimarães (2015).
Trato com o Movimento do Campo e com a Educação do Campo	Alencar (2010); Arroyo (2011); Caldart (2010, 2011); Caldart <i>et al.</i> (2012); Fernandes (2011, 2022); Fernandes, Cerioli e Caldart (2011); Hage (2008, 2014); Hage, Silva e Freitas (2021); Molina e Souza	

⁴⁸ Foi utilizada a expressão “levantamento bibliográfico” e não “pesquisa bibliográfica”, pois há convicção de que existe diferenciação de significados entre elas. A primeira em caráter mais próximo ao mapeamento, investigação secundária, que contribuirá para a pesquisa de campo, do que necessariamente toda a rigorosidade de uma pesquisa mais específica, que é a pesquisa bibliográfica, com suas técnicas e procedimentos, diferentes da pesquisa, que é de campo.

⁴⁹ Consideramos como autores-base Adorno e Freire. Nessa coluna, destacamos as obras de Freire também em parcerias com outros teóricos.

	(2021); Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019); Molina e Antunes-Rocha (2014); Molina e Sá (2012); Molina (2006); Pinheiro e Borges (2022); Silva (2017).	
Trato com a Formação de Professores	André (2010); Araújo (2020); Dourado (2015); Evangelista e Seki (2022); Figueiredo (2025); Freitas (2010, 2023); Garcia (1999); Gatti (2010); Gatti <i>et al.</i> (2019); Gatti, Barreto e André (2011); Hypólito (2019); Ibernóm (2000); Lobo (2023); Maués (2020, 2021); Maués, Camargo e Cabral (2022); Nóvoa (2019); Oliveira <i>et al.</i> (2019); Oliveira, Pini e Feldfeber (2011); Rodrigues (2019).	
Trato com a Educação Física	Betti (1994, 1988); Bracht (1999, 2005); Daolio (1995, 1998); Rigoni e Daolio (2014); González e Fensterseifer (2008); Marin <i>et al.</i> (2010); Medina (2013); Nozaki (2021); Soares, Abreu, Monte (2020); Soares <i>et al.</i> (2012); Taffarel, Santana e Luz (2021); Taffarel (2006, 2022); Taffarel e Munarim (2015); Taffarel e Santos Jr. (2010); Vago (2009, 2012, 2022).	
Trato com o Corpo	Almeida (2019, 2022); Barros <i>et al.</i> (2025); Barros, Galak, Borges (2024); Barros, Carréra e Correia (2025); Descartes (2011); Le Breton (2007); Lévy (2010); Ludorf (2021); Mauss (2003).	
Trato com as Práticas Corporais	Lazzarotti Filho <i>et al.</i> (2010); Lazarotti, Silva e Pires (2013); Manske (2022); Silva e Damiani (2005); Silva e Falcão (2012); Silva (2014).	

Fonte: autoria própria (2022).

Foi realizado, também, um levantamento documental, com documentos, leis, decretos, pareceres, diretrizes e projetos políticos pedagógicos, que somam relevância ao estudo. No PPC dos cursos de Educação do Campo, realizamos um procedimento de busca pelas expressões “corpo”, “práticas corporais”, “Educação Física”, “cultura corporal”; no PPC do curso de Educação Física, buscamos as palavras: “Educação do Campo”, “rural”, “quilombolas”, “indígenas”, “ribeirinhas”. Fizemos isso pela ferramenta de localização, a fim de identificar e analisar melhor os eixos centrais da pesquisa.

Além da busca por palavras, houve um segundo procedimento no PPC dos cursos, constituído de análises de: diretrizes em que se baseiam, matrizes teóricas nas quais se fundamentam, propostas de regime letivo, quadros do corpo docente, distribuição dos componentes curriculares, disciplinas, ementas, referências e infraestruturas.

Serviu como base de consulta de informação o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remigi, localizada no Assentamento João Batista. O documento tem vigência de 2022 a 2024 e nos deu a possibilidade de adentrar ainda mais nos dados históricos, infraestrutura, função social, concepções de educação, concepção de Educação do Campo e de escola do campo e os projetos educativos desenvolvidos.

O Quadro 5, a seguir, demonstra os principais documentos e leis que surgiram, identificados como importantes para o campo investigado:

Quadro 5 – Documentos e Leis mais expressivos a partir dos tratos temáticos centrais da pesquisa.

Leis Decreto Normativa Parecer	Lei Federal nº 8.069	Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)
	Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 2021)
	Lei nº 9.394 de 1996	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)
	Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Brasil, 2014)
	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2010)
	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2012)
	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2020)
Diretrizes	Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002	Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2002)
	Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Brasil, 2024)
	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015)
	Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências (Brasil, 2024)
	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019)
	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2020).
Planos	Plano institucional	Plano de desenvolvimento Institucional IFPA (2019-2023) (IFPA, 2019c)
	Plano institucional	Plano de Desenvolvimento Institucional UFPA (2016-2025) (UFPA, 2016)
PPC PPP	Projeto Político de Curso	Licenciatura em Educação do Campo (IFPA, 2019a)
	Projeto Político de Curso	Licenciatura em Educação Física (UFPA, 2010)
	Projeto Político Pedagógico	EMEIF Roberto Remigi - Assentamento João Batista (2022)

Fonte: autoria própria (2022)

Além, dos direcionamentos e fundamentos dos levantamentos mais significativos para o estudo, a próxima etapa consistiu em: “[...] determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 169).

2.2 Técnicas e Produção de dados

A pesquisa de campo aqui escolhida é do tipo exploratória, pois consiste em investigações empíricas, cujo objetivo é o desenvolvimento de hipóteses, aumento da familiaridade do pesquisador com o lócus da pesquisa, o fato ou um fenômeno, bem como desvendar um conceito. Utiliza descrições quantitativas e qualitativas, conceituação de propriedades do objeto investigado. Trabalha com entrevista, observação (participante) e análise de conteúdo (Marconi; Lakatos, 2010).

Para a coleta de dados, foi realizada uma divulgação via e-mail institucional, de um convite à participação dos discentes na pesquisa. A aplicação e preenchimento ocorreram por meio de plataforma on-line (*Google Forms*) criada para esse fim. O questionário semiaberto, em formato virtual e em escala, foi disponibilizado para os discentes da UFPA e IFPA no ano de 2023.

O questionário, em conformidade com Marconi e Lakatos (2010, p. 184), é “[...]um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou um portador”. Posteriormente, sugere ao pesquisado devolvê-lo preenchido. Junto ao questionário, é enviada uma carta de intenção explicando a natureza, importância e necessidade do estudo e da obtenção de respostas.

Para esse momento de coleta, utilizando o questionário, os critérios de inclusão foram: a) discentes que estudam no campus Castanhal; b) discentes em cursos superiores, na área da Licenciatura Educação do Campo ou Licenciatura em Educação Física; c) estejam cursando, no segundo semestre do ano de 2023 ou primeiro semestre de 2024, o 4º, 5º, 6º, 7º ou 8º período⁵⁰.

Após a coleta do questionário, foi realizada a coleta de dados da entrevista, que é uma investigação que visa ao alcance de um problema social. Isso porque “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 178).

A entrevista é fundamental em diversos campos, dentre eles, a área das Ciências da Educação. É um instrumento de trabalho que tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre assunto ou problema *a priori* determinado. É uma conversa

⁵⁰ Compreende-se que nesses semestres do curso o discente já tenha percorrido 50% ou mais de sua formação acadêmica.

face a face, que busca informações primordiais verbais dos entrevistados (Marconi; Lakatos, 2010).

Com isso, a partir da importância da entrevista, foram entrevistados⁵¹ dois grupos de docentes. O primeiro foi composto de professores do ensino superior, seguindo os seguintes critérios de inclusão: a) deve atuar no campus de Castanhal; b) lecionar em cursos superiores, na área da Licenciatura em Educação do Campo ou Licenciatura em Educação Física; c) possuir vínculo com a instituição, em regime de dedicação exclusiva ou 40 horas; d) ser membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE); e) trabalhar com algumas das categorias relacionadas à Educação Física e às práticas corporais^{52 53}.

Quanto ao segundo grupo, foram docentes da Educação Básica, seguindo os seguintes critérios de inclusão: a) egressos de Educação Física que atuam na Educação do Campo; b) egressos da Educação do Campo que atuam com conhecimentos relacionados à Educação Física nas escolas do campo do município de Castanhal no Pará⁵⁴. Dentre as categorias de análise para o questionário/entrevista on-line/presencial, eis algumas: aspectos sociodemográficos e formação acadêmica, categorias Formação de Professores, Práticas corporais, Prática pedagógica, Educação Física do Campo.

Em todas as visitas aos lócus da pesquisa, foram realizadas fotografias e elaborado um diário de campo⁵⁵ para registrar fielmente e anotar fatos, falas e acontecimentos cotidianos dos lugares. Esses registros enriquecem o estudo e lhe conferem maior amplitude e veracidade. Foram respeitados os cuidados éticos com a pesquisa, por meio da autorização do Instituto

⁵¹ Como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aponta, em anexo, foram utilizadas as identificações das siglas “P” para professor/professora e “E” para estudante, foram numeradas para organizar melhor os dados coletados e analisados e para identificar a sequência ordenada das entrevistas e questionários quando realizados.

⁵² O limiar da compreensão das práticas corporais está de acordo com os estudos de Maske (2022), Silva (2005), Silva e Damiani (2005), Silva e Falcão (2012) e Silva (2014), presentes na seção V desta tese.

⁵³ No curso de Educação do Campo, não se identificou nenhuma disciplina que dialogava com a Educação Física e as práticas corporais a partir do PPC (IFPA, 2019). No curso de Educação Física da UFPA, mapeamos especialmente os professores e professoras das disciplinas: Jogos e Ludicidade; Ginástica I e II; Esportes I e II; Lazer e Recreação; Estágio supervisionado I, II, III, IV; Esportes, Lazer e Meio Ambiente; Folclore Aplicado à Educação Física; Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer (UFPA, 2010). Essas disciplinas foram escolhidas a partir de uma análise prévia do PPC do curso, da matriz curricular das disciplinas que possuíam alguma relação com o corpo, práticas corporais e Educação Física do Campo.

⁵⁴ Sobre esse dado, buscamos identificações na lotação docente dos servidores junto às visitas e documentações solicitadas à Secretaria de Educação de Castanhal. Vale lembrar que não havia nenhum docente da Educação do Campo atuando nas escolas com docência, apenas na gestão e coordenação. E nenhum veio de concursos específicos da área.

⁵⁵ Vale lembrar que, para além das coletas formais de questionários e entrevistas realizados, o diário de campo teve papel fundamental. Além de descrições de espaços, lugares, pessoas e cenários, registrou-se também algumas falas de conversas informais realizadas com a direção das escolas (uma), as coordenadoras das escolas (três), a coordenação de ensino do campo do município (uma) (nesses casos, os sujeitos foram chamados de Inflorescência (parte do girassol que é constituído de flores), identificados respectivamente como I1, I2, I3, I4 e I5, que aparecerão nas próximas seções desta tese.

Federal e Universidade Federal do Pará, bem como o cadastro do projeto de tese, no ano de 2023, na Plataforma Brasil. Houve o encaminhamento ao comitê de ética e pesquisa da instituição, além da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos informantes que tiveram suas respostas registradas por meio de questionário virtual (discentes da universidade) e pelos professores que participaram das entrevistas presenciais, registrados com gravador de voz (docentes da educação básica e educação superior).

O TCLE leva em consideração: a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Em anexo, apresentamos o TCLE, com a descrição do consentimento e declaração de responsabilidade da pesquisadora, as informações sobre riscos, benefícios indispensáveis para esta pesquisa que envolve seres humanos e aprovação do comitê de ética do Núcleo de Formação Indígena⁵⁶ da UEPA, parecer nº 6.693.546.

2.3 Lócus⁵⁷ da Pesquisa

Quanto aos critérios de aplicabilidade, esta pesquisa teve como lócus a cidade de Castanhal, Pará, onde se encontra a UFPA (Educação Física) e o IFPA (Educação do Campo). A escolha do local deu-se estrategicamente, uma vez que esses cursos formam professores para as diversas regiões do nordeste paraense e seu entorno, abrangendo as escolas da cidade e as escolas rurais. Além disso, é o único município do estado que possui paralelamente essas duas formações no mesmo território político e geográfico.

Geograficamente, a cidade de Castanhal é um município localizado na região Norte do Brasil e no nordeste paraense, fazendo parte da região metropolitana, com uma distância de 65 km da capital, Belém. Possui uma extensão de 1.029,300 km² (IBGE, 2023) e está entre as cinco principais cidades do estado. Seu nome foi dado devido à quantidade de castanheiras em volta dos igarapés. A imagem a seguir, Ilustração 6, mostra a sua posição no mapa do Brasil.

⁵⁶ O comitê de ética do Núcleo de formação indígena foi escolhido pela proximidade com o tema da pesquisa e principalmente porque garante a preservação e o reconhecimento dos povos do campo, das águas e das florestas.

⁵⁷ A expressão “lócus” foi utilizada para caracterizar de maneira geral o município de Castanhal, onde aconteceram as coletas, porém a expressão “cenários” foi utilizada para tratar de maneira específica cada território que compõe o IFPA, a UFPA e o Assentamento.

Ilustração 6 – Localização da cidade de Castanhal.



Fonte: Google Maps⁵⁸ (2023).

Em relação aos dados da cidade, chama a nossa atenção o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ainda considerado baixo, com menos de 1% (IBGE, 2023, 2024). Fator que não se alterou desde os anos de 2010 até 2022. Nos dois últimos censos, correspondeu igualmente a 0,67. Isso, de certo modo, reflete a má distribuição de renda e de elementos básicos para a vida da população.

Quanto ao nível de escolaridade de 6 a 14 anos, aumentou no último censo em comparação com o penúltimo. Anteriormente, era de 95,4% (2010), enquanto no último censo chegou a 98,45% (2022). Observamos, diante disso, um pequeno crescimento, mas ainda com crianças, jovens e adultos fora da escola. O Quadro 6 sintetiza alguns dados da cidade de Castanhal, conforme o censo do ano de 2022.

Quadro 6 – Dados da cidade de Castanhal (PA).

Área territorial	1.029, 300 km ² (2024)
Data de fundação	28 de janeiro de 1932
Gentílico	Castanhalense
População	192.256 pessoas (2022)
Densidade demográfica	186.78 hab/km ²
Escolarização	6 a 14 anos 98,45% (2022)
Mortalidade infantil	14, 75 óbitos por mil nascidos vivos (2023)
Índice de Desenvolvimento Humano	0,67 (2022)
PIB per capita	R\$22.897,75 (2021)

Fonte: IBGE (2023, 2024).

Segundo o censo de 2010 (IBGE, 2023), a população era de 173.096 mil habitantes, composta por mais mulheres (88.675 mil) do que homens (84.421 mil). Já no último censo, a população estimada aumentou para 192.256 pessoas, com 99.750 mulheres e 92.506 homens.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Geologia/Geologia-Basica/Projeto-Castanhal-387.html>. Acesso em: mar. 2023.

Em relação à residência, no censo de 2010, predominava a população na zona urbana, com 153.321 mil, com 19.775 mil na zona rural. Logo, cerca de 31,51% se localiza na área rural.

Apesar de os dados do censo de 2022 sobre a zona rural e urbana não estarem disponíveis no site do IBGE, o censo anterior já reforçava que a região possui residentes do campo, das águas e das florestas, demandando políticas para quem vive do campo em território da Amazônia. Em relação à educação, selecionamos os dados do último censo do IBGE, do ano de 2022, quanto ao nível de educação básica dessa região (IBGE, 2024), chegando aos resultados apresentados no Quadro 7:

Quadro 7 – Níveis de Educação da cidade de Castanhal, Pará.

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2022]	98,45 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,6
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,4
Matrículas no ensino fundamental [2024]	29.617 matrículas
Matrículas no ensino médio [2024]	9. 232 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2024]	1.385 docentes
Docentes no ensino médio [2024]	619 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2024]	111 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2024]	31 escolas

Fonte: IBGE (2024).

Sabemos que, segundo a Constituição Federal, “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)”, e que “§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (Brasil, 2021). Sendo assim, deverão agir de maneira conjunta, pois, “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Brasil, 2021).

2.3.1 Cenários⁵⁹ dos lócus de pesquisa

2.3.1.1 Instituto Federal do Pará, campus Castanhal

O IFPA, campus Castanhal, tem localização na BR 316, Km 61, no bairro Saudade – Cristo Redentor, surgiu em 29 de novembro do ano de 2008, da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal

⁵⁹ A expressão “Cenários” foi utilizada na tese da colega do grupo CAÊ, Maria do Socorro Pinheiro, intitulada “Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento”.

Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariadoscorrotese.pdf>

(EAFIC) e da Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB). Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), “O IFPA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (IFPA, 2019c). A Ilustração 7 apresenta a entrada principal desse campus do IFPA:

Ilustração 7 – Entrada principal do IFPA, campus Castanhal.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Esse é um dos 18 campi que compõem o IFPA, que tem como missão: “Promover educação profissional, científica e tecnológica com base cidadã, por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação, colaborando com o desenvolvimento sustentável da região amazônica” (IFPA, 2019c). Além disso, envolve valores como: ética, cidadania, inclusão, integração, respeito, responsabilidade e transparência (IFPA, 2019c).

Baseado na resolução nº 111/2015-CONSUP, de 19 de agosto de 2015, o campus tem abrangência nos municípios: Aurora do Pará, Bujaru, Castanhal, Concórdia do Pará, Curuçá, Igarapé-açu, Inhangapi, Ipixuna do Pará, Irituia, Magalhães Barata, Mãe do Rio, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Tomé-Açu (IFPA, 2015).

Também oferta vagas para o Técnico Integrado⁶⁰, Técnico Subsequente⁶¹, Graduação e Pós-graduação (em nível de especialização, mestrado e doutorado). Entre os cursos do técnico integrado, temos: Agropecuária e Informática. Entre os do técnico subsequente: Agropecuária, Agrimensura e Rede de Computadores. Para a graduação: Agronomia, Engenharia de alimentos, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Informática, Licenciatura Educação do Campo (foco de estudo desta Tese).

⁶⁰ Entende-se como ensino médio integrado aquele que forma o ensino regular juntamente com o ensino técnico.

⁶¹ Também chamado de pós-médio, corresponde somente ao ensino técnico, em que, para cursar, o estudante já deve ter finalizado o ensino médio.

Oferece, ainda, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que estão subdivididos em Formação Inicial, Formação Inicial com Elevação de Escolaridade, Formação Continuada ou de Atualização. Para a formação inicial, abrange conhecimentos como língua portuguesa, matemática, ética e cidadania; na continuada, abrange conhecimentos profissionais (IFPA, 2019c).

No nível de pós-graduação, oferta diferentes especializações, por exemplo: em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia⁶²; além disso, há os cursos de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, Doutorado Profissional em Desenvolvimento Rural e Sistemas Agroalimentares.

Para nosso campo de estudo, destacamos essa especialização que, dentre suas ementas, apresenta um eixo temático específico de Cultura, Linguagens e Práticas Corporais voltado aos sujeitos do campo, estabelecendo diálogo entre a Educação do Campo e a Educação Física. Todavia, no nível de mestrado e doutorado, não foi identificada nenhuma linha, área temática ou eixo que faça essa relação. Mesmo cientes de que o programa não é específico da área da Educação ou da Educação Física, reconhecemos a importância desse diálogo tanto na graduação, como já identificado aqui nesta tese, quanto na pós-graduação (mestrado e doutorado). Ainda que ambos pertençam à área agrária, é notória a necessidade e relevância de promover uma discussão interdisciplinar que considere as diferentes linguagens – como a arte, a música, o teatro, os esportes, os jogos, as danças, o corpo – como elementos essenciais que formam e humanizam. Sobre o eixo temático apresentado no PPC do curso de especialização citado (IFPA, 2019b):

Cultura Corporal do/no Campo estará fundamentada em abordagens relacionadas à concepção de corpo trazendo as relações históricas, culturais e sociais sobre a formação do sujeito considerando os elementos inerentes às diferentes práticas corporais revelando os processos educativos e identitários existentes nas construções e manifestações dos sujeitos estabelecendo diálogos constantes com a realidade específica fazendo com que novos olhares e compreensões sobre os sujeitos e seus contextos possam ser problematizados a partir de suportes teóricos, vivências e ações acadêmicas investigativas. Ainda procurando estabelecer relações pedagógicas teóricas práticas perpassando pela abordagem da cultura corporal, a partir da proposição de vivências e diálogos numa perspectiva crítica considerando como eixos norteadores o jogo, dança, esporte, ginástica e lutas e perpassando pelos sentidos e significados construídos no/do campo (IFPA, 2019b, p. 43-44).

⁶² Em sua matriz curricular, essa especialização tem uma disciplina específica, fruto de uma luta coletiva de pedagogos da instituição (eu estive na comissão responsável pela elaboração do PPC) e professores de Educação Física, que é o eixo temático de Cultura, Linguagens e Práticas Corporais dos sujeitos do campo.

Esses saberes inclusos na proposta curricular da especialização podem ser considerados um avanço significativo para a região, para o campus e para os estudantes que, em sua maioria, são docentes. Sendo assim, a sincronia entre as discussões de corpo, cultura corporal e as práticas corporais se apresenta como fundamental para a formação continuada de professores do campo. Essa é mais uma maneira de valorizar seus costumes e tradições, reconhecendo e legitimando suas diversas manifestações populares, históricas e corpóreas.

2.3.1.2 Universidade Federal do Pará, campus Castanhal

A UFPA, campus Castanhal, está localizada na Avenida dos Universitários, s/n, no bairro do Jaderlândia, e teve sua fundação no dia 14 de abril de 1978, com a assinatura do convênio para a sua efetivação, por meio do Núcleo de Educação e do Serviço de Extensão. A sessão ocorreu no então ginásio de Esportes “Loyola Passarinho” (UFPA, 2023b).

A Ilustração 8 apresenta o *hall* e as salas da UFPA, campus Castanhal, um dos doze campi que compõem a Universidade. Além dele, em 2022, existiam os campi de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Sua abrangência atende aproximadamente 78 municípios paraenses. Há ainda a Universidade Federal do Oeste do Pará, localizada em Santarém, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em Marabá (UFPA, 2022).

Ilustração 8 – *Hall* e salas da UFPA-campus Castanhal.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O campus de Castanhal possui sete faculdades: Medicina Veterinária, Computação, Educação Física (foco de estudo desta Tese), Letras – Português, Letras – Espanhol, Matemática, Pedagogia. Além disso, tem três programas de pós-graduação: Saúde Animal na Amazônia (PPGSAAM), Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) e Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) (UFPA, 2023b).

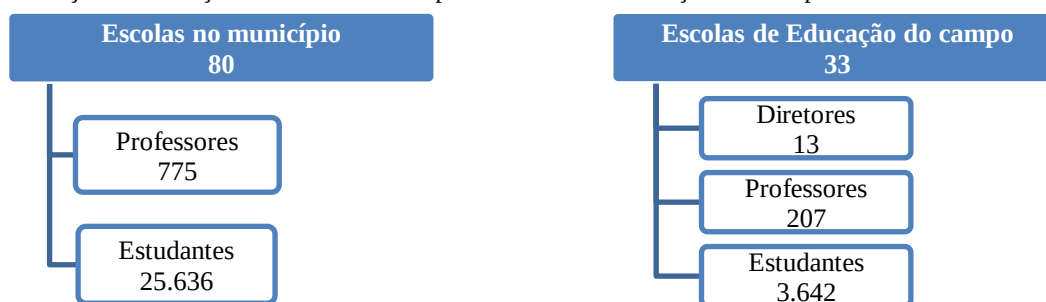
A UFPA é considerada “uma das maiores instituições de produção acadêmica e científica da região amazônica” (UFPA, 2016a, s/p). O PDI da UFPA (2016a), anos de 2016 a 2025, afirma que a instituição tem a missão de “[...] produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável”.

Seus princípios são: a universalização do conhecimento, o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológico, o pluralismo de ideias e de pensamento, o ensino público e gratuito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos, a excelência acadêmica, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (UFPA, 2016a).

2.3.1.3 Escolas do município de Castanhal

Com base em três visitas feitas à Secretaria Municipal de Educação do município de Castanhal⁶³, nos dias 28 de junho de 2023, 10 de julho de 2023 e 16 de agosto de 2023, e por meio de ofício de solicitação de informações (em anexo), houve o acesso mais detalhado, especialmente sobre as escolas do campo da região. Quanto às escolas do município, no ano de 2023, apresentamos a Ilustração 9:

Ilustração 9 – Relação escolas no município e escolas de Educação do Campo.



Fonte: Sistema Gestão Escolar Pública-GEP (2023).

Cerca de mais de um terço das escolas do município de Castanhal são do campo, o que configura a necessidade de mais políticas para a Educação do Campo. Mais escolas, mais recursos públicos, mais professores, mais estudantes, mais concursos, mais recursos didáticos e midiáticos, mais saberes e mais conhecimentos. Isso vai ao encontro da concepção de Alencar (2010, p. 210) de que foi preciso, “[...] após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em busca de fazer cumprir os dispositivos constitucionais e de buscar a legitimidade, o

⁶³ Agradeço as contribuições, ajuda e disponibilidade da Coordenadora de Educação do Campo de Castanhal, Prof.^a Lidiane Cristina Silva da Poça, pelos diálogos e informações sobre a Educação do Campo das escolas do município.

reconhecimento e a efetivação de direitos subjetivos negados à educação da população rural” Isso porque, “[...] embora a legislação determinasse a educação como direito subjetivo e dever do Estado, a escolarização da população rural ainda estava em situação de desvantagem e de desigualdade em relação à apresentada na área urbana” (Alencar, 2010, p. 210-211).

No caso da quantidade de professores do município, no ano de 2023, segundo o GEP, havia um total de 775 professores, dos quais, 207 são professores do campo. Paralelamente a isso, a proporção para a Educação Física é de 60 professores de Educação Física que atuam na cidade, enquanto 14 professores de Educação Física atuam no campo.

O município de Castanhal possui 11 distritos, distribuídos entre: Castelo Branco, Nazaré, Assentamento João Batista, Cupiúba, Calúcia, Macapazinho, Bacabal, Iracema, Santa Terezinha, Castanhal Terra Alta, Apeú. Possui, ainda, 33 escolas do campo, divididas entre as modalidades de educação infantil, anos iniciais, anos finais e EJA, conforme os dados apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 – Sobre as unidades de ensino localizadas no campo, suas modalidades e etapas, no ano de 2023.

Distrito	Escola	Ed. infantil	Anos iniciais	Anos finais	EJA
Castelo Branco	1. EMEF José Pedro de Araújo		X		
	2. EMEIF José Henrique de Araújo*	X	X	X	X
	3. EMEF Santo Agostinho	X	X		
	4. EMEF Domingos Barros	X	X		
Nazaré	5. EMEIF Francisco Elias das Chagas		X		
	6. EMEF Joaquim Ângelo		X		
	7. EMEF Alfredo Henrique da Luz		X		
	8. EMEIF Nossa Senhora de Nazaré*	X	X	X (até 6º ano)	X
Assentamento João Batista	9. EMEIEF Santa Terezinha	X	X		X
	10. EMEIEF José Isaías		X		X
	11. EMEF Roberto Remigi*	X	X	X	X
Cupiúba	12. EMEIF Quilombola Fernando Nunes	X	X	X	X
	13. EMEIF Paulo Freire*	X	X	X	X
Calúcia	14. EMEIF Maria das Dores Siqueira Freitas	X	X	X	
	15. EMEIF Maria Perpétua Lisboa*	X	X	X (6º ano)	
Macapazinho	16. EMEIEF Quilombola Prof. ^a Maria Bandeira Braga*	X	X		
	17. EMEF Francisco Ferreira de Matos		X		
Bacabal	18. EMEIEF Francisco Gomes Sampaio*	X	X	X	X
	19. EMEIEF Nossa Senhora das Vitórias	X	X		
Iracema	20. EMEIF Pedro Dias Teixeira	X	X		
	21. EMEIF Ernestina Neves*	X	X	X	
Santa Terezinha	22. EMEF Manoel Deodoro Alfaia de Araújo	X	X		
	23. EMEIF Leandra Paulino*	X	X	X	X
Castanhal Terra Alta	24. EMEF Luiza Carneiro de Lima		X		
	25. EMEF Anita Garibaldi		X		
	26. EMEIF Cristiana Rossi*	X	X		

Apeú	27. EMEF José Alves de Moraes		X		
	28. EMEIF Terezinha Nascimento Silva*	X	X	X	
	29. EMEF Raimunda Izabel de Matos Souza		X		X
	30. EMEIF Antônio Marques de Moraes	X	X		
	31. EMEF Maria Ferreira Nobre	X	X		
	32. EMEIF Luiza do Nascimento Viana	X	X	X (6º ano)	X
	33. EMEIF Ana Joaquina da Silva*	X	X		X

Fonte: Sistema Gestão Escolar Pública-GEP (2023).

Os asteriscos identificados na parte superior de algumas escolas (números 02, 08, 11, 13, 15, 16, 18, 21, 23, 26 e 33) simbolizam que elas correspondem às escolas sede de cada distrito, com apenas um diretor e agrupam uma série de outras escolas chamadas de anexas. Entre os dados relevantes do quadro, 23 escolas possuem educação infantil; 33 escolas possuem ensino fundamental anos iniciais; 12 escolas possuem ensino fundamental anos finais; e 12 escolas com EJA.

Dessas instituições, selecionamos as do distrito Assentamento João Batista. Os critérios para a seleção da escola foram possuir: ensino fundamental anos finais; a disciplina de Educação Física; professor egresso de Educação Física; professor egresso de Educação do Campo. O Quadro 9, a seguir, apresenta o distrito selecionado para pesquisa de campo, suas escolas anexas, bem como seus endereços e contatos.

Quadro 9 – Distrito selecionado para pesquisa de campo, escola anexas, seus endereços e contatos.

Distrito Assentamento João Batista	1. EMEIF Santa Terezinha Agrovila Bacuri. E-mail: santaterezinha_bacuri@outlook.com
	2. EMEIF José Isaías Travessa do 20 – Bom Jesus. E-mail: escolajoseisaias@outlook.com
	3. EMEF Roberto Remigi* Assentamento João Batista. E-mail: escolarobertoremigi@outlook.com

Fonte: Sistema Gestão Escolar Pública-GEP (2023).

O distrito é formado por três escolas, com a sede sendo a EMEF Roberto Remigi e as demais, suas anexas. A escola sede tem sua fundação no dia 15 de novembro, do ano de 1998, antes chamada de “Anton Semionvitch Makarenko”, um educador soviético da zona rural. Somente a partir de 2001 passou a se chamar “Roberto Remigi”, em homenagem a um italiano, representante da Manetese⁶⁴ no Brasil (EMEF Roberto Remigi ⁶⁵, 2022).

⁶⁴ Segundo o PPP da Escola: “MANETESE [é uma] Entidade Italiana que era representada no assentamento pelo senhor Roberto Remigi. Essa entidade tinha como projeto a distribuição de leite para as famílias do assentamento. Projeto esse já inexistente” (EMEF Roberto Remigi, 2022, p. 07).

⁶⁵ Esse Projeto Político Pedagógico é o mais recente elaborado da escola, tem tempo de duração média de dois anos. O PPP analisado na tese abrange os anos de 2022 a 2024.

Está localizada no Ramal Bacuri, no Assentamento João Batista II⁶⁶, no município de Castanhal, mais especificamente no Km 81 da BR-316 (Belém-Brasília) (EMEF Roberto Remigi, 2022). A imagem seguinte, Ilustração 10, apresenta a frente e a entrada da escola.

Ilustração 10 – Frente e entrada da EMEF Roberto Remigi.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Em relação à infraestrutura, a escola possui seis salas de aulas, uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma secretaria, um arquivo, um refeitório, uma copa, um depósito para merenda, um depósito para material de limpeza, um depósito para material obsoleto, um pátio coberto, um banheiro na copa, um banheiro na secretaria, um banheiro na sala dos professores, um banheiro feminino, um banheiro masculino e um banheiro acessível (PPP, 2022).

A Ilustração 11 mostra o espaço físico da escola, entre salas, refeitório, secretaria (em cima), cozinha, pátio e horta (embaixo).

Ilustração 11 – Infraestrutura da EMEF Roberto Remigi.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

⁶⁶ O PPP nos recorda, historicamente, a intensa luta dos assentados, por meio do MST, pela desapropriação da fazenda. O nome João Batista foi eleito em assembleia geral e representava uma maneira de homenagear os mártires e as lideranças que lutavam pelas causas do povo. No dia 15 de novembro de 1998, houve a ocupação de cerca de 800 famílias, nessa região, na cidade de Castanhal.

A escola concebe a educação como lugar de sistematização e construção de aprendizagens, experiências e vivências, que começam na família e se seguem nos demais espaços sociais. O PPP da EMEF Roberto Remigi (2022, p. 12) diz que “A educação é um processo histórico, social, cultural e político. Através da educação o indivíduo é envolvido nos mais diversos povos”. Tem como função social a formação de pessoas críticas, reflexivas e de posicionamento político e social. No que se refere à Educação do Campo, a escola é tida como um lugar de construção, de formação e de fomento para debates nas dimensões humanas e para a emancipação social. Problematisa e dialoga com o sociocultural, o econômico, o político (EMEF Roberto Remigi, 2022).

Em relação à Educação Física, no PPC não foi identificada menção específica sobre a disciplina. Contudo, estando no chão da escola, constatamos o “espaço” onde mais ocorrem as aulas de Educação Física, registrado no diário de campo durante as visitas realizadas. Trata-se de uma área ao ar livre, localizada ao lado da escola, conforme mostra a Ilustração 12, que representa o espaço físico onde essas aulas acontecem.

Ilustração 12 – Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física da EMEF Roberto Remigi⁶⁷.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Alguns dos projetos que acontecem na escola são: Expedição Vaga Lume (durante o ano todo); Sala de leitura – Projeto Aprender pra Valer (ano todo, nos contraturnos); Projeto Alfabetização – Reforço Escolar (Escola Remigi); Projeto Ambiental da Escola: Horto medicinal/ Hortaliças; Programa Tempo de Aprender (1º e 2º anos - SEMED); Projeto Japim Mobi (Tecnologia) – SEMED; Cinema Cabano (uma vez ao mês, o ano todo) (EMEF Roberto Remigi, 2022).

⁶⁷ Espaço relatado pelo professor de Educação Física da escola.

O PPP da escola Remigi lembra que “[...] não podemos mais conceber a formação humana fora da escola” (Freitas, 2010, p. 155), e que a ligação da escola se dá com a vida, como atividade humana. A vida do campo é diferente da vida da cidade, pois o campo permeia singularidades e reconhecimento, mesmo tendo conteúdos escolares iguais. Isso porque o trabalho/a vida é um princípio educativo (Freitas, 2010). Para Freitas (2010), a nova escola deverá estar na vida, na prática social, no trabalho útil, nas lutas sociais, nas contradições e na auto-organização.

Além disso, em 2024, foram feitas visitas às escolas anexas, EMEIEF Santa Terezinha, na Agrovila Bacuri, e EMEIEF José Isaías, na Travessa do 20, em Bom Jesus. A primeira abrange educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, enquanto a segunda atende o ensino fundamental até o 5º ano e a EJA. Ambas as escolas apresentam regime de multissérie. As imagens a seguir (Ilustração 13) demonstram as estruturas da escola Santa Terezinha, frente da escola, depósito, cozinha (em cima), sala de leitura, corredor, banheiros e sala de aula (embaixo).

Ilustração 13 – Infraestrutura da EMEIEF Santa Terezinha.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

O espaço em que as aulas de Educação Física acontecem geralmente fica na lateral da escola, conforme a Ilustração 14 mostra, com as árvores, que ajudam bastante com suas sombras, e areia no chão batido. Essa é a realidade dos professores de Educação Física do

Campo. Não estamos desconsiderando outros espaços que a escola tenha, como a própria sala de aula, mas ratificando onde inevitavelmente as aulas acontecem⁶⁸.

Ilustração 14 – Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física na EMEIEF Santa Terezinha.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A escola José Isaías tem espaço físico um pouco maior que a escola Santa Terezinha, conforme os registros da Ilustração 15, que representam a frente da escola, secretaria e arquivo, além da cozinha, salas de aulas e sala de leitura.

Ilustração 15 – Infraestrutura da EMEIEF José Isaías.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

⁶⁸ Lembramos, ainda, que em todas as três escolas visitadas, as quadras não existiam. Apesar dos professores lembrarem dela, as aulas de Educação Física aconteciam com essa ausência. Mesmo diante disso, compreendemos e defendemos um espaço adequado para as práticas corporais do campo e que não necessariamente é somente a quadra.

O espaço “destinado” às aulas de Educação Física correspondem à parte dos fundos da escola, ensolarado e com alguns limoeiros. A Ilustração 16 mostra a realidade das aulas de Educação Física, em que estudantes e professores ficam horas e horas sob o sol “escaldante” da manhã e da tarde. Já no turno da noite, no qual acontece a EJA, tem pouca iluminação, o que dificulta ainda mais as aulas acontecerem nesse espaço, ficando restritas às salas de aula.

Ilustração 16 – Espaço ao ar livre onde acontecem as aulas de Educação Física na EMEIEF José Isaias.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Portanto, é necessária uma atenção mais aprofundada e detalhada no que diz respeito à Educação, à Educação do Campo e à Educação Física do Campo, especialmente nos níveis da educação básica e superior, considerando o viés das práticas corporais e da formação de professores. A escolha das Instituições de Ensino Superior (IES) e de algumas escolas do município segue no sentido de ampliar a compreensão desta investigação.

2.4 Caracterização do público-alvo: diferenças e especificidades dos sujeitos do campo

A partir da coleta realizada e da identificação dos lócus da pesquisa, sentimos a necessidade de caracterizar o público-alvo do estudo. Refletimos, para isso, em Caldart (2011, p. 153), que afirma que o campo possui pessoas diferentes: “São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas⁶⁹, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais”. Estes sendo pertencentes ou não a formas de

⁶⁹Apesar da experiência da pesquisadora com os sujeitos indígenas, neste estudo eles não foram o público-alvo. Mas ressaltamos suas especificidades e diferenciações. E sugerimos os estudos das referências para aprofundamento. Primeira sugestão é GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a Educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. A segunda sugestão é: KAYAPÓ, Bepkaete; BARROS, Claudia M. R.; ALENCAR, Joelma P. M. O jogo da tradição Mebêngokrê-Rônkra. In: **Formação de Professores Mebêngonkrê:** interculturalidade, territorialidade e identidade Kayapó. Ailton Pereira; Joelma Alencar; Jefferson Siade (Orgs.). Belém: EDUEPA, 2024. A terceira sugestão é: PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas:** jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei no 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021. Penso que essas obras e capítulo, de maneira muito respeitosa, podem contribuir para ampliarmos o entendimento sobre os povos indígenas.

organizações populares, que envolvem diferenças de gênero, etnia, religião, geração, resistência e lutas. Na trajetória do movimento, há alguns aprendizados; o primeiro deles é que essas diferenças não apagam a identidade comum que perpassa todos (Caldart, 2011). Caldart (2011, p. 153) menciona que “somos um só povo; somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural”.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) referem que esses sujeitos precisam ter suas histórias, experiências e práticas mostradas, contadas e ouvidas. Percebemos que há um “silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social e cultural e educativa dos diferentes povos que formam o povo do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 09). O diálogo entre os diferentes sujeitos do campo e, ao mesmo tempo, a igualdade nas lutas, nos direitos e na busca pela transformação social são pertinentes. O respeito às diferenças e à pluralidade é uma maneira de respeito à vida e de fortalecimento do movimento do campo. Os diversos traços, advindos das sínteses culturais, produzem diferentes desafios e transformações (Caldart, 2011).

Nessa perspectiva, participam deste estudo estudantes e educadores que estão ou atuam na região do nordeste paraense, especificamente no município de Castanhal, no Pará. O público participante da pesquisa, em sua maioria (realidade mais comum aos estudantes e professores de Educação do Campo), é composto de sujeitos assentados e agricultores, e a minoria (realidade mais próxima dos estudantes e professores de Educação Física), de sujeitos que não fazem parte da realidade do campo, ou seja, que vivem em zonas urbanas e não têm relação direta com o campo⁷⁰.

Podemos afirmar, diante disso, que as diferenças entre sujeitos da cidade e do campo estão nas dimensões geográfica, territorial, cultural, política, econômica, de renda, idade, costumes, histórias de vida, trabalho, relação com a natureza, envolvimento com os movimentos sociais e formação para o campo. Percebemos que aqueles advindos do campo têm uma visão crítica e entendimento sobre a Educação do Campo, suas lutas diárias e seus desafios. Parece-nos que há um envolvimento maior com as causas e as consequências relacionadas ao seu povo, sua comunidade, seus saberes, as organizações sociais, suas produções coletivas, suas ancestralidades, o espírito democrático, de reivindicações e resistências; o campo dos direitos, como o direito à escola pública, com acesso para todos; e o não fechamento das escolas do campo.

⁷⁰ Independente disso, concordamos com Arroyo, Caldart e Molina (2011) que o campo não vive sem a cidade e a cidade não vive sem o campo.

Já em relação às especificidades dos sujeitos da pesquisa que, em sua maioria, são assentados e agricultores, caminha-se dentro da perspectiva apontada por Caldart (2011) sobre um projeto popular para o campo: o campo está em movimento, é dinâmico; os que participam da educação básica do campo se envolvem em um movimento de humanização. Assim, a construção de escolas do campo deve acontecer de maneira consciente. Percebemos a relação dos sujeitos assentados com o MST – lembrando que esse movimento iniciou sua luta pela terra, pela reforma agrária e também pela escola e pelo estudo. Os sentidos para a ocupação da escola foram: direito à escola e mobilização de mulheres, mães, professoras, pais, lideranças, crianças; proposta pedagógica e formação específica; ser uma escola do campo sem ser uma escola qualquer (Caldart, 2011).

Apresentamos, na seção IV da tese, outras informações acerca dos sujeitos da pesquisa, como dados técnicos de identificação, instituição e curso. Uma possibilidade de detalhar, de maneira mais profunda, o conjunto dos participantes envolvidos. As coletas realizadas serão analisadas com base na análise do conteúdo, a seguir detalhada.

2.5 Análise de dados

A análise de dados deverá comungar com a análise de conteúdo, segundo Franco (2008) e Bardin (1977)⁷¹. Para Bardin (1977, p. 32-33), a análise de conteúdo “é um método muito empírico”, pois “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Levando em consideração, para isso, três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, interpretação e interferência.

A pré-análise é a fase de organizar, operacionalizar e sistematizar ideias iniciais, para que sirva como um plano de análise. São três missões que fazem parte dessa fase, não ocorrendo necessariamente nessa ordem: escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores. Nesse processo de organização, também se inclui a leitura flutuante e a escolha dos documentos (Bardin, 1977). Bem próximo dessa concepção, Franco (2008) afirma que a pré-análise envolve a leitura “flutuante”, escolha dos documentos, formulação da hipótese, referência aos índices e elaboração de indicadores.

⁷¹ O uso de Bardin e Franco, segue uma lógica de similaridade entre as autores e complementação, haja vista que uma é mulher, pesquisadora, Francesa, da Universidade de Paris; e a outra é uma mulher, pesquisadora, brasileira, livre docente da UNICAMP (falecida inclusive recentemente, em junho de 2024). Cada uma traz um olhar específico a partir de sua realidade. Ambas da Psicologia, trouxeram significativas contribuições para a compressão metodológica das pesquisas, especialmente no campo da análise de dados chamada análise de conteúdo.

A fase de exploração do material é “longa e fastidiosa, consiste em essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p. 127). Já o tratamento dos resultados obtidos e interpretação visam à significação (falas) e operações (percentagens), por meio de quadros, diagramas, “ilustrações”, modelos, com o objetivo de fornecer provas estatísticas e testes de validação (Bardin, 1977).

A inferência leva a polos da análise e aos elementos clássicos da comunicação: o emissor (produtor de mensagem), o receptor (indivíduo ou grupo), a mensagem (o código, a significação), o médium (instrumento) (Bardin, 1977). Para Bardin (1977, p. 167),

a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades.

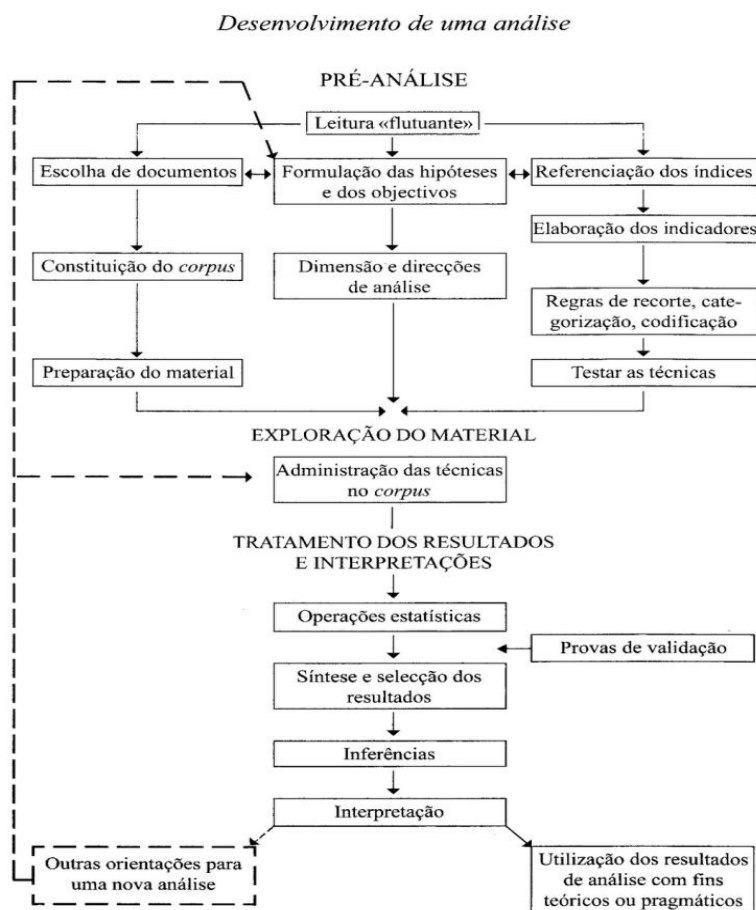
Franco (2008, p. 26) refere que a inferência “é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”; proporciona relevância teórica e comparação. Diante disso, concordamos que, após a coleta, deve ser feita a elaboração dos dados, que devem ser organizados de maneira sistemática, com a devida seleção, codificação e tabulação. Posteriormente, é feita a análise (interpretação, explicação ou especificação) e a interpretação dos dados (construção de modelos, esquemas e ligação com a teoria). É válido mencionarmos que, para a representação, são utilizados tabelas, quadros e gráficos (Marconi; Lakatos, 2010).

Para Franco (2008, p. 24), a análise de conteúdo é um procedimento que se delineia na teoria da comunicação (a partir da fala humana) e por meio da mensagem (causas e efeitos), pois “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e que simbolicamente explicitado sempre será ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Na categorização, há elementos que constituem um conjunto, que possui diferenciação e forma um agrupamento por analogias e critérios previamente estipulados. Um critério aqui definido é o semântico, com as categorias agrupadas por temas; outro critério é o léxico, com definição das palavras por sentido, sinônimo e proximidade. Isso tudo levando em consideração que “as categorias emergem do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2008, p. 59).

Com base nisso, os principais requisitos para as categorias em Franco (2008) são a homogeneidade, a pertinência (estar adequada ao material e ao campo teórico), a objetividade, a fidedignidade e a produtividade (com resultados abundantes). Segundo Bardin (1977), há algumas fases para o desenvolvimento de uma análise, como demonstra a Ilustração 17:

Ilustração 17 – Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (1977, p. 128).

Com isso, a ilustração 17 demonstra bem o passo a passo realizado na pesquisa: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Essas fases colaboraram para as análises e interpretações que realizamos sobre formação de professores, corpo e práticas corporais e o pensar sobre a Educação Física do Campo. As categorias construídas e apresentadas ao longo das seções IV, V e VI comungam no diálogo com a proposta sinalizada, como uma possibilidade de melhor organização dos dados.

Assim, compreendemos a importância da análise de conteúdo, e sua relação alinhada à linguística e a linguagem. Essa análise de dados foi realizada neste estudo, a partir dos anos de 2023, se estendendo a 2024 e 2025, também por meio de tabulação descritiva, gráficos e tabelas.

Ressaltamos que esses apontamentos metodológicos são fundamentais para este estudo investigativo de tese.

Finalizando os caminhos metodológicos da pesquisa, criamos o Quadro 10, que sintetiza as escolhas metodológicas do estudo, a partir de autores-base:

Quadro 10 – Síntese das escolhas metodológicas.

MÉTODO DIALÉTICO	Hegel (1993, 2003) e Marx (1999, 2011, 2021).
ABORDAGEM	Qualitativa (Gamboa, 2003, 2018; Minayo, 2009).
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL	Seleção e análises de obras relevantes; PPCs dos cursos de: Educação Física (UFPA) e Educação do Campo (IFPA); PPP da escola do campo (EMEF Roberto Remigi); Marconi e Lakatos (2010).
PESQUISA DE CAMPO	Exploratória (Marconi; Lakatos, 2010).
LÓCUS DA PESQUISA	Município de Castanhal no Pará, onde se localiza a UFPA (Licenciatura em Educação Física) e o IFPA (Licenciatura em Educação do Campo), além das escolas do Distrito Assentamento João Batista.
COLETA DE DADOS	- Questionário semiaberto virtual em escala, disponibilizado aos discentes da UFPA e do IFPA; - Entrevista(s) junto aos professores da educação superior nos cursos de Educação do Campo e Educação Física, a partir dos critérios pré-selecionados; - Entrevista(s) junto aos egressos de Educação Física que atuam na Educação do Campo e os egressos da Educação do Campo que atuam com conhecimentos relacionados à Educação Física nas escolas do campo do município de Castanhal no Pará; - Diário de bordo; - Marconi e Lakatos (2010).
ANÁLISE DE DADOS	Análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2008).
ESTUDO DO CONHECIMENTO	Morisini, Nascimento e Nez (2021), Morisini (2015) e Morisini e Fernandes, (2014).

Fonte: autoria própria (2022).

Adotamos a organização metodológica apresentada com o objetivo de estudar de forma mais aprofundada os métodos, técnicas e caminhos para compreender o fenômeno investigado. Esses elementos foram essenciais tanto para o adequado planejamento enquanto pesquisadora quanto para o bom andamento da pesquisa. Destacamos, ainda, o estudo do conhecimento, que buscou ampliar o mapeamento teórico das produções dos últimos anos e, nesse contexto, ressaltamos as contribuições significativas de Morisini, Nascimento e Nez (2021), Morisini (2015) e Morisini e Fernandes (2014).

2.6 Estado de conhecimento

Além da importância do levantamento bibliográfico e documental inicial, sentimos a necessidade de maior aprofundamento e especificidade sobre o estado de conhecimento. Sabemos que isso vem crescendo no Brasil, porém ainda apresenta desafios, como o campo de estudo do pesquisador, paradigmas sobre o tema, trajetória do tema, diferentes fontes de

publicação, políticas que norteiam a produção científica e canais de divulgação (Morisini; Nascimento; Nez, 2021).

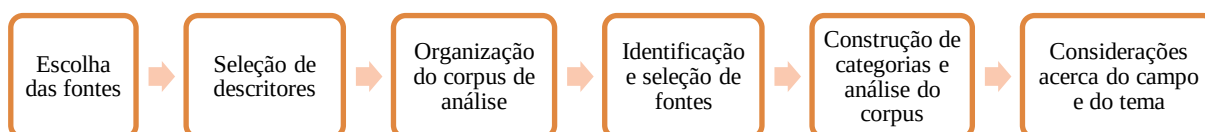
O estado de conhecimento é um passo importante para a pesquisa e para o pesquisador, pois tem o intuito de adentrar o campo de conhecimento investigado, inclusive auxiliando uma análise atenta e detalhada sobre a produção do conhecimento. Para Morisini e Fernandes (2014, p. 155), é como “[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”. Nesse sentido, Morisini, Nascimento e Nez (2021), alertam:

Na construção de um levantamento da produção científica de uma área é importante o pesquisador conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas ao tema no campo científico. Também se faz imprescindível, identificar e analisar possíveis abordagens e caminhos, não só de fundamentação teórica, bem como de aspectos metodológicos, que contribuirão na delimitação e organização de sua investigação (Morisini; Nascimento; Nez, 2021, p. 70).

Conforme os autores, é preciso buscar “[...] conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese” (Morisini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71). Com isso, se no levantamento bibliográfico destacaram-se autores-base e iniciais que conduziram a escrita e leitura previstas no projeto de pesquisa sobre o campo de investigação pretendido, a etapa posterior foi o estado de conhecimento mais aprofundado, com identificação e análise de artigos e teses inseridos nas áreas da Educação e da Educação Física.

Para isso, foi realizado o mapeamento da literatura na área, com base no estado de conhecimento apontado por Morisini, Nascimento e Nez (2021), Morisini (2015) e Morisini e Fernandes (2014). Tais autores mostram pesquisas relevantes e uma estrutura pertinente e necessária como direção para esse percurso. Baseada nisso, a Ilustração 18 demonstra o passo a passo do caminho percorrido:

Ilustração 18 – Estrutura do estado de conhecimento e fases metodológicas.



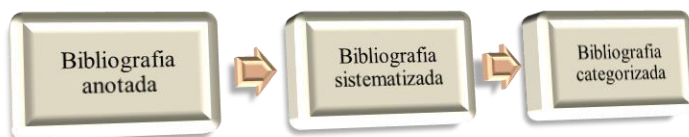
Fonte: Morisini, Nascimento e Nez (2021).

Seguindo essa estrutura, no ano de 2022, foi realizado um estado de conhecimento referente às pesquisas que abordam o tema desta tese nos últimos cinco anos (período correspondente à avaliação de uma das plataformas consultadas). As fontes selecionadas foram: CAPES, para teses, e *Scielo*, para artigos científicos.

Na sequência, houve a seleção de descritores (“Formação de Professores”, “Educação do Campo” e “Educação Física”). Compreendendo que “[...] descritores são termos padronizados, definidos por especialistas que servem para definir assuntos e recuperar informações” (Morisini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72), diferentemente de palavras-chave, por serem mais simples na definição de temas e identificação de obras.

Após a escolha das fontes, dos descritores e identificação de material bibliográfico, foi feita a organização do *corpus* da análise, com leitura flutuante e organização das etapas posteriores: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. A Ilustração 19 apresenta a sequência lógica do estado de conhecimento e a organização das bibliografias:

Ilustração 19 – Estado de conhecimento e organização das bibliografias.



Fonte: Morisini, Nascimento e Nez (2021).

Quanto à bibliografia anotada, elaboramos uma tabela para os artigos e outra para as teses, organizadas por referência bibliográfica, contendo ano da defesa, título e pequeno resumo. No caso da bibliografia sistematizada, foram organizados: número de identificação do trabalho, ano de publicação, nome do periódico, nome do autor, título, metodologia e resultados⁷². Já a bibliografia categorizada consistiu no reagrupamento da tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representassem as categorias (Morisini; Nascimento; Nez, 2021).

Após a elaboração da bibliografia anotada e da bibliografia sistematizada, foram organizadas duas tabelas: uma correspondente aos artigos selecionados na plataforma analisada, *Scielo*; outra correspondente às teses selecionadas na plataforma CAPES, utilizando como filtros o período dos últimos cinco anos (2017 a 2021), o idioma Português e a busca pelas

⁷² Para Morisini, Nascimento e Nez (2021, p. 73), “Esses itens podem ser substituídos por outros de acordo com o objetivo da investigação e a necessidade do pesquisador”. Diante disso, acrescentamos o nome do periódico em que foi publicado o artigo e retiramos o objetivo, dado que já foi identificado no resumo presente na bibliografia anotada.

expressões combinadas “Formação de Professores”, “Educação Física” e “Educação do Campo”. O Quadro 11 apresenta os artigos selecionados na *Scielo*:

Quadro 11 – Artigos selecionados (*Scielo*).

1	LINHALES, Meily; SILVA, Giovanna; SANTOS, Fernanda. Ortopedia do corpo, eficiência dos gestos, ciência para o esporte: modelos pedagógicos na Educação Física brasileira e na formação de seus professores. <i>Educar em revista</i> , v. 37, 2021.
2	SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Métricas</i> , v. 42, 2020.
3	LOCH, Mathias; RECH, Cassiano; COSTA, Filipe. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: lições com o COVID-19. <i>Ciência & Saúde Coletiva</i> , v. 25, n. 9, p. 3511-3516, set. 2020.
4	MENDES, Evandra; RINALDI, Ieda. Trajetórias do habitus avaliativo no decorrer da carreira docente. <i>Movimento</i> , v. 25, 2019.
5	TRIANI, Felipe; BARROS, Glhevysson; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos; TELLES, Silvio. As representações sociais de bacharelandos sobre ser profissional de Educação Física. <i>Journal of Physical Education</i> , v. 30, 2019.
6	DAL-CIN, Jamile; REZER, Ricardo. Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da Educação Física. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v. 40, n. 1, p. 32-38, mar. 2018.
7	NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 44, 2018.
8	LINHALES, Meily; OLIVEIRA, Thaís; SANTOS, Fernanda; CAMARGO, Nájela. Arquivos pessoais de professores de Educação Física: organização arquivística e pesquisa histórica. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , v. 39, n. 3, set. 2017, p. 276-283.

Fonte: autoria própria baseada em Morisini, Nascimento e Nez (2021).

Na plataforma da *Scielo*, 8 (oito) publicações foram destacadas, que tratavam de fato da Formação de Professores e da Educação Física, enquanto nenhuma (0) relacionava os três descritores da busca. Já no banco de dados da CAPES, foram selecionadas 12 (doze) teses que comungavam, em certa medida, com o estudo, seja em relação à formação de professores e Educação do Campo, seja em relação à formação de professores e a Educação Física, mas nenhuma tese fazia relação, assim como os artigos buscados, com as expressões-chave da busca.

No entanto, mesmo não havendo relação direta com a Formação de Professores, a Educação Física e a Educação do Campo, as teses selecionadas têm discussões interessantes no que tange às áreas, principalmente quanto à formação inicial, o trabalho docente e o campo. O Quadro 12 apresenta as teses selecionadas:

Quadro 12 – Teses selecionadas (CAPES).

1	ANHAIA, Edson marcos de. Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFSF – campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017. 224 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. biblioteca depositária: UFSC.
2	COUBE, Roberta jardim. (Inter)corporeidade e narrativas: a integração corpo-arte-vida na formação de professores de Educação Física. 248 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ. Biblioteca depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
3	MELO, Patrícia Sara Lopes. Construção identitária profissional docente na Educação do Campo: produção de narrativas no ensino superior. 108 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. Biblioteca depositária: biblioteca comunitária jorn. Carlos Castello Branco.

4	MORAES, Valdirene Manduca de. A produção da licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. 187 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: SLS.
5	PEREIRA, Alessandro. Saberes da docência de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil. 140 f. Doutorado Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.
6	SALES, Suze da Silva. Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de arraías. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos biblioteca depositária: repositório UFSCAR.
7	SANTOS, Silvanete Pereira dos. A licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo. 302 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: UNB.
8	COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na rede municipal de Belém/PA. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca depositária: ICED/UFPA.
9	COSTA, Maria Lemos da. Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. 261 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Piauí, Teresina. Biblioteca depositária: Biblioteca setorial do CCE/UFPI.
10	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca depositária: indefinida.
11	SILVA, Simone Souza. Políticas de Formação inicial de Professores do campo em Parintins: contextos e contradições. 225 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFAM, setor norte.
12	SILVA, Kize Arachelli de Lira. Concepções e Práticas da Educação do Campo: um estudo com professores em formação. 325 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca depositária indefinida.

Fonte: autoria própria baseada em Morisini, Nascimento e Nez (2021).

Ao realizar a bibliografia sistematizada, percebemos que esses 8 (oito) artigos e as 12 (doze) teses tiveram as mais diversas metodologias, com métodos como o materialismo histórico e dialético e a fenomenologia, além de abordagens como a perspectiva bakhtiniana e a perspectiva crítica. Também foram observados alguns tipos de pesquisa, como a bibliográfica, de campo e estudo de caso, e análises dos mais diversos registros e documentos: PPP, atas NDE, memorial, diário de campo. Identificamos uma predominância da coleta de dados por meio de entrevistas e questionários.

Para a bibliografia categorizada, organizamos algumas tabelas com o objetivo de facilitar a visualização dos resultados obtidos. Entre as seleções realizadas, estão: artigos selecionados por periódico na plataforma *Scielo*; instituições de ensino superior das teses selecionadas; distribuição dos trabalhos selecionados por ano; localização dos autores com base no vínculo institucional e produções; temáticas abordadas nos artigos; temáticas abordadas nas teses.

A primeira tabela categorizada abrange as revistas mais utilizadas encontradas na busca para publicação dos artigos. Ganha destaque a Revista Brasileira de Ciências do Esporte

(RBCE) e a área de conhecimento Educação Física, de onde provinham todos os artigos, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Artigos selecionados por periódico plataforma Scielo.

Qualis	Revistas Científicas	Área mãe	Nº
B1	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	Educação Física	03
A1	Educar em revista	Educação Física	01
A1	Educação e pesquisa	Educação Física	01
A3	Ciência & Saúde Coletiva	Educação Física	01
B1	Movimento	Educação Física	01
B1	<i>Journal of Physical Education</i>	Educação Física	01
Total			08

Fonte: Autoria própria (2022).

Entre as teses, todas as 12 são de programas de doutorado em Educação, uma vez que foi utilizado o filtro específico para a área. As principais instituições em que essas teses foram defendidas concentram-se na Universidade Federal do Pará (conceito CAPES 5) e na Universidade do Piauí (conceito CAPES 5), no quadriênio 2017-2020, localizadas respectivamente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. A Tabela 2, a seguir, especifica melhor cada instituição e a quantidade de trabalhos selecionados.

Tabela 2 – Instituições de ensino superior das teses selecionadas.

Instituição	Nº
Universidade do Vale do Itajaí	01
Universidade Federal Fluminense	01
Universidade Federal do Pará	02
Universidade de Brasília	01
Fundação Universidade Federal do Piauí	02
Universidade Federal do Amazonas	01
Universidade Federal de Santa Catarina	01
Universidade Tuiuti do Paraná	01
Universidade Federal de São Carlos	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01
Total	12

Fonte: Autoria própria (2022).

Na análise entre artigos e teses, em relação ao tempo investigado, entre os periódicos, houve maior concentração nos anos de 2018 a 2020; entre as teses, o ano de 2018 aparece com maior frequência. Entre 2019 e 2021, nenhuma tese foi encontrada, o que chama atenção para a ausência de produções nos últimos anos. A Tabela 3 esboça a distribuição dos trabalhos e os anos de publicação:

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos selecionados por ano.

ANO	ARTIGOS	TESES
2017	01	05
2018	02	07
2019	02	-
2020	02	-
2021	01	-
Total	08	12

Fonte: autoria própria (2022).

Com base no currículo Lattes, foi identificada a localização dos autores e seu vínculo institucional. Houve concentração entre as regiões Sudeste (06) e Sul (05), o que pode ser explicado pela maior quantidade de programas nessas localidades. Nos artigos, a região Sudeste (04) aparece em destaque; já nas teses, as regiões Sul (03), Nordeste (03) e Norte (03) apresentaram o mesmo número de produções. Na região Centro-Oeste, não foi identificado nenhum artigo selecionado.

Tabela 4 – Localização dos autores com base no vínculo institucional e produções selecionadas.

Localização	Quantidade de autores	
	Artigo	Tese
Centro-Oeste	-	01
Sul	02	03
Sudeste	04	02
Nordeste	01	03
Norte	01	03

Fonte: autoria própria (2022).

Dentre as temáticas abordadas nos artigos, oito deles dialogam somente com a Formação de Professores e com a Educação Física, como mostra a Tabela 5. suas discussões permeavam entre: identidade e formação profissional (02), ordenamento legal da profissão (02), história e memória (02), atividade física e saúde (saúde coletiva) (01), formação inicial e estética (01). Não houve registro, menção ou trato com a Educação do Campo ou com as práticas corporais.

Tabela 5 – Temáticas abordadas nos artigos.

Categoria	Artigos
Identidade e formação profissional	02
Ordenamento legal da Profissão	02
História e Memória	02
Atividade Física e Saúde	01
Formação Inicial e Estética	01

Fonte: Autoria própria (2022).

As temáticas abordadas nas teses relacionam-se mais diretamente à formação de professores e à Educação do Campo, destacando-se as categorias políticas de formação no campo (06) e saberes docentes e identidade (03). Entre os trabalhos analisados a partir da bibliografia anotada e sistematizada, três (03) tratavam da Formação de Professores e da Educação Física, com enfoque em Corpo (01), Trabalho docente (01) e Saberes e identidade (01). Os demais (02), pertencentes à categoria saberes docentes e identidade, voltavam-se exclusivamente à Formação de Professores e à Educação do Campo.

Tabela 6 – Temáticas abordadas nas teses.

Categoria	Teses
Corpo	01
Trabalho docente	01

Escola campesina	01
Saberes docentes e Identidade	03
Políticas de formação no campo	06

Fonte: autoria própria (2022).

Assim, o estado de conhecimento abriu possibilidades de se investigar com mais exatidão o campo científico, pois, para Morisini e Fernandes (2014), o objetivo do “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses”. Trata-se, portanto, de evidenciar o que existe, o que não existe e identificar elementos novos.

Portanto, “A principal característica é a natureza de uma contribuição original, marcada pela identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico” (Morisini, 2015 p. 108). Isso reforça que, no período analisado, a tese apresenta caráter inovador, pois não foi identificado nenhum estudo que considerasse, simultaneamente, a formação nos cursos de Educação Física, a Educação do Campo e a análise para se pensar uma Educação Física do Campo.

Constatamos que as pesquisas encontradas no estudo do conhecimento contribuem para compreender elementos essenciais para esta tese, como: a existência de profundas contradições entre o discurso das políticas de formação de professores, por meio de programas, e sua efetiva implementação; o papel da Ledoc como instrumento de luta; e o fato de a Ledoc, por ser fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, poder contribuir para a formação de professores em uma perspectiva emancipadora.

As teses e periódicos também evidenciaram a relevância dos Movimentos Sociais camponeses, de suas culturas, formas organizativas e processos formativos da prática pedagógica, saberes, vivências e experiências desenvolvidos na Educação do Campo, que se constituem como elementos para a construção identitária do profissional docente. Os saberes camponeses e a realização do Tempo-Comunidade contribuem para a consolidação dessa identidade, assim como a necessidade de uma formação geral e específica de professores.

Entre as metodologias do campo mais destacadas pelos estudos, sobressaem a Pedagogia da Alternância, reconhecida como um dos elementos da licenciatura com maior potencial para fortalecer os vínculos entre a Universidade, no processo de formação de professores, e a escola de educação básica do campo; a prática interdisciplinar; a formação por área de conhecimento; a resistência e afirmação da identidade docente; a transformação da escola do campo; e a formação contra-hegemônica na educação superior, fundamentada na epistemologia da práxis.

A formação do professor da Educação do Campo traz desafios em relação ao ensino do campo e acontece a partir do desenvolvimento da prática pedagógica, vislumbrando a construção de aprendizagens teóricas e metodológicas necessárias para trabalhar na escola do campo. Inclui a articulação entre saberes, integrando conhecimento científico e popular; a legitimação dos povos do campo como sujeitos históricos; e a resistência diante das dificuldades que ainda persistem na educação escolar e na docência no campo.

No campo da Educação Física, as condições formativas têm se mostrado precárias, embora haja resistência dos docentes, que constroem possibilidades educativas com jovens e adultos trabalhadores. Dois estudos apontam que ainda existe a inserção do trabalho docente do professor de Educação Física sob a lógica do capital, sendo que o ordenamento legal da profissão permanece como obstáculo para uma formação ampla na área.

Alguns estudos ressaltaram que a formação em Educação Física deve levar em consideração as diferentes dimensões, como a estética, a atividade física e a saúde. Outro ponto é o reconhecimento das múltiplas possibilidades da educação dos corpos, compreendidos em suas diversas formas e manifestações, em variados espaços, dentro e fora da escola, na comunidade e no seu entorno. O corpo aparece como elemento presente nas diferentes práticas, na história da Educação Física e na formação de professores, interligando-se à ortopedia do corpo, à eficiência dos gestos e ao uso da ciência a serviço do esporte.

SEÇÃO III UM CAULE⁷³ FORTE: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FRENTE À CRISE DO CAPITAL E DO NEOLIBERALISMO

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 1987, p. 15).

A epígrafe de Paulo Freire nos leva em direção ao descobrir, à descoberta que se dá na relação com o mundo e com os diversos desafios que enfrentamos em nosso cotidiano, com as lutas cotidianas em que estamos inseridos. O movimento de Educação do Campo tem sido essa organização que levanta lutas, debates, denúncias e proposições para uma sociedade melhor, considerando que sejam garantidos os direitos e a valorização dos sujeitos que compõem o campo.

Esta seção analisa a crise do capital ocorrida nos anos 1970, a qual desencadeou um processo neoliberal que vem impactando diretamente a Educação, a Educação Física e a Formação de Professores. O texto também dialoga com o movimento da Educação do Campo como uma possibilidade de resistência e luta dos trabalhadores do campo. Além disso, apoia-se na base teórico-metodológica da dialética como o principal eixo de análise e interpretação da realidade, com destaque para as abordagens que propõem, de forma crítica, mudanças metodológicas, propositivas e políticas.

A problemática abordada evidencia que, com os avanços da crise estrutural do capital, um cenário devastador, consolida-se um cenário devastador, marcado por estruturas sociais desiguais e pela dinâmica do sistema sócio-metabólico (capital, trabalho assalariado e Estado), que tem afetado as condições de vida e o modo de produção na sociedade. Esse contexto tem gerado má distribuição de renda, desemprego, miséria e diversas formas de produção e reprodução de situações catastróficas. Na educação, os diversos “ataques” e cortes de verba comprometem a utilização efetiva dos recursos públicos.

3.1 Avanço da crise, neoliberalismo e o Estado na contramão

A crise do capital (a partir de 1970) é, sem dúvida, muito maior e mais grave do que a crise econômica mundial de 1929-1933, pois, desde então, até a primeira década do século XXI, a crise se acentuou não apenas nas finanças, mas também na vida social, econômica e cultural (Mészáros, 2011). Essa crise é autodestrutiva, militarizada, voltada contra a natureza e

⁷³ Caminhando no sentido de significar os títulos das seções, a expressão “caule” remete a uma base de sustentação humana, aqui investigado, que é o movimento de Educação do Campo, movimento forte, político e engajado, que permeia a vida, o direito, o ecossistema, o trabalho e a organização das lutas do homem e da mulher do campo.

desumana. Manifesta-se por meio de conflitos étnico-religiosos, desmatamento, poluição, xenofobia (aversão à cultura do outro), fome, falta de condições mínimas de moradia, alimentação, saneamento, educação, saúde, além da intolerância e da violência.

Essas condições sociais se intensificam de forma nunca antes vista na história. Nesse sentido, a análise da conjuntura mostra que, no início do século XXI, estávamos inseridos em “um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros ‘custos de produção’ como força de trabalho necessária” (Mészáros, 2000, p. 8).

Enquanto nos sistemas feudal e escravocrata os modos de produção eram organizados a partir de formas específicas de controle do metabolismo global, com o surgimento do sistema capitalista e da economia burguesa, houve a manutenção dessa lógica, agora com uma dominação de alcance mundial. Esse processo intensificou os modos de produção e as disparidades sociais, promovendo a concentração de riqueza e, conseqüentemente, o aumento da pobreza.

Na obra “Miséria da Filosofia”⁷⁴ (1847), Marx (2001), ao tecer uma crítica contundente e irônica à obra “Filosofia da Miséria” (1846), de Pierre Proudhon, divide sua análise em dois capítulos: um voltado à crítica da economia política e outro com enfoque filosófico e metodológico. Nela, Marx denuncia o caráter idealista da abordagem de Proudhon, que teria utilizado de forma equivocada a dialética hegeliana.

Além disso, Marx (2001, p. 117) demonstra a realidade histórica e os privilégios da burguesia em contraste com a condição do proletariado, afirmando que “nas mesmas relações que se produz riqueza, também se produz miséria”. A riqueza produzida é, portanto, burguesa e não uma riqueza social, de todos e para todos. Na obra, há uma crítica ao uso ideológico da filosofia como instrumento de manipulação a serviço dos interesses da burguesia, transformando-a em miséria quando usada em favor do liberalismo

Com o surgimento do capitalismo (séculos XIV e XV), no processo de transição do sistema feudal para a Idade Moderna, iniciou-se a defesa da acumulação primitiva do capital, da propriedade privada, do lucro e da exploração da força de trabalho, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais. Os ciclos de recessão são imanentes ao capitalismo, como se observa nas crises de 1929, 1970 e 2008. Dentre as fases desse sistema, destacamos: a fase financeira

⁷⁴ Vale lembrar que essa foi uma das obras lidas e aprofundadas nos estudos da disciplina “Marx e o método: inserções na pesquisa educacional brasileira”, ministrada pelo Professor Hajime Takeuchi Nozaki, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em que tive o privilégio de ser estudante, durante o segundo semestre do ano de 2022.

ou monopolista, oriunda do século XX; e, mais recentemente, a fase informacional, cognitiva ou do conhecimento, entre os séculos XX e XXI.

Sobre o capitalismo cognitivo, que se estabelece a partir de 1950, Pochmann (2021, p. 1) menciona que “[...] o trabalho se altera profundamente por sua manifestação imaterial, colocando como novo desafio à classe proprietária a mensuração e o controle dos ganhos de produtividade”. Há uma mudança no sistema produtivo, com crise do trabalho, racionalidade econômica, alienação e precarização. O trabalho torna-se imaterial, altamente produtivo, afastando-se de seu potencial emancipador.

É nesse contexto da terceira fase do capitalismo, a tecnológica, que se intensifica o uso de recursos midiáticos como computadores, celulares e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), promovendo a hiperconectividade em redes, aplicativos e mídias. Nesse contexto, Castells (2006) discute sobre a sociedade globalizada e a era da informação e do conhecimento, um capitalismo que transitou do modelo industrial para o tecnológico e, em seguida, para o informacional. Nas palavras de Castells (2006, p. 39), no prólogo: “a rede e o ser”,

[...] uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economia em todo o mundo passam a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de economia, o Estado e a sociedade de geometria variável (Castells, 2006, p. 39).

Segundo o autor, a nova forma de economia apresenta uma dinâmica de reestruturação caracterizada por: maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização, fortalecimento do capital em detrimento do trabalho, condições discriminatórias impostas à força de trabalho feminina, aumento da concorrência, integração dos mercados financeiros e atuação do Estado, que pode ou não influenciar as forças sociais produtivas, configurando um processo de dominação assimétrico que ultrapassa os limites entre Norte e Sul (Castells, 2006).

De forma distinta em relação ao autor anterior, quanto à perspectiva da centralidade do trabalho, Antunes (2008), no início deste século, argumenta que a crise evidenciada entre o final da década de 1960 e o início da de 1970⁷⁵ expressa uma crise estrutural do capital. A queda da taxa de juros e o processo de reestruturação dos modos de produção reorganizaram o poderio burguês e o controle social, reerguendo o ciclo de dominação em grande esfera.

⁷⁵ Ciclos de expansão e crise do capitalismo que Mészáros (2011) chama de *depressed continuum*.

Se, para alguns, as transformações já ocorridas e ainda em curso seriam fruto de uma nova forma de organização do capital e do trabalho, considerada “[...] mais favorável quando comparada ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de uma ‘maior realização no espaço do trabalho’” (Antunes, 2008, p. 44), para outros, não houve mudança para a japonização ou toyotização, reconfigurando mercado, local de trabalho e empregadores. Além disso, para Antunes (2008), somam-se a essas transformações diversas consequências no mundo do trabalho:

desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em praticamente todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um ‘sindicalismo de empresa’ (Antunes, 2008, p. 45-46).

Percebemos, nas palavras do autor, que há evidências de que, ao longo das crises do capitalismo, os direitos dos trabalhadores vêm sendo cada vez mais excluídos. As grandes empresas, tanto no campo quanto na cidade, concentram poder sob formas de oligopólio e monopólio, político, intelectual, cultural, do conhecimento e do lazer. O ser humano perde sua essência, seu caráter crítico e criativo, bem como princípios fundamentais como a dignidade. O trabalho, no contexto do capital, passa a moldar o homem e a mulher a partir da aparência e do imediatismo.

Vale destacar que a última grande crise financeira, a mundial de 2008, teve potencial para se transformar em uma depressão econômica de grandes proporções nos Estados Unidos da América (EUA). Essa crise, segundo Hobsbawm (2008, p. 01), “[...] dramatiza o fracasso da teologia do livre mercado global descontrolado e obriga, inclusive o governo norte-americano, a escolher ações públicas esquecidas desde os anos trinta”. Tal crise se deu em meio ao aumento dos valores imobiliários, à inflação crescente, à estagnação da renda das famílias e à “quebra” do banco norte-americano.

Conforme Mészáros (2011, p. 14), “na China 26 milhões de ex-trabalhadores rurais que estavam nas indústrias das cidades perderam seus empregos de 2008 e 2009 [...] Nos EUA, Inglaterra e Japão os índices de desemprego neste início de 2009 são os maiores das últimas décadas”. Diante disso, Hobsbawm (2008) reflete sobre a crise do capitalismo e resgata a importância do pensamento de Marx, afirmando que vivíamos, então, um contexto de globalização descontrolada e desregulada.

Para o autor, “Em alguns casos, como a China, as vastas desigualdades e injustiças causadas por uma transição geral a uma economia de livre mercado, já coloca problemas importantes para a estabilidade social e mesmo dúvidas nos altos escalões de governo” (Hobsbawm, 2008, p. 01). Isso coloca em evidência um processo neoliberal de pressões políticas que vão demarcando a história.

No Brasil, especificamente no 2º trimestre de 2022, o desemprego atingiu 10,1 milhões de pessoas, o que corresponde a uma taxa de 9,3% da população (IBGE, 2022). Com o processo de êxodo rural intensificado nas últimas décadas, aliado à falta de investimentos em diversos setores, ao aumento das máquinas (processo de mecanização), da tecnologia e ao avanço do agronegócio, há uma busca incessante por produtividade, o que acarreta desemprego estrutural e subemprego no campo, com redução dos postos de trabalho.

Marx (2001, p. 98) afirmou que “Para obter o desenvolvimento das forças produtivas e do excedente do trabalho, eram necessárias classes que prosperam e outras que declinam”. Portanto, o trabalho, que deveria suprir as necessidades básicas de sobrevivência humana, de criação, modificação da natureza e transformação da vida, vai tomando outra forma, diferente da apontada pelo falso crítico Proudhon, que erroneamente dizia que o trabalho não era mercadoria. Para Marx, tudo se transforma em mercadoria: o trabalho é explorado, há trabalho morto e trabalho vivo.

É a divisão do trabalho nos moldes capitalistas que segrega, gera concorrência, desigualdades, o excedente não pago ao trabalhador (a mais-valia), o lucro, o desemprego, a opressão e a desumanização. Essa lógica produz ódio, conflitos, relações sociais alienantes e repulsivas, além de relações de produção desarmônicas, degradação ambiental e rompimento com o equilíbrio ecológico.

Outro dado relevante na realidade atual é o meio ambiente. Além da chamada crise capitalista, fala-se também em crise ecológica, pois tudo, simplesmente tudo, vira mercadoria. Löwy (2013) argumenta que tudo é transformado: água, terra, ar e o próprio ser humano, sendo essa uma questão central no capitalismo. O autor observa, ainda, que nem a Conferência de Copenhague (2009) nem a Rio+20 (2012, Ilustração 20) foram capazes de promover mudanças efetivas nas condições climáticas.

Ilustração 20 – Marcha global da Cúpula dos Povos no Rio de Janeiro.



Fonte: WWF Brasil (2022)⁷⁶.

Entre os fatos que ilustram o que foi comentado anteriormente, destaca-se, na última década, o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora em Mariana⁷⁷, ocorrido em 2015, em Minas Gerais, que atingiu diversos animais e causou mortes e desastres ambientais irreparáveis. Outro episódio com consequências igualmente desastrosas para a natureza foi o rompimento da barragem da multinacional Vale do Rio Doce, em Brumadinho⁷⁸, no ano de 2019, na região de Belo Horizonte, resultando em aproximadamente 270 mortes. Até o momento, não houve responsabilização dos culpados, os acordos carecem de transparência e os projetos de licenciamento ambiental continuam abrindo brechas para novos crimes (CONNECTAS, 2022). A Ilustração 21 representa esse desastre.

Ilustração 21 – Rompimento da barragem de Brumadinho.



Fonte: D'Addario (2022).

⁷⁶WWF-Brasil. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?31723/Abertura-oficial-da-Rio20-sem-avancos-nem-emo>. Acesso em: jun. 2022.

⁷⁷Ver: <http://www.meioambiente.mg.gov.br/component/content/article/13-informativo/2879-desastre-ambiental-em-mariana-e-recuperacao-da-bacia-do-rio-doce>; <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm>

⁷⁸Ver: <https://www.brasilefato.com.br/2019/01/29/historico-de-violacoes-da-vale-vai-muito-alem-de-mariana-e-brumadinho>; <https://brasilefato.uol.com.br/biologia/rompimento-barragem-brumadinho.htm>

Com a exploração da matéria-prima e dos recursos naturais, somada à emissão de gases poluentes pelas indústrias e pelo setor automobilístico, ao processo de poluição de rios e mares, ao descongelamento das calotas polares provocado pelo aquecimento global, às queimadas e à má distribuição dos resíduos sólidos, ocorre a aniquilação gradativa do planeta Terra. Essa é uma verdadeira anulação do meio ambiente e do próprio ser humano. Perguntamos: até quando o ser humano e a Terra sobreviverão?

É notório que os problemas que foram e ainda são causados pelo capitalismo atingem diretamente a relação entre trabalho e capital, as questões ambientais, as desigualdades históricas, políticas, econômicas e socioculturais, além da corrupção, do desejo pelo poder, do crescimento do sistema financeiro-bancário, do endividamento e da ausência do Estado em seu devido papel social. Mesmo diante de toda essa degradação, o capitalismo continua a “caçar”, incessantemente, sua própria sobrevivência.

Percebemos isso nas estratégias utilizadas para enfrentar as crises e nas ações da burguesia que, segundo Marx e Engels (1999, p. 45), vinham buscando “[...] de um lado pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa [...]”. Trata-se de um processo ainda mais profundo e abrangente, intensificado pelo projeto neoliberal, que defende a não participação do Estado na economia e adota políticas de “migalhas” voltadas à maioria da população, baseadas em reformas e nas “[...] novas manifestações da velha ‘questão social’” (Montaño, 2022, p. 02). Capitalismo e Neoliberalismo alavancam, assim, o cenário de disputa e concorrência política e ideológica na sociedade contemporânea.

Entre as estratégias de sobrevivência no século XX, destacam-se ações de êxito duvidoso, como o sistema estatal keynesiano (de 1883 a 1946), que, apesar de suas tentativas, não resolveu os problemas estruturais. Conforme Mészáros (2000, p. 10), o início do século indica que

O capitalismo pode ter conseguido o controle na antiga União Soviética e no Leste europeu, mas é extremamente equivocado descrever o estado atual do mundo como dominado de maneira bem sucedida pelo capitalismo, apesar de estar, certamente, sob a dominação do capital.

É necessário lembrar que, mesmo antes de Keynes “reinventar” o liberalismo, as influências de Adam Smith (1723-1790) já se faziam presentes na economia, com a defesa da iniciativa privada e da relação entre burgueses e trabalhadores “livres” para negociar relações

de trabalho. Essa visão pressupunha mão de obra especializada, sujeitos capacitados e um Estado não interventor, com uma teoria que considerava o trabalho como fonte de riqueza. Também havia a utilização da expressão “mão invisível” do estado como mecanismo metafórico, porém materializado de regulação (Smith, 2022).

A ausência do Estado em suas funções sociais, aliada à competição, à livre concorrência, ao livre mercado e à lógica do “*laissez-faire*” (deixa fazer), alimenta o funcionamento desordenado dos imperativos capitalistas. Logo, “liberdade” torna-se a palavra de ordem no discurso liberal, promovendo a prevalência do individual sobre o coletivo, num racionalismo que favorece o “empresariamento” e a lógica dos grandes mercados e corporações.

Diante desse cenário catastrófico, Mészáros (2011) afirma que a crise estrutural do capital se instaura no início deste século com um caráter universal (atingindo todos os seguimentos das relações sociais e do mundo do trabalho); alcance global (afetando a maioria ou todos os povos); escala de tempo (atravessando longos períodos); desdobramento lento e gradual, seguido de muitas tentativas de saída da crise que, sem sucesso, aprofundam a crise do capital.

A consequência necessária, como é chamada a “crise da economia real”, conforme Mészáros (2011, p. 25), “[...] é o crescimento do desemprego por toda parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução feliz vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão”. Para o autor, o Estado, na conjuntura do capital e em um mundo dominado por um parasitismo financeiro, é importante, mas também catastrófico.

Com o avanço do capital e o aprofundamento da crise do capitalismo, crescem as parcerias público-privadas nos diversos setores da esfera social, intensificando processos de privatização, filantropia e precarização. O Estado passa a regular o controle social, ao mesmo tempo em que se exime de sua responsabilidade como garantidor de direitos e de deveres públicos. Dessa forma, assume-se um Estado cada vez mais mínimo em suas ações coletivas, responsabilidades e compromissos, sendo constantemente “engolido” pelas mãos, agora “visíveis”, do mercado.

No debate sobre programas como o Auxílio Brasil⁷⁹ e projetos educacionais, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior/FIES⁸⁰, observamos que tais políticas não resolvem, de fato, os problemas essenciais da população. São ações baseadas em um assistencialismo ilimitado, acompanhadas por reformas e uma nova lógica de regulação social. Com isso, “de uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade-esta traduzida de forma simplificada como mercado- a responsabilidade pela gestão dos serviços, alterando a relação com o público [...]” (Oliveira; Pini; Feldeber, 2011, p. 12).

Destacamos, ainda, a tese principal da teoria liberal, na qual o Estado (primeiro setor/governo) convive paralelamente com o segundo setor (empresas) e o terceiro setor (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs). É importante observar que essa relação não é recente: no mundo, as parcerias público-privadas surgem com o Estado moderno, no século XV, e no Brasil no século XIX, ainda no período de Dom Pedro II, com a construção das estradas de ferro e a inserção de empresas estrangeiras. Assim, o Estado passa a assumir funções ideológicas, econômicas e sociais (Santos, 2022)⁸¹.

O capitalismo e o neoliberalismo vão assumindo proporções cada vez mais acentuadas. Laval (2022) salienta, inclusive, uma racionalidade estratégica, que configura uma “guerra” de imposição da lógica de mercado sobre todas as sociedades. Isso afeta diretamente a Educação, que passa a ser “[...] compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (Laval, 2004, p. 04).

Dessa forma, a educação transforma-se em mercadoria, deixando de priorizar o conhecimento, a ampliação de saberes, as trocas, a liberdade e a emancipação. O foco passa a ser o capital, o interesse privado, o supérfluo, o lucro, a intencionalidade meritocrática e a busca

⁷⁹ É um programa social do Governo Federal, pertencente ao Ministério da Cidadania, criado em 2021, que substituiu o então Bolsa Família, destinado às famílias brasileiras de baixa renda (pobreza ou extrema pobreza) com auxílio direto de renda e benefício permanente. Estipulado pelo decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10852.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

⁸⁰ Também é um programa do Governo Federal, advindo do Ministério da Educação, criado no ano de 1999, que financia cursos superiores de estudantes em instituições privadas. Instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

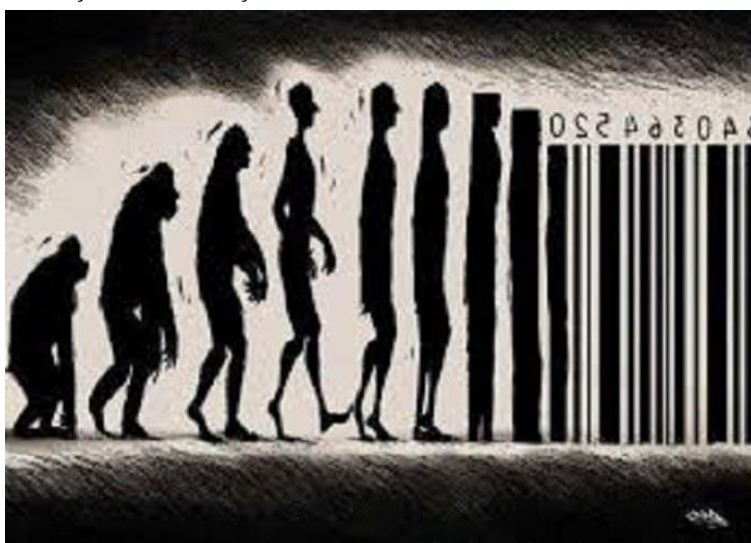
⁸¹ Agradeço as grandes contribuições da Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, na disciplina “Relação Público-Privado na Educação Brasileira”, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPA (PPGED/), durante o primeiro semestre do ano de 2022.

por resultados imediatos, associados ao desempenho e às premiações. Para Freitas (2023, p. 921),

a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina.

Assim, a escola passa a se assemelhar a uma empresa, com padronizações, ensino de competências, habilidades e resultados (Freitas, 2023). O ser humano, por sua vez, caminha para a barbárie, de forma individualista, competitiva e tornando-se uma mercadoria. A Ilustração 22 representa essa análise em caráter crítico e analítico.

Ilustração 22 – Educação e barbárie.



Fonte: Dias (2022).

É pertinente lembrar os estudos do filósofo, sociólogo, musicólogo e pensador frankfurtiano Adorno (2020), na obra “Educação e emancipação”, quando afirma que, embora ninguém esteja livre da barbárie, é justamente a educação para a emancipação que visa evitá-la. Mais do que isso, a emancipação envolve coragem, consciência, experiência, a articulação entre teoria e prática, além de resistência. Sujeitos emancipados, conforme o autor, são pressupostos para a verdadeira democracia⁸².

Essa democracia é, muitas vezes, esquecida pelo Estado, especialmente na relação com as tomadas de decisões, no acesso aos direitos, na organização e na liberdade política e partidária dos sujeitos que compõem uma sociedade que deveria ser igualitária e paritária. Essa

⁸² Agradeço todos os diálogos pertinentes e necessários das disciplinas Seminário de Pesquisa I e II, no ano de 2022, ministradas pelo Prof. Carlos Nazareno Ferreira Borges e na companhia dos colegas do grupo de pesquisa Caê.

democracia é esquecida juntamente com o não investimento na verdadeira educação pública, gratuita e de qualidade. Até quando nos faltará a verdadeira democracia? Até quando continuarão a vender a educação, impedindo que ela deixe de ser tratada como mercadoria? Afinal, defende-se que a Educação não é mercadoria!

Sobre isso, Mészáros (2005) afirma que, no reino do capital, a educação, já na primeira década deste século, é tratada como mercadoria. Ele defende que a educação não deve estar voltada ao mercado, pois não pode ser considerada um negócio, comércio ou fruto de uma transação financeira, do lucro e da alienação. Ao contrário, deve ser contínua, permanente, libertadora, voltada à valorização do lazer, da vida e do próprio ser humano.

Para Marx, na sociedade do capital, tudo vira mercadoria, inclusive a educação, que é produzida pelo trabalho e que também produz valor. Para compreender isso, é necessário partir das premissas reais e das relações materiais, tratar a realidade em sua totalidade e em suas múltiplas determinações. As categorias devem estar ligadas à realidade e vinculadas ao movimento, haja vista que estão historicamente interligadas à prática social (Marx, 2011).

É a partir dessa prática social que, nos séculos XX e XXI, a análise sobre o espaço público não-estatal tem ganhado cada vez mais adeptos. Para a teoria liberal, o primeiro setor (governo) perde espaço, enquanto se ampliam as relações com o segundo setor (empresas) e, principalmente, com o terceiro setor (serviços). Esse último tem se destacado por processos visíveis de flexibilização, redução e exclusão dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Diante desse contexto, a flexibilização, como o *home office*⁸³, intensamente adotado durante o período da pandemia⁸⁴, é um reflexo desse modelo. Podemos citar o trabalho uberizado, dos serviços do *Uber Technologies Inc (Uber)* e *iFood* que aumentam as condições precárias de trabalho e a precarização do trabalhador (Antunes, 2020). Isso tudo reflete a existência de leis trabalhistas ineficientes e de sindicatos desmobilizados e enfraquecidos, que são vistos como ameaças ao neoliberalismo e aos defensores dessa ideologia.

Não podemos esquecer os fenômenos relacionados ao terceiro setor e à forma como a sociedade civil organizada vem se desenvolvendo, com: “[...] o esvaziamento dos preceitos

⁸³ Sobre isso, os resultados experimentais desenvolvidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-C) do IBGE e apontados nos estudos de Campelo, Olinto e Tobler (2024) intitulado “Home office no Brasil: percepções e avaliações dos trabalhadores”, mostram que, no Brasil, houve um crescimento grande dessa forma de trabalho, que iniciou com regime total a distância e posteriormente regime híbrido. É dividido em trabalho no domicílio, trabalho remoto e teletrabalho. Os autores concluem que, com a pandemia, elevou-se o trabalho a distância, e que as novas tecnologias ou os fatos ainda podem interferir nas ações futuras desse tipo de trabalho. Disponível: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/home-office-no-brasil-percepcoes-e-avaliacoes-dos-trabalhadores>. Acesso em: 05 out. 2024.

⁸⁴ A pandemia correspondente a um período tenebroso da história recente mundial, o surgimento e disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, que ocasionou grave infecção respiratória, com um total de milhões de mortes e enfermidade epidêmica.

democráticos, [...] a precarização do trabalho e do sistema de proteção social (estatal) ao trabalhador e à sociedade no seu conjunto, o peso para o trabalhador dos custos do ajuste estrutural [...]” (Montaño, 2022, p. 12).

A terceira via⁸⁵ expande o capitalismo, e aquilo que é público, mas não estatal, torna-se um dos pilares do discurso da gestão gerencial. Essa terceira via social assume uma democracia com nova roupagem. Multiplicam-se, então, as organizações da sociedade civil (órgãos, entidades e associações sem fins lucrativos). Em Gramsci⁸⁶ (2005, p. 91), “O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso ativo dos governados”.

Portanto, “a terceirização repassa para as empresas privadas as execuções de ações públicas, a privatização, repassa para empresas o serviço público como venda e o público não estatal repassa para o terceiro setor a execução do serviço público” (Santos, 2022, p. 114). Dentro dessa lógica, acentua-se a formação e a expansão das Organizações Não Governamentais (ONGs) de cunho reducionista, e a sociedade civil passa a assumir responsabilidades sociais que antes pertenciam ao Estado.

Além disso, aumentam as parcerias e os negócios das grandes empresas que, sob o discurso da “boa intenção” e com foco em ampliar seu poder, injetam suas diretrizes no campo educacional, como é o caso das Fundações Bradesco, Itaú, Ayrton Senna e Natura (Santos, 2022). Com base nisso,

Os recursos públicos alocados em Educação entram na lógica dos investimentos que o Estado efetiva, que, como vimos anteriormente, no capitalismo monopolista, não só se transforma em produtor direto de mercadorias, mas administra os fundos públicos na ótica particular a ponto de esmaecer-se a distinção público-privado. Os gastos públicos em educação vão, então, somar-se ao circuito do ‘capital geral’ que funciona como pressupostos do capital particular (Frigotto, 2010b, p. 179).

A lógica da relação público-privado também se evidencia no crescimento das matrículas em instituições particulares. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar da Educação Básica, em 2023, apontou um crescimento de 3,6% na rede privada. Nas creches, 33,2% das crianças estão matriculadas na

⁸⁵ Sobre isso, foi apresentado um estudo a respeito no ano de 2022, intitulado “Terceiro setor e um novo padrão de sociedade nos imperativos do capital” (Barros, 2022), no III Seminário Nacional Educação, Estado ampliado e Hegemonias: as formas de empresariamento da Educação pública.

⁸⁶ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo e intelectual importante marxista que tinha como uma de suas defesas o estado ampliado.

rede privada; no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, esse percentual é de 16,3%; e, no ensino médio, 12,8% das matrículas pertencem à rede privada (Brasil, 2024⁸⁷).

Diante desse cenário, percebemos que, com o aumento da rede privada, “A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais” (Freitas, 2023, p. 921). Sendo assim,

Libertar a escola da agenda conservadora é importante, mas mais importante ainda é impedir que a escola seja aprisionada pela lógica do livre mercado e alinhada com a formação de uma juventude ‘empreendedora’ violenta, voltada unicamente para seu ‘sucesso pessoal’ pelo acúmulo de mérito, inserida em um darwinismo social que premia os sobreviventes –base para um projeto histórico neofacista que disputará a hegemonia no vácuo deixado pela frustração do liberalismo (Freitas, 2023, p. 921).

Esse processo, marcado pelo não investimento, pelos cortes de verba para os direitos e manutenção social e pelo processo de privatização e precarização atingem diretamente a educação e os espaços escolares. Sobre o Estado, Mészáros (2015), na obra “A Montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado”, mostra reflexões contundentes, nas quais critica um Estado que é máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais. O autor propõe uma pergunta provocadora sobre a metáfora da montanha a ser escalada e conquistada: “quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com sua irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade?” (Mészáros, 2015, p. 07).

A resposta se revela na medida em que o capital luta para sobreviver, articulando estratégias contínuas de dominação. As consequências desse processo, no contexto neoliberal e capitalista, tornam-se inevitáveis: destruição, alienação, opressão e contradições. Isso se configura com a afirmação de que a natureza do Estado no capitalismo é o próprio capital.

Mészáros (2015, p. 17) faz uma crítica radical ao Estado resultante da crise do capital, uma vez que “os problemas do Estado tornam-se, inevitavelmente, cada vez maiores. Pois, na forma há muito estabelecida do processo de tomada de decisão política global, o Estado deveria proporcionar a solução para os vários problemas que obscurecem nosso horizonte, mas não consegue fazê-lo”.

⁸⁷ Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 07 out. 2024.

Nesse processo, a reprodução social ocorre por meio de relações antagônicas. As formações estatais buscam cumprir funções corretivas e de estabilidade, mas as “tendências perturbadoras” enfrentam resistências em um “corpo alienado”, o que impede tomadas de decisão em escala global (Mészáros, 2015). Além disso, o autor defende uma ideia historicamente sustentável, afirmando que, “Nesse sentido, longe de ser culpada de defender alguma ‘anarquia utópica sem lei’, a alternativa socialista está preocupada com a concepção geral e o estabelecimento prático de um modo qualitativamente diferente de intercâmbio social [...]” (Mészáros, 2015, p. 19).

Mészáros (2015) também critica a democracia direta, ou democracia representativa, pois são incapazes de enfrentar os grandes problemas “formais” e a falta de equidade política que regulam o Estado. Sobre isso, ele propõe uma concepção de “democracia substancial”, cuja regulação consiste em⁸⁸

[...] instituir uma forma de tomada de decisão da qual a recalcitrância está ausente, porque os indivíduos sociais definem a lei para si mesmos de modo a também serem capazes de modificá-la de forma autônoma, sempre que as circunstâncias de mudança de seus processos metabólicos sociais autodeterminados assim o exigirem (Mészáros, 2015, p. 22-23).

Com o aprofundamento da crise estrutural do capital, o Estado torna-se, para Mészáros (2015), a montanha a ser conquistada e derrubada, como reação à destruição da vida social. Metaforicamente, ele menciona: “A perigosa montanha confrontando a humanidade é a totalidade combinada de determinações estruturais do capital que deve ser conquistada em todas as suas dimensões profundamente integradas” (Mészáros, 2015, p. 28). Assim, “[...] a montanha em todas as suas dimensões deverá ser – e só poderá ser – conquistada se os antagonismos estruturais profundos nas raízes das contradições insolúveis do Estado forem colocados sob o controle historicamente sustentável” (Mészáros, 2015, p. 29).

Logo, Antunes e Braga (2023), ao escreverem sobre “Mészáros e sua ardorosa defesa da humanidade”, comentam três teses do autor. A primeira tese considera que o capital existe antes e depois do capitalismo, como aconteceu com a URSS e demais países do Leste Europeu, e que se trata de um sistema sócio-metabólico sustentado por três eixos fundamentais: capital, trabalho assalariado e Estado, que são inter-relacionados e indissociáveis para se pensar o fim

⁸⁸ “É aquela em que esses princípios não são só palavras abstratas, mas potências que se realizam concretamente para todos em igual intensidade, conteúdo e qualidade, no benefício igualitário de toda a coletividade. A democracia substancial só pode acontecer se se acrescenta aos preceitos da democracia formal a concretude da democratização dos bens econômicos, a socialização das riquezas que os trabalhadores produzem, mas que são apropriadas apenas por alguns poucos privilegiados proprietários dos meios de produção”. Ver: <https://www.monografias.com/pt/docs/Democracia-formal-e-democracia-substancial-P3AGKCHDH8LCF>

do capital. A segunda tese diz respeito à produção e ao consumo exacerbado, à degradação do meio ambiente, ao desemprego e à precarização do trabalho. O capital, nesse sentido, é “Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, a forma dominante do sistema do capital é, então, a da crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, o que (re)coloca, como imperativo atual frente ao espectro da destruição global, a alternativa socialista” (Braga; Antunes, 2017). A terceira e última tese apresentada é a de que “Só um vasto movimento de massas, radical e extraparlamentar, pode ser capaz de destruir o sistema de domínio social do capital e sua lógica destrutiva” (Braga; Antunes, 2017, s/p).

Portanto, Mészáros é um clássico autor marxista, referência para o entendimento da sociedade contemporânea, trazendo uma análise aprofundada acerca do papel e da função do Estado. Não se busca um Estado mínimo para o povo, mas a instauração de uma democracia substancial, que sirva de norte para os princípios socialistas, de reprodução e de existência.

Assim, ao longo desta seção, percebemos a diminuição constante da atuação do Estado em suas funções de direito, bem como o enfraquecimento dos investimentos e do financiamento no que é público. De fato, o neoliberalismo é uma resposta à crise estrutural do capital: o máximo para o capital, a ausência ou a mínima participação do Estado, especialmente no que tange às políticas públicas e à formação de professores.

Esta subseção permitiu materializar o contexto atual das condições em que o fenômeno e o campo de investigação se encontram. Dessa forma, buscamos adentrar as discussões sobre a crise estrutural do capitalismo e o neoliberalismo, ampliando os debates sobre a conjuntura da sociedade capitalista e sua relação com o Estado, o trabalho, a educação, o ecossistema e a vida.

3.2 O sistema do capital e o movimento da Educação do Campo: resistência e luta

Esta subseção tem como objetivo discutir o movimento da Educação do Campo. Antes disso, contudo, adentramos a discussão sobre os movimentos sociais do campo, compreendidos como espaços de resistência e luta frente ao capitalismo, à crise e aos avanços do neoliberalismo. Ressaltamos que essa análise considera, em sua essência, a relação entre teoria e prática, com forte caráter voltado à problematização, aos fundamentos, ao entendimento e às possibilidades, lançando debates que apontam caminhos para o exercício crítico da análise da realidade, visando sua transformação.

Compreendemos, nesse contexto, que “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes” (Marx; Engels, 1999, p. 07). É sob essa

perspectiva que surgem os movimentos sociais – e, com eles, a própria Educação do Campo –, que, ao modificar a história, tornam-se simultaneamente atores e autores dela. Devemos, então, compreender tais movimentos a partir de sua historicidade, dos seus fundamentos e de suas concepções fundantes, reconhecendo-os como expressões concretas de luta e resistência.

3.2.1 O movimento do campo: historicidade e luta de classes

Diante do avanço do capitalismo e da crise estrutural, surge o movimento de luta pela terra, em defesa da reforma agrária e contra a substituição do homem pela máquina. Segundo Fernandes (2022, p. 01), os movimentos sociais do campo⁸⁹ “São formas de organização socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem-terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos à terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário”.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) comentam que, na primeira década do século XX, havia no Brasil uma tendência dominante que considerava como “atrasado” quem vivia no campo. Trata-se de uma visão hegemonicamente racionalista e urbanocêntrica, que ainda perdura e predomina na lógica da sociedade atual, desvalorizando a diferença⁹⁰, a multiculturalidade⁹¹, a interculturalidade⁹², as particularidades e as especificidades do campo e de quem compõe essa realidade. Isso gera um sistema de contradições:

De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo lugar social no país, construindo alternativa de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 21-22).

Percebemos, assim, que “os movimentos sociais do campo sempre representaram formas de resistência contra a expansão do capitalismo” (Fernandes, 2022, p. 01). Podemos

⁸⁹ Vale lembrar o ponto fundamental que diz que é o campo que possui mais vida, onde há mais movimento social e mais inquietação (Arroyo, 2011).

⁹⁰ Candau (2011), apoiada em Silva (2000), faz uma distinção interessante entre diversidade e diferença, concordando que a primeira diz respeito à tolerância e ao respeito de distintas culturas; já a segunda tem relação com o processo social, a identidade, o poder e autoridade.

⁹¹ O multiculturalismo é baseado no trabalho das diferenças culturais. É composto de três abordagens: o assimilacionista (descrição prescritiva, sem colocar em xeque o caráter monocultural), o diferencialista ou plural (reconhecimento da diferença e das diversas identidades) e o interativo, denominado também de interculturalidade (Candau, 2011).

⁹² Delibera inter-relação entre sujeitos e grupos socioculturais, considera a cultura em construção, considera a história e o processo de hibridização cultural, valoriza os diferentes saberes, produções e conhecimentos (Candau, 2011).

citar como exemplo, na história do Brasil, as diversas revoltas e fugas dos negros no período da escravidão, que resultaram na formação de quilombos, como o Quilombo dos Palmares (século XVI-Alagoas), Quilombo do Jabaquara (século XIX-São Paulo), Quilombo Buraco do Tatu (século XVIII-Bahia) e Quilombo do Leblon (século XIX-Rio de Janeiro).

É pertinente lembrar que, no século XIX, Marx e Engels (2008), ao tratarem das relações sociais e políticas, defendiam que os movimentos revolucionários (operários) existiam (e existem) para o enfrentamento da opressão e exclusão vividas pela classe trabalhadora.

No século XX, para compreender o desenvolvimento desses movimentos, alguns marcos históricos merecem destaque por sua relevância, como a criação do primeiro Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), em 1932, construído por agricultores com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em 1922. Também merece menção a criação e publicação do primeiro jornal organizado por camponeses, o “Terra Livre” (1954-1964), lançado em 1949.

Segundo Cruz (2021), os jornalistas mantinham informados os camponeses de todo o Brasil, especialmente os do interior de São Paulo, sobre seus direitos assegurados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e pelo Estatuto do Trabalhador Rural (ETR). Conforme Cruz (2021, p. 417), “O jornal procurou mostrar aos leitores de que a aprovação da lei trabalhista mencionada não foi fruto de um acaso, mas sim resultado das lutas camponesas”. É desse período a criação da canção “Hino do camponês”, composta por Francisco Julião, em Recife, em setembro de 1960, transcrito a seguir:

Com o sangue de uma raça / Presa ao cabo da enxada / Não queremos viver na escravidão / Nem deixar o campo onde nascemos / Pela terra, pela paz e pelo pão: / Companheiros, unidos venceremos / Estribilho: A bandeira / Hoje somos milhões de oprimidos / Sob o peso terrível do cambão / Lutando, nós seremos redimidos / A Reforma Agrária é a salvação (Moreira, 2020).

Essa música é expressão, representação e manifestação de resistência, do cotidiano, do que se é ou do que se deseja alcançar, muito além daquilo que é fútil ou supérfluo, porque tem a ver com movimento, ação, reação, intencionalidade, trabalho e vida. A música significa, de forma crítica, a realidade social em que se está inserido⁹³. A escravidão e a opressão não podem mais ser tratadas como ocorrências “comuns” nos espaços do campo.

A voz e a vez das pessoas do campo não podem ser silenciadas, compreendendo-se que o campo é mais do que um espaço geograficamente marcado ou “demarcado”; trata-se de um

⁹³ Para Adorno (2020), em “Educação e Emancipação”, a realidade social, para gerar a emancipação, precisa partir de uma análise crítica às diversas manifestações da cultura, como a arte, a música, os filmes e os livros, por exemplo.

território composto de diferentes “atores” sociais, seres humanos diversos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, extrativistas, acampados, camponeses, seringueiros, grupo de mulheres), das águas e das florestas, de diferentes histórias, contextos e saberes, de diversos tipos de conhecimento.

Segundo Vago (2022), os “Brasis” do Brasil são formados por diversos sujeitos: quilombolas, indígenas, sujeitos do campo. O autor afirma que a história precisa ser entendida como elemento de “busca” e reconhecimento de diferentes povos. Menciona, ainda, que é preciso sonhar mais, abrir-se aos diversos povos e suas culturas, galgar e ousar em outras histórias que tenham compromissos políticos, educativos e com a superação do capitalismo.

Para Hage (2014), as pessoas do campo, por meio dos movimentos sociais e sindicais, têm se mobilizado e articulado nacionalmente, nas últimas décadas, para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem, levando em consideração seus trabalhos, suas existências e formas de compreender o mundo. Assim, “Esse processo, que articula as demandas pelo direito à terra com as lutas pelo direito à educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo” (Hage, 2014, p. 1166).

O sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo aponta que “O movimento do campo não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos. Acordando e lutando” (Arroyo, 2011, p. 75). São sujeitos de intervenção, sujeitos da história; e a história de sujeitos e suas lutas.

A expressão “milhões de oprimidos” remete à necessidade de lutar contra aqueles que o oprimem, em busca da libertação de si e de seus opressores. Após o exílio, em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987, p. 20) assegura: “E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

O período da ditadura (1964-1985) foi bastante tenso para os trabalhadores do campo. Com um caráter militarista, autoritário e opressor, o regime significava perda de direitos, de liberdade e do exercício da democracia. Foi um período de censura, repressão e mortes; foi sangrento, apolítico e violento. O Estado⁹⁴ protegia seu próprio poder, exercia a dominação e o controle das forças internas e se colocava ao lado dos latifundiários e grandes proprietários.

⁹⁴ Vale lembrar os estudos de Althusser (1987), em que o Estado é um aparelho ideológico, pois a ideologia passa a ser uma representação das relações reais de existência, a classe dominante que garante sua dominação sobre a classe operária e se perpetua no poder.

O próprio índice de natalidade e mortalidade dos trabalhadores rurais certamente não foi revelado com precisão, com muitos nascimentos e mortes tendo sido “camuflados” e “calados”. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2022), “Entre 1962 e 1989 nada menos do que 1.566 trabalhadores rurais foram assassinados”. No ano vigente de 2022, já haviam sido registrados 25 assassinatos pela mesma comissão. Essa realidade nos entristece e nos leva a refletir sobre a urgência de políticas de enfrentamento à violência no campo.⁹⁵

Ainda sobre os marcos históricos, três eventos se destacam por sua importância para os movimentos do campo: o primeiro foi a criação das Ligas Camponesas (1940-1960); o segundo, a fundação da Superintendência de Política da Reforma agrária (SUPRA), em 1963, responsável por reunir os trabalhadores em sindicatos; e o terceiro, o MST, em 1980. Após isso, com a redemocratização e a promulgação da constituição federal de 1988, a luta segue em busca da transformação social, reivindicando o papel do Estado e as melhorias das condições básicas de vida, como moradia, saúde, saneamento e educação.

Fernandes (2022, p. 01) aponta que “A partir da década de 1990, vários movimentos sociais do campo foram criados. Em 2010, o DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra – registrava a atuação de noventa e seis movimentos sociais no campo brasileiro”. Além desses, destacamos os coletivos “Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, pelo Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, pelo Movimento das Mulheres Camponesas” (Fernandes, 2022, p. 01). Entre os movimentos⁹⁶, ressaltamos que o MST tem um papel fundamental na educação, defendendo um projeto do campo que envolva a universalização do direito à escola pública de qualidade, desde a educação infantil até a educação superior:

Nesse sentido, o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, 2022, p. 01).

⁹⁵ Não podemos esquecer as mortes recentes, em junho de 2022, do indigenista brasileiro Bruno Pereira e do jornalista britânico Dom Phillips, que lutavam pelas questões ambientais, ribeirinhas e indígenas.

⁹⁶ Podemos citar, ainda, algumas outras organizações, movimentos e sindicatos: Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG); Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Brasil (CONTRAF); Articulação Nacional de Agroecologia (ANA); Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN); Rede ATER Nordeste de Agroecologia; Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP); Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES); Central de Movimentos Populares (CMP); Central única dos trabalhadores (CUT).

O MST (2022) defende bandeiras como: acesso à cultura e à educação; reforma agrária popular; combate à violência sexista e de gênero contra as mulheres (mobilizações representadas na Ilustração 23), lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros; democratização da comunicação; saúde pública garantida pelo Estado; desenvolvimento da economia; diversidade étnica e cultural; sistema político, com a democracia popular participativa; soberania nacional e popular.

Ilustração 23 – Jornada nacional de lutas das mulheres Sem Terra 2023.



Fonte: MST (2022)⁹⁷.

Em Caldart (2011, p. 96), a relação do MST com a educação tem a ver com sua origem: “a história do MST é a história de uma obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é a sua prática que encontramos no MST desde que foi criado [...]”. A luta por dignidade também se expressa por meio da educação, evidenciada “[...] em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST” (Caldart, 2011, p. 96).

O MST possui um modo próprio de conduzir a formação, chamada de Pedagogia, e, no processo de humanização, educa. Baseia-se na Pedagogia em movimento⁹⁸: Pedagogia da luta social; Pedagogia da organização coletiva; Pedagogia da terra; Pedagogia do trabalho e da produção; Pedagogia da cultura; Pedagogia da escolha; Pedagogia da história; pedagogia da alternância⁹⁹ (Caldart, 2011).

⁹⁷ Movimento dos Trabalhadores sem-terra. Disponível em: <https://mst.org.br/conteudo/galerias-de-imagens/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

⁹⁸ Há uma transição da Pedagogia do Movimento para as Pedagogias em Movimento, visto que a realidade educativa se encarrega de enfatizar qual matriz pedagógica precisa ser utilizada em determinado momento (Caldart, 2011).

⁹⁹ Dessas, ganha destaque a Pedagogia da Alternância, inspirada na Educação do Campo e que tem fundamentos como fortalecimento da família, trocas de conhecimento e vínculo com o MST. Preza pelo tempo escola e tempo comunidade (Caldart, 2011).

Dados recentes mostram que os movimentos do campo carregam como bandeiras de luta: democratização e correção das injustiças contra os trabalhadores rurais; reforma agrária; reconhecimento da agricultura alimentar e camponesa; consciência de classe; produção de alimentos saudáveis e com garantia de segurança alimentar; fortalecimento das capacidades produtivas; prevenção e atendimento à saúde.¹⁰⁰

Os movimentos de camponeses também envolvem as lutas contra o agronegócio e ações contra a Organização Mundial do Comércio (OMC), que vem controlando o mercado mundial de alimentos. A questão alimentar tornou-se uma das principais pautas desses movimentos, corroborados por Fernandes (2022, p.01): “Esses movimentos defendem modelos de desenvolvimento em que reivindicam o direito de produzir a partir de seu próprio modo de vida”.

O movimento por uma Educação do Campo constrói laços de identidade por meio do reconhecimento das diferenças. Com base nisso, mesmo compreendendo a visão de ser “Um só povo”, parte do povo que vive no campo ainda enfrenta opressões e discriminações políticas, econômicas e culturais. É justamente a partir dessas diferenças que se encontra a igualdade para mudar o mudo; enfrentando novos desafios, forjando novos traços identitários e novas sínteses culturais (Caldart, 2011).

Em Caldart (2011, p. 153), “O movimento por uma Educação do Campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida e no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e as educadoras”. Caldart (2011) ressalta a importância da leitura histórica e da realidade como possibilidades de participação e organização nas lutas.

Na obra “O capital”, a luta de classes¹⁰¹ está relacionada também à luta pela redução da jornada de trabalho, que varia variou entre 12, 10 e finalmente 8 horas, pois “[...] o objetivo da luta de classe operária, mais do que centenária, é conseguir uma redução da duração da jornada de trabalho, lutando CONTRA esse aumento” (Marx, 2011, p. 42). No entanto, Marx (2011, p. 61) esclarece que “O capital não estuda a história da luta de classes, mas procura deslindar as articulações do modo de produção capitalista como um todo”.

¹⁰⁰ Essa ideia encontra-se na plataforma emergencial do campo, das florestas e das águas em defesa da vida e para o enfrentamento da fome diante da pandemia do coronavírus. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Plataforma-Emergencial-do-Campo-atualizado-01.05.20202.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

¹⁰¹ Em Marx (2011, p. 43), identificamos dois tipos de lutas: “A luta de classe econômica (sindical) é defensiva porque é econômica (contra as duas grandes tendências do capitalismo). A luta de classe política é ofensiva porque é política (para a tomada do poder pela classe operária e seus aliados)”.

Na Antiguidade, a luta de classes ocorria entre credores e devedores; na Idade Média, entre servo e senhor feudal; no capitalismo, entre burgueses e proletariados. Essa luta e antagonismo também são notados em Marx (2011, p. 161), ao afirmar que a “forma-dinheiro – e a relação entre credor e devedor [aonde] possui a forma de uma relação monetária – reflete aqui apenas o antagonismo entre condições econômicas de existência mais profundas”.

Isso se torna interessante na medida em que a luta de classes sempre esteve e continua conectada às diversas formas de exploração e opressão, frutos da lógica do capital. Isso também é evidenciado por Marx (2011, p. 43), quando trata do reconhecimento da luta de classes pela classe trabalhadora: “[...] os proletários reconhecerão que sua luta de classe só pode se opor de maneira antagônica à tendência de agravamento da exploração capitalista”. A intenção, portanto, seria transitar de uma “história da servidão” para aquilo que “se abriria como história da liberdade” (Marx, 2011, p. 61).

Freire (1967), ao desenvolver seu pensamento na obra “Educação como prática da liberdade”, afirma que a educação é uma força motriz de mudança e libertação. Ele apresenta dois tipos de educação: uma considerada alienada, com finalidade domesticadora; e outra educação que se dá para a liberdade. Segundo Freire (1967, p. 63), essa liberdade e emancipação ocorrem “Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente”.

Seria, de fato, relevante se a luta de classes estivesse alinhada à tomada de consciência, de trabalhadores conscientes de sua condição e compreendendo os caminhos para sua emancipação. Logo, “[...] com a acumulação do capital, desenvolve-se a luta de classes e, por conseguinte, a consciência de si [*Selbstgefühl*] dos trabalhadores” (Marx, 2011, p. 477). Luta de classes e consciência alinhadas ajudam a transformar uma dada realidade, como visualizamos nas diversas lutas e na educação promovida pelos povos do campo. Percebemos que os movimentos do campo vêm lutando por dias melhores e por reivindicações próprias de seus povos e comunidades, mesmo que suas estratégias de resistência e luta se desenvolvam dentro das contradições do sistema capitalista e neoliberal. Logo, esses enfrentamentos seguem sustentados na esperança e no sonho de uma sociedade melhor, justa e igualitária. Daí a importância de conhecer, interpretar e aprofundar as discussões.

3.2.2 Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado

Nesta subseção, pretendemos discutir sobre a Educação do Campo, sua construção, fundamentos, atuação e direcionamentos, analisando como isso vem se dando nos níveis histórico, cultural e social, bem como as perspectivas presentes, vividas e futuras, além das metas a serem alcançadas e as conquistas a serem realizadas. Não se parte da utopia no sentido do inalcançável, mas das condições reais e dos condicionantes materiais necessários à sua efetivação.

O título desta subseção considera o que Freitas (2010, p. 156) discorre em “Escola Única do Trabalho”, ao afirmar que, no processo de desigualdades entre as classes, houve exclusão e sonegação do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado. Conforme o autor, “[...] a educação [é] um direito de todos e cobremos do Estado o exercício da redistribuição da cultura e do conhecimento”.

Falar de Educação do Campo é compreender esse papel do Estado, bem como de outras dimensões e movimentos, uma vez que “[...] A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates” (Arroyo, 2011, p. 70). Fernandes (2011, 141), ao discorrer sobre a arte de construir um conceito, refere que

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se limitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar de onde vive [...] da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade.

O campo deve ser compreendido como espaço de território e espaço social (Caldart, 2011; Fernandes, 2011). Ele é permeado por diversidade cultural, etnicorracial, conhecimentos organizados, lógicas diferentes e mobilizações (Alencar, 2010). Na disputa pela concepção do rural e de campo, Alencar (2010, p. 212) afirma “Esse novo rural que passou a ser denominado de ‘Campo’ acolhe o conceito de território pleno de possibilidades, promovendo, no presente, discussões em torno de um novo espaço rural que necessita de novas teorias e que traz novas concepções”. Para a autora, há distinções entre as concepções de “rural” e de “campo”:

[...] o rural pauta-se na dicotomia rural-urbano, reduz-se aos limites geográficos e culturais da cidade, fortalece os valores de uma ideologia da vida urbana, favorece a migração e tem um projeto de sociedade baseado no latifúndio e no agronegócio; o campo engloba o conceito de território que defende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valoriza o sentimento de pertença do povo

do campo e produz uma reflexão sobre o contexto social enfocando a questão da terra (Alencar, 2010, p. 213-214).

Essas concepções influenciaram as definições e caracterizações da Educação do Campo e da Educação Rural, apontados por Alencar (2010) e identificadas e diferenciadas no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Caracterização Educação do Campo e Educação Rural.

Educação do Campo Educação no e do Campo	Educação Rural Educação para o Campo
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade.	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para a valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intrascendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória
Currículo em movimento-currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.

Fonte: Alencar (2010).

O Quadro 13 demonstra múltiplos olhares. De maneira simplificada, representa a disputa de dois projetos antagônicos, um que leva em consideração os saberes e a realidade campesina, e outro que considera a lógica de uma educação voltada para o capital. A Educação do Campo considera as vozes e os atores do campo de uma maneira sócio-referenciada, enquanto a educação rural visa poder, exclusão e assistencialismo.

A Educação do Campo é concebida como espaço de permanência, de sonhos e de projeção de futuro; já a educação rural ignora o sentido coletivo e se baseia em “pacotes” prontos, influenciados pela internacionalização e pelos valores urbanos. A Educação do Campo se constrói a partir das experiências vividas, do cotidiano, do trabalho e da luta, enquanto a educação rural é planejada de forma externa, sendo “transportada” sem consulta pública.

São currículos que caminham em direções opostas: o da Educação do Campo busca formar cidadãos com base na humanidade, na identidade e na diversidade; o da educação rural busca a adaptabilidade, o efêmero, a imposição de uma escola com conteúdos não políticos e

não politizados, não engajados, não participativos, que não condizem com a realidade das pessoas que pertencem àquele lugar. Educação rural é sinônimo de não representatividade.

Logo, essa luta é sobre a Educação do Campo, marcada por rupturas e continuidades em relação à educação rural, conforme Molina e Antunes-Rocha (2014):

É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 224-225).

Um coletivo de autores e autoras tem se destacado nos estudos e pesquisas sobre a temática Educação no/do campo, como Alencar (2010); Arroyo (2011); Caldart (2011); Caldart *et al.* (2012); Fernandes (2022); Fernandes, Cerioli e Caldart (2011); Hage (2008, 2014); Molina e Souza (2021); Molina e Antunes-Rocha (2014); Molina (2006); Pinheiro e Borges (2022). Todos e todas contribuem significativamente para o entendimento, compreensão e relevância dessa área na produção do conhecimento.

De acordo com Molina (2006, p. 28), em seu clássico livro chamado “Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão”, a origem do termo “Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo”. Já na coletânea “Por uma Educação do Campo”, defende-se a Educação do e no campo. Como argumenta Caldart (2011, p. 149-150) “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Ainda segundo a autora: “[...] este é o sentido da expressão do campo que às vezes assusta e torna difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural” (Caldart, 2011, 152).

Caldart (2012, p. 259), no “Dicionário da Educação do Campo”, apresenta a seguinte definição ao conceito de Educação do Campo: “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. Além disso, leva em consideração o trabalho, a cultura, o conhecimento, as lutas sociais, os embates entre projetos, as políticas públicas, a educação e a formação humana (Caldart, 2012).

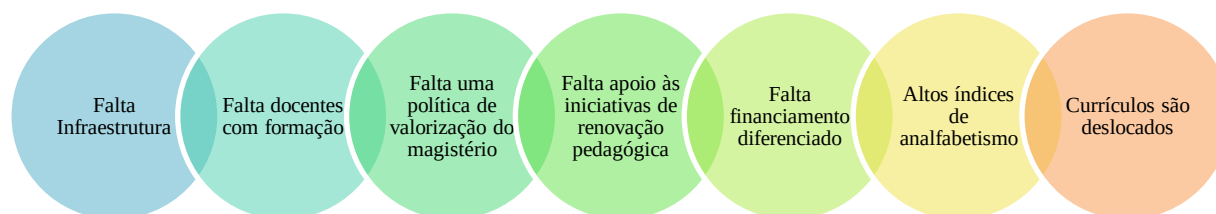
Para Alencar (2010), a Educação do Campo passa a integrar as discussões em nível nacional a partir de 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹⁰². Essa conferência visava fomentar as políticas públicas de Educação, “[...] no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo; além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente” (Alencar, 2010, p. 208).

No intervalo entre a I e a II Conferências, o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) demarcaram um conjunto de princípios com o objetivo de adequar o projeto das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trouxeram uma das primeiras definições sobre Educação do Campo, demarcando a escola do campo como: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade [...]” (Brasil, 2002, p. 32).

Ainda que as diretrizes tenham promovido avanços graduais para a Educação do Campo, foi em 2004 que influenciaram a realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Na declaração final desse documento, intitulado “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, os diversos movimentos do campo já denunciavam os problemas enfrentados pela Educação do Campo, como exposto na Ilustração 24:

Ilustração 24 – Graves problemas na Educação do Campo.



Fonte: Declaração da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (2004).

¹⁰² Vale lembrar que, antes dessa conferência, surgiu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), em 1997, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998.

Diante dessas problemáticas, destacamos alguns documentos posteriores, como: o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos da Pedagogia da Alternância; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, com orientações e conceitos de Educação do Campo e o Programa Dinheiro Direto na escola; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, com diretrizes complementares para políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que discorre sobre alimentação escolar; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, parceria com a CAPES sobre os programas de formação inicial e continuada; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2012).

Também ganham destaque: a Resolução CD/FNDE nº 01 de 07/01/2011, que altera dispositivos na Resolução CD/FNDE, nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados; a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Essa lei é um indicativo de que não é possível fechar qualquer escola do campo sem que haja consulta aos órgãos competentes e, principalmente, sem que a comunidade escolar seja ouvida, consultada e possa decidir sobre o futuro de suas escolas.

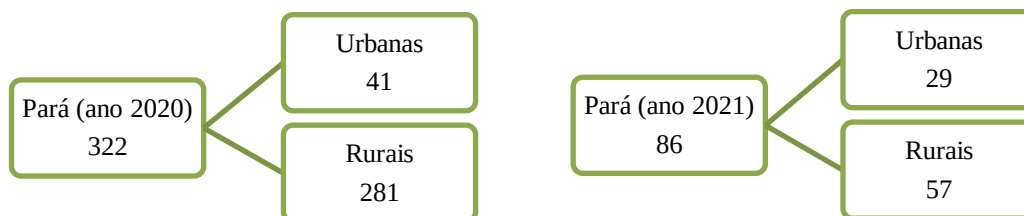
No caso do município de Castanhal, os dados do censo de 2019 indicam o fechamento de 02 escolas, nenhuma delas rural. Em 2020, novamente foram fechadas 02 escolas, e nenhuma rural; em 2021, os números se repetem, com 02 escolas extintas, mas nenhuma localizada na zona rural. Esses dados são baseados nos estudos do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), presentes no relatório da comissão de estudos sobre as diretrizes da educação dos povos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas (Alepa, 2022)

Outro dado relevante apontado por esse coletivo é que, no Brasil, entre os anos de 2000 e 2021, foram extintas 151.785 escolas, das quais 104.385 eram rurais. No estado do Pará, no mesmo período, foram fechadas 8.268 escolas, sendo 6.809 rurais e 1.459 urbanas (Fórum Paraense de Educação do Campo, 2022). Percebemos, portanto, que, em âmbito nacional, o fechamento de escolas nas últimas duas décadas ocorreu de forma crescente e alarmante para a

população do campo, pois com o encerramento dessas instituições também se encerram futuros e possibilidades de transformação social para essa população.

Por outro lado, o relatório da comissão de estudos sobre as diretrizes da educação dos povos do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas aponta que houve, entre os anos de 2020 e 2021¹⁰³, uma redução no fechamento das escolas do campo no estado do Pará, conforme mostra a Ilustração 25:

Ilustração 25 – Escolas fechadas no Pará entre 2020 e 2021.



Fonte: Fórum Paraense de Educação do Campo (2022).

Esse resultado está relacionado, entre outros fatores, à luta por pautas defendidas pelo movimento social, como os seminários contra o fechamento das escolas do campo, que em 2024 chegou à sua sexta edição, e que luta pelo acesso, direito e permanência das escolas do campo para as populações do campo. Luta-se pelo direito a uma escola digna, de qualidade, gratuita e em pleno funcionamento. Uma escola que garanta não apenas o acesso à leitura da palavra, mas também à leitura do mundo, à criticidade e à emancipação.

Os seminários são espaços oportunos de reflexão, luta e construções sobre a Educação do Campo. Mostram a resistência e o fortalecimento das populações tradicionais; reúnem diferentes atores sociais das diversas comunidades do campo, representações, lideranças, sindicatos, órgãos públicos, pesquisadores, professores e estudantes e o público em geral da sociedade civil. A Ilustração 26 mostra os círculos de diálogos, problematizações e possibilidades de reflexão acerca da importância de evitar o fechamento das escolas do campo.

¹⁰³ Essa diminuição também se dá, em grande medida, aos movimentos de luta do/no campo que combatem o fechamento das escolas.

Ilustração 26 – Seminário contra o fechamento das escolas do campo na cidade de Castanhal-Pará¹⁰⁴.



Fonte: Fórum Paraense de Educação do Campo (2022).

Segundo Hage (2022), em matéria publicada no site da UFPA e intitulada “Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal”, o objetivo principal do seminário é:

Nossas expectativas são, principalmente, sensibilizar os gestores das Secretarias e dos Conselhos de Educação para que cumpram a legislação educacional vigente, parem de fechar as escolas, invistam nas políticas e nos processos educativos realizados nessas escolas e assegurem o atendimento de forma diferenciada à educação dos povos quilombolas, indígenas, extrativistas, agricultores familiares, assentados, ribeirinhos (Hage, 2022, s/p)¹⁰⁵.

Desde a I Conferência até os dias atuais, os problemas persistem na Educação do Campo, como apontam Hage (2014), Hage, Silva e Freitas (2021), os relatórios do GEPERUAZ e os movimentos sociais do campo. Ainda são frequentes situações em que faltam elementos básicos de infraestrutura, como água potável, energia elétrica e prédios adequados para o funcionamento das escolas, conforme destaca o Fórum Paraense de Educação do Campo (2022).

¹⁰⁴ V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Ver: <https://www.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>

¹⁰⁵ Ver: <https://www.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>

Infelizmente, o contexto atual torna-se ainda mais grave com o fechamento das escolas do campo¹⁰⁶. Segundo o texto-base do V Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará,

A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola no estado do Pará, nas Amazônias e no Brasil vem sofrendo muito com o descaso e a negligência dos gestores públicos e dos conselhos de educação nas esferas federal, estadual e municipal (Fórum Paraense de Educação do Campo, 2022, p. 01).

O documento reforça que os diferentes órgãos públicos precisam reconhecer a Educação dos povos quilombolas, indígenas, extrativistas, agricultores familiares, assentados e ribeirinhos de maneira diferenciada. O fechamento das escolas é extremamente trágico para a educação e para o futuro dos povos tradicionais. Negar o acesso à educação rompe com a constituição e com os direitos constitucionais do ser humano¹⁰⁷. Hage (2014, p. 1173) já sinalizava que “Em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação [...]”. A multisseriação refere-se a “escolas [que]reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, uni docentes e diferenciadas” quando comparadas com as escolas urbanas (Hage, 2014, p. 1173). Para o autor, há alguns fatores que interferem na qualidade da educação e nas escolas rurais multisseriadas, como:

[...] precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (Hage, 2014, p. 1175).

Salientamos que, apesar dessas problemáticas, a lei suprema do país, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, em seu capítulo III, seção I, artigo 205, garante que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, tendo

¹⁰⁶ A participação nos seminários de combate ao fechamento das escolas do campo, realizados em 2022 e 2023, ambos na cidade de Castanhal, no Pará, foram momentos significativos para este processo acadêmico formativo de produção da tese e para a vida pessoal e profissional.

¹⁰⁷ Sabemos que a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, estabelece para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A lei também estabelece o fim do analfabetismo¹⁰⁸, a universalização do atendimento escolar e a qualidade do ensino.

Portanto, a universalização da escola precisa chegar também no campo, em todos os territórios, pois, de fato, “A constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e reestabeleceu a democracia [...] seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo” (Fernandes, 2011, p. 143).

Além da Constituição, a importância da Educação do Campo é destacada pela LDB (Brasil, 1996), que reforça o direito a uma educação digna, voltada também para os povos do campo. Nos princípios e fins estabelecidos pelo art. 3º, são assegurados: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização da experiência extra-escolar; consideração com a diversidade étnico-racial”.

A LDB, em seu art. 23º, garante que, na etapa da educação básica, o “calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino”. Isso se complementa ao Art. 28º, que fala a respeito das instituições e suas adaptações para as comunidades rurais: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, é válido mencionarmos a relevância da pedagogia da alternância nas escolas do campo. O Projeto de Lei da Câmara nº 184/2017, que propõe alterações à LDB, buscava incluir essa metodologia como matriz pedagógica significativa. No entanto, a proposta foi vetada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Mensagem nº 318, de 22 de junho de 2022, sob a justificativa de inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público.

Segundo o MEC, a irregularidade do projeto estaria em “substituir a expressão ‘escolas rurais’ pela expressão ‘escolas do campo’, de sentido mais restrito, pois estas se referem somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de Educação do Campo, enquanto aquelas podem se enquadrar nas modalidades de Educação do Campo, de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola”. Essa decisão revela um equívoco conceitual a respeito das definições da educação do/no campo aqui defendidas.

¹⁰⁸ O Brasil tem cerca de 11 milhões de analfabetos, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

O Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Brasil, 2020), define:

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino que conjuga experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade a formação integral do estudante, mediante a sua interação com a realidade social, de forma a promover busca e troca de conhecimentos, tecnologias, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola (Brasil, 2020, p. 11).

Mais recentemente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 4215/21¹⁰⁹, de autoria do deputado Padre João (Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo. A proposta visa instituir uma lei específica voltada às políticas educacionais destinadas às populações do campo¹¹⁰.

Sem dúvida, a legislação mencionada precisa ser efetivada. Não se pode admitir que tais diretrizes fiquem restritas ao papel: é necessário que os sujeitos do campo usufruam plenamente desses direitos, que devem ser efetivados, assegurados e reajustados em novos documentos, conforme as necessidades. A Constituição e a LDB, como marcos legais, apontam para a garantia de direitos aos povos das águas e das florestas, e devem ser cumpridas.

Apesar disso, os desafios persistem, as lutas continuam. É fundamental refletir: como o processo educativo vem ocorrendo no campo? Como educadores estão atuando no campo? Como se dá a relação entre educadores e educandos no campo? Como a escola e a educação vêm se articulando com o movimento do campo? São questões iniciais pertinentes para pensarmos as inúmeras inter-relações de ações, correlações e atitudes da Educação do Campo.

3.2.3 Escola do campo e a pedagogia libertadora a favor da contra-hegemonia

Com base na subseção anterior, que discutiu a Educação do Campo, esta subseção pretende adentrar o universo da escola do campo, a partir de um olhar freiriano de se entender, analisar e construir uma educação da não opressão, como prática de liberdade. Para isso, serão exploradas as discussões sobre a escola do campo, dialogando inicialmente com alguns autores como: Arroyo (2011); Caldart (2011); Freire (2013, 1997); Gramsci (1982); Freitas (2010, 2023); Molina e Sá (2012); Molina e Antunes-Rocha (2014); Pistrak (1981); Vago (2009, 2012); e posteriormente abordando a pedagogia libertadora e o trabalho pedagógico de Freire

¹⁰⁹ Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/851263-projeto-cria-politica-nacional-para-educacao-do-campo/>

¹¹⁰ Em 19 de abril de 2023, o projeto encerrou 5 sessões e nenhuma emenda foi apresentada. Nessa mesma data, está na Comissão de Educação. Ver: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2309581>

(2021, 2001, 1996, 1987, 1986, 1967) como possibilidades de enfrentamento, resistência e alternativa diante do avanço do capital e do neoliberalismo.

Na obra de Freire (2013, p. 09), Gadotti lembra que “Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram”. Em uma sociedade classista, é necessário lutar e se conscientizar contra essa ordem vigente. É nesse sentido de contra-hegemonia que a escola do campo se apresenta. Conforme Molina e Sá (2012):

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Para as autoras, a escola do campo, surge e se materializa na luta de classes, na defesa pela terra e pela identidade de classe, contrapondo-se ao agronegócio e buscando a superação do sistema capitalista. Sendo assim, é preciso assegurar “O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (Molina; Sá, 2012, p. 327). Será necessário, com isso, “[...] um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana” (p. 327).

Segundo Arroyo (2011), a escola deve reconhecer a história, promover a consciência e respeitar as diferenças. Uma característica fundamental da educação básica do campo “[...] é vincular a educação com os direitos e vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola. [...] esses mesmos sujeitos vão à escola, lutam pela educação com o mesmo rosto erguido” (Arroyo, 2011, p. 76).

Para Freire (2013), a educação deve fomentar a consciência e a luta. A escola do campo, nesse contexto, “pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios” (Molina; Sá, 2012, p. 328).

Trata-se de um projeto de escola que se articule com os projetos sociais e econômicos do campo, alinhado a um projeto popular de desenvolvimento que envolva educação, compromisso político e relações de ensino-aprendizagem que considerem a cultura, as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo e os saberes reconhecidos e legitimados por

suas experiências de vida (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Para essas autoras, é preciso “Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

Sobre isso, a perspectiva gramsciana também está presente na concepção de escola do campo, de acordo com Molina e Sá (2012). Na obra “Os intelectuais¹¹¹ e a organização da cultura”, Gramsci (1982, p. 07) afirma que “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Ainda assim,

[...] Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais[...]. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (Gramsci, 1982, p. 07-08).

É na escola que se observa, ao mesmo tempo, o processo de hierarquização e especialização e é nela que se formam “os intelectuais de diversos níveis [...] quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (Gramsci, 1982, p. 09). Notamos, também, que “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos” (Gramsci, 1982, p. 10). Gramsci (1982) divide essa realidade em “dois grandes planos”: o da sociedade civil (grupos privados) e o da sociedade política ou Estado (grupo dominante). “Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (p. 11).

Sobre isso, Spivak (2010) traz uma análise interessante sobre o questionamento do lugar do intelectual pós-colonial, apontando que nenhuma forma de resistência em nome do subalterno está livre da hegemonia. Ao falar pelo outro, o poder e a opressão estarão presentes; então, é preciso construir espaços em que o subalterno possa ser ouvido e possa falar. A luta

¹¹¹ Segundo o pequeno glossário gramsciano (Bianchi; Mussi, 2021), “No pensamento de Gramsci, o conceito de intelectual foi ampliado ao longo do tempo em relação ao sentido habitual (como atividade profissional, formalmente estabelecida, no mundo das letras) e intimamente associado ao desenvolvimento dos conceitos de Estado integral e de hegemonia. Seria especialmente na sociedade civil que os intelectuais operariam e sua principal função seria a de organização e conexão desta com a sociedade política”. Ver <https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-gramsciniano/>

contra a subalternização revela a importância de pensar “o perigo de construir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro” (Spivak, 2010, p. 14).

Em Gramsci (1982, p. 12), a categoria dos intelectuais, durante o período moderno, passou a ser nova: “Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas de intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante”. Durante os séculos XVII e XVIII, diferencia-se o intelectual urbano (surgiu com a criação das indústrias; tem relação com suas vicissitudes; muda com frequência; não possui autonomia; é estandardizado; segue um mesmo padrão) do intelectual rural (em sua maioria considerados tradicionais; ligado às massas camponesas e pequeno burguesa; possuía contato com a administração estatal; tinha função política e social).

É nesse contexto que Gramsci (1982) apresenta as categorias de intelectual orgânico e intelectual tradicional: “[...] o intelectual orgânico é aquele que provém de sua classe social de origem e a ela mantém-se vinculado ao atuar como porta-voz da ideologia e interesse de classe”; já o “[...] intelectual tradicional é aquele que se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação e que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros” (Cancian, 2023^{112 113}).

No século XXI, Freitas (2010) retoma a categoria de intelectual orgânico ao se referir às pessoas do campo, que, ao defenderem a vida e o trabalho no campo, tornam-se referências e demonstram que a vida rural é distinta da urbana. Segundo ele,

A cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser atualizado pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos (Freitas, 2010, p. 158).

Erroneamente, essas são as atribuições equivocadas relacionadas à cidade e ao campo. Ao campo, cabe o reconhecimento das formas diferentes de se viver e, ao se falar de intelectualidade, é importante ressaltar que o campo também é um território em movimento,

¹¹² Ver intelectuais-pensadores e classes sociais em:

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes-sociais.htm>

¹¹³ Segundo Cancian (2023), “Como exemplos de grupos sociais, instituições e corporações que geram intelectuais tradicionais podem ser citadas: a Igreja (cujos membros são os clérigos), as Forças Armadas (cujos membros são os militares), as instituições de ensino superior (cujos membros são os professores universitários), entre outros”. Ver: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes-sociais.htm?cmpid=copiaecola>

feita de construções que geram consciência crítica e de classe; portanto, um território de intelectuais orgânicos.

Além do debate da intelectualidade, aqui defendida no sentido coletivo, a outra contribuição gramsciana, conforme Molina e Sá (2012), refere-se à escola unitária, que busca a formação humana omnilateral e a autotransformação e transformação da sociedade. Para Gramsci (1982, p. 121), a escola unitária “deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]”. Gramsci (1982) completa afirmando:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 1982, p.121).

Gramsci (1982) ressalta, portanto, a importância de uma escola pública, gratuita, sociorreferenciada e de qualidade. Além disso, afirma que a escola deveria funcionar como um colégio, com vida diurna e noturna, com estudos coletivos e isenta das formas de disciplina que chama de “hipócritas e mecânicas”; uma crítica à educação com viés restrito e funcionalista, comuns à época de seus escritos, e também à escola nos moldes capitalistas. Sobre a escola pública, Freire (1997, p. 33) assevera que “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”. Não é possível que milhões ainda estejam fora da escola, expulsos ou evadidos dela. O acesso e a permanência na cultura, na ciência, na pesquisa, na tecnologia e no ensino começam desde a pré-escola (Freire, 1997).

O próprio Pistrak (1981) critica a escola capitalista por impedir que os jovens tenham acesso às contradições do sistema. Segundo o autor, é necessário abrir a escola para a vida: o conteúdo da escola deve ser, inicialmente, o conteúdo da vida, tendo como princípio educativo o trabalho. Caldart (2011) destaca que é por meio da pedagogia do trabalho que o educando produz conhecimento e forma sua consciência. A escola torna o trabalho educativo quando o relaciona com as outras dimensões da vida humana, como a cultura, os valores e a política. Assim, a escola se conecta com o mundo do trabalho e por ele é conectada, uma educação para e pelo trabalho. Freitas (2010, p. 158) afirma que tomar “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 é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo”.

É preciso saber qual é a luta travada atualmente pela humanidade, qual é o espaço da classe explorada e a luta pela destruição das formas inúteis. A base da escola do trabalho deve ter princípios como: “1. Relações com a realidade atual; 2. Auto-organização dos alunos” (Pistrak, 1981, p. 25). A escola deve estudar a realidade atual, vivê-la e reorganizá-la. Deve mostrar a essência da dialética, demonstrando os fenômenos como objetos de estudo. A necessidade do ensino unificado e do ensino por complexos é fundamental. Conforme Pistrak (1981, p. 27), “é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral”.

Na proposta de educação comunista de Pistrak (1981), a escola não é um fim absoluto, nem deve possuir finalidades educacionais absolutas. Em outra perspectiva, poderíamos dizer que a escola é uma “arma” nas mãos de seus dirigentes, tanto para o bem quanto para o mal. Segundo Adorno (2020), enquanto a humanidade gerar barbárie, a escola tem condições mínimas de resistência. Com isso, é importante ressaltar que “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, nesse plano a escola não é apenas objeto [...]” (Adorno, 2020, p. 126).

Para que isso aconteça, é necessário se desbarbarizar para sobreviver, e esse é um papel da escola junto aos indivíduos sociais. Mais ainda, “[...] esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 2020, p. 126). O autor também afirma que “O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto” (p. 126). Portanto, a escola deverá cumprir sua função “ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo” (Adorno, 2020, p.127). Para Freitas (2010),

A nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir [...] no mundo (Freitas, 2010, p. 161).

A escola¹¹⁴ precisa ser construída política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, pela organização e trabalho dos povos do campo, embora haja uma necessidade de novas

¹¹⁴ Para Caldart (2011, p. 157), “construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*”.

relações sociais de produção e da cultura material. Essa maneira de organização, portanto, tem a ver com as lutas desses sujeitos, pois, como ratifica Caldart (2011, p. 111),

são os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito também em dever (dever de lutar pelo direito) [...] modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo [...].

É imprescindível conceber a escola no e do campo como parte de um projeto de formação de sujeitos com um alcance futuro, mas construído no presente. Portanto, “tal projeto necessita considerar a experiência acumulada pela classe trabalhadora em sua caminhada mundial por revolucionar as relações sociais vigentes e ter horizontes mais amplos, a partir dos quais possamos orientar nossa luta presente. Esta é a função de um projeto histórico” (Freitas, 2010, p. 157).

Sobre a construção das escolas do campo, Caldart (2011, p. 156) menciona que “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. Para Caldart (2011, p. 157), “construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo[...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade”.

A dimensão de estudar para viver no campo nos lembra que a educação deve permear todas as etapas, da educação infantil à universidade. “Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, porque terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma [...] ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra” (Caldart, 2011, p. 157). Ao falar da escola e da formação da infância e da juventude, Vago (2009, p. 26) afirma que “O lugar é a escola. Um lugar com uma identidade, uma responsabilidade social, uma expectativa social”. No entendimento sobre a escola e seus vínculos com as culturas, Vago (2009, p. 26) também cita: “Compartilho o entendimento da escola como um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre as* culturas”. Segundo o autor,

A escola é um lugar de culturas porque seus protagonistas – os adultos, os jovens, os adolescentes e as crianças – são produtores de culturas: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta. São também produzidos nas culturas em que estão envolvidos: sua condição de classe, seu pertencimento étnico, seu gênero, a escolha de sua sexualidade, são marcas de suas histórias, significantes para suas vidas. Na escola, tais protagonistas também encontram (e inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências. Os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de

cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence (Vago, 2009, p. 27).

Vago¹¹⁵ (2012, p. 09) refere que cabe à “escola, fazer o que é próprio da escola, isto é: mediar o direito de todos os estudantes ao conhecimento, às criações humanas, a um patrimônio cultural produzido e em permanente (re)invenção”. Com fundamento nesse autor, a escola e a Educação Física devem fomentar uma proposição para uma ação educativa e para um conhecimento que lhes é próprio, promovendo, assim, a formação cultural de crianças, jovens e adultos.

Para o autor, “A escola é lugar de circulação, apropriação, crítica e produção de culturas. Pensar a escola – e nela a presença da Educação Física – no plano da cultura é para mim o grande avanço da contemporaneidade” (Vago, 2012, p. 10). Nesse plano, é preciso considerar, ainda, “as práticas que interessam à Educação Física como criações humanas, inacabadas, imperfeitas e por isso mesmo carregadas de potência para novas e ousadas criações” (p. 11). A escola é, portanto, um dos lugares de cultura mais significativos (Vago, 2012).

A partir das várias dimensões sobre a escola do campo, a Ilustração 27 define e sintetiza algumas palavras-chave definidas com base nos autores citados ao longo desta seção, que elaboram e organizam pensamentos e práxis relevantes para esse entendimento.

Ilustração 27 – Síntese de palavras sobre uma Escola do Campo.



Fonte: autoria própria baseado em Arroyo (2011); Caldart (2011); Freitas (2010, 2023); Molina e Sá (2012); Molina e Antunes-Rocha (2014); Vago (2009, 2012).

¹¹⁵ No prefácio do livro “Educação Física na Escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude”, que adquiri com a vinda do professor Tarcísio Vago a Belém, em 25 de outubro de 2022, para o seminário do Caê, seu escrito foi “Para Claudinha, como um convite às reflexões e à produção do conhecimento que potencialize a presença da E.F. na Escola, com carinho”.

Diante de uma escola que se apresenta como hegemônica, o pensamento e a teoria de Paulo Freire surgem como possibilidade contra-hegemônica de se pensar a educação, a Educação do Campo, a formação de professores, a escola e a própria sociedade. Essa proposta caminha na direção de problematizar a escola tradicional, com seus mecanismos de controle, autoritários e inflexíveis, ainda presentes em facetas da realidade.

Por isso, é preciso pensar de forma diferenciada e transformadora, a partir dos pressupostos reais e concretos em que se definiu a pedagogia libertadora como direção teórica-metodológica, capaz de sustentar a lógica de se pensar a Educação Física do Campo, os professores e estudantes do campo, uma didática do campo, uma metodologia do campo e uma escola do campo.

a) Pedagogia libertadora e trabalho pedagógico de Paulo Freire¹¹⁶¹¹⁷

O grande intelectual Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997, aos 75 anos. Formou-se em Direito, estudou Filosofia da Linguagem, mas foi como educador que se destacou entre os mais importantes pensadores da educação no mundo, propondo uma pedagogia crítica (Instituto Paulo Freire, 2022). Ele revolucionou um tempo histórico e continua sendo um clássico contemporâneo e de grande valia para a educação.

Recebeu diversas premiações em vida e *in memoriam*. Dentre suas principais obras, podemos destacar: “Educação e Atualidade brasileira” (1959); “Educação como prática de liberdade” (1967); “Pedagogia do oprimido” (1970); “Extensão ou comunicação” (1971); “Sobre Educação” (1982); “Política e Educação” (1990); “Pedagogia da Esperança” (1992); “Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar” (1993); “À sombra dessa mangueira” (1995); “Medo e ousadia” (1996)¹¹⁸; “Pedagogia da autonomia” (1996); “Pedagogia da indignação” (2000) (Instituto Paulo Freire, 2022).

A seguir, há destaque aos principais elementos para o melhor entendimento da proposta pedagógica e trabalho pedagógico de Paulo Freire para a educação e o educador¹¹⁹. Além disso,

¹¹⁶ Agradecemos aos colegas matriculados na disciplina de Formação, Profissionalização e Trabalho Docente, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, os quais contribuíram para o debate que fomentou nossas ideias e descobertas, bem como aos queridos professores, Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo e Prof. Dr. Benedito Ferreira.

¹¹⁷ Parte desses escritos foi submetida e publicada no ano de 2024, na revista interinstitucional “Artes de Educar” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, intitulado “Contribuições da Pedagogia libertadora e da Pedagogia histórico crítica em tempos de avanço do capital”, de autoria minha em parceria com meu orientador, o Prof. Dr. Carlos Nazareno (Barros; Borges, 2024). Ver: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76635>

¹¹⁸ Obra compartilhada com Ira Shor.

¹¹⁹ Neste momento, agradeço a revisão textual de parte desses elementos abordados pelo professor Renan Santos Furtado, seu olhar clínico-científico contribuiu para o melhoramento desta análise freiriana.

apresentamos sua visão e defesa de mundo e de sociedade, bem como suas grandes contribuições para se pensar o passado e o presente e lançar as bases futuras para o ato transformador educativo, contribuindo fortemente para o pensar crítico e problematizador do contexto humano, cultural e social.

b) Papel do professor e da prática pedagógica¹²⁰

A educação libertadora é baseada na compreensão da sociedade, sendo um ato crítico de conhecimento de leitura da realidade. Ao mesmo tempo que se mostra desafiadora, é desveladora e democrática, envolve os movimentos sociais e revela iluminação em que educadores e educandos, juntos, são iluminadores (Freire; Shor, 1986). Nas palavras dos autores, “Educação não é engolir livros, mas é sim transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade” (Freire; Shor, 1986, p. 58).

Para Freire (1996), a educação é pensada como prática de comunicação na mediação com a cultura entre educador, educando e conhecimento, tendo em vista a transformação de uma dada realidade e, portanto, transcende a ideia clássica da relação professor e estudante. O professor é considerado um educador que, no processo de educar entre educador e educando, ensina e aprende ao ensinar. Não há o *ser professor* sem a relação com os estudantes. E quanto à formação do educador, essa é permanente e contínua, uma vez que, conforme o pensamento freiriano: “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado [...]” (Freire, 1996, p. 22-23).

Há a necessidade de educadores e educadoras exercerem a responsabilidade ética, e que a prática pedagógica seja uma prática formativa. A importância da tarefa do educador é não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. A relação entre sujeitos e conhecimento deve ser crítica sobre o mundo e sobre o objeto de conhecimento estudado. Para Freire (1996, p. 38), “[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

¹²⁰ Diferentemente do artigo de Barros e Borges (2024), em que foi utilizada a expressão “prática educativa” para o trabalho pedagógico em Freire, mencionado anteriormente, daremos, nesta Tese, prosseguimento à expressão “prática pedagógica”, com base em Franco (2016) e Saul e Giovedi (2016). Ver: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/OgrcJHsNmHNfmHffkWmMJQwksPFbqdVmbwV?p rojector=1&messagePartId=0.2>. Gostaríamos de frisar que há diferenças entre práticas educativas e práticas pedagógicas, a primeira faz “referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (2016, p. 536).

O educador precisa, ao ensinar, ter rigorosidade metódica, comprometimento, respeito aos saberes dos educandos e reflexão sobre a prática. Logo, o educador tem um papel democrático na educação dialógica entre o ensino e a aprendizagem com educandos; deve ser crítico, político e ter uma concepção progressista. Sendo assim, a educação apresentada por Freire é humanizadora; então, o papel do educador é de orientar, ser companheiro do educando e sujeito pacificador, é de formar de maneira ampla, ensinar sobre/para conhecimentos.

Logo, a prática pedagógica é baseada em uma série de saberes necessários, como o entendimento de que não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento, ensinar é uma especificidade humana (Freire, 1996). Pensar dessa maneira leva a acreditar que, “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]” (Freire, 1996, p. 24).

c) Papel do estudante

De acordo com Freire (2021), a Educação é humanizadora e libertadora, compreendendo a libertação da opressão e o pensamento crítico sobre os processos de massificação e de alienação presentes na sociedade. O educando precisa não se tornar oprimido, precisa ser capaz de refletir sobre a realidade, sobre sua vida, sobre o mundo, inclusive com autonomia (como conquista, tomada de decisão superior refletida) e com curiosidade. O estudante precisa ser respeitado em sua dignidade e identidade cultural, mas também precisa ser consciente, crítico e ético. Quando pensa no estudante, Freire (1996, p. 90) reflete: “É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor”. Até por isso, o estudante não pode ser discriminado por nenhum motivo, nem excluído de oportunidades.

d) Papel do conhecimento

Segundo Freire (1996), a educação é a prática de combater ideologias ou as desocultar. Para entender a ideia freiriana, tomemos como exemplo a alfabetização. Para alfabetizar, é preciso um conhecimento, aquisição da linguagem e desvelamento de ideologia, assim como técnicas e métodos de leitura e escrita, conhecimento que leve em consideração a experiência e o diálogo entre educador e educando. O autor diz, ainda, que é um conhecimento que envolve “[...] leitura do mundo que precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 81). É preciso haver a intercessão de várias áreas do conhecimento, e que ele tenha importância e significado.

Se a educação é uma forma de intervir no mundo, o ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 22); e mais: “Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1996, p. 23). Como se vê, a ideia é de que o ensinar é, de fato, uma especificidade humana.

Na defesa da educação libertadora e na denúncia sobre um tipo de concepção bancária, de característica tradicional e opressora, Freire nos ensina que não se pode compreender o estudante como “depósito” de conhecimento, em que o professor sabe e o estudante é aquele que nada sabe, utilizando somente o “decorar”, a memorização e a repetição. É necessária, por parte dos educadores, a certeza de que os seres humanos, como seres ontológicos e que buscam se humanizar, “[...] podem, cedo ou tarde perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta pela sua libertação” (Freire, 2021, p. 86).

O conhecimento possibilita diversas formas de acesso a saberes e culturas no processo formativo, seja a cultura popular, a cultura científica ou as experiências dos sujeitos (Freire, 1996). O educador deve, portanto, estudar, uma vez que ensinar exige rigorosidade metódica. Para ensinar, é preciso saber/conhecer. “Daí que seja fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p. 28).

e) A questão da produção versus transmissão de conhecimento

Na perspectiva freiriana, a produção do conhecimento se dá entre professor e estudante com posturas dialógicas, abertas, indagadoras, não passivas, no falar e ouvir. “[...] O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996, p. 86). Então, a produção do conhecimento ocorre por meio da curiosidade como pedra fundamental; por meio dela é que há a pergunta, o conhecer e o re-conhecer.

Na perspectiva de Freire (1996, p. 28), “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”, e isso faz com que ensinar, aprender e pesquisar seja um ciclo gnosiológico¹²¹. O ensino do conteúdo da formação ética dos educandos é indispensável. Além da relação teoria e prática, autoridade e liberdade, respeito a estudantes e professores no ensinar e aprender, são consideradas três

¹²¹ Práticas importantes para o ciclo gnosiológico: ensinar, aprender e pesquisar, pois “[...] o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis [...]” (Freire, 1996, p. 28).

etapas: i. aprender de forma desocultada e nova o que se pensa que já se sabe; ii. aprender o que não se sabe; iii. produzir conhecimento novo (Freire, 1996).

Quanto à escola, Freire (1996) assegura que, como centro de produção de conhecimento, ela tem a tarefa de criticamente alcançar a inteligibilidade de fatos e coisas. Não se pode separar ensino de conteúdo. Deve-se extinguir os processos de domesticação e alienação, e a escola deve ajudar as pessoas a “[...] exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento” (Freire, 1996, p. 125).

f) Centro de cultura Freiriano

No movimento de cultura popular de Recife, Freire (1967, p. 102) utiliza a expressão “Centro de Cultura”, em vez de “escola”, pois, segundo o autor, este último “[...] nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade”. Além do que, “poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade” (Freire, 1967, p. 120). A partir das compreensões desenvolvidas sobre centro de cultura freiriano, elaboramos a Ilustração 28:

Ilustração 28 – Centro de cultura freiriano.



Fonte: autoria própria com base em Freire e Shor (1986).

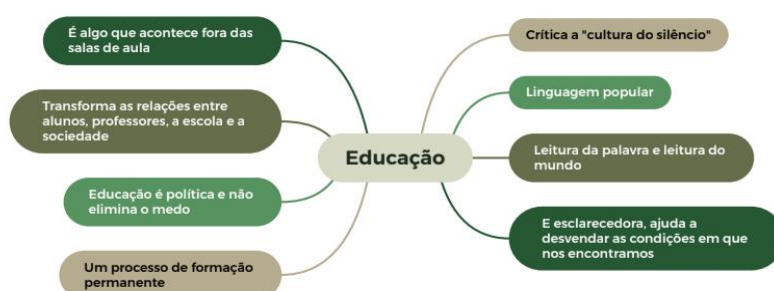
A ilustração 28 apresenta alguns elementos do que aqui se denominou centro de cultura. A própria pedagogia libertadora, como possibilidade contra-hegemônica de pensar e fazer educação, também se insere nesse contexto. Esses são avanços: a leitura da realidade, a valorização dos movimentos organizados da sociedade, o sentido do iluminar e da iluminação tornam esse tipo de educação diferenciada e com fundamentos voltados à escola do campo.

Esses aspectos se configuram como norteadores para a escola que se almeja e para a educação que se deseja construir.

g) Princípios da Educação freiriana

A pedagogia libertadora se diferencia da pedagogia tradicional, uma vez que a visão crítica e política da primeira se distância da visão da segunda, assim como sua concepção de educação e de sociedade, do papel do educador e do educando. Em Freire e Shor (1986), Freire afirma que, no período pós-golpe de 1964, consolidou-se a compreensão do papel da educação na transformação social, o que incentivou a crítica além dos muros da escola. Na Ilustração 29, abordamos os princípios da educação freiriana, com base na obra de Freire e Shor (1986):

Ilustração 29 – Princípios da educação freiriana.



Fonte: baseado em Freire e Shor (1986).

A ilustração 29 apresenta o desenvolvimento de alguns princípios identificados na obra freiriana, demonstrando que a educação atravessa dimensões críticas, políticas e transformadoras. E mais, “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade, ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocupada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (Freire; Shor, 1986, p. 29). Esse currículo dominante é hegemônico, centralizado e marcado por uma consciência acrítica.

Na relação dialógica, o professor é diferente do estudante. O professor deve ter autoridade, e não autoritarismo¹²². Na perspectiva libertadora, democracia, liberdade e autoridade caminham juntas. Devemos entender o diálogo como postura necessária, e os seres humanos, como seres comunicantes. Para Freire e Shor (1986, p. 65), “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

A educação dialógica é uma posição epistemológica, que parte do concreto, das experiências diárias e da curiosidade. Segundo Shor, “Deveríamos falar mais sobre o que

¹²² Para Freire, em Freire e Shor (1986, p. 62), “Você não pode aceitar o convite ao autoritarismo que a ideologia dominante lhe faz através do teste de um aluno”.

produz a participação dos alunos no diálogo. Claro que queremos que os alunos aceitem a aula dialógica, que não permaneçam em silêncio ou a sabotem” (Freire; Shor, 1986, p. 67).

Alguns limites da educação são o silêncio, a alienação, a sabotagem e a agressão. Isso ocorre porque a violência simbólica envolve autoconfiança e egocentrismo. A educação libertadora demanda seriedade, exigência e rigorosidade. Nesse sentido, ser rigoroso é uma atitude tanto individual quanto social. Sem imposição, é preciso convencer e respeitar. É importante, portanto, manter uma postura crítica diante do funcionamento da sociedade (fazer leituras críticas).

Quanto ao professor, ele não pode abolir de sua linguagem e experiência palavras como “‘epistemologia’, ‘sujeito cognitivo’, ‘práxis’, ‘manipulação’, ‘ideologia’, ‘classes sociais’, ‘mudança’, ‘regionalismo’, ‘alienação’” (Freire; Shor, 1986, p. 92). É preciso “usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade, e em começar pela compreensão dos alunos de seu próprio concreto como é expresso por eles próprios, a questão da linguagem está implicada no ato do conhecimento” (Freire; Shor, 1986, p. 93).

A linguagem de professores e estudantes devem ser baseadas no respeito às diferentes linguagens; na valorização da linguagem do estudante; em estudantes que falam e ouvem; em professores que falam e ouvem; em um professor que aprende com os estudantes; na humildade do educador vis a vis os estudantes; na ideia de que os educandos conhecem junto com o professor e entre eles. Nesse raciocínio, o educador libertador deve “levar seu pensamento crítico, seu corpo de conhecimentos e sua linguagem acadêmica à realidade dos alunos” (Freire; Shor, 1986, p. 96).

Para Shor, é necessário ter experiência, reflexão e leitura. Ele faz críticas ao autoaperfeiçoamento e ao individualismo norte-americano. Assim, afirma que há interesses na educação: “[...] Sociedade que modela a educação segundo os interesses dos que estão no poder (Freire; Shor, 1986, p. 28). Diante disso, é preciso dominar a linguagem do povo (que inclusive é a dominante) e lutar. Nesse processo de engenho criativo, o professor é como um artista. Contraditoriamente, o que ele não pode ser é um educador incompetente por ser um revolucionário (Freire; Shor, 1986).

As aulas devem estar fundamentadas em questões concretas, em discussões e na escrita crítica, devendo despertar nos estudantes o sentimento de liberdade. Ao mesmo tempo, devem ser diretivas, sem autoritarismo por parte do educador e sem licenciabilidade por parte dos educandos. Trata-se de uma liberdade em oposição à domesticação. Além disso, compreendemos que a criatividade está intimamente relacionada à liberdade e ao processo de aprendizagem.

Essa concepção de liberdade busca a participação livre e crítica dos educandos, sendo um princípio essencial para o círculo de cultura, em contraste com a escola tradicional, considerada autoritária¹²³ (Freire, 1967). O círculo de cultura é uma peça primordial na educação popular. Sobre esta, Freire (1967, p. 20) afirma ser uma “mobilização autenticamente democrática” das massas populares ou classes populares.

O caminho metodológico freiriano, da problematização e tematização, é baseado em caminhos políticos e dialéticos. “Os ‘temas geradores’ podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (Freire, 1987, p. 60). Além disso,

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação (Freire, 1967, p. 65).

Essa metodologia precisa, portanto, ser dialógica, conscientizadora, coerente com a pedagogia libertadora. E é por meio da ação transformadora objetiva que os seres humanos criam a história e se tornam seres históricos sociais (Freire, 1967). A transformação possível ensina, modela e re-modela. Para Freire e Shor (1986, p. 107), “[...] a tarefa da transformação social tem um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente”. Logo, é preciso “controlar o medo sem rejeitar o sonho” (p. 44), compreendendo que o sonho é possível e “reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições” (p. 109).

i) Formação permanente

A formação permanente é uma base importante quando se pensa na formação de professores, pois está fundamentada no diálogo, na coletividade e na reflexão crítica sobre a prática. O educador deve refletir sobre seu cotidiano, sendo sujeito de sua própria prática¹²⁴, em um processo de construção e reconstrução, de reflexão crítica e de articulação entre teoria e

¹²³ “Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (Freire, 1967, p. 26).

¹²⁴ Porto e Lima (2016) desenvolveram um estudo de levantamento de produções sobre fundamentos freirianos, como a de formação permanente, em um artigo interessante intitulado “O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores”. Ver: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351>

prática (Freire, 1996), compreendendo-se como um ser em permanente inacabamento e inconclusão (Freire, 2001¹²⁵).

Porto e Lima (2016) elaboraram uma trama conceitual freiriana da formação permanente, consistindo em: unidade teoria/prática; diálogo; reflexão crítica; leitura da realidade; práxis ação-reflexão-ação. Conforme os autores destacam, “a formação permanente não se trata de formação inicial ou continuada, muito menos está relacionada ao aperfeiçoamento dos/as professores/as em treinamentos, capacitações ou outras formações” (Porto; Lima, 2016, p. 200).

Freire (2001) afirma que a educação é uma prática permanente, e podemos dizer que a formação também o é. Isso porque o ser humano é histórico, finito, consciente e inconcluso. Está em constante busca, sendo “indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação” (Freire, 2001, p. 25).

Os diversos processos educativos ao longo da trajetória do professor configuram-se como formação permanente: sua história de vida, tempo escolar, tempo na universidade, experiências múltiplas nos espaços formais e não formais educativos, sua atuação profissional, seus estudos contínuos, projetos passados, atuais e futuros, suas realizações e frustrações, tudo isso compõe a formação permanente do professor e da professora. Essa concepção se articula com a ideia de formação humana voltada à emancipação.

f) Concepção de ser humano e de emancipação humana

requer uma ética universal, sem moralismo, que atravessa a própria natureza humana e está relacionada ao que Freire (1996, p. 18) denomina “vocação ontológica”, homens e mulheres como seres históricos e inacabados. Nisso, portanto, reside a importância da história e da presença do homem no mundo, dos condicionantes, e não do determinismo. Segundo o autor,

Mulheres e homens seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nós fizemos seres  ticos. S  somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós, para ser. Não   possível pensar os seres humanos longe, sequer, da  tica quanto mais fora dela. Estar longe ou fora da  tica   uma transgressão (Freire, 1996, p. 33).

¹²⁵ Nessa obra, Freire traz onze textos sobre ensaios políticos pedagógicos, um deles especialmente citado aqui é intitulado “Educação permanente e cidades educativas”.

Percebemos que, na concepção freiriana de educação, o ser humano é um ser inacabado, porém consciente, que possui a capacidade de aprender e ensinar, não apenas para se adaptar, mas para intervir e transformar a realidade. Alegria e esperança devem fazer parte da natureza humana; e a educação é, por sua vez, humana, política e crítica. Para Freire (1996), o humano é corpo consciente e possui a vocação ontológica para o *ser mais*, para aprender e se apropriar da cultura, é um ser ético, por isso, compreende que está sendo educado.

A emancipação humana está fundamentada na educação libertadora e problematizadora e na humanização. Busca superar a educação bancária e, com ela, os processos apolíticos, alienantes e opressores: “enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 1987, p. 49).

Diante das análises feitas, organizamos as categorias norteadoras freirianas, categorizando: os papéis do professor e da prática pedagógica, do estudante, do conhecimento; a metodologia, a questão da produção versus transmissão do conhecimento, o centro de cultura freiriano, os princípios da educação freiriana, a formação permanente, a concepção de ser humano e emancipação humana. Tais categorias são apresentadas no Quadro 14:

Quadro 14 – Categorias norteadoras de Freire.

CATEGORIAS NORTEADORAS DE PAULO FREIRE	
Papel do professor e da prática pedagógica	• Ensina e aprende, respeita os saberes do educando; • Ensina a pensar; • É dialógico.
Papel do estudante	• É capaz de refletir sobre a realidade; • Torna-se crítico e ético; • É curioso.
Papel do conhecimento	• Pressupõe leitura do mundo; • Destina-se à humanização; • Pressupõe acesso a diferentes saberes.
Metodologia	• Dialógica; • Conscientizadora; • Baseada na problematização e tematização; • Temas geradores
A questão da Produção versus transmissão do conhecimento	• Postura dialógica e perguntadora; • Curiosidade; • Ciclo gnosiológico; • Aprender de forma nova o que se pensa já saber, aprender o que não se sabe, produzir conhecimento.
Centro de cultura Freiriano	• Leitura da realidade • Democracia • Movimentos sociais • Cultura local
Princípios da Educação freiriana	• Educação é política • Transformação da sociedade • Leitura da palavra e do mundo • Linguagem popular • Formação permanente

A Formação permanente	• Reflexão crítica sobre a prática • Diálogo • Inconclusão • Processo de formação contínuo • Formação humana
Concepção de ser humano e emancipação humana	• Vocação ontológica (ser inacabado, busca ser mais); • Ser histórico-social • Vive com alegria e esperança. • Problematisação • Libertadora • Política

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O quadro 14 organiza de maneira sistematizada as contribuições da pedagogia libertadora, que se mostra tão necessária em tempos de avanço do capital, de tantas barbáries e de um mundo que se encontra extremamente desumano e opressor. A educação, especialmente a Educação do Campo, ainda é uma das possibilidades, juntamente com outros elementos humanos e sociais, para a tão almejada transformação. A escola do campo, nesse viés, também é um espaço de transformação.

Essa concepção diferenciada e progressista de educação se contrapõe à educação tradicional, centralizada e verticalizada. A proposta freiriana mostra-se como um caminho possível e viável dentre outras teorias, sejam elas críticas ou não críticas. Representa resistência e esperança diante de tantas contradições e complexidades. Respeita a vida e está fundamentada na política, na cultura, na arte e na crítica.

A pedagogia libertadora revela sua importância na compreensão histórica, social e dialética. A análise social e o papel das condições sociais, materiais, objetivas e até subjetivas são considerados, assim como o inacabamento do ser humano. Para o campo educacional, Freire deixa um legado inestimável, com vasta produção de conteúdos, sentidos e significados. É preciso conhecer e aprofundar esse legado para avançar nesse percurso, que não é apenas metodológico, técnico ou formal, mas também uma práxis educacional e humana.

Esta seção buscou realizar uma análise da crise estrutural do capital, do neoliberalismo e de seus reflexos na educação, bem como observar como o movimento da Educação do Campo tem se constituído frente às lutas e desafios da sociedade capitalista. Apresentamos a pedagogia libertadora e o trabalho pedagógico de Paulo Freire como um caminho de contrarreforma, uma possibilidade de enfrentamento e alternativa diante dos avanços do capital.

SEÇÃO IV - DE FOLHA EM FOLHA¹²⁶: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ontem um menino **[menina]**
 Que brincava, me falou
 Que hoje é semente do amanhã
 Para não ter medo
 Que esse tempo vai passar
 Não se desespere, nem pare de sonhar
 Nunca se entregue
 Nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
[Fé em Deus], Fé na vida, fé no homem **[fé na mulher]**, fé no que virá
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será
 (Trecho Semente do Amanhã/Nunca Pare de Lutar, Gonzaguinha, 1984, grifo nosso).

Na seção anterior, dialogamos sobre a sociedade capitalista e o sistema neoliberal, focando nos estudos de autores representativos, como Marx e Mészáros. Para o movimento de Educação do Campo, dialogamos com Caldart, Molina e Arroyo, e apresentamos, proposta contra-hegemônica, a concepção teórico-metodológica baseada no pensamento de Freire, que permeou todo o olhar, a percepção e a compreensão deste estudo de investigação.

Nesta seção, iniciamos com a letra de uma música de Gonzaguinha, que nos lembra que, mesmo diante de grandes desafios, a Educação, a Educação do Campo, a Educação Física e a Formação de professores não devem esquecer o sonho, a fé e a luta para a continuar enfrentando os desafios. Entre a desesperança e a esperança, ficamos com a segunda, convictos no “esperançar”. Em Freire (2023), o esperançar não é o ato de esperar passivamente, mas é ir atrás, não desistir, construir, seguir adiante. É uma necessidade ontológica e existencial.

A seção IV, ora apresentada, busca continuar a defesa por uma Educação Física do Campo. Para isso, antes mesmo de focar nas análises sobre o corpo e as práticas corporais da/na escola do campo *in locus*, que serão abordadas na próxima seção, buscamos aprofundar uma base de discussão na formação de professores, principalmente a formação permanente, com foco na formação de professores em Educação do Campo e Educação Física. Ambas as formações são tratadas de maneira peculiar e específica, possibilitando também a sincronia entre as áreas, a fim de melhor compreendermos o fenômeno e o cerne de pesquisa em questão.

Nesse sentido, a seção busca dialogar sobre como estão sendo formados os professores do campo a partir de conhecimentos relativos à Educação Física, e como estão sendo formados

¹²⁶ A expressão “folha” faz alusão ao processo de fotossíntese, responsável pela produção de energia para toda a planta. Aqui é utilizada no sentido figurado e se associa à luz do conhecimento, que se dá na relação entre professor e estudante na formação inicial e na construção de saberes para o exercício profissional do(a) estudante que um dia será professor(a).

os professores de Educação Física a partir de conhecimentos vinculados à Educação do Campo. O levantamento de problemáticas, limitações, tensões e possibilidades nesses campos visa ao aprofundamento teórico e à construção de maior consistência entre ambas as formações. Esses objetivos são fundamentais tanto para a formação de professores atuais quanto para os futuros docentes que atuarão nas escolas do campo, considerando a relação entre a Educação do Campo, a Educação Física e as práticas corporais nelas manifestadas.

4.1 A formação de professores e o cenário educacional brasileiro

Sabemos que a formação de professores no século XXI vem recebendo as influências da crise estrutural do capital e do sistema Neoliberal, já sinalizados nas seções I e II desta tese. Para Evangelista e Seki (2017, p. 12), há um “desmonte” no magistério de instituições públicas em favor das privadas, que “imbuem do discurso de compromisso social e da ressignificação da educação como bem comum mundial para adornar sua mercadoria: a formação dos professores”.

Segundo os autores, é tempo de problematizar e compreender a agenda do capital concernente à formação docente como possibilidade de “armar” professores, pesquisadores e a sociedade como um todo para as lutas do presente e do futuro (Evangelista; Seki, 2022). No conjunto da obra de Evangelista e Seki (2022), reúnem-se estudos de diversos autores que abordam questões como: o período pós-1990; as políticas de reformas e contrarreformas; as “agendas” do capital; a despolitização dos professores; a relação entre educação e mercado; professores tecnicistas e tarefeiros; o protagonismo docente versus a responsabilização no pós-2000; a propaganda política e a educação especial na formação continuada; a EJA e o governo Lula; tríade Unesco, Estado e movimentos; a EAD e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) no governo Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), com a “fábrica de professores”, de formação incipiente, rápida e instrumental.

Em um estudo¹²⁷ recente, Barros, Costa e Camargo¹²⁸ (2022), ao analisarem a obra de Oliveira *et al.* (2019) sobre as políticas educacionais em amplitude internacional e suas incidências na docência, identificaram algumas problemáticas muito bem sinalizadas pelos

¹²⁷Intitulado “Formação de professores e a reestruturação da docência sob influências dos organismos internacionais”, apresentado no IV Colóquio da Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, que aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2022, com o tema central Educação e emancipação na Amazônia – formação e trabalho docente em uma perspectiva contra-hegemônica. Ver: <https://ivcoloquiiodalinhadeformacao2022ppgedufpa.online/>

¹²⁸Agradeço, mais uma vez, à professora Arlete Camargo pelas partilhas na disciplina de Formação, Profissionalização e Trabalho Docente, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e por essa produção em pares.

autores, como: a influência de organismos internacionais por meio da padronização da educação nacional e das avaliações; interferências na gestão educacional; políticas de financiamento e contenção de gastos; ideologias baseadas na eficácia e produtividade; além do controle social sobre o mundo do trabalho e sobre os próprios trabalhadores.

No campo das políticas educativas, Nóvoa (2019) aponta que nada seria possível sem os professores. Os Estados dispõem de um corpo profissional docente que é formado e controlado pelo sistema público. Assim, cabe à profissionalização dos professores a produção do modelo escolar vigente e almejado. Os professores estão no centro desse debate, sendo-lhes atribuídas responsabilidades tanto pelo ensino das *disciplinas*, matérias e conteúdos, quanto pela manutenção da *disciplina* relacionada às regras, comportamentos e condutas (Nóvoa, 2019).

Sabemos que, a partir da década de 1990, os organismos internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), passam a influenciar diretamente a produção do conhecimento e a definir formas diversas de classificação educacional. Percebemos, diante disso, as diferentes multifaces do trabalho docente, com limitação da autonomia e liberdade, passando a ser interpretados como meros receptores e reprodutores das ideologias dominantes.

Para Oliveira, Pini e Feldfeber (2011), as reformas das últimas três décadas têm sido dimensionadas, em grande parte, como um “novo rearranjo” de ordem macro, regulando ainda mais o caráter social. Há uma tensão, portanto, entre o local e o global, com a inserção de novas políticas de regulação nas escolas. Uma dessas formas de regulação é a linguagem, marcada pela padronização dos discursos e pela imposição de uma comunicação universal, racional e inflexível.

Nessa mesma direção, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), criado nos anos 2000, institui políticas de controle que priorizam metas e dados quantitativos, resultando na padronização e no controle da atuação docente. Eficiência, eficácia e produtividade sintetizam o que precisa ser alcançado. A lógica do PISA impõe testes e relatórios que definem a imagem dos professores com base no desempenho e em exigências externas. Três dimensões ganham destaque: “a) [o primeiro que considera] os professores como entregadores ou desenvolvedores; b) [o segundo, que considera] o trabalho docente como restrito ou estendido; e c) [o terceiro, que considera] os professores que precisam de esclarecimento ou os já esclarecidos” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 24).

Logo, para Oliveira *et al.* (2019), a intenção é que a docência esteja atrelada à diminuição das “disparidades de desempenho”, as quais estão ligadas ao ensino e à

desigualdade social. Essa proposta vai de encontro às questões educacionais e aos interesses políticos e econômicos mundiais, na perspectiva da racionalidade e da visão utilitária; do paradigma do desenvolvimento profissional, competência, eficiência e espírito de coletividade; das políticas europeias e da “desuniversitarização” da formação docente. Portanto, surgem novos enfoques na profissionalização: uma visão clara, coerente e coesiva das expectativas e missões; aprendizagem integrativa; formação superior voltada para a gestão escolar; parceria entre escola e universidade; construção coletiva; postura reflexiva e análises de práticas (Oliveira *et al.*, 2019).

A Nova Gestão Pública (NGP) é apresentada em escala global. No contexto europeu, em países como Inglaterra e França, verificamos uma dinâmica de colonização e reconfiguração, com exemplos de práticas e condutas sobre o ofício do inspetor e dos especialistas públicos. Em Portugal, a lógica empresarial e mercadológica se expressa na regulação e no gerencialismo de diretores, com foco em *rankings* e premiações. Na Alemanha, o choque do PISA e o Processo de Bolonha são evidentes (Oliveira *et al.*, 2019).

No caso do continente americano, a NGP se manifesta por meio do individualismo, dos discursos e exigências gerenciais, como as provas da Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem (TALIS). Percebemos que a excelência e a qualidade são objetivos constantes do Banco Mundial, OCDE e PISA. No caso dos Estados Unidos, a mercantilização é bastante acentuada na profissionalização das escolas. Trata-se de um profissionalismo burocrático que leva à desprofissionalização. As chamadas *charter schools* recebem financiamento público, mas operam com medidas privadas e neoliberais.

Aqui no Brasil, a NGP e as reformas inseriram estratégias de gestão e organização na educação que influenciaram as já precárias condições de trabalho, carreira e remuneração de professores, com medidas de flexibilização, contratação, salários desiguais e más condições das escolas (Oliveira *et al.*, 2019). Conforme Oliveira *et al.* (2019), o Brasil está entre os países com piores índices de remuneração docente no mundo.

Em estudos realizados nas últimas duas décadas, Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) informam que países como Brasil e Argentina, apesar das diferenças históricas e políticas, possuem convergências no que se refere às relações de poder, regulação e reformas educativas, tanto na educação básica quanto na superior. No caso da educação básica, a própria BNCC é fortemente criticada por ter modelos curriculares hierarquizados. Na educação superior, o Brasil ainda está em fase embrionária de internacionalização, com forte influência de organismos como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO (Maués; Camargo; Cabral, 2022).

A internacionalização da Educação ocorre por meio da globalização econômica e intercultural, na busca pela “qualidade” do ensino (Maués; Camargo e Cabral, 2022), mas também evidencia a dominação dos países do hemisfério norte e europeus sobre os países do sul. Há, ainda, os acordos “solidários” e de cooperação dos países “sul-sul”. Todavia, diante desses enfrentamentos, Oliveira *et al.* (2019) afirmam que a resistência na América Latina ainda se dá via sindicatos e movimentos sociais.

De certo, as demandas internacionais que envolvem a educação e a formação são cernes para a leitura e compreensão dos contextos contemporâneos aqui discutidos. Há um processo histórico da formação de professores no Brasil, que considera as perspectivas de formação docente para a educação básica e para uma cultura educacional. Isso permite a compreensão das inter-relações entre as condições formativas nos cursos de licenciatura e as dinâmicas da formação continuada, especialmente diante das questões contemporâneas (Gatti *et al.*¹²⁹, 2019).

Para Gatti *et al.* (2019), o processo de escolarização e de educação inicial no Brasil foi demorado, atendendo a uma parcela mínima da população. Para a autora, a educação básica voltada à formação de professores avançou lentamente no país, refletindo pouca atenção ao ensino nesse nível. Além disso, tanto no ensino secundário quanto naquele que hoje se chama ensino médio, nas poucas escolas existentes à época para o ensino das primeiras letras, as aulas eram ministradas por professores leigos, com pouco estudo ou escolaridade.

O processo formativo, segundo a autora, enfrenta há tempos obstáculos relacionados à habilitação adequada de professores para atender às necessidades da população. Tais necessidades históricas ainda perpassam o contexto atual, exigindo uma formação forte, com recursos, boas condições de trabalho e remuneração. Com a chegada dos jesuítas no Brasil e o ensino ministrado por religiosos, o ensino das letras foi bem debilitado nas províncias, uma vez que o objetivo principal era a exploração e expropriação das riquezas brasileiras (Gatti *et al.*, 2019).

Os passos iniciais da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2011), ocorreram com as Escolas de Ensino Mútuo ou Monitorial, também conhecidas como “método lancasteriano”, em que os estudantes eram incentivados a exercer a função docente. Paralelamente, houve a criação da primeira lei brasileira de Educação, a Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as “Escolas de Primeiras Letras”. Essas escolas visavam combater a “ignorância” e eram baseadas no saber moderno (Saviani, 2011). Os conteúdos trabalhados

¹²⁹ Apesar dessa obra ser financiada pela UNESCO, e a tese ora apresentada tecer influências problematizadoras acerca dessa organização, a professora Bernandete Gatti e os demais autores lançam olhares fundantes sobre a formação de professores, e é com base nisso que estudamos a obra, de maneira crítica também.

incluíam: moral cristã, catolicismo, “leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia)” (Saviani, 2011, p. 12).

Ainda de acordo com Saviani (2011), o método lancasteriano tinha como pressuposto o aproveitamento dos estudantes com melhor rendimento para atuarem como monitores e auxiliarem os professores em turmas numerosas, com o intuito principal de incentivar a função docente. Esse método era marcado pela memorização, hierarquização, disciplina e impossibilidade de falar e aprender simultaneamente.

Em um outro estudo que aborda os aspectos históricos e teóricos da formação de professores, Saviani (2009) afirma que foi somente após a independência que o Brasil passou a se preocupar com a preparação e a formação de professores, voltada para a instrução popular. Nas Escolas Normais é que surge e se desenvolve a formação de professores para o modelo escolar estruturado e organizado, para a educação de massa (*mass schooling*) e para a normalização. Em pleno século XIX, o surgimento das escolas normais revelou o papel dos professores em um modelo escolar em formação (Nóvoa, 2019).

A Escola Normal formava professores para o ensino dos primeiros anos do hoje conhecido como ensino fundamental. Em geral, essas escolas também chegaram a formar para o ciclo de formação profissional e para o ciclo de formação geral. Com a inserção dos estudos pedagógicos, as escolas primária e secundária foram sendo criadas, fechadas, reabertas e modificadas. Nesse contexto, as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário aparecem em cena. No entanto, o cenário social e político da Primeira República não favoreceu a expansão do ensino (Gatti *et al.*, 2019). Até os anos de 1930, não havia uma formação específica para docentes (Gatti *et al.*, 2019). As escolas de professores do Rio de Janeiro e de São Paulo foram as primeiras a partir dessa década:

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica (Gatti *et al.*, 2019, p. 23).

Posteriormente, com a organização dos institutos de educação, o novo ideário passou a ser a Escola Nova. Destacam-se, nesse movimento, a fundação do Instituto de Educação do

Distrito Federal (1932), por Anísio Teixeira, e do Instituto de Educação de São Paulo (1933), por Fernando de Azevedo (Saviani, 2009). O primeiro deu origem à Universidade do Distrito Federal e o segundo, à Universidade de São Paulo.

A Escola Normal foi se transformando em Escola de Professores, cuja matriz curricular incluía disciplinas como: Biologia, Sociologia, Psicologia, História (Educacionais) e Introdução ao Ensino. Essa estrutura visava à formação de professores para diversas disciplinas do ensino secundário (por meio dos cursos de licenciatura), assim como para a docência nas próprias escolas normais (por meio do curso de Pedagogia) (Saviani, 2009).

Para Saviani (2009), ambos os cursos formavam professores em dois momentos: três anos dedicados às disciplinas específicas, chamadas por Anísio Teixeira de “cursos de matérias”, e um ano voltado à formação didática. Surgem ainda no ensino superior as escolas experimentais com forte apelo ao caráter científico, enquanto o ensino normal/secundário passou a ser dividido em ciclo ginásial e colegial.

O dualismo esteve presente nos cursos superiores de licenciatura, pois, conforme Saviani (2009), havia uma predominância de conteúdos culturais-cognitivos, enquanto os conteúdos pedagógico-didáticos (curso de didática) ocupavam um lugar secundário. Isso ocorria porque se considerava a didática apenas como um requisito obrigatório para o registro profissional do docente.

Portanto, houve a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, com a reformulação do ensino primário e médio para o 1º e 2º graus e a criação do magistério. Foram instituídas duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas), habilitando para o exercício da docência até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), para habilitação e exercício até a 6ª série do 1º grau. Assim, Saviani (2009) afirma que a formação de professores no antigo ensino primário foi dispersa, resultando em um panorama de precariedade emergente.

A lei nº 5.692/71 definiu a formação de professores em nível superior, com a licenciatura curta (de 3 anos de duração) ou plena (de 4 anos de duração). Já o curso de Pedagogia, da habilitação específica de Magistério (HEM), poderia formar também especialistas em educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009).

Saviani (2009) menciona que, no período do advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, especialmente a partir de 1980, com a abertura política e pós-regime militar, houve a criação da LDB, em 1996, e as diretrizes curriculares para a Pedagogia, em 2006. Essas mudanças nivelaram ainda mais o processo educacional

brasileiro, com cursos rápidos e aligeirados. Diante disso, sistematizamos o Quadro 15, com os períodos históricos da formação de professores do Brasil:

Quadro 15 – Período histórico da formação de professores no Brasil.

(1827-1890)	1. Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
(1890-1932)	2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
(1932- 1939)	3. Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
(1939-1971)	4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
(1971-1996)	5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério
(1996-2006)	6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Saviani (2009, p.143-144).

No final do século XX, com as reformas políticas e as influências internacionais, o estado brasileiro se modificou, o que, por sua vez, ocasionalmente reconduziu as políticas educacionais, refletindo nas políticas da atualidade (Rodrigues, 2019). A formação de professores, nesse sentido, tem se dado de maneira quantitativa, atendendo à demanda de mão de obra necessária em cada período histórico. Como nos assegura Rodrigues (2019), essa formação não tem se pautado por uma formação completa, mas sim por padrões e exigências impostos pelo contexto social, econômico e político. Segundo a autora, as políticas públicas para a formação de professores no Brasil se constituíram com base em determinações legais, conforme demonstrado no Quadro 16:

Quadro 16 – Políticas públicas para a formação de professores no Brasil a partir dos anos 2000.

1988	Constituição Federal
1996	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
1997	Referenciais para a formação de professores
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior
2014	Plano Nacional de Educação
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Fonte: apontado por Rodrigues (2019) e modificado pela pesquisadora.

Para Araújo (2021), antes desses períodos, a política educacional no país foi marcada por desigualdades sociais e raciais, resultando em uma educação dual, na qual a renda

determinava o acesso ao conhecimento, na busca de mentes pensantes e de braços hábeis. Rodrigues (2019, p. 15) aponta que, após esse período, desde o final do século XX, a formação de professores tem sido “mascarada” por “dizeres ideológicos de reprodução do Estado, sendo que são necessárias mudanças em vários aspectos, que englobem a formação e o desenvolvimento desses profissionais, como aqueles que se referem à formação teórica; formação prática (estágio); remuneração; dentre outros”.

Para Sander (2013), no final da década de 2002, houve diversos retrocessos, como ajuste fiscal, quebra da economia, cartas ao FMI, desemprego, precarização, exclusão, desigualdade, estado mínimo, centralidade do mercado, subordinação aos Estados Unidos e mercantilização da cultura. Durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) e com o Plano Real, intensificaram-se as políticas de privatização, descentralização e a consequente desresponsabilização do Estado, além do avanço da privatização (Rodrigues, 2019). Nesse mesmo período, ganham destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no ano de 2002.

Embora o governo Lula, pertencente a um partido oposto ao de FHC, tenha assumido o poder posteriormente, deu continuidade a diversas reformas estruturais. Em seu segundo mandato, Lula implementou, além do Bolsa Família, o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), um investimento que, apesar de não garantir o desenvolvimento pleno do país, apresentou resultados econômicos superiores aos do governo FHC. Com isso, Rodrigues (2019) destaca que o governo Lula promoveu ações distintas daquelas realizadas no governo anterior.

Para Sander (2013), tanto o governo Lula quanto o governo Dilma Rousseff, considerados como pós-neoliberais, enfrentaram heranças conflituosas, principalmente por romperem com o modelo neoliberal. Entre as ações antineoliberal desses governos, temos: a priorização das políticas sociais em detrimento do ajuste fiscal; o foco nos processos de integração regional e nas relações Sul-Sul; e a valorização do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda (Sander, 2013).

O projeto neoliberal passou a ser chamado de neodesenvolvimentista (Alves, 2014), caracterizado por relações de trabalho mais flexíveis, exploração e acumulação de riquezas, combate à miséria, financeirização do capital e contrarreforma do Estado (Araújo, 2021). Conforme Araújo (2021), de 2003 a 2016, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) lançaram aproximações entre a educação e a teoria social crítica, possibilitando o acesso e a permanência de trabalhadores no sistema educacional público e intensificando a mobilização de setores populares por melhores condições.

No ano de 2014, o Congresso aprovou, sem vetos, o Plano Nacional de Educação (PNE), que visava orientar os dez anos seguintes de educação no país. O plano apresenta vinte metas que envolvem educação básica e superior (tendo como objetivo sua melhoria e expansão), bem como trata de questões como financiamento, avaliação e valorização profissional (Dourado, 2015). A meta 12 ganha destaque ao definir como responsabilidade do setor público a oferta de 40% das vagas no ensino superior.

No ano posterior, em 2015, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas diretrizes preveem características como: uma formação sólida e interdisciplinar; inserção de estudantes advindos de instituições de educação básica e pública de ensino; atenção às especificidades regionais; incentivo à socialização; uso da língua portuguesa, escrita e oral; aprendizagem do ensino de libras; questões de equidade e faixa “geracional” (Dourado, 2015).

O gerencialismo é muito criticado na educação por trazer políticas de cunho mercadológico e privatista, como se observa nesse documento. Essa contradição é comentada por autores como Lobo (2020), os quais afirmam que foi justamente durante os governos de Lula e Dilma que se implementaram a Lei nº 11.079/2004, que ampliou as parcerias público-privadas, e a Lei nº 13.243/2016, que instituiu o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, permitindo financiamento público para a “inovação nas empresas”, o que impactou diretamente a educação.

As novas DCNs também apontaram a necessidade de articulação entre o PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPC de qualquer instituição formadora. No entanto, sinalizam uma abertura notória para o Ensino a Distância, ao indicarem que a formação deve ser “preferencialmente” presencial (Dourado, 2015).

No governo de Michel Temer (2016-2019), segundo Araújo (2021), houve regressão, desestruturação e desmonte das políticas educacionais, retomando a lógica histórica de uma educação distinta para diferentes classes sociais. Nesse período, também surgiram críticas ao Movimento Escola sem Partido¹³⁰, à Medida Provisória nº 746, no ano de 2016, à Reforma do Ensino Médio, no ano de 2017, e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surge no ano de 2018.

¹³⁰ O movimento escola sem partido consiste em segmentos conservadores que visam ao controle das escolas, dos professores e de estudantes, com intuito antidemocrático, centralizador e de cunho para não manifestação política e ideológica. Ver: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>

O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) atacou aquilo que é público, pormenorizou o conhecimento científico e promoveu a ignorância e o ódio ao diferente (Araújo, 2021). Consideramos ter sido um dos piores governos, senão o pior, que já tivemos no Brasil, em que prevaleceu o fascismo, o genocídio, o militarismo e as medidas controladoras de poucos sobre muitos, ampliando a segregação social, política e econômica no país. Os cortes de verba e o total descaso com a saúde pública, especialmente em tempos de pandemia – quando as vacinas e a prevenção chegaram tardiamente à população, o que ocasionou milhões de mortes –, fizeram deste governo aquele que não respeitou a vida e os princípios da Constituição. Enquanto isso, a Amazônia foi ainda mais destruída, devastada e desumanizada nesse período sombrio.

No que se refere à educação, houve retomada de antigas políticas do governo FHC, como as fundações privadas de apoio à pesquisa; a Reforma Administrativa do Estado, por meio da Emenda Constitucional nº 19 e a Lei das Organizações Sociais (Lobo, 2020). Além disso, Lobo (2020) informa que a BNCC aponta para a flexibilização do currículo e para o encaminhamento da Resolução do CNE nº 002/2019, ao estabelecer que a formação de professores deve ter como princípio as competências e habilidades. Essa resolução, definida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que deveria ser aplicada a todas as modalidades de cursos e programas de formação docente (Brasil, 2019).

Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente o Grupo Temático (GT) 08, denominado de Formação de Professores, tecem severas críticas à BNC-formação. Entre os principais pontos criticados estão: o percurso único de formação; aprendizagens essenciais que se reduzem a competências/habilidades que se podem mensurar e hierarquizar; limitação da formação a uma perspectiva não humana e não crítica, mas utilitária (ANPEd, 2020).

O GT 08 também denuncia a centralização das diretrizes, sem levar em consideração os posicionamentos das entidades como: a própria ANPEd; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir); o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE), que vem defendendo a retomada da CNE/CP 02/2015 e a revogação da CNE/CP 02/2019 (Anped, 2023).

Além da BNC-formação, segundo Lobo (2020), o governo Bolsonaro implementou o “Programa Nacional das Escolas Cívico Militares” e o “projeto Future-se”, ambos com políticas de educação arraigadas de viés anticientífico, mercadológico, empreendedor, ultra neoliberal e

autoritário-fascista para a educação. Nas palavras de Lobo (2020, p. 03), esse governo é “ultra neoliberal e autoritário-fascista para a educação”. Para a autora, nesse governo, a educação se baseou nos seguintes princípios: “desmonte crescente das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico” (Lobo, 2020, p. 03); “quebra da autonomia das instituições de ensino em todos os níveis” (p. 04); “o cerceamento e enfraquecimento da pesquisa e da extensão” (p. 05); “formação da juventude por meio dos ideais de meritocracia/empreendedorismo” (p. 07); “fortalecimento das empresas privadas de educação via ideário de uma gestão empresarial para as escolas públicas” (p. 09).

Erroneamente, a formação de professores é construída a partir da prática e de conhecimentos técnicos-instrumentais, sendo avaliada por conteúdos e materiais pedagógicos, inclusive, estabelecidos pela BNCC. Para o ingresso na carreira, é exigido realizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o estágio obrigatório, sendo ambos utilizados para comprovar competências, conforme estipulado pelas Diretrizes Curriculares. A formação docente também se dá por meio da lógica da meritocracia, da competição e é organizada em quatro níveis: nível inicial, nível probatório, nível altamente eficiente e nível professor líder (Lobo, 2020).

Segundo Lobo (2020), no contexto pandêmico de 2020, a formação de professores se insere na Educação 4.0¹³¹, vinculada à dinâmica da quarta revolução industrial, com o uso intensivo de tecnologias, ensino remoto, aprendizagem virtual, cibercultura, metodologias ativas, o aprender fazendo, o espírito empreendedor e a formação de um professor 4.0. Esse docente deve ser criativo, ter pensamento crítico, ser mediador e empreendedor, além de possuir competência tecnológica¹³².

Em pleno século XXI, Nóvoa (2019) argumenta que esse modelo de formação precisa ser repensado. Para o autor, “Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também,

¹³¹ A Educação 4.0, segundo Lobo (2020), propõe uma educação continuada da educação infantil até o ensino superior, com uso da internet e uso de ferramentas tecnológicas, avaliações sistemáticas, uso de aplicativos e dispositivos. É uma materialização da Teoria do Capital Humano e tem como consequência a “conformação de um gigantesco número de trabalhadores da educação (professores e técnico-administrativos) como intelectuais orgânicos do capital; a redução do lugar da escola como espaço de sociabilidade alternativa à sociabilidade burguesa, bem como ampliação desta última mediante a exacerbação de experiências individualistas, empreendedoristas e impessoais de educação e ensino; a ampliação das possibilidades do capital de apropriar e instrumentalizar produção intelectual e material de professores e de estudantes em favor do lucro e da dominação de classe; a consolidação de uma rede (ou mesmo sistema) de educação voltada para a formação em massa de trabalhadores adaptados para o desenvolvimento do trabalho na esfera privada (home Office), com consequente redução de custos para o capital e edificação” (Lobo, 2020, p. 12-13).

¹³² Ratifico que não somos contra a tecnologia e o bom uso dela, ao contrário, saber como ou para que usá-la, ou, mais ainda, a favor do que e de quem ela está a serviço. É preciso compreender criticamente o que está nas entrelinhas desse processo.

reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação” (p. 03). A lógica da privatização social e econômica (diminuição do papel do Estado na educação) e da individualização (discursos voltados ao bem privado), apontada por Nóvoa (2019), reforça discursos pragmáticos, como o uso dos termos “educadores”, “líderes” e “membros de grupo”, associados a diversas figuras da escola, como diretores, psicólogos e pais, além da não utilização da expressão “professores”, o que contribui para a descaracterização do magistério como profissão.

Logo, dentre os modelos recentes, destacamos o *Teach for America*, de elementos conservadores e empreendedores, mundialmente populares, com expansão internacional, desprofissionalização e de degradação da profissão (Nóvoa, 2019). Para o campo da formação de professores e a metamorfose da escola, Nóvoa (2019) apresenta a ideia de compromisso público e criticidade, reforçando a dimensão profissional e um trabalho coletivo entre e com professores.

No atual governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023–), logo no início de 2023, as bolsas de pesquisa, após 10 anos sem reajustes, apresentaram um “saldo positivo”: foram aumentadas em 40% para mestrado e doutorado, 25% para pós-doutorado, e triplicadas para a iniciação científica. As bolsas da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) passaram a ter os seguintes valores: R\$2.100 para o mestrado, R\$3.100 para o doutorado e R\$5.200 para o pós-doutorado (valores anteriores: R\$1.500 e R\$2.200, respectivamente) (G1, 2023)¹³³.

Ainda em 2023, o número de bolsas foi ampliado em cerca de 10 mil. Porém, mesmo com esse aumento, críticas permanecem quanto aos valores. A reportagem destaca três consequências desses valores para os pesquisadores: a vulnerabilidade social; a migração de cientistas para outras áreas; e a dificuldade em atrair novos adeptos para a carreira científica (G1, 2023)¹³⁴.

Sabemos que as bolsas fazem muita diferença para que o pesquisador possa se manter e “viver de pesquisa” no Brasil. No campo da formação de professores, a pesquisa é fundamental para a prática pedagógica, isso porque ensinar exige pesquisa e pesquisa exige ensino. Na pesquisa, é necessário buscar, indagar, constatar, intervir, criticar, conhecer, anunciar e caminhar na direção da curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

¹³³ Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/governo-divulga-reajuste-em-bolsas-de-pesquisa-nesta-quinta-valor-deve-subir-40percent-em-media.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2023.

¹³⁴ Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/governo-divulga-reajuste-em-bolsas-de-pesquisa-nesta-quinta-valor-deve-subir-40percent-em-media.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Apesar de saber e concordar sobre a importância da pesquisa para professores, o governo Lula, em agosto do ano de 2023, bloqueou um contingenciamento de R\$86 milhões, e, nos meses seguintes, o valor de R\$30 milhões do orçamento da CAPES. Esses recursos provavelmente seriam destinados aos programas de bolsas e formação de professores do ensino básico (Estadão, 2023)¹³⁵.

Atualmente, no governo do estado do Pará, sob a gestão do governador Helder Barbalho (2019/2023, reeleito e em exercício no ano de 2024), por meio da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), foram aprovados pelos deputados na Assembleia Legislativa os programas “Escola que Transforma” e “Bora Estudar”, iniciativas de bonificação para estudantes e servidores da Educação, com investimento estimado em R\$350 milhões de reais. No “bora estudar”, o melhor estudante de cada turma receberá um auxílio de R\$10 mil reais (Magno, 2023a¹³⁶).

Na busca de alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as escolas terão como meta, no 5º ano do ensino fundamental, a nota correspondente a 5,7; no 9º ano, a nota 4,7; no ensino médio, a nota 4,0. A escola que alcançar as metas estipuladas será contemplada com salário adicional, sendo que, no caso da escola com o melhor índice, todos os servidores da escola receberão uma bonificação de 100% de seu salário (Magno, 2023b)¹³⁷.

Percebemos, com isso, uma lógica produtivista e voltada para resultados, o que, aparentemente, converge com o que já ocorre na formação, na escola e na educação sob o viés capitalista. Premiações aos melhores, estímulo à concorrência e à competitividade resultam, diretamente, em segregação de saberes e de privilégios. Além disso, a lógica de formação baseada nesse índice não contempla uma formação crítica e reflexiva. Estudantes, professores e escolas caminham, nesse cenário, em direção à busca por resultados e rendimento.

Perguntamos: até que ponto a busca por esse índice (representado por números) corresponde, de fato, à melhoria da educação? Os melhores serão bonificados, e os que tiverem os piores índices, como ficarão? Ainda piores? Com menos recursos e menos incentivos? Acreditamos que a educação que almejamos precisa ser aquela que não diferencia, que não segrega, que não faz distinção, mas que, mesmo diante da diversidade, ressignifique as

¹³⁵ Ver: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-luiz-inacio-lula-da-silva-corta-orcamento-capes-2023-educacao-nprp/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

¹³⁶ MAGNO, Bruno. **Estado sanciona sistema de bonificação para estudantes e servidores da educação**. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12742-estado-sanciona-sistema-de-bonificacao-para-estudantes-e-servidores-da-educacao>. Acesso em: 28 dez. 2023.

¹³⁷ MAGNO, Bruno. **Governo do Pará investe em bonificação inédita para estudantes e servidores da rede estadual**. Agência Pará. 2023. Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/46983/governo-do-para-investe-em-bonificacao-inedita-para-estudantes-e-servidores-da-rede-estadual>. Acesso em: 28 dez. 2023.

condições e defenda o direito à igualdade para todos e todas. Uma educação que lute para que todos tenham acesso à sua qualidade e que valorize seus servidores, estudantes e professores.

4.2 A formação de professores do campo a partir de conhecimentos relativos à Educação Física: o caso do IFPA, campus Castanhal

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma graduação recente, implantada desde 2007, a partir de uma parceria entre Universidades e o MEC, visando à formação de educadores do campo. Sua origem está relacionada à II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, já mencionada, e também à atuação de uma comissão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹³⁸ (SECAD) (Caldart, 2010).

De acordo com Caldart (2010), o primeiro projeto-piloto se deu na cidade de Veranópolis, no Rio Grande do Sul, com um currículo baseado na proposta de alternância pedagógica entre Tempo Comunidade e Tempo Escola¹³⁹. A primeira turma, intitulada “Patativa do Assaré”, era formada por trabalhadores camponeses. Além da Universidade de Brasília, outras três instituições assumiram esse compromisso: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe.

Posteriormente, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com um modelo básico de curso com duração de quatro anos, em regime de internato, com tempo-escola, tempo-comunidade, relação teoria e prática e caráter multidisciplinar. Não obstante, cada instituição tem autonomia para organizar seu curso. O recurso destinado pelo MEC era de R\$4 mil por estudante ao ano, durante quatro anos. O programa tem como foco a formação de educadores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais (Brasil, 2023b).

Inicialmente, no ano de 2010, o PROCAMPO contou com a participação de 33 universidades, 3.358 vagas ofertadas, 1.618 cursistas matriculados e 56 turmas (Brasil, 2023b). No Pará, houve a participação da UFPA e, em maior número, do IFPA. O Quadro 17, a seguir, apresenta os dados de duas das três instituições (contando com a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP) da região Norte presentes no programa.

¹³⁸ Contou com a participação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma agrária (Iterra).

¹³⁹ Na pedagogia da alternância, o tempo escola corresponde a aulas teóricas, práticas, organização da escola, planejamento, avaliação. Já o tempo comunidade diz respeito à pesquisa, registro de experiências para trocas de conhecimento (Caldart, 2011).

Quadro 17 – Dados iniciais de surgimento do PROCAMPO em 2010.

UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS ¹⁴⁰	TURMA
PA	UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	60	-	01
PA	IFPA	INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	960	360	16

Fonte: Brasil (2023b).

Dentre as causas que justificam a criação dos cursos de Educação do Campo, estão: fechamento das escolas do campo; vulnerabilidade social; transportes escolares sem o mínimo de segurança; déficits das escolas do campo em relação às etapas de escolarização obrigatórias; precarização das escolas; professores sem a devida formação; currículo deslocado da realidade dos sujeitos do campo (Silva, 2017)¹⁴¹. Caldart (2010) também aponta que as motivações para a criação do curso incluem: o fato de as políticas de universalização de educação não considerarem a realidade singular do campo; a insustentável contradição entre a necessidade de desenvolvimento do campo e a realidade injusta dos povos do campo; os enfrentamentos e lutas dos movimentos e organizações do campo; as experiências exitosas, como a “Pedagogia da Terra” vinculada ao PRONERA. Soma-se a isso a necessidade de outra lógica de organização escolar, pedagógica, cultural e política das lutas sociais dos povos do campo, que se apliquem também nas escolas “da cidade”; e o amplo debate entre Diretrizes, MEC, CNE, movimentos sociais e educadores do campo, em busca de uma Educação do Campo pública.

Concordamos com Silva (2017, p. 137) quando afirma que “o Curso de Licenciatura em Educação do Campo proporciona de forma direta o contato deles com os princípios da Educação do Campo, com a identidade e com as lutas construídas no cotidiano destes que reivindicam uma educação de qualidade”. E, ainda, que se trata “de uma política afirmativa que se articula com a história de luta do movimento da Educação do Campo e que tem vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto desta política pública de formação de educadores do campo”.

A luta pelo reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e da Licenciatura Intercultural Indígena como permanentes nas Instituições de Ensino Superior foi organizada pelo GT-PROCAMPO e pelo Programa de Apoio à Formação Superior de Professores, que atuam em escolas indígenas de educação básica (PROLIND), no âmbito da

¹⁴⁰ No site oficial, nos dados da UFPA, aparecem 60 vagas ofertadas e sem informações de cursistas matriculados http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

¹⁴¹ A partir do mapeamento que fizemos no estudo do conhecimento sobre as teses selecionadas (CAPES), separamos a pesquisa que consideramos mais significativa (em relação à estrutura e conteúdo) para utilizarmos no decorrer de nossas análises de dados, como a tese de Silva (2017).

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Silva, 2017).

Segundo Caldart (2010), a formação em Educação do Campo deve preparar os profissionais para a docência com caráter multidisciplinar, bem como para a gestão escolar e a atuação nas comunidades rurais. Em relação ao currículo, deve ser pensado e estruturado por área de conhecimento, como Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias¹⁴².

Percebemos, portanto, que a formação em Licenciatura em Educação do Campo se diferencia da estrutura da BNCC para o ensino fundamental. Isso porque a BNCC compreende as áreas de conhecimento com profissionais específicos para os seguintes componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia)^{143 144}.

No Pará, o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará foi criado em 2009, no campus de Marabá, tendo como um dos perfis de formação do profissional o caráter multidisciplinar, com áreas de conhecimento como: “Ciências da Linguagens; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Matemática; Ciências da Natureza; (II) participar da gestão de processos educativos escolares; (III) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, associações e cooperativas rurais, movimentos sociais” (UFPA, 2016b, p. 04-05).

Posteriormente, o curso foi institucionalizado na Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Marabá, no ano de 2012, e, em seguida, nos campi de Cametá, Abaetetuba e Altamira da UFPA, assim como nos campi Marabá Rural, Bragança e Breves do IFPA (IFPA, 2019a). No caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal¹⁴⁵, foi ofertada a primeira turma após o PROCAMPO, no ano de 2019 (IFPA, 2019a).

Atualmente, no ano de 2024, os cursos de Ledoc no Pará estão distribuídos entre os institutos e as universidades federais de ensino, como mostra o Quadro 18 abaixo, distribuído por entidade de ensino, campus e área do conhecimento em formação. Notamos que os cursos de Ledoc no estado são bastante representativos dos diversos territórios da região. O que chama

¹⁴² A origem dessas áreas se deu diferente da então proposta da BNCC para a estrutura do ensino fundamental. <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>

¹⁴³ Ver: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>

¹⁴⁴ Segundo a LDB, o ensino religioso será ofertado nas escolas públicas em caráter optativo.

¹⁴⁵ Antes, sob as políticas iniciais do PROCAMPO, o IFPA, no ano de 2010, já havia ofertado a licenciatura em Educação do Campo, na região de Castanhal e Tomé Açu (IFPA, 2019a).

atenção são as escolhas das áreas de conhecimento, com destaque para a área de Linguagem (como Linguagem: códigos e suas tecnologias; Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura; Letras e Linguagens: Português, Literatura e Redação; Linguagem: habilitação em Português/Inglês). Percebemos, nessa análise, que nenhuma Ledoc no Pará forma profissionais na área de Linguagem voltada à Educação Física¹⁴⁶.

Quadro 18 – Ledocs no Pará por Instituição, campus e área de formação.

UFs	ÁREAS
UFPA Cametá (campus universitário do Tocantins/Cametá)	Ciências agrárias e naturais.
UFPA Abaetetuba (campus universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)	Ciências Naturais; Linguagem: códigos e suas tecnologias (teoria pedagógica e linguagem e tecnologia); Matemática.
UFPA Altamira (campus universitário de Altamira)	Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química); Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura)
UNIFESPA Marabá	Ciências Humanas e Sociais (CHS) (tendo como disciplinas de referência a Geografia, História e Sociologia; Ciências Agrárias e da Natureza (CAN) (Física, Química e Biologia); Letras e Linguagens (LL) (Português, Literatura e Redação); Matemática (MAT).
IFs	ÁREAS
IFPA Abaetetuba, Bragança, Castanhal	Ciências Humanas e Sociais.
IFPA Breves	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da natureza.
IFPA Marabá Rural	Ciências Humanas e Sociais; Ciências da natureza.
IFPA Santarém	Linguagem (habilitação em português/Inglês).

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGAA)¹⁴⁷ IFPA e UFPA.

No caso dos institutos, apenas o IFPA de Santarém forma para a área de linguagem, sem, contudo, estabelecer um diálogo com uma formação voltada ao corpo, à corporeidade ou a um ensino que valorize também a linguagem corporal e a cultura corporal de movimento. Já o curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus castanhal, além de não ofertar a área de linguagem, forma exclusivamente para a área de Ciências Humanas e Sociais (IFPA, 2019).

Dessa forma, o PPC da Ledoc Castanhal aponta para a área de Ciências Humanas e Sociais, com componentes curriculares organizados em oito eixos, nas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do

¹⁴⁶ Fizemos, via SIGAA e pelo site dos cursos de LEDOC no Pará, uma busca e análise nos PPCs de suas matrizes curriculares.

¹⁴⁷ Ver: <https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao> e https://sigaa.ufpa.br/sigaa/geral/curso/busca_geral.jsf

Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola. O curso tem como objetivo principal a formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens e adultos, em conformidade com a área de Ciências Humanas e Sociais, nas escolas do campo (IFPA, 2019a). A Ledoc do IFPA visa atender os docentes que trabalham em áreas rurais dos diversos municípios da região¹⁴⁸, com inserção na área da educação e tendo como objeto a educação básica do campo. Habilita e forma professores, moradores e trabalhadores assentados, acampados, de agrovilas, quilombolas, ribeirinhos, de movimentos sociais, jovens e adultos do campo (IFPA, 2019a).

Diante disso, lembramos que o estudo de Freire (1996) nos aponta que o papel do educador deve considerar que seu trabalho é uma especificidade humana, sendo isso um fundamento da educação, diante da condição de inconclusão do ser humano como sujeito histórico e consciente. Essa compreensão é necessária independentemente da faixa etária com a qual o educador atue, pois seu trabalho será sempre com gente, gente em processo permanente de busca, de formação, mudança, crescimento, reorientação e transgressão.

O curso realiza processo seletivo especial, com os seguintes requisitos para candidatura à vaga:

conclusão do Ensino Médio regular, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou a conclusão de curso técnico de Nível Médio, ou ter o certificado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou exame de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelo sistema Estadual de Ensino, que residam ou atuem nos municípios da área de abrangência do Campus Castanhal, além de atuar como professor(a) nas escolas do campo da rede pública ou pertencer a comunidades do campo (IFPA, 2023, p. 01).

Segundo o PPC (IFPA, 2019a), o curso possui processo seletivo específico, respeitando a resolução CONSUP (2015) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). O processo de seleção ocorre em duas fases: uma 1ª consiste em uma prova de redação (eliminatória e classificatória), na qual o(a) candidato(a) elabora um texto discursivo que será corrigido por docentes do IFPA; a 2ª fase é uma entrevista (classificatória), realizada com os candidatos(as) aprovados(as) e classificados(as) na 1ª fase (IFPA, 2023).

O plano de curso segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº2/2015) (Brasil, 2015) e, de maneira complementar, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002). Também respeita o regime de alternância, presencialmente,

¹⁴⁸ Regiões já apresentadas na primeira seção deste estudo, conforme Resolução nº 111, de 2015 (IFPA, 2015).

e segue o Tempo Acadêmico e o Tempo Comunidade, além do trabalho docente multidisciplinar (IFPA, 2019a).

O regime letivo abrange cerca de quatro blocos de disciplinas por semestre (tempo escola), otimizando a permanência do estudante no IFPA, campus Castanhal, e o caráter interdisciplinar, levando em consideração o tempo comunidade. O curso, portanto, tem modalidade presencial, de tempo integral e período semestral (IFPA, 2019a). O Quadro 19, a seguir, traz informações detalhadas sobre o PPC do curso:

Quadro 19 – Regime letivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal.

Nome do curso	Licenciatura em Educação do Campo
Habilitação	Licenciatura
Título conferido	Licenciado(a) em Educação do Campo
Modalidade	Presencial
Nº de turmas com entrada Anual	Uma
Período letivo	Semestral
Nível	Superior
Nº de vagas por turma	40
CH total (relógio)	3.510
CH total (hora/aula)	4.212
Integralização do Curso no Mínimo	8 semestres
Integralização do Curso no Máximo	12 semestres

Fonte: IFPA (2019a).

O corpo docente era inicialmente formado por 41 docentes. Entre os anos de 2019 a 2023, quatro foram redistribuídos para outros campi e, no ano de 2023, dois encontram-se em licença para aprimoramento. Ativos, restam 35 docentes, com cargas horárias distribuídas entre dedicação exclusiva, 40h e 20h. Esses docentes possuem formações iniciais em diferentes áreas do conhecimento, como Pedagogia, Engenharia Agrônômica, Economia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura Plena em Músicas/Artes, Licenciatura em Letras - Inglês-Português, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Ciências Sociais, Engenharia Florestal, Licenciatura em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Portuguesa, Licenciatura em História (IFPA, 2019a).

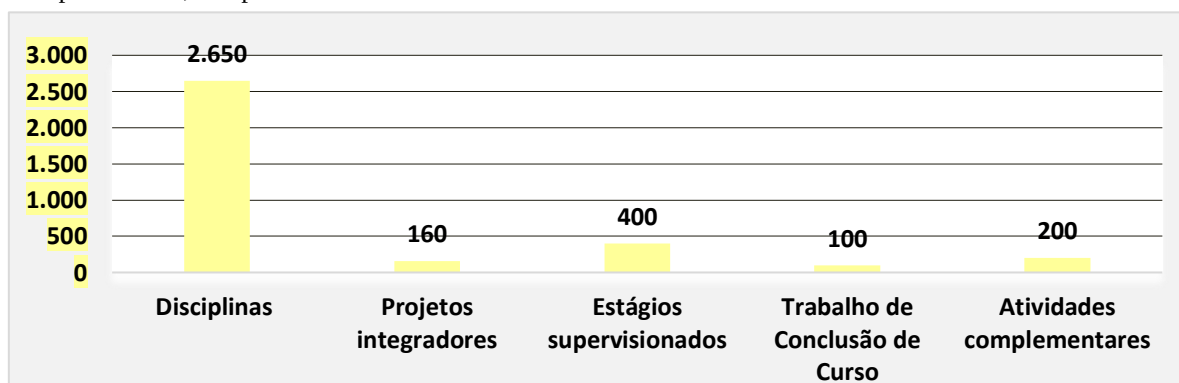
Apesar de o IFPA, campus Castanhal, ser historicamente e cotidianamente marcado pelas Ciências Agrárias, observamos, no curso de Educação do Campo, uma composição docente interessante e bastante variada, com presença significativa de professores das Ciências Humanas e Sociais. Isso contribui para que a formação oferecida vá além da base da licenciatura e dos saberes docentes fundamentais, promovendo uma formação mais ampla e fortalecida para

os novos professores, ampliando sua visão e consolidando sua base de conhecimento para o exercício da docência.

Para Caldart (2010, p. 134), “[...] A tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido”. O duplo sentido apontado pela autora refere-se, por um lado, à necessidade de ampliação e conquista dessa escola, e, por outro, à construção de uma escola que considere a vida camponesa, o trabalho e a produção.

Quanto à estrutura curricular, o curso possui cinco categorias de atividades, representadas pela Carga Horária Relógio (CHR) e pela Carga Horária Aula (CHA), respectivamente: disciplinas (2.650/3.180)¹⁴⁹, projetos integradores (160/192), estágios supervisionados (400/480), Trabalho de Conclusão de Curso (100/120) e atividades complementares (200/240) (IFPA, 2019a). A Ilustração 30, a seguir, mostra a distribuição a partir dessas atividades:

Ilustração 30 – Distribuição dos componentes curriculares por CHR do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA, campus Castanhal.



Fonte: construído pela pesquisadora baseado no IFPA (2019a).

As disciplinas estão divididas em oito semestres, cada um com um eixo temático definido: história de vida e construção de saberes; espaço socioambiental e sustentabilidade no campo; sistemas de produção familiar e processos de trabalho no campo; estado, movimentos sociais e políticas no campo; Educação do Campo, currículo e práticas sociais; juventude do campo e transformações socioambientais; sujeitos sociais e diversidade na prática pedagógica do campo (IFPA, 2019a).

Um dos desafios apontados por Caldart (2010) para a formação na Ledoc é a necessidade de organização do curso a partir de uma visão ampliada de educação, compreendendo que essa formação é essencial para o educador que assumirá essa concepção na escola. Sobre essa visão

¹⁴⁹ Há uma diferença entre hora-relógio e hora-aula, nos parênteses identificamos ambas, porém no gráfico optamos por apresentar somente a hora-relógio.

ampliada de educação, o estudo de Adorno (2020) lembra que a Educação, em uma perspectiva da formação cultural, é um esclarecimento, pois busca autorreflexão, autodeterminação, autonomia, razão e mudança de atitude para a emancipação.

Para Freire (2021), a educação, na concepção libertadora, é um processo de humanização, é uma ação e reflexão sobre o mundo com finalidade transformadora. Sendo assim, não é possível libertar os homens mantendo-os alienados. Segundo o autor, a libertação autêntica é “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão¹⁵⁰ dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2021, p. 93). Logo, a educação, em sua dimensão libertadora, não se pauta por uma visão bancária¹⁵¹, baseada no “homem vazio” e na simples transmissão de conteúdos de forma mecânica, fragmentada e especializada, mas sim em sujeitos conscientes, cuja consciência se projeta intencionalmente sobre o mundo (Freire, 2021).

No PPC da Ledoc, do IFPA Castanhal, identificamos e reconhecemos os avanços propostos: docentes com formação multidisciplinar, componentes curriculares bem distribuídos e organizados (disciplinas, projetos integradores, estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso, atividades complementares), oito eixos temáticos significativos que vão ao encontro da realidade dos sujeitos do campo. De certa forma, o documento apresenta, ainda que minimamente, certa coerência com as pautas dos movimentos sociais, da escola e daqueles que vivem no campo.

Entretanto, ao analisar o PPC do curso de Educação do Campo do IFPA, Campus Castanhal, é possível perceber algumas limitações em sua elaboração: não há menção quanto à participação de representantes de entidades dos movimentos sociais do campo, da região e do entorno em sua criação; por se tratar do primeiro PPC, também não houve representatividade discente na construção do documento, seja de membros internos ou externos à instituição (no corpo estruturante do PPC); além disso, identificamos a ausência de formação em áreas como a de códigos e linguagens, por exemplo (IFPA, 2019a). Consequentemente, ao mapearmos a presença das práticas corporais e da Educação Física, encontramos uma insuficiente atenção a esse campo do conhecimento.

Talvez por isso, uma busca feita no PPC, e consequentemente nas disciplinas, pelas expressões “corpo”, “práticas corporais”, “Educação Física” ou “cultura corporal”, utilizando o painel “localizar”, identificou somente 19 resultados encontrados para a palavra “corpo”.

¹⁵⁰ Para Freire (1996), há uma exigência para a relação teoria/prática, a necessidade de reflexão de maneira crítica sobre a prática.

¹⁵¹ Já apresentamos anteriormente a educação bancária, mas é significativo retomar que essa visão é baseada no mecânico, estático, que diminui a consciência e que mantém a opressão (Freire, 2021)

Desses, a maioria (17) se referia ao aspecto administrativo-pedagógico, como “corpo docente”, “corpo discente”, “corpo profissional” e “corpo técnico-administrativo”. Apenas dois resultados se diferenciavam: um que relacionava o termo “corpo” ao humano no sentido biológico, no contexto das características das pessoas com deficiência, e outro que tratava do corpo deficiente em sentido social, humano e da corporeidade, presente na bibliografia básica da disciplina “Educação especial na perspectiva da inclusão no campo”. Para as demais expressões pesquisadas, nenhum resultado foi encontrado.

Ainda utilizando o painel “localizar”, buscamos no PPC os conteúdos da cultura corporal, como jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. O termo “jogo”, com quatro ocorrências, apareceu com maior destaque na disciplina “Arte Educação Aplicada ao Campo II”, cuja ementa propõe o trabalho com jogos e brinquedos como recurso didático-pedagógico. Na bibliografia complementar, havia uma referência específica sobre jogos e brincadeiras.

O “esporte” é citado no apoio ao discente, dentro do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do Departamento de Assistência e Ações Inclusivas (DAEAI), no setor esportivo, cultural e de lazer, sendo uma das ações de assistência estudantil. Quanto à “dança”, a disciplina “Arte e Educação Aplicada ao Campo I” a apresenta como manifestação artística, linguagem, expressão e comunicação. A palavra “lutas” apareceu uma única vez, relacionada a disputas e conflitos no campo curricular. O termo “ginástica” não foi citado em nenhum momento.

Entre os poucos conteúdos da cultura corporal mencionados no PPC, o esporte aparece como um exemplo. Ainda que citado apenas uma vez, e apesar de muitas vezes ser entendido como elemento hegemônico e de dominação, o esporte pode também ser compreendido como forma de resistência cultural e política. Ele representa a cultura popular inserida na cultura dominante, expressando uma relação de conformismo e resistência em disputa (Bracht, 2005).

Dessa forma, observamos que o PPC da Ledoc Castanhal apresenta uma relação ainda incipiente com a cultura corporal de movimento e com o próprio uso do corpo e da linguagem (enquanto ciência) como mediações de conhecimento para a formação na área de Ciências Humanas e Sociais. Além disso, a ausência de outras áreas de conhecimento, em certa medida, tende a comprometer a formação dos professores da LEDOC na região nordeste paraense, pois os sujeitos do campo terão menos possibilidades de atuação profissional, menos oportunidades de escolha entre áreas (Linguagem, Matemática, Ciências agrárias, Ciências da Natureza) e, conseqüentemente, uma menor abrangência de conhecimentos humanos na formação e na atuação docente.

4.3 A formação de professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo- O caso da UFPA campus Castanhal

O curso de Educação Física, bem mais antigo que o curso de Educação do Campo, surge institucionalmente no Brasil em 1910, como um curso provisório do exército. Os estudantes eram formados por militares, e os professores eram ex-atletas e médicos. Já os cursos para a sociedade civil foram criados em São Paulo (1934), e a primeira escola civil de formação de professores foi estabelecida no Rio de Janeiro (1939) (Figueiredo, 2005; Soares *et al.*, 2012).

Em um estudo relevante, Araújo (2020) aborda de maneira social e histórica a formação de professores em Educação Física, demarcando diferentes estruturas curriculares, e define o que chama de seis atos de currículo elaborados nos anos de: 1939, 1945, 1969, 1987, 2004 e 2018. Para Taffarel, Santana e Luz (2021), ainda se acrescenta o do ano de 1962, com base na resolução CFE n.º 298/1962, que diz respeito à modalidade de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo. A organização das diretrizes feita por Taffarel, Santana e Luz (2021) pode ser observada no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Diretrizes Curriculares da Educação Física.

ANO	DECRETO/RESOLUÇÃO	MODALIDADE
1939	Decreto-Lei 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE n.º 298/1962	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução CFE n.º 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE n.º 215/1987 Resolução CFE n.º 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE n.º 58/2004 Resolução CNE n.º 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE n.º 584/2018 Resolução CNE n.º 6/2018	Graduado em Educação Física

Fonte: Taffarel, Santana e Luz (2021).

No currículo do ano de 1939, sob o regime militar do presidente Getúlio Vargas, a Educação Física foi inserida no ensino superior mesmo sem possuir uma identidade própria de formação, pois atendia a diferentes interesses do contexto histórico, como as necessidades militares, governamentais e médicas. A Didática passou a integrar a matriz curricular, correspondendo a 1/8 da formação pedagógica. O currículo recebeu críticas, como: a utilização da educação com caráter nacionalista por militares; o uso da área para fins médicos, defesa do

Estado e valorização de uma única raça; utilização exclusiva do método francês¹⁵²; programas diferentes para homens e mulheres, a partir de parâmetros biofisiológicos (Araújo, 2020).

Nas estruturas curriculares de 1945, houve mudança no tempo de duração do curso, que passou a ser de três anos, e o acréscimo de mais disciplinas, como Psicologia Aplicada, voltada à escola primária, além da permanência do caráter biológico e desportivo. Dessa maneira, o ensino passou a ser centralizado e federativo, a escola passou a ser reprodutora da sociedade da época, e a Educação Física passou a ser obrigatória no ensino primário e médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 1961). Além disso, o esporte¹⁵³ passou a fazer parte dos métodos ginásticos, e a Educação Física foi se firmando nas bases biomédicas (Araújo, 2020).

Os métodos ginásticos, influenciados por Ling, Amoros, Spiess, Demeny, Marey, Tissié e Dalcroze, passaram a ocupar um lugar de destaque no currículo das escolas brasileiras. A Educação Física passou a ser reconhecida por formar sujeitos fortes, promover o exercício físico e a saúde e por manter os ideais do Exército e do Estado-nação, cumprindo uma de suas funções principais: o desenvolvimento físico e moral dos indivíduos (Soares *et al.*, 2012).

Já em 1969, no cenário da ditadura militar, instalou-se o autoritarismo, a repressão e o controle social. A Educação Física passou a compor os cursos superiores e se tornou obrigatória para todos os níveis/ramos do processo de escolarização. No novo currículo mínimo, ganham destaque, como matérias pedagógicas, a Didática e os Estágios Supervisionados (Prática de Ensino). Nesse mesmo ano, o curso de formação em Educação Física passou a ser reconhecido como curso de graduação, com habilitação de Licenciado em Educação Física e, com duração concomitante, licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo (Araújo, 2020).

A formação tornou-se extremamente prática, tecnicista, utilitarista e marcada pela esportivização¹⁵⁴. Após a segunda guerra mundial, o esporte, sob domínio europeu, passou a ser desenvolvido e trabalhado em todos os países. Na escola, o esporte passa a ser o elemento principal da cultural corporal, sendo associado diretamente às instituições esportivas e trazendo para o espaço escolar códigos como rendimento, competição, comparação, recordes, vitória, racionalização, eficácia e produtividade (Soares *et al.*, 2012). Para Soares *et al.* (2012), o esporte passou a ser o conteúdo de ensino da Educação Física, e a relação anteriormente

¹⁵² Os métodos ginásticos eram constituídos de sistematizações de exercícios físicos, dentre os métodos os mais conhecidos, estão os do sueco Ling, do francês Amoros e do alemão Spiess (Soares *et al.*, 2012).

¹⁵³ Vale, sem dúvida, considerar os estudos de Bracht (2005, p. 82) sobre sociologia do esporte, de que “há muito tempo, mesmo em função de sua significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado”.

¹⁵⁴ Para Silva e Damiani (2005), a “esportivização” é uma contraface no âmbito da cultura e da espetacularização visando ao mercado.

estabelecida como professor/estudante ou instrutor/recruta passou a ser compreendida como professor/estudante e treinador/atleta.

A diretriz de 1969 passa a ser questionada a partir das décadas de 1970 e 1980, com os movimentos renovadores da área, que começaram a questionar sua função social. Um desses movimentos foi a Psicomotricidade (defendida por Jean Le Boulch), centrada na teoria do movimento, do psicomotor, do esquema corporal e das aptidões motoras (Soares *et al.*, 2012). A psicomotricidade defende que é por meio do exercício que ocorrem mudanças nas ideias e sentimentos do sujeito. No entanto, é bastante criticada por seu caráter dualista e instrumental, além de não apresentar uma perspectiva crítica social. Também se destacam nesse período a Pedagogia Humanista (desenvolvida, por exemplo, por Vitor Marinho de Oliveira) e o Esporte para Todos (EPT) (encontrados em Dieckert, Escobar e Taffarel), que trazem o caráter humanista e filosófico do ser humano e criticam as correntes comportamentalistas da Psicologia (Soares *et al.*, 2012).

No desenho curricular do ano de 1987, surge uma forma de organização por campo de conhecimento, além da habilitação em Bacharel, como uma resposta à demanda para o profissional que atua no campo não escolar. Assim, o curso passa a ser identificado como Graduação em Educação Física, com habilitação em licenciatura ou bacharelado, com duração entre quatro e sete anos (2.800 horas). Dentre os avanços desse currículo, temos: o aumento de 1.000 horas para a formação na área; a defesa de uma licenciatura ampliada nos diferentes espaços de atuação; a autonomia dos cursos nas IES; disciplinas com fundamentação humana e técnica; aumento da carga horária destinada ao estágio e prática como sinônimo de materialização de conhecimento. Contudo, esse currículo também foi questionado por apresentar fragmentação do conhecimento e incoerência entre o fomento científico e o mundo do trabalho (Araújo, 2020).

É nesse contexto pós-diretriz curricular que surge, na Faculdade de Educação Física, o curso de Licenciatura em Educação Física. O curso foi criado no campus de Castanhal, no ano de 2000, embora tenha sido inicialmente pensado e estruturado por docentes do Departamento de Educação Física do Campus Universitário do Guamá da UFPA (UFPA, 2023b). Antes disso, o curso de Educação Física da UEPA já havia sido criado na década de 1970, com base na diretriz de 1969. Após essas diretrizes que orientaram a formação dos profissionais tanto da UEPA quanto da UFPA, ainda com base em Araújo (2020), foram instituídas mais duas diretrizes: a de 2004 e a de 2018.

Assim, os avanços no desenho curricular de 2004 (Resolução CNE/CES n.º 07/2004) foram: Educação Física como área do saber e de intervenção diretamente relacionada à saúde,

ao esporte, ao lazer e à recreação; concepção e bases políticas, sociais, éticas, morais, técnicas, profissionais e científicas; inserção da prática e de suas reflexões por meio das disciplinas como componente curricular, estágio supervisionado e atividade complementar. Entre as críticas mais recorrentes estão: fragmentação da área por campos de atuação; diretrizes que não levam em consideração as especificidades da docência e de suas habilitações; necessidade de haver mais debate sobre licenciatura plena, formação e licenciatura ampliada; ensino voltado para competências. O Quadro 21 apresenta o desenho curricular do ano de 2004 para os cursos de formação em Educação Física:

Quadro 21 – Desenho curricular do ano de 2004 para os cursos de formação em Educação Física.

CURSO	Graduação em Educação Física
DURAÇÃO	4 anos (3.200h)
HABILITAÇÃO	Licenciado em Educação Física
	Bacharel em Educação Física
SABERES	Formação ampliada: - Relação ser humano-sociedade; - Biológica do corpo humano; - Produção do conhecimento científico e tecnológico. Formação específica: - Culturais do movimento humano; - Técnico-Instrumental; - Didático-Pedagógico. Núcleos temáticos de aprofundamento: as IES poderão propor um ou mais núcleos, utilizando até 20% da carga horária total.

Fonte: Brasil (2004) e Araújo (2020).

Um coletivo de autores vem problematizando essas discussões e se somando a esse debate, como: Nozaki (2021), Taffarel, Santana e Luz (2021) e Soares, Abreu e Monte (2020). Ao analisarem o ordenamento legal da profissão no campo da Educação Física, Soares, Abreu e Monte (2020, p. 04)¹⁵⁵ afirmam que o que está em “[...] pauta [é] o embate político-acadêmico entre projetos antagônicos”. Mesmo antes disso, as legislações já vinham contribuindo para que os agentes da área aceitassem a fragmentação “currículo-formativa” do curso. As reformulações legais, as reformas educacionais, as influências dos organismos internacionais e o processo de privatização influenciaram a divisão do curso em licenciatura e bacharelado, bem como as defesas de diferentes projetos para a formação em EF (Soares, Abreu e Monte, 2020).

A diretriz curricular vigente para os cursos de formação em Educação Física é a definida pela Resolução CNE/ CES n.º 06/2018 (Brasil, 2018). A resolução estabelece o curso de graduação em Educação Física, com habilitação para Licenciado em Educação Física ou

¹⁵⁵ No mapeamento feito no estudo do conhecimento sobre os periódicos selecionados (*Scielo*), identificamos e utilizamos Soares, Abreu e Monte (2020) como a discussão mais relevante sobre as diretrizes para ser mencionada nesta tese (em relação à estrutura e conteúdo).

Bacharel em Educação Física, com duração de 4 anos e 3.200h. No ano de 2024, pela primeira vez, a UFPA campus castanhal ofertará o curso de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (UFPA, 2023b). O Quadro 22 mostra o desenho curricular do ano de 2018 para os cursos de formação em Educação Física:

Quadro 22 – Desenho curricular do ano de 2018 para os cursos de formação em Educação Física¹⁵⁶.

CURSO	Graduação em Educação Física
DURAÇÃO	4 anos (3.200h)
HABILITAÇÃO	Licenciado em Educação Física
	Bacharel em Educação Física
SABERES	Etapas comuns = 1.600h - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano; - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/ movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física; - Conhecimento instrumental e tecnológico; - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física. Etapas específicas = 1.600h (definir opção de formação; presença do Estágio e Prática como Componente Curricular). Licenciatura: Conteúdos programáticos: - Política e Organização do Ensino Básico; - Introdução à Educação; - Introdução à Educação Física Escolar; - Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; - Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; - Educação Física na Educação Infantil; - Educação Física no Ensino Fundamental; - Educação Física no Ensino Médio; - Educação Física Escolar Especial/ Inclusiva; - Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; - Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. Bacharelado: Eixos articuladores: - I - Saúde - II - Esporte - III - Cultura e Lazer

Fonte: Brasil (2018) e Araújo (2020).

Uma diferença que se mostra inovadora entre a diretriz de 2004 e a de 2018¹⁵⁷ é a inserção de conteúdos como “Educação Física na Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos”.

¹⁵⁶ Apesar de essa diretriz não ser nosso foco principal do estudo, consideramos pertinente dizer e mostrar que já existe, durante a fase de construção desta tese, sua criação e que permeará a formação dos futuros profissionais em Educação Física, a partir do ano de 2018.

¹⁵⁷ Vale considerar que os sujeitos de nossa pesquisa estão sendo formados pela Diretriz de 2004 e pelo PPC de 2010, visto que os novos estudantes, que serão formados com base na Diretriz de 2018 e no PPC de 2023, iniciarão o curso apenas em março de 2024. Assim, segundo nosso ponto de vista e considerando nosso cronograma de atividades (que, inclusive, já passou pela fase de coletas) e os critérios para a seleção de sujeitos, torna-se inviável realizar a coleta necessária com consistência teórico-metodológica suficiente para fornecer informações ao estudo.

Ambos, em certa medida, introduzem pela primeira vez diálogos pertinentes, que devem ser considerados quando se pensa e se luta por uma Educação do Campo. No entanto, é certo que ainda há muito a avançar, pois não sabemos exatamente de que forma esses conteúdos serão trabalhados, tampouco sob qual interesse ou caminho serão ou estão sendo construídos.

Concomitantemente, podemos acrescentar algumas críticas às Diretrizes, segundo autores como Taffarel, Santana e Luz (2021), especialmente relacionadas à formação. Os autores apontam oito forças que influenciam as posições de luta, divergências entre projetos formativos e os diferentes projetos históricos. Além disso, o estudo ratifica a necessidade de uma formação que rompa com a negação do conhecimento teórico, com o relativismo científico e com a divisão entre bacharelado e licenciatura (Taffarel, Santana e Luz, 2021).

No caso do PPC em Educação Física do campus Castanhal, especialmente o que é objeto de estudo desta tese, que é o PPC do ano de 2010, sua matriz teórica está ancorada na complexidade, na Motricidade Humana e na Pedagogia do Movimento Humano. O documento também faz referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área, além de outras resoluções e leis, como a LDB (UFPA, 2010). Portanto, a formação se deixa atravessar pelas diferentes concepções que vão aflorando na Educação e na Educação Física.

A Motricidade Humana foi muito difundida por autores como Manuel Sérgio, Edgar Morin e Maurice Merleau Ponty. Sérgio (2014) defende uma reforma de paradigma na Educação Física, rompendo com o dualismo cartesiano de corpo/mente, tido como algo fragmentado, afirmando que a motricidade humana é o movimento que tem intencionalidade, voltado à transcendência ou à superação, firmando essa nova ciência como objeto de estudo da área. Essa perspectiva se baseia no método hermenêutico e na compreensão do corpo em “acto”, dotado de significado e sentido.

Para Tojal (2009, p. 23), defensor dos estudos de Sérgio no Brasil e, à época da publicação de seu texto, defensor do Conselho Regional de Educação Física (CREF)¹⁵⁸ e vice-presidente do Conselho Nacional de Educação Física (CONFEEF): “[...] essa foi uma teoria que sustentou a implantação dos Cursos de Graduação de Bacharéis em Educação Física no Brasil”¹⁵⁹. Isso elucida que há uma visão de sociedade capitalista definida, com a defesa de

¹⁵⁸ Para Nozaki (2021), quando surgiu o sistema CONFEEF/CREF, eles estavam na ingerência dos corporativistas e burgueses no controle do ramo das atividades físicas.

¹⁵⁹ Esse, sem dúvida, é um debate “caro” para a Educação Física e motivo de muitas bandeiras de luta por parte dos movimentos, como MNCR e EXNEEF, que historicamente defendem a não divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado, mas a formação unificada. As outras para o EXNEEF são: defesa pela Universidade pública, gratuita e de qualidade; defesa pela Licenciatura Ampliada; regulamentação do trabalho; projeto histórico de sociedade socialista; combate às diversas formas de opressão à classe trabalhadora. <https://exneefmeef.wixsite.com/exneef/bandeiras>

mercado e formação unilateral. Contraditoriamente, vários movimentos (EXNEEF, MNCR¹⁶⁰, Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer/LEPEL) de professores e de estudantes são opostos à defesa da divisão do curso.

Já a Pedagogia do Movimento Humano (também conhecida como Pedagogia das Ciências da Atividade Física) centra-se no entendimento do termo Pedagogia e Atividade Física/Educação Física, fundamentando-se na vivência e na reflexão, de modo que o aluno seja capaz de gerenciar sua própria atividade física, fazer apreciação e uso dos elementos que compõem a cultura corporal de movimento e se adequar aos movimentos do cotidiano (Okuma; Ferraz, 1999¹⁶¹).

Em relação aos PCN, o PPC do curso aponta que os utiliza para situar o histórico e a marginalização da disciplina Educação Física na escola, mencionando, por exemplo, “como sua alocação em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades; e o isolamento do professor que ministra essa disciplina nos momentos de planejamento, discussão e avaliação do trabalho escolar” (UFPA, 2010, p. 03).

Para Nozaki (2021), existe a necessidade de uma formação humana que envolva as múltiplas dimensões, seja ela integral, generalista, ampliada. O MNCR vem fazendo seu papel contra a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, bem como para a derrubada das diretrizes curriculares, por meio de um conjunto de ações e articulações que envolvem sindicatos, movimento estudantil e entidades da cultura corporal. Logo, à medida que o avanço conservador se intensifica, como nas atuações do CONFEF/CREF, a organização coletiva surge como forma de resistência (Nozaki, 2021). O Quadro 23 apresenta o regime letivo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFPA, campus Castanhal, e sua organização e estrutura.

Quadro 23 – Regime letivo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFPA, campus Castanhal.

NOME DO CURSO	Licenciatura em Educação Física
HABILITAÇÃO	Licenciatura
TÍTULO CONFERIDO	Licenciado(a) Pleno(a) em Educação Física
MODALIDADE	Presencial
TURNO	Diurno (matutino e vespertino)
PERIODICIDADE	Anual
PERÍODO LETIVO	Semestral
NÍVEL	Superior

¹⁶⁰ Três datas estão no calendário do movimento, o 1º de maio, o 1º de setembro e o 15 de outubro, as duas últimas para representar que o 1º de setembro (tido pelo CREF/CONFEF como o dia do profissional de Educação Física), não nos representa e a última para reafirmamos nossa condição de professores e professoras (Nozaki, 2021).

¹⁶¹ Ver Okuma e Ferraz (1999), em “Pedagogia do Movimento Humano”. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139871/135134>. Acesso em: 25 set. 2024.

Nº DE VAGAS POR TURMA	40
CH	3.040
PERÍODO DE FUNCIONAMENTO	Extensivo
INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO NO MÍNIMO	8 semestres
INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO NO MÁXIMO	12 semestres

Fonte: UFPA (2010).

O currículo do curso propõe desenvolver atividades obrigatórias e eletivas, que aprofundem a atuação na educação básica (subdividida em três eixos: o conhecimento do homem e da sociedade; o conhecimento científico-tecnológico; o conhecimento do corpo humano e do desenvolvimento) e na formação específica (também subdividida em três eixos: o conhecimento didático-pedagógico, o conhecimento técnico-funcional aplicado; o conhecimento sobre a cultura do movimento) (UFPA, 2010). A distribuição dos componentes curriculares abrange as atividades curriculares, o Trabalho de Conclusão de Curso, o estágio supervisionado e atividades complementares, como mostra o Quadro 24.

Quadro 24 – Distribuição dos componentes curriculares do curso de Licenciatura plena em Educação Física da UFPA, campus Castanhal.

ATIVIDADES CURRICULARES	Atividades curriculares de formação básica	Atividades curriculares de formação específica
	Conhecimento do homem e da sociedade; o conhecimento científico-tecnológico e o conhecimento do corpo humano e do desenvolvimento.	Conhecimento didático-pedagógico, o conhecimento técnico-funcional aplicado e o conhecimento sobre a cultura do movimento.
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	• monitorias e estágios extra-curriculares; • programas de iniciação científica; • programas de extensão; • participação em cursos, congressos e afins; • pesquisa; • disciplinas extracurriculares; • eventos esportivos como monitor ou atleta; • representação estudantil em órgãos colegiados da UFPA.	

Fonte: UFPA (2010).

O corpo docente estava constituído, à época da elaboração do PPC, de 12 docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva, com 40h, sendo 3 doutores, 6 mestres e 3 especialistas (UFPA, 2010). No PPC atual, referente ao ano de 2023, o curso conta com 16 docentes efetivos, dos quais 15 têm título de doutor e 1 possui o título de mestre (UFPA, 2023a).

A infraestrutura do curso é composta de: sala de dança e expressão corporal; sala de musculação; sala de lutas; ginásio poliesportivo; quadra de areia; piscina semiolímpica e materiais disponíveis para diversas modalidades (UFPA, 2022). Percebemos que, como em toda universidade pública, materiais e infraestrutura são primordiais para que o ensino aconteça com

qualidade. Não basta apenas garantir o acesso e a utilização desses espaços e recursos; é também necessário que haja manutenção e zelo por parte de todos e todas que compõem a comunidade acadêmica.

Ao mapearmos no localizador as palavras¹⁶² “Educação do Campo”, “rural”, “quilombolas”, “indígenas”, “ribeirinhas”, observamos que o PPC de 2010 não apresenta evidências de estudos ou formação voltados para a Educação Física do Campo, tampouco preocupação com a inserção e inclusão desses sujeitos oriundos do campo. Também não encontramos nenhuma disciplina, seja de forma geral ou específica, que trate da formação de professores de Educação Física para atuação nas escolas do campo. Essa carência de uma disciplina ou um projeto que dialogue com o campo é, no mínimo, contraditória, considerando que o curso abrange diversos municípios e territórios da região.

Dessa forma, o curso de Educação Física do campus de Castanhal precisa enfatizar melhor e com mais intensidade os sujeitos e os territórios do campo. De maneira que “é preciso incluir o debate da Educação do Campo no debate geral sobre educação [e sobre a própria Educação Física], no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” (Caldart, 2010, p. 150). Além disso, “Todas as Universidades [...] e demais entidades [...] (devem reconhecer) o povo do campo como sujeitos de ações e não apenas como sujeitos às ações de educação, de desenvolvimento [...]” (Caldart, 2010, p. 151).

Como entender ou aceitar que estudantes que serão professores de Educação Física nas escolas da cidade e do campo poderão atuar com qualidade se a sua formação (documentada no PPC) não contemplou essas demandas, ou não fortaleceu o debate e fomentou as práticas? Não identificamos no componente estágio supervisionado sinalização bem definida para estágios em espaços rurais. Isso nos leva a questionar: como colocar em prática aquilo que não se aprendeu como fundamento teórico durante a trajetória formativa da graduação? Gatti *et al.* (2019) apontam que uma das proposições para a formação de professores é o domínio sobre os conteúdos do currículo escolar, metodologias, tecnologias, formação cultural e fundamentos da educação, com a devida integração entre teoria e prática. Para os autores, a dissociação entre teoria e prática tem sido prejudicial à formação.

Percebemos, nesse sentido, uma certa ausência de consciência, compartilhada e institucionalizada como fio condutor para fins formativos. Com isso, há a necessidade de políticas de formação de professores e de reconhecimento do papel filosófico, social e educacional dos currículos e práticas formativas. O trabalho do/da professor/professora, que é

¹⁶² Palavras correlacionadas à Educação do Campo, ao território e aos sujeitos do campo.

coletivo e está em constante contato com a realidade escolar, demanda várias características específicas, como a criação de aprendizagens para crianças, jovens e adultos, seja pelo contato com as realidades sociais, morais e culturais presentes na sociedade, seja pela necessidade de integridade e do caráter cognitivo, emocional, pedagógico, metodológico, humano, social, histórico-cultural e psicossocial (Gatti *et al.*, 2019).

Assim, a formação de professores em Educação Física da UFPA campus Castanhal carece de uma perspectiva teórica, epistemológica e de práticas educativas para atuação no campo. Percebemos que a lacuna presente no PPC e no processo formativo resulta em diversas limitações no entendimento dos estudantes, dificultando sua inserção pedagógica, política e social, e, por consequência, sua atuação profissional na formação de sujeitos do campo emancipados.

Não pretendemos afirmar que o PPC é o único responsável pelo processo de formação, mas é nele que se estrutura o planejamento fundamental de como os professores serão formados nos diferentes espaços. Tampouco desconsideramos o processo de capacitação e de autoformação do sujeito para a atuação no campo ou o processo autônomo de formação continuada de professores. Pelo contrário, tudo isso é imprescindível para suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

Consideramos que, embora o PPC não determine, por si só, o processo formativo, ele o orienta e se constitui como um registro essencial da concepção, fundamentos, princípios e perspectivas da Educação Física e do professor/profissional que se pretende formar. O PPC, portanto, é uma diretriz para a formação docente, apresentando-se como mecanismo e possibilidade para a emancipação. Sendo assim, deve apontar direções e caminhos bem definidos para a área.

4.4 O que dizem os estudantes e os professores sobre a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física

As coletas de dados foram divididas em dois blocos: um baseado nos dados técnicos de estudantes e professores, e outro direcionado às perguntas relacionadas, de maneira descritiva, aos questionários e entrevistas. Nos dados técnicos, buscamos identificar os sujeitos e analisar as características socioeconômicas mais representativas dos envolvidos na pesquisa.

Preencheram os questionários 36 estudantes da formação inicial dos cursos de Ledoc e Educação Física. Entre o universo de estudantes, eles foram identificados como “E1” até o “E36”, conforme os critérios da pesquisa, durante o segundo semestre do ano de 2023 e primeiro semestre de 2024, de maneira a garantir o anonimato e a identidade dos estudantes no

desvelar dos resultados do estudo. Paralelamente, os docentes das escolas do campo e da universidade foram identificados como “P1”, “P2”, “P3”, “P4”, “P5” e “P6”. O Quadro 25 apresenta o contexto introdutório dos dados técnicos dos participantes.

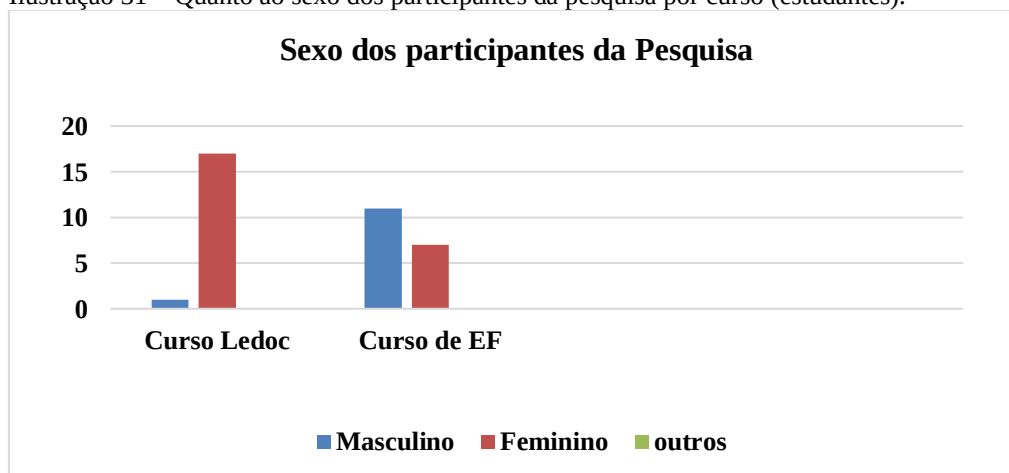
Quadro 25 – Dados técnicos de identificação, instituição e curso dos participantes da pesquisa.

ESTUDANTES	INSTITUIÇÃO	CURSO
E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18	IFPA	Educação do Campo
E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E33, E34, E35, E36	UFPA	Educação Física
PROFESSORES/PROFESSORAS	UNIDADE ¹⁶³	
P1, P2, P3, P4, P5, P6	Assentamento João Batista e UFPA	

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Metade dos estudantes participantes consultados (endo um do sexo masculino e dezessete do sexo feminino) tinha vínculo com o IFPA, no curso de Educação do Campo; a outra metade (onze estudantes do sexo masculino e sete do feminino) era vinculada à UFPA, no curso de Educação Física. Segundo os dados técnicos, do total de estudantes, 5 possuíam entre 40 e 60 anos, enquanto 31 estavam na faixa etária entre 20 a 40 anos. Em relação ao sexo, nenhum estudante se identificou como de outro gênero ou denominação além do feminino e masculino, sendo a maioria do sexo masculino no curso de Educação Física¹⁶⁴ e do sexo feminino no Curso de Ledoc, conforme a Ilustração 31.

Ilustração 31 – Quanto ao sexo dos participantes da pesquisa por curso (estudantes).



Fonte: dados da pesquisa (2023).

¹⁶³ Reiteramos que nenhum professor ou professora do curso de Educação do Campo do IFPA atendeu a todos os critérios de seleção do estudo. Sendo assim, as entrevistas foram feitas exclusivamente com os professores e professoras do assentamento e da UFPA.

¹⁶⁴ Vale dizer que os dados dos estudantes do sexo masculino foram maiores no curso de Educação Física. Dentre os motivos para isso, podemos dizer que os homens, quando meninos, são mais estimulados às práticas corporais, principalmente esportivas e coletivas, em comparação com as mulheres, meninas, que são formadas para atividades como o cuidado, atividade do lar, de caráter mais social e menos para as práticas corporais. Em dados recentes, o MEC disponibilizou os 20 cursos preferidos pelos homens, Educação Física ficou em 6º lugar no *ranking*. Ver Giordan (2023). Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/20-cursos-preferidos-pelos-homens-segundo-o-mec>. Acesso em: 30 set. 2024.

No curso de Educação do Campo, destaca-se o grande número de participantes do sexo feminino. Sabemos que a docência ainda está fortemente associada às mulheres, seja por ainda lhes ser atribuído o gosto por crianças, pela remuneração inferior comparada à dos homens, ou pela imagem culturalmente construída de paciência e docilidade. Por outro lado, a inserção da mulher no mundo do trabalho foi, e ainda é, tardia, e sua entrada na educação superior representa um processo de resistência diante dos desafios impostos pelos afazeres domésticos, além de sua função como mãe, estudante e trabalhadora.

Em estudo feito por Gatti *et al.* (2019) ao discutir as licenciaturas como uma profissão feminina, aponta que a inserção da mulher no campo educacional obedece a uma lógica de gênero bem definida. Isso porque a presença feminina tem sido mais recorrente em cursos de menor prestígio social, de carreiras menos valorizadas e com baixa remuneração, enquanto os homens permanecem, em sua maioria, nas posições de maior destaque. O número de mulheres concluintes nos cursos de licenciatura ainda é superior ao de homens, com exceção do curso de Pedagogia, em que o número de concluintes do sexo masculino vem crescendo.

Uma outra pergunta feita aos estudantes foi em relação ao semestre que estavam cursando. Doze participantes estavam no 6º semestre, com previsão de conclusão para dezembro de 2024; seis estavam no 4º semestre, com previsão de término em dezembro de 2025; cinco cursavam o 7º semestre, com conclusão prevista para agosto de 2024; e treze estavam no 8º semestre, com término previsto para março de 2024.

Do total de estudantes, apenas nove recebiam bolsa de ensino (E1, E2, E5, E6, E10, E12, E19, E25, E26), quatro eram bolsistas de pesquisa (E24, E27, E29, E31), dois eram bolsistas de extensão (E20 e E30) e vinte e um não contavam com nenhum tipo de auxílio financeiro (E3, E4, E7, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E28, E32, E33, E34, E35, E36). Sabemos que as políticas de bolsas nas universidades ainda não contemplam toda a demanda estudantil. Ainda são necessárias mais ações de assistência e permanência estudantil para garantir que os discentes consigam manter-se nos cursos e evitar a evasão. A presença de bolsas pode contribuir para a aquisição de livros, alimentação, transporte e, acima de tudo, no tempo dedicado à leitura, escrita, estudo, pesquisa, construção de projetos, vivência em campos de atuação em sua área e ampliação do conhecimento.

Os municípios de origem dos participantes seguem, em sua maioria, a área de abrangência estabelecida pela Resolução nº 111/2015-CONSUP do IFPA, estando assim distribuídos: Castanhal (17), São Miguel do Guamá (01), Irituia (01), Marapanim (02), Bragança (01), Capanema (01), Moju (01), Ananindeua (01), Belém (02), Mosqueiro (01),

Santa Bárbara (01), Ipixuna do Pará (01), São João da Ponta (01), Santo Antônio do Tauá (01), Terra Alta (01), Abaetetuba (01), Paragominas (01) e Curuçá (01).

Quanto às regiões de residência no momento da entrevista, foram identificados estudantes de Castanhal (25), Mosqueiro (02), Inhangapi (01), São João da Ponta (01), Santo Antônio do Tauá (01), Marituba (01), Marapanim (01), Salinas (01), Terra alta (01), Curuçá (01) e Belém (01). Em relação ao estágio, onze estudantes não realizavam estágio, os demais estagiavam em disciplinas como Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, Estágio Supervisionado IV, desenvolvendo suas práticas em diferentes espaços, como comunidades do entorno da escola, comunidades tradicionais (quilombo), escola (EJA, educação infantil, fundamental, anos iniciais, fundamental, anos finais, ensino médio), arenas e academias.

Percebemos que a disciplina de estágio, no currículo dos cursos de formação, tem um caráter fundamental por sua abrangência pela possibilidade de inserção em diferentes contextos educacionais. Isso porque ela é capaz de “[...] agregar os ambientes escolares e acadêmicos, promover a integração entre os conteúdos específicos e didáticos e, ainda, favorecer a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sua realização não é trivial” (Gatti *et al.*, 2019, p. 229).

Para Gatti *et al.* (2019), o estágio é considerado como componente obrigatório dos currículos de licenciaturas e apresenta muitos desafios tanto para as instituições quanto para as escolas de educação básica, como: pouca relação dos componentes curriculares com as atividades de estágio; intercorrências no acompanhamento entre o estagiário e o professor supervisor *in loco*; o tempo reduzido do estagiário no local da prática; ausência de interação sólida com o universo da escola; e a falta de clareza, por parte de professores e gestores, sobre seus papéis na formação do estagiário.

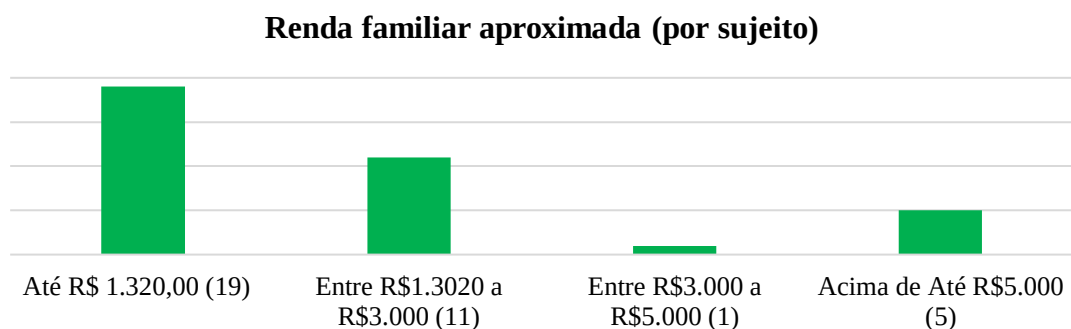
Quando questionados sobre possuírem emprego, apenas oito estudantes responderam positivamente. Entre os da Ledoc, foram mencionadas ocupações como merendeira em escola, professora e trabalhadora na agricultura familiar camponesa. Na área da Educação Física, seis estudantes possuíam vínculo profissional: um na área de Enfermagem, como auxiliar de farmácia em um hospital de Belém; dois em uma escola de dança; uma em academia, em Castanhal; e um na área digital. Mais da metade dos entrevistados estava desempregada, realidade que reflete o cenário do ensino superior e o aumento do desemprego, caracterizado por Antunes (2022) como desemprego estrutural.

Sobre isso, mesmo diante das crises do capital e suas repercussões, conforme aponta Antunes (2022), o movimento de Educação do Campo não “freia”. Uma das ações realizadas,

especialmente pela União dos Profissionais e Estudantes em Educação do Campo do Estado do Pará (UNECAMPO)¹⁶⁵, tem sido a mobilização em torno de pautas como a criação de vagas específicas, em concursos públicos, para cargos que exijam formação em Ledoc.

A renda familiar aproximada dos estudantes varia de até R\$1.320,00¹⁶⁶ a acima de R\$5.000, distribuída nas seguintes faixas: até R\$1.320; de R\$1.320 a R\$3.000; de R\$3.000 a R\$5.000; e acima de R\$5.000, conforme mostra a Ilustração 32:

Ilustração 32 – Renda familiar dos participantes da pesquisa (estudantes).



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A renda das famílias dos estudantes, em sua maioria, ainda se concentra na menor faixa pesquisada, de até R\$1.320,00. Sob a ótica das análises de classe social, situação de classe, poder econômico e status social, Marx (2001, 2011) define a desigualdade e a estratificação social (sociedade em camadas) como elementos estruturais do capitalismo, afirmando que é a divisão do trabalho que produz as diferenças e a concorrência¹⁶⁷.

Entre os professores das escolas do assentamento, do total de quatro docentes, dois se declararam do sexo masculino e duas do sexo feminino. A faixa etária variou entre 29 e 60 anos. Três possuíam formação inicial em Educação Física (por instituições federais e estaduais de ensino superior) e uma docente (P4) tinha formação em Pedagogia. Quanto à pós-graduação: P1 não possuía; P2 possuía especialização em Atendimento Educacional Especializado; P3 não possuía; e P4 tinha título de Mestrado.

Percebemos que metade dos professores do campo não possui pós-graduação e, quando possuem, na maioria das vezes, a formação não é voltada especificamente para a realidade do campo. É possível levantar a hipótese de que há carência de políticas de pós-graduação que

¹⁶⁵ Faço parte desse coletivo que, desde sua criação, em 2023, conta com 451 membros, entre lideranças, estudantes e professores da Educação do Campo, que tem como objetivo a inserção da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos.

¹⁶⁶ Nesta fase da pesquisa, esse era o valor do salário-mínimo.

¹⁶⁷ Weber (1972), em “Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva”, vai além, ratificando que não apenas propriedade e/ou riqueza, mas prestígio e poder também interferem na classe social. Ver: <https://doku.pub/documents/economia-e-sociedade-vol1-completo-max-weber-pdf-mqejmpkv54l5>

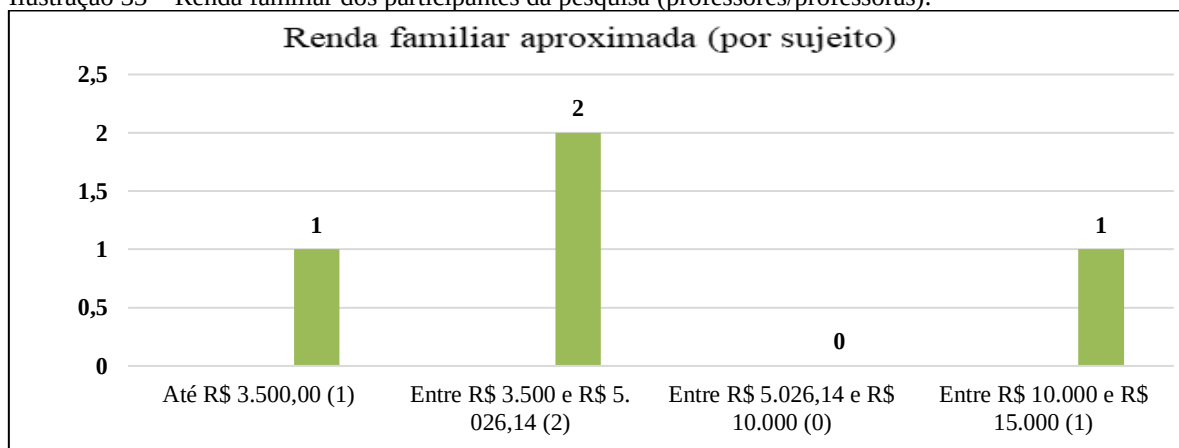
contemplem docentes atuantes no campo, sendo necessária uma ampliação das políticas de formação continuada voltadas para o contexto em que trabalham.

Em relação ao tempo de serviço de professor, especificamente a atuação nas escolas do campo, percebemos que um dos professores possui mais tempo nas escolas do campo e mais experiência com o trato do corpo e das práticas corporais: P4 é quem possui maior experiência, com mais de 20 anos de trabalho, seguida por P1, com 12 anos. Os demais (P2 e P3) têm atuação inicial nesse espaço, com menos de 1 ano de experiência.

Identificamos, também, que, no campo, o regime de trabalho entre os professores de Educação Física varia entre contratos temporários¹⁶⁸ cargos efetivos via concurso, sendo P1 e P4 aqueles com maior tempo de serviço. No entanto, as políticas de permanência de docentes no campo, via concurso público, ainda são incipientes. Isso faz do campo um lugar de transitoriedade e de não permanência, estando a Educação Física inserida em um processo de rotatividade entre seus professores. Esse cenário se acentua na modalidade EJA, em que a maior parte dos professores atua sob regime contratual temporário.

No ensino superior, P5, do sexo feminino, com idade entre 50 e 60 anos, possui formação inicial em Educação Física (por Instituição Estadual) e Pedagogia (por Instituição Federal), com pós-graduações em Metodologia do Ensino da Educação Física, Antropologia e Ciências Sociais, além de título de Doutorado. Tem mais de 20 anos de atuação na área e renda mensal entre R\$10.000 e R\$15.000. A renda familiar de todos os professores entrevistados varia entre R\$3.500 e R\$15.000, conforme a Ilustração 33.

Ilustração 33 – Renda familiar dos participantes da pesquisa (professores/professoras).



Fonte: dados da pesquisa (2024).

¹⁶⁸ Infelizmente muitos desses contratos temporários seguem uma política de governo, passageira e eleitoreira, e não uma política de Estado, mais duradoura, via concurso público, por exemplo.

Encerrada a apresentação dos dados técnicos de discentes e docentes, passamos à análise das entrevistas (docentes) e dos questionários semiabertos (discentes), organizados em três eixos: eixo 1, eixo 2 e eixo 3, seguindo as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) e Franco (2008), já mencionadas na introdução desta Tese. Esses eixos foram estruturados a partir das categorias mais representativas do objeto e do percurso manifesto da pesquisa.

Os eixos foram organizados em: Eixo 1 – Discentes e Docentes, Eixo 2 – Discentes e Docentes, e Eixo 3 – Discentes e Docentes, sendo apresentados e analisados, respectivamente, nas seções IV, V e VI da tese, e estão definidos com base nas seguintes perguntas:

Eixo 1 - Discentes: Você conhece ou participa de algum movimento da Educação do Campo? Você acredita que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos? Durante a sua formação, você teve alguma vivência com a Educação do Campo?

Eixo 1 - Docentes: Você conhece ou participa de algum movimento da Educação do Campo? Se sim, explique o que sabe a respeito e/como se dá essa participação? Você acredita que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos? Se sim, de que maneira você considera que isso acontece? Durante a sua formação, você teve ou tem alguma vivência com a Educação do Campo? Se sim, como isso se deu?

Eixo 2 - Discentes: Durante a sua formação, você teve alguma vivência com as práticas corporais? Para você, o que é corpo? E o que são práticas corporais? Quais as práticas corporais (jogo, dança, esporte, ginástica, lutas, outras) tradicionais do campo que acontecem em sua comunidade? Cite exemplo(s).

Eixo 2 - Docentes: Como se manifesta o corpo em suas atividades para se pensar em uma escola do campo? Como você desenvolve as atividades concernentes ao conteúdo práticas corporais na universidade ou/e na escola do campo?

Eixo 3 - Discentes: Para você, o que é Educação Física? Quais problemas você detecta na realidade e na formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo? O que você considera que necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo? Para você, como deveria ser uma Educação Física escolar do campo?

Eixo 3 - Docentes: Você considera que sua formação favoreceu ou favorece uma prática pedagógica na área da Educação Física do Campo? Para você, o que é uma Educação Física do Campo? Enquanto educador, como você avalia o papel da Educação Física do Campo? Como você considera e descreve a sua prática pedagógica enquanto educador para se pensar em uma

escola do campo? Quais os problemas que você detecta na realidade e em sua prática pedagógica para se pensar sobre uma Educação Física do Campo? O que você considera que necessitou ou necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo?

Com base nas respostas aos eixos, foram definidas as seguintes categorias de análise e, ao final de cada seção, foram apresentados alguns apontamentos decorrentes das análises realizadas:

- Seção IV: De “pacote enlatado” à participação popular e os movimentos do campo; entre os entraves e as possibilidades: movimento, Educação do Campo, lutas e resistências; o choque do urbanocentrismo às experiências incríveis: vivências com a Educação do Campo;
- Seção V: Sentidos e significados dos corpos; o rio, a extração do açaí, a escola: o que as práticas corporais envolvem;
- Seção VI: Da invisibilidade à visibilidade: os problemas da Educação Física do Campo; Educação Física, Educação Física do Campo, conhecimento e legitimidade; a Educação Física do Campo como território de necessidades.

4.5 De “Pacote enlatado” à participação popular e os movimentos do campo¹⁶⁹

Quanto ao questionamento sobre se os estudantes conhecem ou participam de algum movimento da Educação do Campo, a maioria respondeu que não conhece ou não participa. Uma minoria afirmou conhecer, citando o MST (E2, E3, E5, E7, E9, E17), o qual o participante E18 associou à “Agricultura familiar”; o “Movimento estudantil quilombola” (E30); o “Movimento de Luta Contra os Fechamentos das Escolas do Campo” (E2) e o “Centro Acadêmico de Educação do Campo” (CAEC) do IFPA (E6). Com base nos movimentos citados, organizamos o Quadro 26:

Quadro 26 – Movimentos da Educação do Campo apontados pelos estudantes, professores e suas identificações¹⁷⁰.

MOVIMENTOS CITADOS	Nº	%
Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)	09	60
Movimento de Luta Contra os Fechamentos das Escolas do Campo	01	6
Centro Acadêmico de Educação do Campo (CAEC)	01	6
Movimento estudantil quilombola	01	6
Movimento de Agricultura familiar (não exatamente definido)	01	6
Núcleo de Educação do Campo (NEC)	01	6
Grupo Feminista de Estudos e Ação Política (ZOE)	01	6

Fonte: dados da pesquisa (2024).

¹⁶⁹ Categoria conforme as respostas dos sujeitos, em particular a expressão utilizada por P1: “Pacote enlatado”, significando o que chega pronto, acabado, oprimido, imprensado.

¹⁷⁰ Conforme Franco (2008), as respostas foram contabilizadas do total dos movimentos explicitados e não com base no número de estudantes.

O MST se apresenta como uma organização relevante para os sujeitos envolvidos, com finalidade formativa e de emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Percebemos que há um reconhecimento desse movimento na formação crítica das comunidades dos participantes da pesquisa. Nos registros da escola percebemos a participação entre movimento, escola e comunidade. Nos registros escolares, observamos interações entre movimento, escola e comunidade. A Ilustração 34 apresenta algumas dessas atividades, como gincanas e jornadas pedagógicas.

Ilustração 34 – Exemplos de ações entre o MST e a escola do campo.



Fonte: domínio público (2025)¹⁷¹.

Com base nas respostas e nos registros fotográficos, constatamos que o MST atua em conjunto com a escola do campo. Arroyo (2011, p. 69), ao relacionar movimento social e educação, afirma a existência de um movimento pedagógico, destacando que o campo está vivo e nele se encontram as inquietações: “[...] a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social [...] e que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se construindo”.

Os dados indicam também que os estudantes da LEDOC estão mais envolvidos em movimentos sociais, o que se explica pelo fato de que, entre os objetivos da Educação do Campo, está a necessidade de que o currículo articule o real como objeto de estudo e a teoria com a prática – estudo-trabalho, apropriação-produção cultural, organização coletiva/lutas sociais (Caldart, 2010).

No caso dos estudantes de Educação Física, o movimento estudantil quilombola aparece como exemplo de resistência e representação. Entretanto, percebemos que a participação em

¹⁷¹ Todas as imagens utilizadas de domínio público nesta tese foram consultadas nas redes sociais disponíveis da escola Roberto Remigi (<https://www.instagram.com/escolarobertoremigi/>), onde estão registradas algumas ações que vêm sendo realizadas.

outros movimentos de luta ainda é limitada. A ausência dessa atuação no cotidiano acadêmico e escolar enfraquece tanto a formação quanto a organização política e as lutas.

Um número expressivo de estudantes (26) declarou não participar de nenhum movimento do campo, com respostas como: “Ainda não participo de nem um movimento” (E10), “nenhum” (E14), “não participo” (E28). Concordamos que o movimento da Educação do Campo constitui um dos processos educativos fundamentais, junto à escola, às lutas, ao trabalho, à produção, à família e à vivência (Arroyo, 2011).

Entre os docentes, os movimentos citados foram: MST (P1), “Bom, eu conheço apenas um, que é o MST” (P3), “Eu conheço, mas eu não participo. Conheço o MST” (P2) e o Núcleo de Educação do Campo (NEC) (P1). A participante P5 destacou sua participação no Grupo Feminista de Estudos e Ação Política (Zoé): “é um movimento feminista, um grupo, hoje nós já estamos na transição para uma associação de mulheres feministas, mas em 2016, o Zoé era um projeto de extensão que eu desenvolvia com mulheres”.

A fala da professora P5 se destaca ao apresentar a trajetória do grupo Zoé, ressaltando a importância da luta, a origem da iniciativa, seu papel como liderança e a diversidade de atuações, incluindo pautas femininas relacionadas às áreas do campo.

A professora Zélia é extensionista da EMATER, ela vem de família camponesa, do Sul do país, e ela sempre teve uma militância com o movimento camponês. Ela é extensionista, trabalha como extensionista, e aí ela começou a trazer para o grupo Zoé. Esse lugar. Porque o Zoé é um movimento de mulheres feministas que tem o feminismo como uma unidade de identidade, mas nós somos de origens culturais diferentes. Tem mulheres negras, tem mulheres brancas. E a Zélia trouxe para o grupo esse lugar do campo (P5)

Outro movimento de destaque é o Núcleo de Educação do Campo (NEC), inserido no município de Castanhal, como uma organização que propõe contribuir para a Educação do Campo na região. P1 cita, ainda, uma de suas fundadoras e, ao discorrer sobre os movimentos que conhece, afirma:

O que eu conheço é o NEC, que é o Núcleo de Educação do Campo, e conheço por trabalhar aqui na escola do campo. Foi criado pela dona Eliana Marinho, se não me engano, ela já foi minha coordenadora. E o NEC, e é um momento de emoção aqui, o NEC tem favorecido na relação das escolas do campo com a escola da cidade para não ficar com esse pacote “enlatado” de tudo que acontece lá ser exatamente igual para cá. Favorece também com seus assessores diante das necessidades e especificidades das escolas do campo, assim como também na formulação e criação das diretrizes, que estão sendo, se não me engano, formuladas e criadas a partir, inclusive, das necessidades do pessoal do MST, segundo o que eu soube. E o NEC está ajudando nessa construção e formulação para termos as diretrizes específicas, para Educação do Campo (P1).

Para Caldart (2011, p. 152-153), “O movimento por uma Educação do Campo vincula luta por educação com conjunto das lutas pela transformação das condições sociais do campo [...]”, compreendendo que são necessárias as diferentes formas de organização, participação do povo, leitura histórica e de formação humana de educadores e educadoras. Trata-se de um processo que parte da desumanização e, por meio da luta, transforma-se em um processo de humanização (Caldart, 2011).

Em Freire (1987), há um percurso histórico, dialético e contraditório, que vai da “hominização” à humanização, por meio da prática da liberdade, da importância do círculo de cultura, da criticidade, da consciência, da intersubjetividade e da subjetividade criadora. É um processo de humanização e desumanização de homens inconclusos e conscientes de sua inconclusão, indo da opressão à luta pela sua libertação – uma libertação genuína que se dá pela práxis, em um processo de ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo.

Para Adorno (2020), o indivíduo só se emancipa ao se libertar do imediato e das relações historicamente construídas que não são naturais. A consciência coisificada se limita à própria fraqueza, justificando tudo. Segundo Freire, Gadotti e Guimarães (2015), a ausência de consciência de si implica na limitação da liberdade. Desse modo, a participação estudantil tem como núcleo a vivência democrática na Universidade e reflete-se no aumento do saber político e da criticidade cidadã. Essa participação política é também cultural.

Sendo assim, “a participação do estudante é um modo de inserção não só nas suas entidades e na universidade, mas também um modo de inserção nos problemas da sociedade como um todo” (Freire; Gadotti; Guimarães, 2015, p. 78). A participação dos discentes nos movimentos é sinônimo de luta. Para Freire, Gadotti e Guimarães (2015), é motor para a democratização e para a transformação. Diferentemente dos partidos políticos, que por vezes são estreitos, os movimentos sociais e políticos transcendem, vão além.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a educação se tornará possível no campo desde que esteja junto ao movimento social. Ao situar a Educação do Campo em um processo de transformação humana e de emancipação, os valores do campo estão inseridos na história da emancipação humana (Arroyo, 2011). Para o autor, nosso foco não pode ser somente a escola, os currículos e a titulação dos professores, mas a importância dos movimentos do campo como educativos e fundamentais para a escola do campo.

Arroyo (2011, p. 70) afirma que “Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto”. Para Caldart (2010), há no campo uma predominância de uma educação voltada para sua destruição, como classe, grupo social e humanidade, servindo à sobrevivência

e reprodução do capital. A autora, portanto, propõe um projeto de formação/educação que enfrente essa degradação, apontando alternativas relacionadas ao trabalho, à vida, à relação campo-cidade e à relação homem-natureza.

As respostas dos participantes reforçam a presença do MST, confirmando uma das grandes lutas da pedagogia do movimento: seu caráter formativo na organização das famílias e da comunidade. Entre os desafios do MST está a transformação da visão de mundo e de vida imposta pelo capital, que ainda se mantém, em certa medida, nas áreas de Reforma Agrária. Para Caldart (2010, p. 64-65), “Isto implica muitas dimensões, situações, tempo e espaços; deve envolver os Sem-terra de todas as idades e de todos os níveis de inserção orgânica ao Movimento”. Para o MST e as demais organizações dos trabalhadores que possuem um projeto histórico é preciso “ocupar a escola” e situá-la em “estado de transformação”. Assim, é necessário haver mudança, desde que isso seja feito pelos sujeitos em prol da transformação (Caldart, 2010).

A pedagogia do movimento prima por diferentes teorias e práticas advindas dos trabalhadores do movimento, não buscando ser uma nova “corrente” da Pedagogia. A luta pela ocupação da escola pelo movimento dos trabalhadores sem-terra “precisa ser compreendida e intencionalizada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora que quer dizer, ancorar seu trabalho de educação em um projeto formativo que vise a construção do projeto histórico dessa classe” (Caldart, 2010, p. 64-65).

O maior objetivo do MST, portanto, é formar sujeitos que lutem pela transformação da sociedade e por sua autotransformação pessoal e coletiva, de forma emancipatória, em um processo educativo que ultrapassa a escola, alcançando a organização dos trabalhadores. A partir dessa experiência, concluímos que todos os espaços com finalidade educativa desempenham um papel formativo, seja de forma explícita ou implícita, consciente ou inconsciente (Caldart, 2010). Caldart (2010), ao discorrer sobre o MST e a escola e sua concepção formativa, afirma que a educação é um plano de formação humana, articulando produção cultural (trabalho, cultura, luta social) com sujeitos individuais e coletivos. A educação é intencional (pois é planejada e organizada para uma finalidade) e omnilateral (formação humana ou humanização integral) de coerência entre o ser humano e o mundo.

Com base em Caldart (2010), entendemos que o papel da escola – e, em particular, também da Universidade – deve ser o de possibilitar diferentes dimensões e posicionamentos das dimensões humanas e de um projeto de ser humano. Isso envolve conhecimentos formalizados e conhecimentos populares, articulados ao trabalho, à cultura e à luta social, tanto

dentro quanto fora dessas instituições, garantindo a participação dos estudantes, a relação teoria-prática em outros espaços e a articulação nas dimensões Escola-Universidade-Trabalho.

4.6 Entre os entraves e as possibilidades: Movimento, Educação do Campo, lutas e resistências¹⁷²

Quando questionados se acreditam que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e desafios da sociedade atual, apenas um participante (E4) respondeu negativamente, sem justificar, enquanto os demais 35 concordaram que sim. Para Arroyo (2011), o movimento social nos coloca no “terreno dos direitos”, posicionando a educação entre os grandes valores da vida e da formação.

Arroyo (2011, p. 73) refere que “O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”. O Quadro 27 mostra as possibilidades explicitadas a partir do movimento da Educação do Campo:

Quadro 27 – Distribuição sobre se o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos¹⁷³.

POSSIBILIDADES EXPLICITADAS	Nº	%
RELACIONADAS AO DIREITO	08	27
RELACIONADAS À JUSTIÇA	05	17
RELACIONADAS AO TRABALHO	02	6
RELACIONADAS AO TERRITÓRIO	02	6
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO	12	41

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os registros demonstram que estudantes de ambos os cursos defendem o movimento da Educação do Campo como espaço de luta, resistência e conquista de direitos. Destacamos aqui um direito historicamente negado à classe trabalhadora: a educação. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 71), a Educação do Campo deve ser colocada na luta pelos direitos: “direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”. Esse direito abrange a educação básica, a educação superior, a pós-graduação, uma educação de qualidade e digna, a educação popular e o acesso a diferentes espaços de organização.

A Educação do Campo se apresenta, assim, como pauta central dos direitos historicamente negados. E8 afirma que “Educação direito de todos”, enquanto o E5 reforça: “É sim uma possibilidade e uma necessidade, pois é a partir do movimento que se compreende que

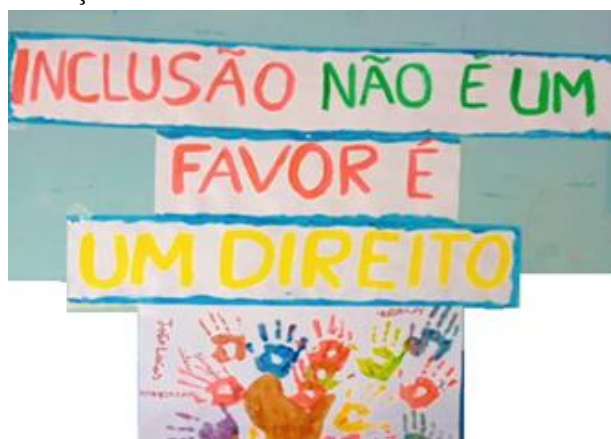
¹⁷² Categoria baseada nas respostas dos sujeitos, especialmente nas expressões utilizadas pelos estudantes E5 e E24.

¹⁷³ Baseado em Franco (2008).

a Educação do Campo é um espaço de luta e resistência da realidade camponesa, de busca pelo conhecimento e (re)conhecimento dos seus saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo”.

E14 ratifica que o movimento do campo é uma possibilidade “Para fortalecer, e ter os direitos como todos têm”, todos têm direito. Com base em Arroyo (2011), a escola trabalha com direitos e com pessoas de direito, no sentido concreto. Já E20 declara “Acredito que se faz necessário para a ampliação do debate e garantia dos direitos à educação à população do campo, bem como dar visibilidade”. Essa visibilidade coloca as pessoas do campo, sejam crianças, jovens, homens ou mulheres, dentro de um horizonte de direitos (Arroyo, 2011). Direito à terra, à água tratada, ao saneamento, à eletricidade, aos transportes dignos, à alimentação, à moradia, ao conhecimento, à escola, à educação, à saúde, às políticas de acessibilidade, às políticas de emprego e renda, à inclusão, às práticas corporais e ao lazer.

Ilustração 35 – Cartaz da escola sobre direito.



Fonte: domínio público (2025).

A Ilustração 35 apresenta, na Escola Roberto Remigi, algumas das ações desenvolvidas em torno do direito, com destaque para o direito à inclusão. Essa é uma das bandeiras levantadas pela escola dentro do terreno dos direitos. Lembramos que essa busca está associada ao direito como parte de um processo de luta diária. E23 afirma que “Todos devem lutar pelos seus direitos, visto que eles têm muitos desafios, acho necessário esse movimento sim”. E24 expressa de forma clara as vozes que ecoam no campo do direito:

pois o acesso à educação é direito de todos. E quando falamos de Educação do Campo temos inúmeros fatores que precisam ser levados em consideração. Dentre eles temos cenários do trabalho, que há uma necessidade do trabalho para sustento da família; assim também como os momentos de safra onde os familiares que trabalham com determinado produto; direcionam suas rotinas para colheita para gerar mais renda. Fora inúmeros outros fatores como dificuldade de transporte, falta de escolas em determinadas cidades, falta de acesso à internet etc. Todos esses entraves são vivenciados diariamente por esses indivíduos, e o movimento de educação no

campo permite uma ação de transformação e luta nesses espaços, possibilitando acesso a uma educação de qualidade e condições para que ela seja realizada (E24).

Para P5, os movimentos do campo são de muitas lutas, entre elas: “luta pelo direito à terra, pelo acesso a bens culturais, pelo direito a uma escola que atendesse as necessidades das pessoas, a uma escola que pudesse valorizar esse lugar”. Em consonância com essa ideia, E31 também ressalta a luta por direitos:

Sim, pois é a partir do momento que entendemos que lutar por nossos direitos é o primeiro passo a ser dado chegamos a um denominador comum, estremecendo aqueles que são contra e trazendo para junto como aliados aqueles que não acreditavam que tal movimento conseguiria alcançar feitos expressivos em nossas lutas (E31).

A própria formação em Ledoc é uma possibilidade de luta por uma educação pública e social. Conforme Molina, Rocha e Martins (2019), não se pode dissociar as lutas do campo das lutas gerais pela educação pública, sendo necessário articulá-las no viés dos direitos universais. Com isso, há uma “tarefa de fortalecer e expandir a Educação do Campo como movimento de luta e território de práticas vinculadas aos direitos demandados pelos povos camponeses” (Molina; Rocha; Martins, 2019, p. 05).

As respostas dos estudantes também reforçam essa perspectiva. E12 associa o movimento a um caráter de valorização local e educação engajada: “Sim, o movimento da Educação do Campo é uma importante possibilidade diante dos desafios sociais, pois busca promover uma educação contextualizada, valorizando a realidade rural e contribuindo para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades”.

E13 afirma que o movimento vale para “Contribuir com uma boa formação no campo”. Já E17 ressalta os povos da Amazônia e os processos que ainda existem de analfabetismo no campo: “É essencial para a educação em áreas de quilombo, indígenas e camponesas, visto que, nessas áreas o analfabetismo é expressivo”. E19 compartilha os desafios da escola do campo e dos métodos de ensino nem sempre contextualizados à realidade do campo, tecendo uma crítica aos preconceitos que persistem: “Sim, pois as escolas do campo enfrentaram e enfrentam muitas dificuldades em relação ao modo de ensino pois os preconceitos ainda são muitos a serem quebrados”.

Para E29, “Todos devem ter acesso à educação de qualidade”, enquanto E31 assegura que o primeiro passo, de fato, deve ser via movimento do campo:

É a partir do momento que entendemos que lutar por nossos direitos é o primeiro passo a ser dado chegamos a um denominador comum, estremecendo aqueles que são contra

e trazendo para junto como aliados aqueles que não acreditavam que tal movimento conseguiria alcançar feitos expressivos em nossas lutas (E31).

Outro dado relevante veio dos participantes E30 e E34, ao falarem da necessidade de não deslocamento aos centros urbanos para garantir o direito à escola e à educação formal. A educação deve possibilitar o direito de estar na comunidade, no próprio território do campo, como eles próprios mencionam: “É uma possibilidade de levar e melhorar a educação para as pessoas que não tem condições de ir para zona urbana” (E30); “A Educação do Campo possibilita o acesso à educação de forma mais ampliada e democrática, conseguindo abranger as populações que vivem distantes dos centros urbanos” (E34).

Em relação ao território, os participantes ressaltaram a necessidade de permanecer no campo e de valorizar as peculiaridades da população rural, dando-lhes voz e vez, e “possibilitando a eles a terem uma melhor oportunidade de vida” (E33). Quanto ao trabalho, apontaram a luta pela inserção profissional no mercado (E6), destacando que isso “Possibilita novas oportunidades” (E22).

Em relação à justiça, E2 lembra que “Visa a proporcionar uma educação mais justa e igualitária pra todas as escolas do campo”. E16 cita a igualdade, afirmando que “Precisamos levar conhecimento ao campo igual as cidades”, enquanto o E32 declara que “Sem dúvida é essencial essa educação no campo, pois possibilita acesso ao ensino e a experiência da educação em locais que geralmente não têm acesso a essas questões, visto que a sociedade atual possui muitas barreiras”.

Ainda sobre trabalho, P3 demonstra a importância dos movimentos na luta em prol da dignidade, da valorização de sua terra e da garantia de que se tenha trabalho em seu território: “é uma maneira desses alunos conseguirem concluir seus estudos, ter uma nova perspectiva, como muitas vezes sair, estudar, se formar para poder voltar e trabalhar na terra que tem” (P2).

P1, nesse viés, comenta: “Sim, acredito. E em forma de resistência. Acontece numa forma de resistência e é muito necessário, para poder estar mudando cada vez mais essa realidade”. Resistência, nesse sentido, é sinônimo de luta. É preciso resistir para que haja mudança. Sobre a realidade objetiva, Freire (2013, p. 50) refere que “Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a veem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança”.

Essa esperança é fundamental para a educação e para todos que dela participam, pois sem esperança não existe processo educativo. Resistir e esperar, eis duas palavras importantes para o tempo presente. Assim, o movimento do campo se mostra como resistência

em tempos atuais, como esperança para novas conquistas, um caminho para o direito e para a luta do seu povo.

4.7 O choque do urbanocentrismo às experiências incríveis: vivências com a Educação do Campo¹⁷⁴

De acordo com a pergunta sobre se, durante a formação, tiveram alguma vivência com a Educação do Campo, apenas três estudantes de Educação Física responderam que sim; em contrapartida, quinze responderam que não, e outros três afirmaram que não, mas demonstraram interesse. Isso é perceptível e reflete o próprio PPC de Educação Física (UFPA, 2010), que pouco contempla este contexto, nem como prioridade, nem como elemento de conhecimento, saber, experiência, ou mesmo como território de visita, pesquisa e atuação acadêmica. O quadro 28 apresenta as respostas dos estudantes sobre a vivência na Educação do Campo.

Quadro 28 – Distribuição das respostas sobre a vivência com a Educação do Campo¹⁷⁵.

VIVÊNCIAS EXPLICITADAS	Nº	%
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA	07	33
RELACIONADAS AO ENSINO SUPERIOR	07	33
RELACIONADAS À REALIDADE COTIDIANA	07	33

Fonte: dados da pesquisa (2024).

As respostas relacionadas à Educação Básica foram apresentadas pelos participantes E1: “Sim. Minha educação foi no Movimento dos Sem-terra”, E7: “Mova, para o jovem campo” e E18: “Sim vim da escola do campo e com as minhas vivências aprendo bastante e reconheço que as escolas do campo enfrentaram muitas dificuldades em relação ao modo de ensino, ainda está muito grande comparada às escolas urbanas”.

A diferenciação entre escola urbana e escola rural é evidenciada pelo estudante E18, pois, nos centros urbanos, ainda prevalecem melhores infraestruturas e condições para o ensino, em comparação às escolas do campo; quando, na verdade, a Educação do Campo deveria ter um cenário de equidade e isonomia no acesso a recursos, investimentos, manutenção e profissionais qualificados.

O estudante E9 recorda que sua formação na educação básica esteve, em parte, atrelada a uma lógica acrítica e apolítica, orientada por interesses capitalistas: “No começo eu tive uma educação voltada sempre para o capital”. Podemos levantar a hipótese de que, historicamente, além do urbanocentrismo, predominou no campo uma formação vinculada à concepção de

¹⁷⁴ Categoria baseada nas respostas dos sujeitos, especialmente nas expressões dos estudantes E9 e E23.

¹⁷⁵ Quadro inspirado nos estudos de Franco (2008).

educação rural pautada na adaptação, segregação e no conflito campo-cidade.

As respostas relacionadas ao Ensino Superior estão atreladas à responsabilidade da universidade com o ensino e a pesquisa. No campo do ensino, dois estudantes, E5 e E23, apontaram o estágio supervisionado realizado em escolas do campo:

Durante o meu estágio supervisionado, realizado em uma escola do campo em uma vila próxima a minha, onde o público-alvo eram os alunos do ensino fundamental I. A princípio foi um choque, porque realmente somente na prática você consegue entender o quanto a Educação do Campo provém de lutas. A realidade da escola do campo que estagiei, era: uma escola bem estruturada, com sala do AEE, sala multifuncional, biblioteca, secretaria, coordenação pedagógica, um corpo docente em sua grande maioria composto por moradores da vila e uma gestão escolar presente. No entanto, apesar da escola ser do campo, realizar alguns projetos e atividades voltadas para a realidade dos alunos do campo, foi possível observar em vários momentos que ainda se faz muito presente a reprodução de conteúdo, onde professores trabalham com metodologias prontas, metodologias estas que em sua grande maioria fogem da realidade do aluno, fazendo com que o mesmo não se reconheça como um sujeito do campo, e acabe por perder seus saberes e valores (E5).

Em um estudo recente, Barros e Silva (2023)¹⁷⁶, apontaram a importância do estágio na Ledoc, concluindo que o curso tem proporcionado essa atividade durante a graduação, seja pelas disciplinas obrigatórias, seja pelo Projeto de Residência Pedagógica. Isso amplia os conhecimentos significativos sobre a práxis educativa na Licenciatura em Educação do Campo e fortalece as suas bases para a futura atuação profissional nas escolas do campo.

No relato de E5, percebemos o estágio como oportunidade de conhecer a realidade e fomentar críticas pertinentes a partir desse encontro. Contraditoriamente, em algumas escolas do campo ainda persiste o modelo de educação bancária, com conteúdos prontos e acabados, sem relação com a comunidade e sem sentido para os estudantes, além de metodologias que não levam em consideração a relação ensino/aprendizagem.

Para Freire (1987), a concepção bancária serve à dominação e opressão, bem diferente da educação libertadora. A primeira está diretamente relacionada ao conceito de consciência mecânica, ao movimento estático, especializado e que considera os discentes como recipientes, controlando o pensar, o agir e o atuar, em uma prática de dominação e desumanização. Na escola Roberto Remigi, percebemos que ela recebe muitos estagiários da universidade, dentre eles os de Educação do Campo (alguns pertencentes à comunidade e egressos dela). Essa

¹⁷⁶ Pesquisa que realizei com a discente da Ledoc do campus Castanhal, intitulada “O estágio supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: a importância da relação teoria e prática como fundamento”, apresentada como comunicação oral no “VI Seminário Conversas com Caê” (realizado nos dias 18 e 19 de outubro de 2023) e publicada nos anais do evento.

experiência do retorno dos estudantes à escola leva em consideração os saberes, o conhecimento da realidade e do entorno e o compromisso com a melhoria e a contribuição social.

Percebemos, também, nos relatos e na observação realizada na escola, uma representatividade e um conhecimento alinhados ao pensamento freiriano e a uma educação libertadora como princípio. A escola não é neutra, tampouco reprodutivista. Há uma preocupação política, pedagógica e de engajamento social, comunitário e de participação popular.

Ilustração 36 – Representatividade freiriana.



Fonte: domínio público (2025).

A estudante E23, do curso de Educação Física, também apresentou sua experiência com a Educação do Campo por meio da disciplina de Estágio:

Estágio 1 (ensino infantil), onde pude estagiar na escola Pólo Benedito Valente, localizada na comunidade Cristo Rei, zona rural de São Miguel do Guamá. Escola esta que minha mãe trabalha como professora de Educação Física concursada do município. Resolvi estagiar nesta escola para obter experiência e vivenciar outra realidade, uma vez que vim de escola particular e tive acesso a uma excelente educação durante toda a minha trajetória acadêmica. A escola polo tem uma infraestrutura reduzida, e enquanto profissional de Educação Física, foi desafiador vivenciar as aulas de Educação Física em um espaço reduzido e sem quadra, com inúmeras crianças. Além do estágio, pude ministrar aulas de balé no projeto “comunidade em movimento”, idealizado pela vereadora Ana Domingas e realizado na mesma escola, Benedito Valente. Esse projeto tinha o intuito de proporcionar aulas de balé capoeira para as crianças e jovens da comunidade. Muitas tinham um sonho de se tornar bailarinas e relataram isso para mim quando eu cheguei (me emocionei extremamente). Contudo, devido às condições financeiras, a falta de professores e de escolas de dança na cidade, e diversos outros fatores que permeiam esse debate, as crianças não tinham acesso. Dessa forma, as aulas eram ministradas dentro das salas de aula, com excelente quantitativo de alunos (sexo feminino e masculino, no qual tivemos todo um trabalho com os pais para que os meninos pudessem participar e entendesse que a dança para todos) todos os sábados. Foram experiências incríveis (E23).

A estudante E23 demonstra claramente a realidade em que seu estágio ocorreu: escolas sem quadra, sem infraestrutura mínima para aulas de Educação Física, turmas superlotadas e ausência de docentes. Contudo, percebemos também que, apesar de todas as dificuldades, os

alunos tinham sonhos e desejavam participar de seu projeto de dança, e ela soube conduzir esse trabalho de forma sensível e pedagógica.

O sonho dos estudantes e a condução pedagógica da estagiária reforçam que os saberes educativos atravessam inúmeros desafios. Gadotti (2003), em “Boniteza de um sonho”, dialogando com os estudos de Freire (1996), afirma que ensinar e aprender não podem ocorrer fora da procura, da boniteza e da alegria. No capítulo IV, intitulado “ser professor na sociedade aprendente”, Gadotti (2003) explana a necessidade de aprender para ensinar e ensinar para aprender; a necessidade de o professor desenvolver as melhores práticas e exercer influências; e a necessidade de aprender com as diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade.

Os estudantes E2 e E16 compartilharam alguns trabalhos desenvolvidos no campo: “Fiz vários trabalhos envolvendo e promovendo trabalhos de pesquisa nas escolas do campo” (E2); “Já fiz um trabalho sobre defensivos orgânicos e estive em sala de aula para ensinar esse trabalho” (E16). Gadotti (2003) nos lembra, no capítulo 6 de sua obra, “Educar para uma vida saudável”, que educar a humanidade exige, no presente, garantir sua própria existência futura, promover a redução das desigualdades sociais e conscientizar sobre a importância das fontes de energia naturais, por exemplo.

Na defesa por uma “Pedagogia da Terra”, Gadotti (2003) enumera diversas possibilidades da educação nesse processo: educar no sentido global; educar por meio dos sentimentos; ensinar pessoas como condição humana essencial; formar para a consciência do planeta e compreender a interdependência humana; formar para a compreensão e para a ética; educar para a simplicidade, a quietude, a descoberta, pelo saber viver juntos.

No que concerne às respostas sobre a realidade cotidiana, E8 relatou sua vivência com a Educação do Campo como uma “Experiência única para entender a realidade da comunidade”. E10 mencionou que “Gostaria muito de trabalhar na escola da minha comunidade”; enquanto E11 relatou: “Trabalhei na escola da minha comunidade, nesse período pude vivenciar de perto as dificuldades”. Por fim, E30 afirma: “Sim, sou quilombola das ilhas de Abaetetuba e vivencio todos os dias as lutas diárias para termos um ensino com o mínimo de qualidade possível”.

Quando indagado sobre as vivências com a Educação do Campo durante a formação, P2 mencionou: “Durante a minha formação inicial, eu participei como voluntária no projeto que a gente fazia, levava atividades voltadas para o lazer, para o campo” (P2). Já P5 disse: “Na formação inicial, eu não tive absolutamente nada que se remetesse a essa temática, a essa discussão. Tudo que eu tenho de leitura, ela vem basicamente com a formação continuada”. Por outro lado, o professor P1 relatou: “Não. Eu não tive nenhuma vivência com Educação do

Campo, durante a minha formação”. A fala de P3 está transcrita a seguir:

Meio que a formação se deu dentro da cidade. Quando a gente sai dentro do âmbito da universidade era para projetos, mas sempre se deu ali. Nunca foi pautado nenhuma atividade, nenhum assunto relacionado a isso. E na minha formação continuada também não tive nenhum curso, nenhuma formação que a própria instituição forneceu, enquanto professor que é iniciar o trabalho dentro da zona rural (P3).

Percebemos que, embora P2 tenha tido algum contato com a Educação do Campo durante a formação inicial, e P5 apenas na formação continuada, ainda são mínimos os projetos voltados à Educação Física do Campo, como confirmam P1 e P3. Mesmo atuando na área, a formação continuada não ocorre como deveria.

Logo, com base nos PPCs e nos relatos de professores e estudantes, percebemos que existem especificidades da formação que precisam ser vividas pelos sujeitos que estão na formação permanente: maior vivência com as diversas comunidades do campo, metodologia adequada à realidade do campo, ensino de qualidade para atuar no campo, prática pedagógica engajada, melhores condições para o ensino do campo.

Penso que esses elementos são importantes para pensarmos e transicionarmos o urbanocentrismo que marca em certa medida a formação em Educação Física do campo. O corpo e as práticas corporais precisam ser traduzidos nos currículos, nas políticas, nos diferentes espaços que compõem a escola do campo e a Universidade. Os outros elementos a seguir também contribuem para essa perspectiva, a do esclarecimento e da emancipação.

É importante demarcar que as respostas dos participantes ao eixo 1 dialogam com as contribuições de Adorno¹⁷⁷ sobre esclarecimento¹⁷⁸ e emancipação, elementos fundamentais para o entendimento da realidade e as diversas experiências elucidadas. Sabemos que vivências e não vivências se somam ou se ausentam na construção de uma compreensão de sociedade, educação e Educação do Campo.

¹⁷⁷ Adorno e Horkheimer combatem à racionalização ocasionada pelo Iluminismo, fizeram críticas à ciência moderna e ao positivismo, aos processos de objetividade, à matemática, à regra, à fórmula, à probabilidade, desconsiderando as crenças antigas (fé, religiosidade, costumes e tradições), críticas à realidade, ao domínio da natureza e à desvalorização da filosofia.

¹⁷⁸ Dentre as consequências do esclarecimento totalitário, podemos citar: a *desmitologização do mundo*, levando o homem moderno a deixar em plano inferior suas crenças antigas, levando-o a acreditar somente nas crenças baseadas na razão; a *matematização do conhecimento*, que se fundamenta no conhecimento válido somente o que é comprovado e testado baseado na lógica racionalista da modernidade; o *saber como aparato de dominação*, com os detentores do domínio racional com a dominação política e econômica sobre a realidade, correlacionado diretamente poder e conhecimento; a *alienação do indivíduo*, fundamentada na técnica racional como verdade; a *universalização do fetiche* e a lógica da aparência na sociedade capitalista e exposição de estilo de vida; e a *exacerbação da técnica*, com a valorização de métodos burocráticos e tecnicistas, da racionalidade, do cálculo e da disciplina (Adorno; Horkheimer, 1985).

Adorno e Horkheimer (1985)¹⁷⁹ afirmam que existe uma razão instrumental, neutra, acrítica e apolítica, que naturaliza os processos sociais por meio da defesa de leis absolutas e imutáveis. Tal razão opera com uma lógica formal, oriunda da ciência positivista, negando a razão emancipatória e desvalorizando as experiências sensíveis. A ciência e a técnica tornam-se instrumentos de dominação, promovendo um retrocesso das consciências e conduzindo o homem à condição de senhor da natureza, dominando-a e submetendo-a conforme seus interesses e necessidades. Esse processo de racionalização rompe com a tradição, fazendo com que os hábitos modernos sejam guiados pela lógica do cálculo, da previsibilidade e pela suposta “neutralidade” e objetividade da ciência moderna (Adorno; Horkheimer, 1985).

Para Adorno e Horkheimer (1985), no sistema capitalista, o pensamento se converte em mercadoria e a linguagem fica encarecida, com sistemas educacionais supérfluos, cerceamento da imaginação e produtividade econômica que gera superioridade ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam. O esclarecimento assume um caráter totalitário, operando por meio do antropomorfismo, da destruição e da mistificação das massas, em um processo de luta entre a racionalidade e a realidade natural x natureza e do domínio da natureza.

Diante disso, é preciso haver um verdadeiro esclarecimento, no qual os homens se libertem das potências míticas da natureza e busquem a emancipação. É pela razão emancipatória que o homem se vincula à emancipação da própria natureza, no sentido de autodeterminação (decidir por si mesmo). Em Adorno e Horkheimer (1985, p. 26), “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal”.

A relação entre homem e natureza não é uma relação simples de distanciamento, mas de dominação, exploração e com finalidade lucrativa. Trata-se de um consumismo capitalista exacerbado, em que o capitalismo, como forma de produção, prioriza o utilitarismo (Adorno; Horkheimer, 1985). Algumas experiências relatadas por estudantes e professores refletem essa visão fragmentada e utilitarista de sociedade; por outro lado, muitas respostas ligadas aos movimentos sociais nos conduzem a uma reflexão crítica da realidade e a uma educação voltada à emancipação, combatendo desigualdade, opressão e dominação.

Assim, a emancipação exige paciência histórica para a mudança, assumindo uma postura crítica, linear e estratégica. A formação da consciência crítica e da autoconsciência é pressuposto essencial para a emancipação e para a formação cultural. Uma formação, portanto,

¹⁷⁹ Ambos os autores são fundamentais para a chamada “teoria crítica”, compõem a primeira geração da “Escola de Frankfurt”. Em “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985) defendem uma tendência marxista, juntamente com Weber e Freud, dentro de um contexto da Alemanha nazista.

que necessita da consciência. De acordo com Adorno (2020, p. 132), “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida à autorreflexão crítica”. A educação para a emancipação evita a barbárie, os processos desumanos e competitivos em que estamos inseridos e a antidemocracia.

As condições para a emancipação envolvem estar livre de dominação e exercer a autonomia, o posicionamento político, os direitos e deveres, a autoridade e a responsabilidade de todos e todas (via conscientização). A emancipação envolve processos dignos de coragem, consciência, experiência, relação teoria/prática, resistência e criticidade.

As vivências adquiridas por estudantes e professores, seja na educação básica, no ensino superior ou no cotidiano, precisam somar-se a processos de adaptação e de experiências. Tais experiências precisam ser de uma educação para a não alienação. A educação pelas experiências está intimamente ligada à educação para a emancipação e à educação para a imaginação, porque a aptidão à experiência leva ao desmonte da repressão. A aptidão e a experiência levam a um nível de reflexão qualificado (Adorno, 2020).

Encerramos esta seção destacando o movimento da Educação do Campo e sua relevância para a sociedade. Trata-se de um pilar vivo e político, um alicerce para a formação de professores que atuarão nas escolas do campo. Os registros dos discentes e docentes sobre isso foram fundamentais e centrais para refletirmos sobre a realidade das pessoas que compõem o campo, suas formações e atuações, bem como possibilidades de se pensar sobre a educação libertadora, a importância do esclarecimento e da emancipação.

Por fim, nesta seção, sinalizamos alguns apontamentos importantes:

- Identificamos interferências macroestruturais, oriundas do sistema capitalista e neoliberal, que produzem exclusão, desigualdade, injustiça e violação de direitos.
- A Educação do Campo não pode estar desvinculada do movimento do campo e vice-versa.
- A inserção no movimento do campo é uma possibilidade de transicionar da desumanização/homonização para a humanização, libertação e emancipação.
- As experiências dos estudantes de Educação Física nas escolas do campo ainda são limitadas, sendo necessário ampliar o fomento nos PPCs, nas disciplinas da graduação e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para o campo.
- Os estudantes da Ledoc demonstraram maior vínculo com movimentos sociais, especialmente os ligados ao campo.
- As áreas da Ledoc, sobretudo a de linguagem, não têm formado docentes para uma

Educação Física do Campo.

- O Movimento da Educação do Campo deve ser reconhecido como espaço educativo e de organização das diferentes lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, relacionadas à educação, ao direito, à justiça, ao trabalho e ao território.
- Constatamos ausência de políticas de formação docente permanente sobre Educação Física do Campo na região de Castanhal.
- É necessária uma formação permanente voltada às vivências, adaptações e experiências do campo.

SEÇÃO V - É PRECISO FLORIR¹⁸⁰: O CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DO CAMPO

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (Freire; Faundez, 1985, p. 28).

A epígrafe de Freire e Faundez (1985) nos provoca a pensar sobre a importância dos diferentes corpos¹⁸¹ que habitam os territórios do campo, ressaltando o valor de corpos conscientes. O objetivo desta seção é investigar o corpo e as práticas corporais do campo, bem como a relação disso para se pensar em uma abordagem na Educação Física do Campo. Para isso, analisamos as diferentes concepções de corpo e práticas corporais na formação permanente docente, observando como isso se manifesta nas instituições superiores e nas escolas do assentamento João Batista.

Assim, a partir do eixo 2, apresentado na seção anterior, foram organizadas duas categorias de análise: sentidos e significados dos corpos; o rio, a extração do açaí, a escola: o que as práticas corporais envolvem. Ao final, apresentamos alguns apontamentos resultantes das análises realizadas.

5.1 Sentidos e significados dos corpos¹⁸²

Quando questionados sobre o que é corpo, cinco sujeitos (E1, E5, E21, E27, E30) associaram-no claramente à dimensão física. Essa é uma definição que ainda persiste em nossa sociedade, do corpo reduzido apenas ao aspecto físico. Medina (2013)¹⁸³ afirma que não “temos” um corpo, mas somos o nosso corpo, e que os problemas do corpo precisam ser repensados. Para isso, é necessária uma revolução cultural; inclusive uma revolução cultural do próprio corpo. O Quadro 29 demonstra a distribuição das respostas sobre o que é corpo dadas pelos sujeitos entrevistados:

Quadro 29 – Distribuição das respostas sobre o que é corpo¹⁸⁴

¹⁸⁰ O girassol é uma flor radiante, assim como ele, o corpo e as práticas corporais do campo, quando florescem, irradiam manifestações diversas e extremamente significativas.

¹⁸¹ Daolio (1995) aponta que se fala muito de corpo na Educação Física, junto a ele, são atribuídas diversas impressões de adjetivos. Mesmo na década de 1990, esse autor já mostrava a importância da reflexão sobre o tema.

¹⁸² Categoria baseada nas respostas críticas dos sujeitos, particularmente sobre as expressões, sentidos e significados de corpo apontados pela estudante E23.

¹⁸³ Esse livro foi publicado pela primeira vez no ano de 1983 e reeditado em 2007, com colaboração de textos em formato de ensaios de Edson Húngaro, Rogério dos Anjos e Valter Bracht.

¹⁸⁴ Quadro conforme Franco (2008).

RESPOSTAS EXPLICITADAS	Nº	%
DICOTOMIA CORPO-MENTE ✓ Precisa estar associado à mente, visto que corpo e mente não separam; ✓ Corpo é um sistema formado pelo corpo físico e pela mente de cada indivíduo.	02	8
CORPO ATRELADO AO BIOLÓGICO/FISIOLOGICO ✓ A junção dos membros; ✓ É um conjunto de informações de um organismo; ✓ Estrutura composta por células, moléculas, tecido muscular biológico e ossos; ✓ É um instrumento responsável por desempenhar as funcionalidades de uma pessoa; ✓ Corpo é o um conjunto de órgãos, ossos; ✓ É uma estrutura composta por várias moléculas, em que apresenta funções fisiológicas; ✓ O corpo é uma estrutura que desenvolve muitas funções, é um todo.	08	33
CORPO ATRELADO À MÁQUINA ✓ É uma máquina formada de diferentes sistemas; ✓ O corpo é uma máquina que cada engrenagem dentro dele faz ele funcionar e tornar o que é.	02	8
CORPO ATRELADO À MATÉRIA ✓ É a matéria do corpo humano; ✓ É a matéria que constitui um indivíduo; ✓ Matéria que está em constante transformação.	04	16
CORPO ATRELADO AO FÍSICO ✓ Corpo é uma estrutura física; ✓ É uma representação física do indivíduo que sofre influência do meio.	06	20
CORPO ATRELADO AO EU ✓ É tudo aquilo que podemos conhecer por meio do conhecimento do próprio corpo; ✓ Uma base, uma estrutura na qual deve ser preservada e somente um pode ter acesso ao próprio eu, ou seja, não devemos tocar ou ter acesso a um corpo que não é nosso.	02	8
CORPO ATRELADO AO MOVIMENTO ✓ É o que se movimenta; ✓ Movimentos específicos, diferentes, limitados e ilimitados.	03	10
CORPO ATRELADO À CULTURA ✓ Por meio dele demonstramos nossa cultura e identidade. ✓ Ele carrega todas nossas vivências, histórias, experiências, marcas e funções (físicas, psicológicas e espirituais).	04	16

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As respostas explicitadas e atreladas à **dicotomia “corpo-mente”** dialogam com uma visão dualista ainda bastante presente historicamente, tanto no curso de Educação Física quanto na sociedade em geral. Observamos que essas concepções de corpo que os sujeitos trazem, vinculadas à física, à biologia, às ciências naturais e aplicadas, encontram legitimação na ciência.

A dualidade corpo e mente remete a Descartes¹⁸⁵, um estudioso da filosofia, da matemática, da álgebra, da geometria, em sua perspectiva racionalista, de admiração da natureza, da individualidade humana e da metafísica. A influência cartesiana propõe uma reforma do pensamento, necessitando desconfiar mais que presumir; propõe um conhecimento direcionado pela razão e pela racionalidade, a busca de um conhecimento claro, útil, seguro e

¹⁸⁵ Agradeço as trocas de conhecimento durante meu intercâmbio no Programa institucional de Doutorado sanduíche no exterior (PSDE), Edital nº 6/2024, na Universidade de La Plata, Argentina, com o professor Dr. Eduardo Galak, e o grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar Corpo, Educação e Sociedade (CEPEC). Os estudos sobre Descartes e Spinoza foram importantes para a melhor compreensão sobre corpo, a partir do tempo histórico modernidade e do campo de estudo desta tese.

de uma verdade única; direciona uma matemática pela evidência e pela razão, na busca de distinguir o verdadeiro (correto, padrão) do falso (Descartes, 2011).

O método em Descartes (2011) é entendido como uma invenção que serve para buscar e direcionar a verdade. É regido por regras que orientam o espírito ou a mente, com um compromisso moral. Mente e espírito, como agentes intelectuais, utilizam o entendimento; o espírito é o ato primeiro ou a forma essencial do homem, que possibilita o pensamento e distingue o ser humano. As sensações estão associadas ao corpo, enquanto a mente é compreendida como independente. Relacionada ao corpo, a sensação é uma extensão que pode ser explicada física e mecanicamente, não influenciando a alma, e pode manter-se separada dela. A alma, portanto, é distinta do corpo. Em seu estudo, o corpo é comparado com uma máquina, dividido em várias partes, como braços, pernas e cabeça (Descartes, 2011).

Seu método propõe, primeiramente, evitar a precipitação e admitir apenas o que for tão claro ao espírito que não permita dúvida; em seguida, defende a divisão em quantas partes forem possíveis de fragmentar; ordenar o pensamento pelos objetos mais simples e fáceis de conhecer, para ascender aos conhecimentos mais compostos, de maneira ordenada e natural.

Descartes (2011) elaborou extensas séries, à semelhança das utilizadas na geometria para alcançar as demonstrações mais difíceis, partindo do pressuposto de que todas as coisas passíveis de conhecimento humano se seguem de maneira semelhante; as experiências decorrem, assim, da matéria e das razões. Percebemos uma concepção baseada na utilidade, que enaltece o que é apenas “prático” e valoriza um conhecimento baseado em evidências, medido e calculado, desconsiderando a experiência sensível, a subjetividade e as emoções.

Em Descartes (2011), identificam-se referências ao “*Discurso del método*” (1637) que valoriza a matemática e a dedução, e às “*Meditacions metafísicas*” (1641), destinadas a filósofos e teólogos, organizadas em seis meditações-base: coisas sobre as quais podemos duvidar; a natureza da mente humana; eu existo; a verdade e o erro; a essência das coisas materiais; a verdadeira distinção entre a mente e o corpo do homem. Já em “*Los principios de la filosofia*” (1644), propõe uma matemática comparada à mecânica, estruturando a obra em quatro partes: princípios do conhecimento humano; princípios das coisas materiais; o mundo visível; e a Terra.

Sabemos que essa lógica do pensar cartesiano e sua teoria das ideias pertencem a um tempo histórico específico, refletindo a mentalidade de uma época. É preciso deixar claro que as bases modernas estão presentes na ciência contemporânea e na humanidade. Os grandes centros urbanos, por exemplo, estão imersos na lógica da modernidade, marcada pelo individualismo, egocentrismo e padronização.

A modernidade, no século XVI, e a industrialização, no século XVIII, constituem períodos históricos que influenciaram o processo de urbanização, impondo regras e padrões à relação cidade-campo. Nesse contexto, o corpo, no contexto dos territórios do campo, torna-se racionalizado, instrumentalizado e controlado, submetido a influências externas, massificadas e midiaticizadas, com predominância de regras impostas e de um modelo de corpo vigente – não crítico, não plural, não diverso, não sensível.

O **“corpo atrelado ao eu”** apresenta dois fundamentos: o primeiro, associado ao conhecimento do mundo por meio do corpo, como mediador da descoberta; o segundo, relacionado a uma perspectiva mais egocêntrica e individual, possivelmente herdada do racionalismo moderno, período em que os corpos eram controlados e tolhidos de sua liberdade e de uma visão mais democrática e social.

De modo diferente, o **“corpo atrelado à matéria”** lembra a materialidade do ser humano, em um sentido de concretude, de objeto. Já o **“corpo atrelado à máquina”** evoca a comparação com um processo de controle e funcionalidade fabril. Entre os autores que abordam de forma crítica essa compreensão, Marx (2011) analisa as contradições e crises que a indústria moderna instala, causando desigualdade entre classes: de um lado a burguesia; de outro, os trabalhadores.

Identificamos na relação do corpo com o trabalho, uma dimensão relacionada aos modos de produção capitalista. Para Marx (2011), o corpo assume uma relação direta com o trabalho humano e com a força de trabalho. O entendimento sobre capacidade de trabalho ou força de trabalho condiz com as capacidades mentais e físicas existentes na corporeidade, na personalidade viva e no movimento de cada produção de valores.

Na lógica capitalista, quanto mais força de trabalho, mais se produz mais-valor¹⁸⁶ e, conseqüentemente, mais se tem capital. Sob essa ótica, o corpo é controlado pelos modos de produção, relações de produção e forças produtivas¹⁸⁷, ao mesmo tempo que é força produtiva, influenciada por diferentes circunstâncias: destreza dos trabalhadores, desenvolvimento da ciência, uso da tecnologia, organização da produção (Marx, 2011).

A eficácia e o volume das exigências para produzir mais influenciaram o tempo de trabalho necessário, impondo ao trabalhador maior esforço físico. Entretanto, embora a força muscular fosse considerada essencial, o avanço da maquinaria reduziu sua exigência,

¹⁸⁶ O mais-valor é comparado ao máximo de exploração que a classe operária vive (Marx, 2011).

¹⁸⁷ Meios de produção (produto, mais condição processual do trabalho) (Marx, 2011); Relações de produção (última forma de contradição do processo de produção social, nascendo das condições de existência) (Marx, 2015); Forças produtivas (tempo de trabalho reduzido para a produção de uma mercadoria, na proporção menor trabalho, maior valor de uso) (Marx, 2011).

permitindo a inclusão de mulheres e crianças, que, por possuírem maior flexibilidade, seriam submetidas a diversas formas de exploração, sem distinção de sexo ou idade (Marx, 2011).

O trabalho é uma relação entre homem e natureza, e a corporeidade reflete essa mediação por meio do movimento das forças naturais, como braços, pernas, cabeça e mãos, agindo o homem sobre sua natureza externa e modificando a sua própria natureza humana (Marx, 2011). O autor também relata os inúmeros “sofrimentos corporais” vividos pelos trabalhadores europeus no século XIX, como intoxicações, más condições de higiene, doenças e mortes.

No que se refere ao **“corpo atrelado ao movimento”**, as falas dos sujeitos remetem ao movimento pelo movimento, sem conexão com outras dimensões; são movimentos isolados, de gestões e intenções, desprovidos de sentido em relação ao contexto ou entorno. Movimentos que se dão sem entendimento maior, simplesmente como mera execução ou reprodução física. Corpos sendo meros reprodutores de movimento.

Conforme Galak (2015), existem três momentos que marcam a história do corpo: o primeiro, ligado a um corpo estruturado, clássico, coisificado; o segundo, associado ao corpo acessório, vinculado à fisiologia e à medicina; e o terceiro, relacionado a corpos plurais, advindos da compreensão da sociologia¹⁸⁸. Desses três momentos, destacamos o segundo e o terceiro, pois o segundo traz associações para a compressão do humano no sentido das respostas explicitadas no **“corpo atrelado ao biológico/fisiológico”**.

O corpo biologizante está veiculado por uma ótica que, por muito tempo, desconsiderou as demais dimensões dos corpos, influenciando muitas gerações a mantê-lo restrito a essa associação estritamente cientificista, sem afeto e sentimento, que considerava apenas os organismos e as estruturas fisiológicas e biológicas, frequentemente ignorando o caráter interdisciplinar daquilo que é humano em sua dimensão sociocultural.

O terceiro momento, afirma Galak (2015), destaca-se a partir da década de 1960, com a “revolta do corpo”, em que diversos movimentos e manifestações sociais aconteceram, como: o hippie, o feminista, o *body art* (arte do corpo), a revolução sexual (defesa pelo aborto e uso de anticoncepcional). Esses diferentes movimentos tomam como referência o corpo, investigando a relação entre práticas sociais e corpo, e resultando na multiplicação de corpos, na pluralidade corporal ou na noção de corpo plural (Galak, 2015).

¹⁸⁸ Parte desse excerto aqui desenvolvido advém do estudo intitulado “A compreensão de corpos plurais na sociologia do corpo”, de minha autoria e de meu orientador, Prof. Carlos Nazareno Ferreira Borges, que foi apresentado na “XII Jornada de Sociologia”, na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidade de La Plata, Argentina, em dezembro de 2024.

É notório que o corpo está constantemente imerso em relações de poder; entretanto, na dimensão plural, o corpo ultrapassa o aspecto biológico¹⁸⁹ ou fisiológico, tornando-se uma construção simbólica, de luta e resistência. O corpo plural envolve as discussões de inclusão, gênero, sexualidade, ética, questões raciais, conhecimento, diferença e direitos; um corpo visto sob o viés da multiplicidade e da diversidade.

E a sociologia do corpo¹⁹⁰ faz dimensionar a compreensão de corpos diversos, conscientes, políticos, resistentes, históricos, sociais, culturais e plurais. Sobre isso, ganha destaque a contribuição de Mauss¹⁹¹ (2003) sobre as técnicas do corpo, relacionando corpo e sociedade. Para o autor, o corpo é o primeiro objeto e o meio técnico mais natural do homem. Ele afirma que cada sociedade tem seus próprios hábitos, e analisa diferentes técnicas do corpo considerando o sócio-psico-biológico.

A outra explicação, a de **“corpo atrelado à cultura”**, lembra que o corpo é sociocultural, condição objetiva da realidade histórica que precisa ser considerada ao se analisar os diferentes olhares que temos sobre o corpo e o estar no mundo. Portanto, envolve cultura, subjetividade, sensibilidade, identidades, saberes, diferentes linguagens, ações, pensamento, fala, reflexão, construção, identidade e criticidade.

Daolio (1995) menciona que não se pode compreender um ser humano sem cultura, e que o corpo é advindo da transformação. O corpo e o ser humano passam a ser proeminentemente culturais. O autor afirma que o corpo é síntese de cultura, pois expressa elementos específicos da sociedade em que está inserido. O ser humano, por meio do corpo, assimila e se apropria de valores e costumes, na chamada **“inCORPOração”**.

InCORPOração que se dá para além das aprendizagens puramente intelectuais, englobando um conjunto de expressões, gestos, formas, movimentos, comportamentos e tradições que variam de povo para povo. Mesmo que existam diferenças e semelhanças físicas, cada povo e comunidade registra nos corpos de seus membros um conjunto de significados, de maneira variada. Daolio (1995, p. 27) acrescenta que, ao se trabalhar com o ser humano por meio do corpo, atua-se também sobre a cultura impressa nesse corpo: **“mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte”**. Além disso, a natureza do ser humano é ser cultural.

¹⁸⁹ Daolio (1995) aponta que a formação em Educação Física prioritariamente era baseada no corpo biológico.

¹⁹⁰ O corpo é provido de percepção, sentimentos, ritos, mímicas, aparência, sedução, técnicas, sofrimento, exercícios e outras manifestações. A Sociologia do corpo constitui-se em uma análise profunda das representações do corpo nos mais distintos espaços sociais (Lévy, 2010; Almeida, 2019; Ludorf, 2021).

¹⁹¹ Considerado o “pai da etnologia francesa”, Mauss (1872-1950) contribuiu trazendo uma análise para além do biológico do ser humano, estudando as técnicas corporais e o uso do corpo como elemento tradicional em diferentes culturas. Traz análises interessantes para diferentes áreas, especialmente no campo da Sociologia e da Antropologia (Mauss, 2003).

Diversos estudos nessa direção podem ser encontrados no GTT Corpo e cultura do CBCE. Considero este um coletivo forte, engajado e que produz de forma ampla, com criticidade e com qualidade nessa área temática. O GTT dedica-se ao estudo do corpo, da corporalidade e das práticas corporais em áreas como as ciências humanas e afins. Possui comitê científico de estudiosos e pesquisadores, coordenação e coordenação adjunta, além de compor o Conbrace e outros eventos relacionados^{192 193}.

Dentre os estudos que realizamos e apresentamos, que também compõem as produções desse GT, Barros, Carréra e Correia¹⁹⁴ (2024) realizam uma compreensão de corpo como um fenômeno cultural, mas social e simbólico¹⁹⁵, a partir da obra de Le Breton (2007). Esse autor apresenta a corporeidade como um tema central em estudos sociológicos, apresentando diferentes concepções de corpo no campo social, que se afastam da influência excessivamente biologizante e dicotômica. Ressalta a importância de compreender que a existência humana é corporal e que o corpo se constitui na relação com o mundo (Le Breton, 2007).

Seguindo essa perspectiva de leitura do corpo, Medina (2013) traz contribuições no campo da filosofia e da política para o resgate do “sentido humano do corpo”, compreendendo-o como resultado de um processo coletivo, marcado por contradições que envolvem ação e reflexão sobre o mundo (Freire, 2021a). Defende menos repressão e mais dignidade sobre e com o corpo. Para ele, a superficialidade, a inautenticidade e a miséria das consciências têm sido características (ainda) muito comuns em sociedade. Fundamenta-se, entre outros estudos, na obra de Freire (1967) para analisar os graus de consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica¹⁹⁶.

Percebemos, nas respostas dos estudantes, algumas dessas formas de consciência, a partir do conceito de corpo exposto por cada um. Podemos dizer que esses graus de consciência se expressam nos que “vivem por viver no mundo” (os sem sentido), os que “vivem

¹⁹² Ver GTT 03 – Corpo e cultura. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt03-corpoecultura>. Acesso em: 03 mar. 2025.

¹⁹³ Ressaltamos a importância dentro do campo de discussão desta tese, o GTT Movimentos sociais, que discute dentre outras frentes, os problemas, as perspectivas relativas aos movimentos sociais. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt11-movimentossociais>. Acesso em: 03 mar. 2025.

¹⁹⁴ Esse estudo contou com a colaboração do discente em Educação Física Ruan Fellipe dos Santos Carréra e do Professor Mesaque Silva Correia, ambos pertencentes à linha Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais do Caê.

¹⁹⁵ Comunicação oral apresentada no “VI Seminário Conversas com CAÊ”, no ano de 2023, e publicada nos anais do evento intitulado “A compreensão de corpo na obra de Le Breton: um fenômeno social, cultural e simbólico”. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1wR6PasR1gc3IMH2vWexm-GOKrrNX5YrZ>

¹⁹⁶ “A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (Freire, 1967, p. 60).

condicionados à reprodução de outros” (os imitadores) e os que se “diferenciam de maneira crítica” (os transformadores).

Destacamos, entre as respostas, a identificação de uma consciência transitiva crítica na fala da discente E23, que ultrapassa a dicotomia corpo-mente e o caráter meramente biológico, fisiológico e mecânico, definindo o corpo a partir de outras dimensões, com diferentes sentidos e significados, relacionados à vida, à história, à cultura, à espiritualidade e ao social.

Na educação libertadora, a conscientização tem um papel fundamental de libertar o pensamento pela ação de homens e mulheres, refazendo o mundo e os tornando mais humanos, em um processo de incompletude, em que homens e mulheres são seres históricos, que se fazem e refazem socialmente (Freire, 2021b). É uma espécie de libertação autêntica, que não considera a alienação nem uma consciência mecânica, especializada ou compartimentada, pois é o fundamento humano que nos faz ser corpos conscientes (Freire, 2021).

Freire enfatiza a necessidade de se reconsiderar o corpo na educação. Isso porque, em uma educação bancária, o corpo está a serviço da dominação, enquanto em uma educação problematizadora ele é libertação (Freire, 2021a, 1996). Para Freire (2021a, p. 94), “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação [é pautada] nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo”.

Na busca problematizadora, a consciência é intencionalidade, é problematização, é relação simultânea entre o homem e o mundo; é um ato cognoscente da superação contraditória entre educador e educando, em que ambos são críticos e atuam a partir da dialogicidade, da ação, da reflexão e da busca por mudança. O ser humano, como ser histórico, ao ter consciência de suas atividades e do mundo, impregna sua atividade criadora por meio da transformação (Freire, 2021a).

De maneira mais profunda, o corpo consciente entende que há uma dialética no ser humano, que se dá entre os condicionantes e a superação libertadora (Freire, 2021a). Compreender a “situação”, “situacionalidade” ou “situação limite” é pensar sobre a existência humana. É a partir da situação objetivo-problemática que haverá engajamento. Essa imersão vem do desvelamento das coisas, dos fatos, das condições, em um processo de conscientização que conduz à tomada de consciência.

Corpo consciente compreende a caracterização da leitura da palavra e/ou do mundo (Freire, 1997), mediada por cultura, pensamento, linguagem, diversidade, movimento, emoções, liberdade, experiências, solidariedade, diálogo, inconclusão e inacabamento. Na perspectiva freiriana, o corpo faz, atua, pensa, move, luta, deseja, protesta, age, liberta, refaz, é

um corpo que se constrói nas relações sociais. É a possibilidade de ser corpo por meio de uma ação socialmente construída (Figueiredo, 2008).

Freire (1997) critica o analfabetismo por entender que ele exerce função de “castramento” do corpo consciente, ao impedir que homens e mulheres tenham acesso à leitura e à escrita, negando-lhes a possibilidade de ler o mundo, escrever sobre ele e repensá-lo. Daí a importância dada ao ato dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade, e aos atos de criar, aprender, ensinar, conhecer, ler e estudar.

Aprender, ensinar e conhecer ocorre de corpo inteiro, sem dissociar o cognitivo do emocional. Quando o medo, resultante de atitudes autoritárias e dominadoras, instala-se, o corpo passa a ser um corpo interditado¹⁹⁷, proibido de desejar ser. “É preciso que o nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e ‘escritor’ se aproprie critica-mente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se” (Freire, 1997, p. 25).

O corpo consciente, como um princípio norteador relacionado à prática pedagógica de educadores, deve permear uma práxis educativa transformadora (indissociabilidade entre teoria e prática), e promover uma reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Além disso, o ato de ensinar envolve a corporeificação, que se dá via exemplo, a partir da inteligibilidade dos acontecimentos, dos fatos e das coisas. É um desafio de pensar por intermédio da comunicação, intercomunicação e dialogicidade, entre comunicante e comunicabilidade, em uma relação com o mundo, a vida e a existência (Freire, 1996).

Em Freire (1996), a corporeificação das palavras pelo exemplo envolve, ainda, a negação da expressão “fazer o que se manda e não o que se faz”. A prática será testemunhal na medida em que não haja farsa e incoerência entre o falar e o agir, em um âmbito de generosidade e não de raivosidade desenfreada. É um exercício de se ter coerência entre a palavra e a ação.

Figueiredo (2008) aponta que é necessário que a escola pense e atue com uma sensibilidade dialógica, voltada para a construção de uma corporeidade solidária¹⁹⁸. Em Freire (1997), corpo consciente é aquele que considera indissociáveis o emocional e o cognitivo, não desconsiderando sentimentos, emoções, desejos, medos, dúvidas, paixão e razão crítica. Afirmo, ainda, que, cientificamente, estuda-se, aprende-se, ensina-se e conhece-se com o corpo inteiro. O corpo é memória, experiência sensorial e concreta (Freire, 1997).

¹⁹⁷ Expressão utilizada e mencionada por Ana Maria Freire, na obra “Analfabetismo do Brasil”.

¹⁹⁸ O termo “corporeidade solidária” é utilizado por Figueiredo (2008) ao dizer que a escola deve considerar a realidade de educadores e educandos, mas sem se limitar a isso. É preciso considerar o sentido e a importância do corpo.

Em um estudo anterior, analisamos a contribuição do corpo consciente como um princípio norteador da educação freiriana para a construção de uma Educação Física emancipada (Barros; Galak; Borges, 2024¹⁹⁹). A formação de corpos conscientes contribui para pensarmos sobre uma Educação Física que não se limita ao biológico-naturalista, mas que transcende e possibilita compreender o corpo nas dimensões políticas, sociais e históricas.

Correia *et al.* (2023) abordam o corpo consciente nas aulas de Educação Física, relacionando o movimento às interações no tempo, no espaço e no próprio corpo humano. Um corpo que deverá estar livre de opressão, autoritarismo, dominação, medo e privação de liberdade (Freire, 1997).

Entre os questionamentos realizados junto a educadores das escolas do campo e da universidade, sobre como o corpo se manifesta em suas atividades para se pensar a escola do campo, organizamos as respostas no Quadro 30, a seguir.

Quadro 30 – Distribuição das respostas sobre corpo e suas manifestações nas escolas do campo²⁰⁰.

RESPOSTAS EXPLICITADAS	Nº	%
Corpo e movimento	01	25
Corpo e tecnologia	01	25
Corpo e religião	01	25
Corpo e cansaço	01	25

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Assim como no quadro anterior, em que surgiu a relação **corpo e movimento** pelos estudantes, nesse quadro essa associação também aparece realizada por professores e professoras. Isso é perceptível na fala de P2: “Em uma escola do campo, apesar de a gente saber que eles têm mais facilidade para esses movimentos corporais, pelas vivências que eles têm desde a infância, estar correndo, subindo em árvore”.

Uma hipótese seria considerar que, de modo geral, jovens do campo apresentam maior facilidade para as expressões corporais, em comparação com os da cidade. Isso se deve ao fato de que seus movimentos não são tão “controlados” quanto os urbanos (ainda que recebam essa influência). O corpo e o movimento desses jovens expressam as representações de suas comunidades, com mais liberdade, autonomia, conexão com a natureza, rios, mares e terras, com os movimentos sociais e com menor racionalismo e imposições sobre os corpos, comparados aos da cidade.

¹⁹⁹ Trabalho intitulado “O corpo consciente como um princípio norteador da Educação Freiriana”, apresentado no “V colóquio internacional de investigações de mestres do campo”, Rede RIMEF, realizado na Colômbia, em 2024.

²⁰⁰ Com base em Franco (2008).

Por outro lado, atualmente, as tecnologias já fazem parte das comunidades e escolas do campo. P2 evidencia essa relação ao abordar corpo e tecnologia, afirmando que, cada vez mais, nas escolas do campo, percebe-se o uso do celular de forma aleatória, sem finalidade educativa, durante as aulas de Educação Física. Segundo ela, “a maioria dos jovens já possuem celular e às vezes eles não querem se concentrar na aula, eles preferem estar ali jogando, mexendo no celular, conversando ali e acabam vivendo ali como se o celular fosse uma extensão do seu corpo” (P2).

A professora P2 denuncia o uso do equipamento celular, pois ele cria uma rotina e se torna viciante entre os estudantes, sem tempo determinado para o uso e utilizado de maneira aleatória e não pedagógica, dificultando o ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física. O celular, como extensão do corpo, remete comparativamente à ideia de um componente incorporado ou à relação do corpo como objeto manipulável.

Retomando o estudo de Castells (2006), apresentado na seção III desta tese, o autor afirma que, com as tecnologias da informação, ocorreu uma estruturação bipolar entre a rede e o ser, promovendo maior individualidade, impotência e um sistema de comunicação universal e digital, com novas palavras, gestos, sons, imagens e modos de agir a serem seguidos. O autor afirma que a tecnologia não determina a evolução histórica, mas “incorpora as transformações da sociedade” (Castells, 2006, p. 44).

A relação entre **corpo e tecnologia** também nos lembra Bauman (2021) e sua concepção de modernidade líquida²⁰¹, na qual há uma transição do não virtual para o virtual, e as proximidades virtuais promovem um distanciamento nas formas de comunicação e relacionamento. Assim, as conexões humanas se tornam mais frequentes, intensas, porém breves, banais e frágeis. É mais fácil estar “conectado” do que estar “engajado”.

P2 declara: “Mas é a luta que a gente tem de tentar ter essa desconexão do celular e do corpo. Até porque o celular não faz parte do corpo. Mas essa geração de agora, e aí a gente vê que é presente até no campo que a gente pensava que era uma coisa só da cidade”. Em nosso ponto de vista, percebemos que o campo não está desvinculado do uso das tecnologias da informação. Pelo contrário, o relato do educador nos direciona a pensar: como está se dando o uso desses recursos tecnológicos no campo? Com qual finalidade um estudante se utiliza disso na escola do campo? Há possibilidade de se pensar o uso do celular nas aulas de Educação Física? Como relacionar corpo e tecnologia no contexto das aulas de Educação Física?

²⁰¹ Diz-se daquilo que ocasiona uma fragilidade dos laços humanos, o amor líquido. O autor desenvolve a ideia de como o homem moderno imediatista estabelece conexões (Bauman, 2021).

A intenção é promover a utilização adequada, com planejamento, objetivos e finalidades pedagógicas, pois o educador alerta para o uso indevido do celular: “aí tu vais ver daqui a pouco esses alunos estão mais despercebidos para práticas esportivas ou práticas corporais” (P2). É necessário, portanto, pensar nessa ferramenta de forma útil e crítica em relação às práticas corporais²⁰², não apenas negá-la ou desconsiderar sua existência, já que ela está inserida no cotidiano do campo²⁰³.

O educador P1, por sua vez, traz uma relação entre **corpo e religião**, deixando claro que suas aulas de Educação Física não fazem distinção entre as diversas crenças: “Mas por que cito as religiões, né? Porque a religião no meu pensamento não é entrave, mas algumas crianças não podem, não são permitidas pela família, participar de nenhuma brincadeira que tenha bola, como se a bola fosse movida pelo pecado ou razão de pecar”.

Dessa fala, percebemos dois pontos: primeiro, que a escola do campo deve considerar a diversidade religiosa e de religiões que há em nosso país, promovendo tolerância e respeito às diferentes crenças, religiões, raças e credos; segundo, que o corpo não pode ser privado de vivenciar diversas práticas corporais na escola do campo, especialmente aquelas que historicamente sofrem discriminação e preconceito, como as de raízes africanas, ameríndias, asiáticas e outras.

para pensar a tensão existente entre os agenciamentos das aulas de Educação Física e a igreja. Essa relação parece considerar o cuidado com o corpo sob a dimensão da beleza, da saúde e do lazer. Outras práticas que fogem desse viés são vistas como “condenáveis”, em uma dinâmica que distingue as práticas aceitáveis (o que é permitido) das práticas mundanas (o que é desaconselhável).

Não se pode perder de vista que a disciplina Educação Física deve considerar a amplitude das experiências corporais. O educador deve estar atento às diferenças de valores e práticas, bem como às possibilidades reflexivas que delas podem surgir. Apesar da obrigatoriedade de algumas práticas, isso não garante a legitimidade da área na escola; ainda assim, é fundamental que o educador assegure aos estudantes a oportunidade de vivenciar as diversas práticas corporais presentes no currículo (Rigoni e Daolio, 2014).

Podemos citar o exemplo da luta capoeira, fortemente “estereotipada”, marginalizada, e por alguns, “desconsiderada”. Para uns, trata-se de dança; para outros, de luta. Essa prática,

²⁰² Adotamos a expressão no sentido político, concordando com Bracht (2005) que o termo perfaz a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento.

²⁰³ Em janeiro de 2025, o governo decretou uma lei proibindo o uso de equipamentos eletrônicos, como celular e *tablet*, na educação básica, e permitindo, sob a supervisão do professor/professora, para fins educativos ou em casos de emergência/necessidade (Projeto de Lei n.º 104/2015, sancionado).

advinda do povo negro, representa resistência, história, força e resiliência. Ela evoca e materializa, no corpo, a memória viva dos povos oprimidos, suas raízes, tradições, técnicas, fundamentos e ancestralidade.

A escola Roberto Remigi vem enfrentando os preconceitos e desenvolvendo o trabalho com a capoeira como um conhecimento historicamente construído, que nos leva a refletir sobre nossa origem, história, religiosidade, resistência e luta do povo negro. Esse conhecimento da luta (história, fundamentos, técnicas, construções possíveis), agregado nas aulas de Educação Física, como mostra a Ilustração 37, traz participação, envolvimento e consciência essenciais para o ensino-aprendizagem e para a vida.

Ilustração 37 – Roda de capoeira na Escola Roberto Remigi.



Fonte: domínio público (2025).

A assertiva sobre **corpo cansado** é percebida na fala da educadora P3, que atua com Educação Física nas escolas do campo, com turmas da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Ela relata: “Bom, eu tento elaborar as atividades de forma que sejam bem dinâmicas e atrativas para os alunos, porque eles chegam na escola já cansados por conta do seu dia a dia, do seu trabalho que é bastante exaustivo, e procuro sempre estar ali mostrando aulas que façam com que eles participem” (P3).

Compreendemos que trabalhar e estudar constitui um desafio ainda maior, e o corpo, sem dúvida, manifesta esse esforço. Ao chegarem à escola, os estudantes carregam consigo a rotina intensa do trabalho no campo. Seus corpos estão fadigados, muitas vezes sem disposição para as aulas de Educação Física. A carga de trabalho é tamanha que P3 demonstra preocupação com a realidade de vida e condições dos estudantes.

Sobre isso, Marx (2011) afirma que o capital consome o trabalhador a tal ponto que transgride os limites morais e físicos da jornada de trabalho. Ele usurpa o tempo destinado à formação humana, ao desenvolvimento do intelecto, às funções e relações sociais. Rouba o tempo de acesso, manutenção e cuidado com a saúde do corpo, o contato com o ar puro, a luz

solar, os horários das refeições e o repouso, consumindo apenas o máximo de sua força de trabalho.

Diante desse fato, a busca e o desejo de estudar, com a possibilidade de transformação futura por meio da educação, tornam o esforço necessário. Ao chegar do exílio, Freire (2023, p. 17) relata: “chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados”. Em um mundo conservador e neoliberal, uma das possibilidades políticas e corretas é a esperança. Esperança que envolve o “corpo inteiro”, movido de luta²⁰⁴ (clareza política e engajamento social), sonhos, desejos, tramas, receios e incertezas (Freire, 2023).

Essa esperança envolve o processo democrático e popular, o desenvolvimento da linguagem, o desvelamento da realidade, a compreensão do mundo e os discursos dos grupos populares repletos de sonhos e desejos. É preciso desvelar a possibilidade do esperar, por meio da defesa da tolerância, da crítica ao sectarismo e ao modo conservador/neoliberal que molda as condições atuais. Assim, há sempre esperança no corpo de cada um de nós (Freire, 2023).

Isso nos mostra o quão importante é a esperança no desvelar e no refazer da luta e da condição do oprimido. Daí a necessidade de uma educação da esperança, pois ninguém é um corpo vazio e seco. É preciso alcançar uma compreensão mais crítica da condição de opressão por meio da luta política frente às condições concretas. Isso porque a educação por si só não transforma a sociedade, mas contribui de forma significativa para isso (Freire, 2023).

As perspectivas críticas apontadas direcionam ao exercício de uma curiosidade epistemológica investigativa, dialógica e esperançosa. Consideramos importante refletir sobre as problemáticas do corpo, pois nos faz pensar e propor, de maneira diferenciada, o entendimento sobre corpos: corpos diversos, corpos plurais, corpos socioculturais, corpos conscientes. E, assim, galgar uma Educação, uma Educação do Campo e uma Educação Física, política, crítica, emancipada, diferenciada e diversa.

5.2 O rio, a extração do açaí, a escola: o que as práticas corporais envolvem²⁰⁵

Além do diálogo sobre os conceitos de corpo com os estudantes e educadores, também os indaguei acerca do conceito de práticas corporais. Essa interface é apontada em Bracht (1999,

²⁰⁴ Luta não como categoria metafísica, mas histórica e social (Freire, 2023).

²⁰⁵ Essa categoria se deu com base nos diferentes lugares em que as práticas corporais acontecem no assentamento, bem como o que significam e envolvem nos sujeitos participantes do estudo. No excerto, destacamos algumas expressões apontadas, especialmente por E1 e P4.

p. 83): “As razões pelas quais o ‘corpo’ – e, por consequência, as práticas corporais – passa a ser objeto digno das diversas disciplinas científicas, objeto de atenção da teoria política às teorias da aprendizagem, são, seguramente, múltiplas e complexas”.

Para Lazarrotti Filho *et al.* (2010), o termo “práticas corporais” vem sendo bastante usado em pesquisas acadêmicas e documentos oficiais, sendo ampliado no campo das ciências humanas e sociais e se diferenciando de uma visão de ciência embasada na objetividade e neutralidade. Para Maske (2022), houve um aumento significativo nos estudos que tratam desse termo, com grupos que pensam em sua função pedagógica como formação humana, o que desencadeia uma regularidade em sua compreensão. Sendo importante, dentro desse processo, considerar a linguagem e suas manifestações culturais, científicas e filosóficas.

Em Silva e Falcão (2012, p. 04), as práticas corporais são melhor compreendidas como “conjuntos [de][...] técnicas [corporais] com sentidos e significados coletivos e historicamente construídos, característicos das manifestações culturais capazes de englobar as relações de poder, a linguagem e o trabalho”. Percebemos, na descrição dos sujeitos, que, de modo geral, há diferentes linguagens associadas às práticas corporais.

Para Freire e Faundez (1985, p. 26), “Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas [...]”. Valorizar, além das perguntas, o que foi escrito ou falado, é, oportunamente, valorizar a linguagem humana.

Com base nesse ponto de vista, percebemos uma quantidade variada de significados associados às práticas corporais, como: **autoconhecimento** (E2), **exercício físico** (E2, E4, E6, E13), **uso do corpo** (E1, E5, E10, E18, E20, E24, E32), **atividade** (E7, E11, E21, E24, E30, E31, E32), **movimento** (E8, E14, E15, E16, E17, E27, E28, E29, E33, E34) e **esportes** (E3, E9). Destacam-se ainda as definições de (E19, E25), que enfatizam um sentido **cultural** e social do termo, citando também elementos/conteúdos/conhecimento²⁰⁶ da cultura corporal²⁰⁷ para sua definição.

²⁰⁶ Temas ou formas de atividades, como o jogo, esporte, a ginástica, a dança e outras (Soares *et al.*, 1992).

²⁰⁷ Cultura corporal segundo Daolio (1995), que expressa uma amplitude do termo cultura: “conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico”. Para o coletivo de autores, é definida como “uma materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser traçados e transmitidos para os alunos na escola” (Soares *et al.*, 1992, p. 40); Para Betti (1988, p. 04), a área define-se em três perspectivas: uma como meio de educação formal ou informal, outra como disciplina acadêmica e outra como área de conhecimento e profissão, as três interagindo com a cultura, “pois a Educação Física lida com padrões e valores da cultura física”; e a cultura corporal de movimento deve perpassar um conjunto de valores críticos (conscientes). O autor propõe que a Educação Física deve se transformar em uma ação pedagógica com a cultura corporal, tendo uma corporeidade do sentir e do relacionar. Utilizando-se dos

Para Bracht (2005), as práticas corporais não são somente de ordem natural, mas são históricas, advindas de diversos contextos produzidos pelo ser humano. O Quadro 31 apresenta associações relacionadas a diferentes práticas corporais.

Quadro 31 – Distribuição das respostas sobre o que são práticas corporais²⁰⁸.

RESPOSTAS EXPLICITADAS	Nº	%
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS AO AUTOCONHECIMENTO ✓ É autoconhecimento do dançar, do alongar, do caminhar, do exercício físico e também o emocional.	01	3
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS AO EXERCÍCIO FÍSICO ✓ Exercício físico; ✓ Exercícios físicos.	04	12,5
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS AO USO DO CORPO ✓ São todas as práticas que fazemos que envolve o nosso corpo biológico, social, cultural; ✓ Um conjunto de práticas utilizadas para trabalhar com o corpo; ✓ São práticas que envolvem o corpo; ✓ Corpo; ✓ Corpos.	07	21
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS À ATIVIDADE ✓ Toda e qualquer atividade; ✓ É um conjunto de atividades possibilitadas a partir de atividades individuais ou coletivas que permitem ao sujeito vivenciar e experimentar movimentos por meio do corpo; ✓ Qualquer atividade física sistematizada; ✓ As práticas corporais são atividades.	06	18
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS AO MOVIMENTO ✓ Movimento; ✓ O movimento do corpo; ✓ São movimentos voluntários e involuntários; ✓ São movimentos que nos trazem saúde; ✓ Corpo ao/em movimento; ✓ Conjunto de ações que realizam movimentos de acordo com o comando cerebral.	10	31
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS AO ESPORTE ✓ Praticar esportes.	02	6
PRÁTICAS CORPORAIS ASSOCIADAS À CULTURA ✓ É um conjunto de atividades possibilitadas a partir de atividades individuais ou coletivas que permitem ao sujeito vivenciar e experimentar movimentos por meio do corpo, levando em consideração os aspectos culturais em que ele está inserido. No âmbito escolar, temos as lutas, os esportes, a dança, a ginástica, os jogos e brincadeiras e as práticas de aventura; ✓ É a tematização de atividades expressivas corporais como os jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, mímica entre outros.	02	6

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diversas características são atribuídas ao conceito de práticas corporais: explicação e citação do corpo e pelo corpo; conjuntos de técnicas para um dado tempo histórico e sob uma lógica específica; construções dadas por interações sociais e significado coletivo; dadas por finalidades e significados subjetivos; dadas por uma certa tradição; com uso de objetos (equipamentos e/ou espaços); realizadas no tempo livre/não trabalho; manifestam-se em alguns

signos linguísticos, corporais, do movimento, dentre outros (Betti, 1994). Já Bracht (2005, p. 98) chama de “cultura corporal de movimento”, indicando uma nova construção de objeto, a cultura, e define a área como “uma forma de intervenção pedagógica a partir e com diferentes práticas corporais de movimento”.

²⁰⁸ Respostas elencadas segundo Franco (2008).

momentos por meio da ludicidade e de rituais; por meio de tensão e movimentação corporal (Silva, 2014).

Para Silva e Falcão (2012, p. 55), as práticas corporais englobam “brincadeiras, jogos, danças, esportes, manifestações culturais, todos portadores de incontáveis técnicas em sua gestualidade característica, nos movimentos de braços, pernas, quadris, cabeça, no encontro com a música, com a bola, com o rio, com o outro”. A autora ressalta que os sentidos e significados dessas gestualidades são compreendidos quando observamos integralmente e concretamente cada prática corporal.

Ressaltamos as expressões como: “nosso corpo” (E1, E11, E17, E34), “com o corpo” (E5), “para o corpo” (E18), “pelo corpo” (E24), “por meio do corpo” (E19, E20) “formas do corpo” (E10), “movimentos do corpo” (E9), do corpo (E32), as quais se somam e dão vida às “práticas”²⁰⁹. Para Medina (2013, p. 62), o corpo precisa ser entendido “na posse todas as suas dimensões”, defendendo a unidade e totalidade, levando em consideração os aspectos culturais, mentais, físicos, emocionais e espirituais.

Silva (2014) retoma a ideia desenvolvida de “poder simbólico”²¹⁰ e afirma que os conceitos, as linguagens e o campo teórico recebem influências de relações de poder e dominação. “Os conceitos têm, também, potenciais de denúncia e de anúncio por sua referência à realidade concreta; dado que deveria ser mais bem considerado por todo campo acadêmico ao operar com conceitos” (Silva, 2014, p. 07).

Ainda conforme Silva (2014), diferentes teóricos da área consolidam o termo na literatura: Castellani Filho e Carvalho o compreendem como manifestação da cultura corporal; Grando o relaciona às manifestações culturais; Pinto, Bassani e Vaz apontam sua recorrência histórica e certa sistematicidade, considerando o corpo como território de inserção e incisão, como objeto e como saber-poder.

Devido ao acúmulo, o termo práticas corporais pode ser conceituado (Silva, 2014). Esse entendimento se apoia na ideia de que os conceitos “só podem ser compreendidos de maneira relacional porque se remetem ao mundo social; têm como significantes, os fatos ou elementos da vida social” (Silva, 2014, p. 12). Segundo a autora “[...] características ou atributos dos

²⁰⁹ Para Silva e Damiani (2005), a “prática” na expressão “Prática corporal” tem a ver com “levar a efeito” ou “exprimir”, com sentido por meio do corpo, bem diferente da expressão atividade física (que não representa o sentido cultural e da linguagem).

²¹⁰ Para Bourdieu (1989, p. 08), o poder simbólico “[...] é com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

fenômenos chamados de significantes, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais” (p. 13).

De modo geral, entre as atividades citadas e consideradas parte da realidade social, sejam ou não vivenciadas pessoalmente, pelos sujeitos da pesquisa, destacamos: a dança (E2, E6, E9, E19, E22, E25, E30, E32); o alongamento e a caminhada (E2); a “prática” de esporte (E3, E6, E19); as práticas de aventura (E6, E19); as lutas (E19, E22, E29, E30, E32); jogo (E30, E32); lutas, jogos, brincadeiras e a ginástica (E6, E9, E22, E25); malabarismos e mímica (E25).

As vivências com as práticas corporais advindas especificamente da formação foram confirmadas por vinte e dois sujeitos (o estudante/a estudante). Entre os estudantes da Educação do Campo (cinco deles), chama atenção os espaços em que aconteciam as práticas, muitas vezes associados à natureza (igarapés, no campo, na praça, na Universidade). Percebemos, com isso, uma diferenciação entre certas práticas da cidade e do campo²¹¹, tanto pelos sujeitos que as realizavam quanto pelos lugares e modos em que se desenvolviam. Estes, portanto, são espaços de convívio, de suas realidades e de seus entornos.

Em consonância com Silva e Falcão (2012), este estudo também busca compreender como as práticas corporais se apresentam nos modos e costumes das corporalidades e de suas expressões. Trata-se de experiências humanas que envolvem dimensões étnico-culturais, sociais, históricas, geográficas e identitárias, articulando-se ainda ao conceito de técnicas corporais (MAUSS, 2003). A noção de técnicas corporais é definida por Mauss (2003, p. 401) como “[...] as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”, o que é modificado de cultura para cultura. Considerava três dimensões dessas técnicas: a mecânica e física; a anatômica e fisiológica; e aquelas opostas às anteriores, de natureza psicológica ou sociológica.

Daolio (1995) aponta que o que define o corpo – e, por extensão, as práticas corporais – são seus significados e sua origem cultural; suas construções diferentes em cada sociedade, e não somente as semelhanças biológicas e universais. O autor considera que todas as práticas que envolvem o corpo e a Educação Física não podem ser pensadas de maneira reducionista, mas devem levar em consideração o ser humano nos níveis social e cultural.

Dentre os exemplos de práticas corporais citados pelos sujeitos da pesquisa temos: **brincar/ brincadeira** (E9, E29, E30, E31), **o jogo** (E20, E25, E29, E31), **a dança** (E21, E23,

²¹¹ Podemos fazer uma diferenciação entre práticas *no* campo e *do* campo. Compreendendo a primeira como práticas não tradicionais, mas que acontecem no campo, e a segunda como práticas tradicionais que tiveram menor interferência externa ou urbanocêntrica, de origem local ou própria das comunidades do campo. Ambas acontecem no campo.

E25, E29, E30), a **ginástica** (E22, E32, E35), o **esporte** (E25, E30). Esses dados dialogam com o estudo de Lazarrotti Filho *et al.* (2010), que, além das já citadas (com exceção de brincar/brincadeiras), identificou outras práticas como luta, tai chi, yoga e as **práticas de aventura** (E1), além de finalidades como a promoção da saúde, educação e sensibilidade, estética, lazer e cuidado com o corpo. Sobre as vivências com as práticas corporais na formação, o Quadro 32, a seguir, detalha de forma mais precisa:

Quadro 32 – Sobre a vivência com as práticas corporais na formação²¹².

VIVÊNCIAS COM AS PRÁTICAS CORPORAIS EXPLICITADAS	Nº	%
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM O BRINCAR/ BRINCADEIRA ✓ Nesse dia saímos cedo para um rio, lá havia um campo onde fizemos várias brincadeiras em equipe e individual; ✓ Brincadeiras; ✓ Cultura quilombola do brincar.	04	21
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM O JOGO ✓ Jogos; ✓ Jogos e ludicidade.	04	21
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM A DANÇA ✓ Dança; ✓ Dançar; ✓ Cultura quilombola do dançar.	05	26
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM A GINÁSTICA ✓ Ginástica.	03	15
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM O ESPORTE ✓ Esportes; ✓ Quando tínhamos as aulas se tratava apenas dos esportes.	02	10
PRÁTICAS CORPORAIS QUE ENVOLVEM AS PRÁTICAS DE AVENTURA ✓ Como não tínhamos estrutura física para as aulas práticas, nossas aulas eram em igarapés, campo, praças. Nossos educadores usavam o que tinha ao nosso redor.	01	5

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quando indagados sobre quais práticas corporais (jogo, dança, esporte, ginástica, lutas, outras) tradicionais do campo acontecem em sua comunidade, os estudantes revelam um sentido de cotidianidade que, em certa medida, ultrapassa os parâmetros da ideologia dominante. Isso se confirma na afirmação de Freire e Faundez (1985, p. 19) “Haverá sempre algo, nas expressões culturais populares, da ideologia dominante, mas há também, contradizendo-a, as marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo” (Freire e Faundez, 1985, p. 19).

As práticas corporais estão no cotidiano. Algumas são trabalhadas como conteúdo da cultura corporal de movimento, de forma sistematizada (ou que deveriam ser sistematizadas) nas aulas de Educação Física. No entanto, sabemos que muitas delas não chegam às escolas.

²¹² Organizado com base em Franco (2008).

Elas se manifestam inclusive além desse espaço físico, extrapolando os “muros da escola” e ocupando o entorno, no dia a dia da comunidade.

As práticas corporais tradicionais (ou não tradicionais) muitas vezes não são legitimadas, reconhecidas ou trabalhadas pela escola, sendo, infelizmente, silenciadas na sociedade. Observa-se que o sujeito E1 apresenta diversas práticas corporais do campo, como: “A dança do carimbó, místicas, teatro, capoeira, natação nos igarapés”. Seu registro ecoa os corpos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Identificamos, com isso, que o corpo é uma construção também cultural e “suas manifestações se inscrevem, fortemente, no campo da cultura” (Silva; Damiani, 2005, p. 23). Paralelamente, sob o meu ponto de vista, também acrescento aqui as práticas corporais, pois são significativas para seus participantes, “permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural” (p. 24).

Assim, para Silva e Damiani (2005, p. 24), “as práticas corporais, [são] como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível”. As práticas corporais, como o carimbó (E1, E5, E9, E11, E12, E14, E30, E33), as místicas (E1; P1), a capoeira²¹³ (E1, E33), a quadrilha (E11, E12, E30), o Bumba Meu Boi (E30) e o Samba de cacete (E30), estão inseridas no campo cultural, simbólico e de representações, sendo manifestações da cultura, que resistem e expressam uma linguagem de luta de um povo e de uma comunidade.

Nos registros da escola Roberto Remigi, encontramos algumas dessas práticas, como o carimbó e o Bumba Meu Boi, representadas nas imagens da Ilustração 38, a seguir:

Ilustração 38 — Bumba Meu Boi e a dança do carimbó.



Fonte: domínio público (2025).

²¹³ Bracht (2005, p. 14) nos lembra que os “jogos populares foram muitas vezes reprimidos pelo poder público, como aliás, também foi o caso de uma prática corporal das classes populares brasileiras, a capoeira, que sofreu uma perseguição violenta por parte das autoridades brasileiras nas décadas de 1910 a 1930”.

Entre os professores e professoras, além das danças já citadas (como o carimbó e as místicas), destaca-se o brega, em seus vários estilos, como tecnobrega, melody e marcantes, bem como o xote, o forró, o funk e outras, geralmente praticadas na festa do assentamento, realizada no dia 15 de novembro de cada ano, juntamente com a feira do agricultor familiar. As danças são diversas e apresentam estilos variados. Durante o evento, também ocorre a escolha do casal que melhor dançou. Esse é um momento significativo para a comunidade, no qual todos e todas se reúnem para celebrar, confraternizar e participar da exposição de produção, venda de produtos, brechó, artesanato, comidas típicas, café da manhã tradicional compartilhado e coletivo. É um evento que integra várias práticas dos moradores, com várias apresentações, representações, lideranças e entidades agrárias.

Na coleta realizada, também aparecem as danças indígenas (P1). Observamos que as danças aparecem com mais frequência do que a ginástica (P3). Isso se deve ao fato de ainda existir uma cultura que privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros. No caso da escola, o conteúdo dança está predominantemente vinculado a períodos específicos, próximos às festividades juninas ou a datas comemorativas, como o Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal, muitas vezes vinculadas ao caráter de apresentações culturais e “momentos de culminância”, como afirma P1.

Entre as ginásticas, surge a academia ao ar livre, ocorrida aproximadamente entre 2004 e 2009, segundo P6, envolvendo atividades de ginástica localizada e aeróbica, com significativa participação de mulheres. Para P6, era um projeto municipal que obtinha resultados positivos de saúde, motivação e interação entre as participantes. No entanto, devido a alguns conflitos, o projeto deixou de existir e, desde então, a comunidade permanece sem essa política pública efetivada.

A Ilustração 39, a seguir, mostra as atividades envolvendo o conteúdo ginástica na escola, com alongamentos e aquecimentos, além do registro do projeto citado envolvendo a ginástica na perspectiva da saúde e do bem estar, realizada no galpão da comunidade. P6 relata que ainda é necessário fortalecer a relação da comunidade com esse conteúdo. Tanto P1 quanto P6 relatam que esse conteúdo vem sendo pouco trabalhado na escola e na comunidade, seja pela dificuldade mencionada pelos professores em desenvolvê-lo, pela natureza provisória das políticas municipais que já foram implementadas, pela necessidade de maior parceria com a Universidade em atividades de extensão, ou pela falta de formação permanente voltada especificamente para esse conteúdo.

Ilustração 39 – Atividades de ginástica na escola e na comunidade.



Fonte: domínio público e arquivo Sandra Oliveira (2025).

As práticas como jogos e brincadeiras populares e de rua também resistem, embora tenham sido pouco citadas pelos entrevistados: boca de forno, pé de lata (E30); pira pega, pira alta (E34); pira pega, pira alta (E35). Entre os docentes, foram mencionadas: posso capitão? (P1); espoca ovo (P1); tacobol (P1); cai no poço (P3); pira maromba (P3); cemitério/queimada (P3); corrida da peconha (P4). Outras citadas foram: andar de bicicleta (P5); mestre mandou (P5); peteca (P6); balanço (P6); escorrega bunda (P6); pula-pula (P6); e cabra cega (P6).

As brincadeiras como escorrega bunda e pula-pula estão relacionadas ao lazer. P6 relata que algumas delas acontecem em momentos diversos da comunidade, principalmente em datas festivas, como o Dia das Crianças, a feira de agricultura camponesa, que acontece anualmente, entre outras celebrações. Essas atividades proporcionam diversão às crianças e aos jovens. A Ilustração 40 traz os equipamentos utilizados:

Ilustração 40 – Atividades de lazer na comunidade do assentamento João Batista II.



Fonte: arquivo Sandra Oliveira (2025)

Na ilustração 41, temos a brincadeira da cabra cega na escola Roberto Remigi:

Ilustração 41 — Brincadeira popular da cabra cega.



Fonte: domínio público (2025).

As brincadeiras populares são importantes dentro do arcabouço das experiências corporais da criança, despertando imaginação, prazer, participação, curiosidade, noções de tempo, espaço, lateralidade, além dos saberes culturais imbricados. Lembramos a importância da transmissão dos saberes de geração em geração, para que essas manifestações não se percam, mas permaneçam e se reconfigurem a cada tempo histórico. Nesse sentido, brincadeiras e os jogos populares estão sob o risco de, se não forem praticados e lembrados no cotidiano, serem esquecidos pelas próximas gerações. Aquilo que é considerado tradicional poderá ser modificado; ou, em muitos casos, já vem sofrendo modificações²¹⁴. Silva e Falcão (2012) apontam que, em algumas comunidades, há uma relação entre a cultura tradicional e a contemporânea, resultando em um processo de hibridização²¹⁵ da cultura de massa. Além disso, mencionam que essa mudança é impulsionada pela convivência com o meio urbano.

Dentre as práticas corporais tradicionais mais citadas, percebemos que o esporte se destaca como o mais mencionado, em razão da sua legitimação, propagação, força e domínio ao longo de diferentes tempos históricos. A expressão “esporte” foi o conteúdo mais citado entre os estudantes (09), sendo o futebol a modalidade mais citada (18), seguida pelo futsal (01)

²¹⁴ Entre poder e dominação, muitas práticas tradicionais são esquecidas e apagadas ao longo da história. Isso acontece devido aos processos de exclusão e discriminação cultural-social. As diferentes manifestações dos espaços do campo recebem, em certa medida, as influências de outros lugares e territórios externos, como da cidade, do Sul para o Norte, num poder simbólico, do sentido imediato do mundo (Bourdieu, 1989).

²¹⁵ Para Candau (2011, p. 08), “[...] os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”.

e pelo vôlei (08). Entre os professores e professoras, o esporte vôlei (P1, P2, P3, P5, P6) e o futebol (P1, P3, P5, P6) foram os mais citados.

Na coleta de dados, durante as visitas à escola e nas respostas dos participantes, assim como nas imagens registradas, identificamos diversas menções e momentos relacionados às duas modalidades esportivas mais representativas na escola e na comunidade. A Ilustração 42 apresenta o vôlei e o futebol:

Ilustração 42 – As modalidades esportivas mais citadas e praticadas.



Fonte: arquivo Sandra Oliveira (2025).

Refletimos que em Bracht (2005, p. 10) o esporte é comparado ao capitalismo, pela velocidade, ferocidade de propagação e por ser expressão de hegemonia da cultura corporal de movimento, sendo “uma das práticas sociais que reúne a unanimidade quanto à sua legitimidade social”. A influência da modernidade modificou o esporte para a esportivização, assumindo características como “competição, rendimento, físico-técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento” (p. 14).

O esporte de alto rendimento (ou espetáculo) ainda se faz muito presente nas formações, especialmente como um modelo a ser seguido. É pautado no acerto, na vitória, no máximo rendimento e na racionalização. Transforma-se em mercadoria, na lógica do empreendimento, do mercado, do lucro, do consumo e da prestação de serviços, com envolvimento de clubes e empresas (Bracht, 2005)²¹⁶.

²¹⁶ É importante perceber que algumas críticas ao esporte já foram desenvolvidas no século XX por teóricos como Huizinga (críticas às técnicas e à racionalidade) e Barnett (quebrar o chamado esporte dos senhores; negação

No capítulo “Esporte e reprodução cultural em P. Bourdieu”, Bracht (2005) afirma que a cultura é um meio para a reprodução estrutural de classes. Para o autor, “A popularização do esporte permitiu às classes privilegiadas manter o capital político, por exemplo, pela promoção e controle da indústria esportiva privada ou estatal” (Bracht, 2005, p. 54). Aliás, o “O consumo e a prática do esporte, bem como das atividades corporais em geral, participam enquanto elementos da cultura do processo de reprodução das diferenças de classe” (p. 55). Todas as práticas corporais tradicionais do campo (jogo, dança, esporte, ginástica, lutas e outras) mencionadas pelos participantes estão elencadas no Quadro 33:

Quadro 33 – Distribuição das práticas corporais (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas, outras) tradicionais do campo citadas pelos sujeitos da pesquisa²¹⁷.

PRÁTICAS CORPORAIS CITADAS	Nº	%
Jogos de futebol	22	18
Dança	18	15
Carimbó	10	8
Esporte	13	11
Vôlei	08	6
Brincadeiras	08	6
Ginástica	07	5
Jogo	06	5
Lutas	05	4
Quadrilhas	05	4
Bumba meu boi	03	2
Capoeira	02	1
Místicas	02	1
Extração de açaí	01	0,8
Teatro	01	0,8
Natação nos igarapés	01	0,8
Futsal	01	0,8
Ritmo	01	0,8
Festa junina	01	0,8
Samba de cacete	01	0,8
Corrida da peconha	01	0,8
Treinamento funcional	01	0,8

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O quadro 33 apresenta, em certa medida, a diversidade das práticas corporais mencionadas pelos sujeitos. Suas respostas revelam memórias de vida, representatividades e múltiplas manifestações vivenciadas por seus corpos. É importante ressaltar que a

da competição; mentalidade capitalista; o esporte como “arma” dos dominantes; o esporte é fascista e militarista) (Bracht, 2005).

²¹⁷ Distribuição das respostas de acordo com Franco (2008).

corporalidade e as práticas corporais se expressam por meio da experiência e do pertencimento comunitário (Silva; Falcão, 2012).

Destacamos o banho dos igarapés, prática muito comum na região do nordeste paraense, que envolve o rio, a natureza, a técnica do nado e as acrobacias advindas da ginástica (como salto, giro e cambalhota). Também envolve o lazer, a ludicidade e as brincadeiras, como do pira-pega e o uso de galhos. A Ilustração 43 traz uma imagem das crianças tendo o rio como cenário vivo de suas manifestações corporais.

Ilustração 43 – Banho de igarapé.



Fonte: domínio público (2025).

As práticas corporais tradicionais do campo, como a extração do açaí (apontada por P4), vêm sendo modificadas, seja na técnica usada (diferentes forças/velocidades/uso do corpo) ou no modo de quem a prática (criança, jovem ou adulto). O objetivo continua sendo retirar o cacho de açaí do alto da palmeira, mas há diferentes maneiras de subir e descer do açaizeiro, bem como de utilizar o acessório peconha (desde sua confecção até o manuseio para o alcance do fruto). Compreendemos que, em parte, a técnica aplicada já não é a mesma dos antepassados, primeiro, porque a prática ocorre com menos frequência na comunidade; segundo, porque, com o tempo, surgiram novas finalidades. Antes, a coleta era voltada à subsistência, enquanto hoje também é direcionada à venda do produto. Assim, o açaí assume um significado que vai além da alimentação familiar, representando também uma fonte de renda para as famílias.

Nas falas, identificamos ainda três práticas tradicionais presentes no assentamento. Duas referem-se a um jogo chamado “o chão é lava”, no qual, em um espaço livre, as crianças permanecem suspensas em algum lugar; quem cair primeiro sai do jogo, vencendo quem permanecer mais tempo no alto. É semelhante à “pira alta”, diferenciando-se pelo nome e por

ser, em geral, praticado por crianças pequenas. O segundo jogo é o “palito em cima”. Em uma área de areia ou terra, forma-se um pequeno monte, como uma miniatura de montanha, com um palito no topo. Cada jogador, em sua vez, retira um pouco de terra até que o palito caia. Quem derrubá-lo deve correr, enquanto os outros jogam areia nele.

A terceira prática é o “cordão do boi”, semelhante ao bumba meu boi. Trata-se de uma dança na qual o boi dança com a “vaca estrela” todos os anos, no dia 12 de junho. A vaca estrela surgiu no assentamento em 2022, simbolizando amor, resistência e luta pelo território. Essa manifestação é parte do Projeto Colméia-Nécta, que reúne arte, dança, música e cultura, contando com sede própria para oficinas, festejos e encontros da comunidade do MST²¹⁸.

O projeto é uma organização política formativa de trocas de saberes com as famílias, para a geração de renda e fortalecimento social. Tem origem do vínculo religioso franciscano e preza pela solidariedade, espiritualidade e valores humanos. Além da dança do boi, promove atividades como carimbó, quadrilhas, exibição de filmes, confecção de bonecos, produção de fitoterápicos, cestas de timboacú (similar a uma palha para trabalhos artesanais), chapéus de tipiti e arranjos de plantas.

Um outro projeto relevante nessa mesma perspectiva é o Vaga Lume, que atua em algumas escolas, como a escola Roberto Remigi, incentivando a leitura e estimulando o contato com livros, conforme ilustrado na ilustração 44.

Ilustração 44 – Projeto Vaga Lume.



Fonte: domínio público (2025).

Esses dois projetos remetem a Freire (2021a), ao falar de uma educação libertadora, não imposta ao povo, mas construída pela dialogicidade; o diálogo do ser humano com o mundo,

²¹⁸ Vale mencionar que esse fato lembra o romance da Vaca Estrela e do Boi Fubá, literatura de cordel (escrito por Dani Almeida). É claro que a comunidade faz seu movimento próprio e específico de desfile nas ruas do assentamento todos os anos.

em um sentido existencial, criador e recriador. São sujeitos dialógicos que pronunciarão o mundo. A existência humana não se dá no silêncio, mas na ação-reflexão, no trabalho e na palavra; sem arrogância, mas com humildade e amor.

Retomando o Quadro 33, que mostra diferentes práticas no campo, percebemos que, se antes o futebol e o vôlei, por exemplo, não eram tão praticados e eram vistos como práticas não tradicionais, hoje, com o avanço do processo de urbanização (relação campo-cidade) e com as influências dos currículos escolares da cidade impostos ao campo, essas duas práticas passam a ser bastante comuns nas escolas do campo e no cotidiano da comunidade.

As práticas corporais tradicionais (com origem no campo, construídas e criadas pelos sujeitos do campo) e não tradicionais (originadas na cidade ou de outros lugares) sofrem um processo tanto de hibridação quanto de tensão cultural. Isso porque sabemos que a cultura é dinâmica e que, por isso, modifica-se a cada momento; ao mesmo tempo, sabemos que é um direito do sujeito do campo experimentar a diversidade de práticas corporais existentes, inclusive as advindas da cidade.

Reconhecemos que as práticas ocorridas “no” campo nem sempre são originárias “do” campo, muitas vezes sendo introduzidas por meio de processos de hibridação que, em certa medida, resultam na perda de raízes e tradições locais. O processo neoliberal, a globalização e o capitalismo modificam a cultura²¹⁹. As diferentes formas híbridas são advindas de encontros múltiplos, que se dão em um processo de imitação e de adaptação constantes²²⁰ (Burke, 2003).

Assim, as práticas corporais do/no campo recebem influência de um processo de urbanocentrismo, homogeneização e hibridismo cultural. As tradições são construídas e reconstruídas em um processo de diglossia cultural (combinação da cultura global e local), resistência, contraglobalização²²¹ (Burke, 2003). Burke (2003), nessa perspectiva, ensina-nos, por meio da história cultural, que nenhum povo ou cultura deve viver sem interagir com o diferente, ou seja, com o outro.

Em relação à indagação feita aos professores e professoras sobre como desenvolvem suas atividades concernentes ao conteúdo práticas corporais na universidade e/ou na escola do campo, foi relatada a abrangência de práticas e uma relação maior entre escola e comunidade durante os jogos escolares, com maior participação, envolvimento e motivação (P1).

²¹⁹ Para Burke (2003), cultura tem a ver com atitudes, valores, artefatos, mentalidades, expressões, representações e práticas.

²²⁰ O autor lembra o carnaval, por exemplo, como uma forma de hibridação, afirmando que muitas das máscaras, fantasias, carros alegóricos e cortejos são de origem europeia, do século XV. Com o passar do tempo, o carnaval e suas manifestações foram transformados por outros países da América (Burke, 2003).

²²¹ Tendência forte ao local e rejeição daquilo que é externo (Burke, 2003).

Em P2, identificamos que o professor leva em consideração os saberes já acumulados pelos estudantes antes mesmo de chegarem ou estarem na escola: “eu sempre busco conhecer deles, o que é que eles já jogam, o que é que eles fazem, até como uma forma de atrair eles para a aula, para eles se sentirem motivados a estar participando da aula de Educação Física”. P3 afirma “Eu trabalho essas práticas voltadas para a questão do entendimento do que eles têm, sobre o que eles já sabem e dentro disso eu procuro trabalhar de forma com que eles aprendam também novas brincadeiras, novos jogos, entendam sobre algumas danças, e tudo mais”. Ainda conforme P3: “E dentro das aulas eu procuro sempre entender qual é o conhecimento deles, para em cima disso poder trabalhar. E aquilo que eles começam a dizer, que eu não sei, eu peço para que eles possam estar me ensinando, me explicando como que é, e ocorre essa questão da troca do conhecimento”. Diante disso, é relevante considerarmos que os docentes valorizam os saberes e as trocas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Nessas relações, ambos aprendem e ensinam, como reforça P3: “E aquilo que eles começam a dizer, que eu não sei, eu peço para que eles possam estar me ensinando, me explicando como que é, e ocorre essa questão da troca do conhecimento”. Em Freire (1996) ensinar é aprender, e ao aprender se ensina. É preciso, nesse sentido, superar a arrogância autoritária e o ensino bancário. Ao exercer a prática de ensinar e aprender, exercemos uma experiência total que envolve a ética, a boniteza, a estética, a política, o pedagógico, o ideológico, o gnosiológico, a seriedade e a curiosidade epistemológica (alcance para um conhecimento). Sendo assim, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens perceberam que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 23-24).

Percebemos que os professores e professoras reconhecem a importância de ensinar e aprender, o que nos leva a pensar que, em certa medida, ocorrem trocas cotidianas na relação comunidade-escola sobre as práticas corporais do território. Também notamos que os professores se colocam na posição de aprendizes para aprenderem sobre as práticas corporais da comunidade, enquanto os estudantes também ensinam aos seus professores o que realizam na cultura cotidiana. Assim, estudantes e professores realizam conhecimentos novos e passam pelo processo de hibridação cultural.

Entendemos, diante disso, que essa hibridação ocorre, mas também identificamos a presença incipiente de práticas corporais tradicionais na comunidade analisada, seja pela crise do capital, seja pelo processo de urbanocentrismo. Ainda assim, defendemos que a Educação Física do Campo deve garantir a preservação das práticas corporais tradicionais e, ao mesmo tempo, propor novas práticas, em um processo contínuo de criação, modificação e recriação.

Diante do exposto nesta seção, apresentamos alguns apontamentos decorrentes das análises realizadas:

- A maioria das respostas sobre corpo ainda revela uma forte influência cartesiana e racional presente na sociedade, especialmente entre estudantes e educadores da Educação Física e da Educação do Campo na região do nordeste paraense. A conceituação/definições de corpo continuam vinculadas à dualidade, racionalidade, controle, e ao caráter mecânico, físico e biológico;
- Compreendemos que as falas dos sujeitos relacionadas ao corpo e à cultura nos possibilitaram dialogar sobre a importância de compreender corpos para além dessa influência cartesiana, pensando-os não somente como racional, mecânico e dual, mas também como corpos sócio-históricos e culturais;
- Percebemos que essa perspectiva dos corpos sócio-históricos e culturais nos conduz a refletir sobre o político, o dialético, incluindo a história, a realidade, as contradições, a totalidade, a coletividade, a pluralidade, a criticidade, a sensibilidade, a incorporação e a consciência;
- Poucas respostas dos sujeitos dialogaram com essa visão social, histórica e cultural; quando isso ocorreu, identificamos e compreendemos a importância do entendimento sobre corpos conscientes e corpos plurais;
- O corpo consciente envolve a corporeificação, a relação teoria/prática, a liberdade da opressão e autoritarismo, além da consciência transitiva crítica.
- O corpo plural engloba a diversidade e o respeito às diferentes etnias, culturas, territórios, povos, raças, gêneros, sexualidades, credos e religiões;
- As práticas corporais mencionadas foram diversas, incluindo tanto as tradicionais quanto as não tradicionais, em um processo de hibridação, com influências da cidade sobre o campo, e as práticas sendo modificadas por esse processo cultural;
- As práticas corporais identificadas entre estudantes e educadores perpassam sua formação permanente e as experiências corporais vividas em suas trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais e humanas;
- Percebemos que, para o desenvolvimento das práticas corporais pelos educadores nas escolas e na Universidade, há uma preocupação com o ensinar e aprender, o que contribui, em certa medida, para a manutenção das práticas corporais correspondentes à cultura local, mas também para o conhecimento de outras práticas;

- Instituto, Universidade e Escolas precisam adotar estratégias formativas e curriculares que promovam uma formação que leve em consideração os corpos, corpos conscientes, corpos plurais e as diversas práticas corporais da realidade dos sujeitos do campo;
- A formação permanente de professores envolve o inacabamento e a compreensão do esperar para a luta e a mudança;
- Há uma necessidade de formação específica para o campo, na relação do corpo e das práticas corporais com a interculturalidade, o território e a diversidade;
- Práticas corporais do/no campo recebem influência urbanocêntrica e do hibridismo cultural;
- Devemos garantir as práticas corporais tradicionais e a construção de novas práticas corporais.

SEÇÃO VI – SEMENTES QUE BROTAM²²² POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPO

Sonho seria ver a Educação Física do Campo ter sustentação, brotar, florir, dar frutos; frutos críticos, políticos, identitários, culturais, conscientes, emancipados (Claudia Barros).

Na seção anterior, foram apresentadas análises sobre corpo e práticas corporais na formação de professores em Educação do Campo e em Educação Física, bem como na realidade das escolas do campo. Nesta seção²²³, pretendemos defender uma Educação Física do Campo que, como aponta a epígrafe, esteja fundamentada nas necessidades oportunas, críticas e políticas para a área. As categorias de análise estão organizadas em: Da invisibilidade à visibilidade: os problemas da Educação Física do Campo; Educação Física, Educação Física do Campo, conhecimento e legitimidade; A Educação Física do Campo como território de necessidades.

Essas categorias foram construídas a partir das respostas dadas aos questionamentos realizados com discentes e docentes da área, envolvendo problemas, concepções²²⁴ e necessidades. A partir disso, pensamos nas possibilidades, esperanças e aspirações para o presente e para o futuro da área, propondo, a partir de tramas teóricas e empíricas, um pensar sobre uma Pedagogia da Educação Física do Campo.

6.1 Da invisibilidade à visibilidade, os problemas da Educação Física do Campo²²⁵

No bloco de questões do Eixo 3 para discentes, foi feita a seguinte pergunta: Quais os problemas que você detecta na realidade e na formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo? Entre as respostas dos estudantes e docentes, algumas foram semelhantes, como em relação à infraestrutura, à falta de espaços, à ausência de formação permanente docente e à carência de materiais. Tanto as respostas similares quanto as diferentes, presentes nos dois grupos analisados, estão identificadas no Quadro 34, a seguir.

²²² As sementes são caracterizadas aqui como aquilo que é gerado, que se semeia e que posteriormente brota. A Educação Física do Campo precisa ser cultivada para germinar, de maneira crítica e consciente.

²²³ Gostaríamos de registrar que, nesta seção, apesar de não ser comum em uma análise de dados, houve a necessidade teórica e específica de se trabalhar com autores ou obras que ainda não haviam surgido anteriormente, como Daolio (1998), Barros *et al.* (2025), Betti (1994), Furtado e Borges (2020) e Bungenstab (2025).

²²⁴ Optei pelo uso de concepções advindas do entendimento dos sujeitos sobre o que é Educação Física e Educação Física do Campo para os envolvidos na pesquisa.

²²⁵ O uso do termo advém das respostas dos sujeitos, a expressão “invisível” foi utilizada por P5 para dizer que o campo é considerado por muitos como invisível.

Quadro 34 – Problemas detectados na realidade e na formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo²²⁶.

DISCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	DOCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
Infraestrutura das escolas do campo	(11)	Falta de formação	(04)
Ausência de Formação	(06)	Falta de espaços	(03)
Conteúdo sem relação com os territórios do campo	(05)	Falta de materiais	(03)
Ausência de materiais	(04)	Falta de transportes	(02)
Falta de recursos	(04)	Ausência de condições salariais dignas	(01)
Falta de incentivo	(04)	Deslocamento até a escola	(01)
Relação teoria e prática	(03)	Invisibilidade do campo como espaço de atuação	(01)
Transmissão de conhecimento	(02)	Ausência de políticas públicas focais	(01)
Falta de motivação de estudantes e professores	(02)	Urbanocentrismo	(01)
Ausência de ações	(01)	Práticas pedagógicas universais	(01)
Condições de trabalho nos territórios do campo	(01)	Não compreensão do campo como espaço de conhecimento	(01)
Dificuldades de permanência dos estudantes nas escolas do campo	(01)		
Turmas com excesso de estudantes	(01)		

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Notamos, no quadro 34, inúmeros problemas identificados na realidade, na educação, na formação de professores. Percebemos que a maioria dos discentes apontou como principal dificuldade a infraestrutura (E1, E2, E4, E8, E15, E22, E24, E25, E27, E28, E33). Destacamos, diante disso, a fala de E28, que afirma: “Problema [...] está relacionado à infraestrutura. As áreas rurais têm acesso limitado a instalações esportivas, equipamentos e recursos educacionais adequados, o que pode dificultar a implementação de programas eficazes de Educação Física”. Os relatos dos estudantes podem ser percebidos também nas imagens ao longo desta seção, onde acontecem as aulas de Educação Física das escolas investigadas.

²²⁶ Baseado em análise de resultados com associação de palavras, conforme Bardin (1977).

Ilustração 45 – Espaço em que acontecem as aulas de Educação Física de umas das escolas investigadas.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Esse apontamento também dialoga com a inexistência de espaços mencionada pelos docentes P1, P2 e P3. No discurso de P1, identificamos a “Falta de um lugar adequado para Educação Física. Nós temos o quintal das escolas, e muitas vezes quando chove não dá”; e no de P3 a carência de “Espaço adequado para as práticas corporais dos alunos, sair da sala de aula, ter outros recursos que não sejam somente o quadro ou uma televisão disponível”.

A queixa sobre a ausência de quadras para a prática de esportes é bastante comum, como expressa P1: “A gente tem uma área bem restrita que não dá para praticar nenhum esporte semelhante à quadra. Para praticar, para ter as dimensões adequadas, nem corrida, porque é tudo muito reduzido. Ginástica também, quase não tem espaço para a gente fazer essas modalidades”. Além disso, a insuficiência de espaços cobertos e com iluminação adequada é pontuada por P2.

Sobre os espaços existentes e os que ainda podem vir a existir (dentre eles, os mais reivindicados pelos sujeitos, como quadras, laboratórios e salas), soma-se uma análise sobre a realidade desejada. Não desconsideramos os espaços já presentes no território e que, de alguma forma, contribuem para uma Educação Física do Campo. Entretanto, apoiamos o direito ao que ainda é almejado, que esteja em consonância com suas lutas, o movimento e as comunidades.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a escola do campo é tratada como “resíduo” pelo sistema educacional brasileiro, e a falta de infraestrutura é um problema histórico, já sinalizado desde a Primeira Conferência Nacional. Notamos que essa é uma das principais problemáticas da Educação do Campo, sendo necessárias a dignidade e a qualidade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física nesse contexto.

Sabemos que as problemáticas elencadas sofrem influência global, da crise estrutural do capital, ocorrido no século XX, de um sistema sociometabólico, expansivo, incontrolável, devastador, destrutivo, que degrada a natureza e precariza o trabalho, afetando a sociedade e,

consequentemente, todas as dimensões existentes e todos os lugares do mundo (Mészáros, 2011). Nesse sentido, Tonet (2014) afirma que a sociedade passa por uma crise gravíssima, proveniente do processo de reprodução e produção do capital, afetando as diferentes formas de existência do ser humano. Essa crise afeta a sociedade, a vida social como um todo e a própria educação escolar, a formação, o conhecimento e os comportamentos. É desigual e alienante.

Para Caldart (2011), o Brasil vive sob uma influência do capital internacional e em um quadro de grandes contradições: desemprego, falta de escola, falta de saúde, violência, dentre outros. Essas dificuldades têm duas origens: a primeira está ligada à condição do Brasil como uma colônia moderna do capital internacional, o que mantém sob controle o sistema econômico e político do país; a segunda é a herança colonial, que implica perda da nacionalidade e da identidade cultural. Diante disso, temos concentração de riqueza; dependência externa; dominação do capital financeiro; estado a serviço da elite; monopólio de meios de comunicação; latifúndio improdutivo; concentração da propriedade; bloqueio cultural; individualismo e egocentrismo (Caldart, 2011). Assim, vemos que a realidade nacional tem se apresentado como injusta e reflexo direto da mundialização do capital.

Laval (2004, p. 14) considera que “as organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa constrição transformando as constatações”. Para o autor, as reformas liberais são guiadas pelo crescimento do saber na economia, mas também pelas restrições impostas. Com a intenção de criar um controle, produz-se um discurso global, que tem como consequência a descentralização, a padronização e a competição.

Laval (2004) assegura que o acesso à cultura escrita, técnica e científica por meio da educação pública e demais instituições torna-se um desejo e uma busca quase irrealizável. Isso se deve, primeiramente, à acumulação do capital, à diminuição da esfera pública, ao crescimento da esfera mercantil-privatista, à redução do financiamento público ampliado e ao aumento do consumo. Assim, a questão da escola deixa de ser apenas um problema social e passa a se configurar como um problema de civilização (Laval, 2004).

O controle da educação pelo capital, a influência de organismos internacionais, a ausência ou redução da participação do Estado em suas funções mínimas de direito e o privatismo influenciam diretamente as mazelas sociais e escolares, evidenciadas pela diminuição de verbas e pela falta de investimento na escola pública. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, problema mais citado entre os sujeitos, também é um “respingo” desse sistema.

Conforme Evangelista e Seki (2022), o momento atual exige problematizar os objetivos e a instrumentalização das políticas de formação, identificando a intenção de burlar o pensamento crítico. Para as autoras, “Trata-se de compreender a consecução da agenda do capital para a formação docente com fins de armar os professores, pesquisadores e a sociedade para as lutas de hoje e as que estão por vir” (Evangelista; Seki, 2022, p. 12). O cenário, portanto, é de luta, resistência e manifestações em defesa da escola pública.

O apontamento sobre a ausência de formação está presente nas falas de E1, E3, E11, E19, E26 e E28, dentre as quais destacamos a de E11: “Acho que a formação dos professores... percebo que, na escola que faço meu estágio, o professor só leva os alunos para jogarem bola, penso que Educação Física do Campo, vai muito além de futebol”. De fato, ela não se resume a isso. Desde o final da década de 1970, os movimentos renovadores da área passaram a questionar a prática escolar centrada unicamente na aptidão física e no desempenho esportivo (Daolio, 1988).

Daolio (1988) refere que a cientificidade na área da Educação Física é fruto de um processo histórico, que se reflete no aumento de discursos sobre os seus objetos de estudo e sobre a realidade escolar. Novas ideias surgiram, assim como novas metodologias. Se anteriormente predominavam as modalidades esportivas, o enfoque técnico-tático, a fisiologia e a preparação física, passa-se a pensar numa Educação Física que vá além do aspecto biológico, reconhecendo-a como um fenômeno também social e psicológico – à luz de uma visão interdisciplinar que envolve História, Sociologia, Pedagogia e Psicologia.

Furtado e Borges (2020) corroboram essa perspectiva, afirmando que a Educação Física é uma disciplina construída a partir de outros campos teóricos e outras ciências. Embora considere a pluralidade de conhecimentos, ainda hoje, nas escolas, frequentemente desconsidera o corpo, o movimento e as experiências corporais dos sujeitos. Além disso, o fazer corporal, muitas vezes, está desvinculado de um viés teórico-conceitual.

A partir desse marco histórico, percebemos o fortalecimento de um caráter crítico na área, que propiciou uma revisão das aulas de Educação Física concebidas apenas como prática pela prática; centradas no treinamento, na exacerbação do técnico e do biológico, na exclusão, na segregação, no entendimento da aula como um simples “dar a bola”, ou como espaço exclusivo para conteúdos esportivos e futebol, sem um direcionamento didático, pedagógico e político.

Após o movimento renovador e o surgimento de propostas pedagógicas²²⁷, a realidade da Educação Física Escolar, especificamente no que se refere à prática pedagógica, “encontra-se entre três possíveis definições, que são: o modelo tradicional de ensino dos esportes ancorado na lógica do alto rendimento, a inovação e o desinvestimento pedagógico²²⁸” (Furtado; Borges, 2020, p. 26).

Nos estudos de Daolio (1988), observamos um esforço em organizar e sistematizar diferentes abordagens e autores que propõem um pensamento científico para a Educação Física. O autor utiliza a antropologia e o conceito de etnocentrismo não com a intenção de absolutizar saberes, mas respeitando a pluralidade de pensamentos. Dessa maneira, apresenta uma forma de compreender a área a partir das contribuições²²⁹ de diversos autores, como: Victor Matsudo; João Paulo Medina; Vitor Marinho de Oliveira; Lino Castellani Filho; Celi Taffarel; Go Tani; João Freire.

Além dos autores mencionados, podemos citar outros que apresentaram propostas para a área, como: Reiner Hildebrandt, Le Boulch, Silvino Santin, Wagner Moreira, Elenor Kunz, Jocimar Daólio e Hugo Lovisolo²³⁰; e, ainda²³¹: Manuel Sérgio Vieira, Marcos Garcia Neira e Tarcísio Mauro Vago, entre outros intelectuais que se destacam. Em um estudo sobre a produção científica na Educação Física do Século XXI, Bungenstab (2025) cita dentre os principais autores e atores: Mauro Betti, Valter Bracht, Alexandre Vaz, Ricardo Rezer, Paulo Fensterseifer, Felipe Quintão de Almeida²³².

²²⁷ Furtado e Borges (2020, p. 30) mencionam que “as propostas acabaram tendo a aspiração de serem legisladoras do campo. Em outras palavras, havia a pretensão das propostas em dizer a partir de quais fundamentos, concepções e metodologias os professores deveriam atuar na escola. No limite, os elaboradores das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física acreditaram que após a divulgação dos seus discursos/propostas, passaríamos a rapidamente encontrar nas escolas o tipo ideal do professor adepto das perspectivas da aula aberta às experiências, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superador e crítico-emancipatório”.

²²⁸ O desinvestimento pedagógico, manifestado pela não aula e o descompromisso na tarefa de ensinar, tem sido a maior expressão da Educação Física escolar (Furtado; Borges, 2020).

²²⁹ Não é o intuito deste estudo trabalhar de maneira específica cada intelectual da área, contudo, nosso interesse é registrar suas existências e o contexto que propuseram suas contribuições. Também é importante demarcar que o estudo caminha com o interesse por alguns desses teóricos e de outros, já apresentados e trabalhados, desde a introdução desta tese.

²³⁰ Esse apontamento é encontrado no estudo de Ricardo Rezer, intitulado “Conhecimento, prática pedagógica e Educação Física: aproximações com o campo da didática...”, publicado na revista Movimento, em Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 803-814, jul./set. 2015.

²³¹ Dentre todos os teóricos elencados neste parágrafo e no anterior, é importante registrar os estudos do professor português Manuel Sérgio, já apresentado na seção sobre Formação de Professores em Educação Física, seção IV, suas contribuições se deram no campo da Motricidade Humana; de Marcos Neira, suas contribuições no campo como da cultura e do currículo; e de um outro autor utilizado nesta tese, que é o professor Tarcísio Mauro Vago, que discute, entre outras questões da história da Educação, Memória da Educação Física, Escola, Infância, Juventude e Formação cultural.

²³² Esses são alguns dos autores apontados por Gabriel Bungenstab em seu estudo sobre “Epistemologia da Educação física brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI”. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100551>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Furtado e Borges (2020) afirmam que, atualmente, existem relatos de experiências pedagógicas exitosas na área. Em nossa consideração, notamos que há produção e acúmulo na área. Esses e outros autores contribuem e favorecem a reflexão sobre as formas de organização e de pensamento, as defesas e compreensões da Educação Física, o planejamento, os conteúdos, a sistematização, a avaliação, a didática, bem como as concepções de ser humano, de mundo e de sociedade na área. É preciso refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física do Campo e sobre os conhecimentos, proposições teóricas, práticas e metodologias já existentes na área.

Outra ideia que chama atenção nas respostas dos sujeitos é apontada por E19:

Um dos principais problemas na formação inicial é a ausência/baixa discussão no curso de licenciatura sobre pensar a Educação Física nesse espaço, faltam componentes curriculares que debatam o acesso e formas de atuação do futuro docente no campo. Assim, fazendo com que a maioria dos egressos, ao buscarem um campo de atuação, não se imaginem trabalhando com a Educação Física do/no campo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) sinalizam que, quando necessário, devem ser incluídas habilitações e disciplinas específicas nos cursos de formação. Quanto à atuação no campo, é importante haver um processo seletivo específico e diferenciado para isso. Essa atuação não pode ocorrer como punição ou imposição, mas deve ser uma escolha, originada do desejo do profissional e da própria comunidade.

Entre os docentes, uma das questões mais citadas também foi a carência de formação e a má qualidade dela. Percebemos isso nos discursos de P1, P2, P3 e P5. P2 observa que uma “Falta da formação continuada, e nem durante a graduação ter falado sobre esse universo da Educação no Campo”; P5 refere que a “Maior dificuldade [...] compreensão da formação docente que ainda não dá conta, de enxergar, né, o campo como um espaço onde o professor de Educação Física vai atuar”.

Percebemos em Alencar (2010) que a formação de docentes para o campo foi historicamente negada na trajetória da educação brasileira, pois adotou como padrão o modelo e os currículos urbanos, sustentando uma identidade homogeneizante. Torna-se, portanto, necessária uma política de formação que relacione os elementos culturais, sociais e didático-pedagógicos presentes nas comunidades e nas escolas.

Ao serem questionados sobre se a formação favoreceu ou favorece uma prática pedagógica voltada para a Educação Física do Campo, os docentes apresentaram respostas significativas. P1 afirma que “infelizmente, não favoreceu em nada”. Já P2, embora não tenha tido nenhuma atividade de ensino voltada especificamente ao campo, relata: “eu participei de

um projeto de extensão de um professor”, que envolveu apenas uma turma. P3 destaca que, durante sua formação permanente, não houve preparação para a atuação na Educação do Campo. No contexto da educação superior, menciona: “Olhando de uma forma bem geral, a faculdade prepara o estudante, o futuro profissional, bem pouco mesmo. Ele não consegue abraçar todas as causas, todas as vertentes com que nós possamos trabalhar”.

No capitalismo neoliberal, a educação é um dos mecanismos de reprodução ideológica e econômica do capital. Ela é usada para amenizar a pobreza e a desigualdade, sem, contudo, impedir o aumento do mercado globalizado. Trata-se de um ensino rápido e utilitário, tendo a organização escolar baseada no acolhimento, integração social e amenização de conflitos (Evangelista; Seki, 2022). Tonet (2014) afirma que a educação é uma das dimensões de reprodução social, isso porque o ser humano não nasce sabendo, ele se torna humano via processo educativo, apropriando-se daquilo que é material, cultural e intelectual, ao mesmo tempo que acumula, constrói, destrói, apropria-se, modifica e se efetiva como ser social.

A preparação da força de trabalho não pode ocorrer somente no próprio processo de trabalho, como anteriormente. Os trabalhadores precisam ter acesso a um nível de comportamento, conhecimento e formação para uma vida cidadã, com ideias, valores e visão de mundo. Devemos organizar um processo educacional que favoreça a classe trabalhadora (Tonet, 2014).

Gatti *et al.* (2019), ao tratar especialmente sobre a formação inicial nas licenciaturas, sinaliza que elas ainda estão voltadas para disciplinas específicas, e não para uma formação mais interdisciplinar e integrada. O currículo ainda apresenta carências e a cultura ainda é do bacharelado, demandando medidas e políticas de instituições, gestores e professores voltadas à formação docente.

Entre os aspectos que necessitam para a formação, estão: garantir importância e sólida base de formação para a educação básica; clareza sobre o perfil profissional; considerar o contexto sociocultural dos docentes; atuação mais forte do MEC e do CNE; perspectiva de docência com conhecimentos específicos e valores profissionais; estudo cuidadoso sobre a oferta de cursos de licenciatura; relação e oportunidade de experiências entre as instituições e as escolas; sistema de apoios com projetos que envolvam docentes do ensino superior e das escolas, nos estágios e diferentes práticas; revisão da formação sob a lógica da educação a distância; reavaliação das propostas curriculares e da relação com as comunidades escolares; zelo pelos professores do ensino superior que formarão outros professores; consideração das dificuldades dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura e criação de estratégias para superá-las; fortalecimento de propostas e projetos integradores (Gatti *et al.*, 2019).

Conforme Dourado (2015), a formação de profissionais do magistério tem ocorrido como um campo de concepções, currículos e políticas diferentes e, muitas vezes, divergentes. O autor aponta a necessidade de se repensar a formação. Para ele, a formação de professores precisa permear um projeto de formação sólida, teórica e interdisciplinarmente, envolvendo os diferentes sujeitos (crianças, jovens e adultos), com áreas específicas de conhecimento científico, relação teoria/prática, centralidade do trabalho educativo e valorização da pesquisa como princípio cognitivo e formativo.

Porto e Lima (2016) assinalam que a formação permanente desses profissionais perpassa pela reformulação do currículo, participação coletiva, construção e reconstrução da reflexão e da prática, e pelo entendimento dos sujeitos da formação: professores e as professoras. Não se limita a momentos pontuais, a determinadas formações, a um modelo fixo ou a uma perspectiva fragmentada. Para os autores, “ela é fundada no diálogo e no trabalho coletivo com o objetivo de refletir criticamente sobre as ações do currículo e de uma construção de projeto político pedagógico emancipatório” (Porto; Lima, 2016, p. 206). A formação permanente advém da articulação entre a formação inicial e continuada. A partir dos estudos freirianos, ressaltam-se a práxis (ação-reflexão-ação), a unidade entre teoria e prática, o processo de busca e inacabamento próprio do ser humano, o diálogo e a criticidade (Porto; Lima, 2016).

Para Freire (1987), a formação permanente envolve um ser humano que é inconcluso, em permanente busca, consciente, histórico e inacabado. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis” (Freire, 1987, p. 47).

Reafirmamos, como já indicado nas seções anteriores, a importância desses elementos para a Educação e para o educador e educadora do campo. Esse processo de formação permanente é essencial para reconfigurar os currículos escolares e das formações, fortalecendo-os de maneira coletiva, democrática e alinhada ao repensar cotidiano da prática pedagógica.

Sobre os conteúdos sem relação com os territórios do campo, temos os relatos de E5, E6, E12, E14, E30. E5 menciona a dificuldade “em relacionar determinados conteúdos de Educação Física com a realidade dos alunos, levando em consideração também que cada aluno aprende de um modo. Sendo assim, o conteúdo precisa ter sentido para os alunos do campo”. Com isso, ressaltamos o quanto é fundamental que os conteúdos da Educação Física estejam em consonância com a realidade do campo.

De acordo com Marx e Engels (2011), o ensino e a instrução passam a compor elementos de emancipação. A educação, a ciência, o conhecimento e a razão podem alcançar esse objetivo, pois “A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar

quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência” (Marx; Engels, 2011, p. 8). Com a divisão do trabalho, a ciência, o conhecimento e a própria educação passam a ser prioridade do capital. Se, por um lado, ocorre a exploração dos meios de produção, por outro, a educação e a formação dos indivíduos sofrem impactos, interferindo diretamente no processo da emancipação social e humana (Marx; Engels, 2011).

As ideias defendidas por Marx e Engels (2011) compreendiam, entre outros aspectos: o desaparecimento da divisão de classes, a hegemonia dos trabalhadores, o ensino com base no trabalho manual e intelectual, o ensino gratuito e obrigatório, a necessidade de repensar o trabalho realizado por mulheres, crianças e adolescentes, dada as condições de alienação e exploração.

Tanto Marx e Engels (2011) quanto Tonet (2014) avançam nessa compreensão, indicando a busca pela superação do capitalismo, diminuição das contradições e problematização da realidade da instituição escolar com a finalidade de mudá-la. É preciso, nesse sentido, repensar os sistemas de ensino e os conteúdos ensinados, de modo a não reproduzirem a lógica da qualificação da força de trabalho, que ajusta e integra o trabalhador ao sistema ideológico, técnico e produtivo do capital.

Para E6, há “profissionais que não levam em conta a vivência do aluno e a adaptação das aulas de Educação Física”; E14, por sua vez, assegura que há “falta de contextualização com o campo”; e E30 declara que as aulas acontecem “sem levar em consideração a construção de um plano pedagógico que vise trabalhar em cima das especificidades daquele determinado grupo ou local onde ele está inserido em sua prática pedagógica”.

Lembremos que ensinar não é uma mera transmissão de conhecimento, exige um compromisso; educar é uma maneira de intervir no mundo. Logo, exige ir na direção contrária da reprodução e do desmascaramento (Freire, 1996). Freire (1996, p. 103) ressalta que “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Concordamos com Freire (1996) ao compreender que ensinar exige a assunção da identidade cultural, tanto no aspecto individual quanto coletivo. Isso se opõe a uma prática marcada pelo treinamento pragmático, elitismo autoritário, mera transferência de saberes e repetição mecânica. É preciso considerar os sentimentos, emoções, coragens, afetividades e as experiências informais dos educandos.

E mais, é preciso compreender a escola como um espaço de formação humana, o que significa relacioná-la a um projeto de ser humano capaz de humanizar ou desumanizar as

peessoas. A escola não se limita a um ambiente de transmissão de conhecimentos intelectuais e formais, mas envolve diversas dimensões de maneira articulada e processual. Isso representa um desafio para educadores e educadoras: a coerência do movimento das práticas com os princípios e valores (Caldart, 2011).

Em Caldart (2010), a escola é uma instituição histórica e social. Ela participa da ordem capitalista e urbana. Seu formato reproduz as contradições sociais de fora dela e tende a ser um polo hegemônico se não houver tensão e intencionalidade no sentido oposto. A tarefa é, portanto, “assumir o desafio de trabalhar, de forma planejada e discutida, diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral [...] concepções [...] perfil de formação [...] projeto de ser humano” (Caldart, 2010, p. 72). Tonet (2014) alerta que é preciso considerar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela classe trabalhadora, mas também mostra a importância de ir além, afirmando que a luta social e a totalidade são fundamentais para uma consciência revolucionária e não fragmentada. O autor enfatiza, nessa direção, a necessidade de um conhecimento revolucionário.

Diante disso, são propostas atividades educativas emancipadoras, que considerem a história, a origem e os fundamentos da realidade social, leituras marxistas, a compreensão da categoria trabalho, da natureza particular da educação e a crítica aos fenômenos sociais. Tais atividades contribuem para a superação do sistema capitalista e para a construção de uma sociedade emancipada (Tonet, 2014).

Seguindo essas análises e de maneira diferenciada, chama a atenção o relato de P5, que afirmou já ter orientado um trabalho de dissertação de mestrado, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, cuja temática era Educação Física do Campo, com foco em territórios camponeses no município de Castanhal, em regiões de agrovila, voltado à Educação Infantil. Dessa produção, surgiram cadernos pedagógicos que buscaram pensar uma “Educação Física que pudesse valorizar as especificidades” (P5).

Esse uso de metodologias específicas para o campo, como é o caso do caderno, ressalta a identidade, a especificidade, a produção própria, a originalidade, a criatividade, os registros diários, uma avaliação diferenciada e a memória do lugar. Tratam-se de materiais pedagógicos condizentes com a realidade dos povos do campo, envolvendo seu tempo, a relação ensino-aprendizagem e o calendário.

Os problemas relacionados aos materiais foram apontados pelos estudantes E3, E4, E22 e E33. Esse último conta que “não há nada de materiais”. Percebemos que os materiais pedagógicos são importantes para o auxílio das aulas de Educação Física. Entre os docentes P1, P2, P3, o primeiro relata: “Nós não temos também material adequado para a Educação Física,

geralmente nas escolas ainda existe aquela cultura que o professor tem que estar sendo criativo para poder com uma bola fazer milagre, ensinar voleibol, futebol, handebol, basquete”.

Dos poucos materiais utilizados nas aulas, observamos arco, bola, cone, corda, fita e jogos de mesa, como vemos na Ilustração 46:

Ilustração 46 – Uso de materiais pedagógicos nas aulas de Educação Física.



Fonte: domínio público (2025) e arquivo da pesquisadora (2024).

Além do material, P2 alerta para a carência de recursos didáticos, o que também é sinalizado por Alencar (2010) ao afirmar que há, na demanda dos professores, necessidades relacionadas aos materiais didáticos, aprendizagem e conhecimento dos povos do campo. A educação dos sujeitos do campo deve estabelecer uma ligação entre a escolarização e a qualificação social e profissional; entre os conhecimentos científicos, a realidade e os saberes da experiência do estudante; além de articulação do sujeito com um projeto de emancipação humana e para o campo (Alencar, 2010).

Conforme Adorno (2020), a emancipação advém de uma formação para uma consciência verdadeira (autoconsciência e consciência), livre de dominação, do imediatismo, da estupidez e da difamação do esclarecimento. Na formação de professores, é preciso estabelecer relações que envolvam historicidade, criticidade, autonomia, aptidão à experiência, responsabilidade, formação cultural e intelectual, o trabalho e o todo social. A maneira como a emancipação se concretiza deve abranger todo o plano da vida. Segundo o filósofo Adorno (2020, p. 200): “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”.

Para Tonet (2014, p. 12), a emancipação é “[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material”. Trata-se de uma perspectiva condizente com o trabalho associado e a vida social, com a sociabilidade e a liberdade. Sendo assim, a emancipação acontece quando o ser humano estiver

livre de dominação, exploração, alienação, superando as categorias econômicas, sociais, políticas e ideológicas que emergem dos modos de produção da sociedade capitalista. Isso exige a luta dos trabalhadores (Tonet, 2014).

Para Caldart (2011), o campo não pode se mover sem a escola e sem os povos do campo que a fazem. Eles devem estar organizados e em constante movimento, na luta pela cultura do direito a ela. Afirma ainda que, sem estudo, não há muito em que se avançar, nem lugar a que se chegar. A escola do campo tem muito a ver com a valorização de seus sujeitos, com suas ações e práticas constitutivas. Na escuta realizada com os sujeitos, compreendo o acesso a materiais, e que sejam de qualidade, contribui para a realidade do campo, ajuda a melhorar o ensino-aprendizagem, as aulas, o desenrolar das experiências corporais com recurso, no manuseio de técnicas e fundamentos, na criação e reconstrução dos conteúdos da cultura corporal de movimento. Não se pode negar aos sujeitos do campo o direito de usufruir dos recursos condizentes e necessários à sua realidade e dinâmica escolar.

Arroyo (2011) aponta que, para pensarmos sobre uma Educação básica do campo, é preciso vencer uma visão de depreciação, homogênea, urbano-industrial e moderna, fundada na lógica daquilo que é igual para todos, e considerar suas especificidades. Além disso, é fundamental “superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para formas e valores arcaicos” (Arroyo, 2011, p. 81). Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011) apontam algumas políticas públicas para a Educação básica do campo, dentre elas: programas e iniciativas de alfabetização pelo fim do analfabetismo do campo; acesso universal à escola pública com perspectivas de ingresso no ensino superior; gestão democrática com envolvimento de famílias, organizações, comunidades e movimentos; inovação estrutural, curricular e de uma pedagogia condizente ao campo; construção de escolas técnicas; processo específico para professores atuarem nas escolas do campo; formação continuada; inclusão de disciplinas específicas nos cursos de formação; apoio à pesquisa; políticas que envolvam a comunicação e a cultura; financiamento de diversas ações educativas na comunidade; produção de materiais didáticos pedagógicos específicos do campo.

A carência de incentivo aparece na fala dos estudantes E9 e E25, por meio da expressão “falta de apoio e incentivo” (E25). No que concerne à carência de motivação (E3 e E36), ela se materializa na “falta de vontade dos alunos e às vezes até do próprio professor” (E3). A escassez de ações está presente nos relatos de E15 e E34, como em “ausência de ações” (E15). Sobre essas questões, Gatti (2010), ao investigar o ofício docente, afirma que o aspecto mais obscurecido da formação de professores é justamente o próprio formador, responsável por conduzir a formação inicial e continuada. O desempenho dos professores depende de uma série

de fatores, incluindo expectativa escolar, trajetória de vida, incentivo, carreira, recurso e formação. Logo, é fundamental levar em consideração a natureza do ensinar e aprender.

Para isso, é necessário ter acesso a uma ampla gama de recursos, base teórica e metodológica, conhecimentos sobre o trabalho docente e sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A autora ressalta que é preciso “incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos” (Gatti, 2010, p. 77).

Para os professores do campo, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), é necessário oferecer apoio e subsídios específicos voltados para o estudo, a pesquisa, a formação e as produções culturais. Ressaltamos aqui a efetivação dos planos de cargo e salários, melhores condições de trabalho e remuneração, o que proporciona reconhecimento, satisfação no exercício profissional e maior prestígio social à profissão docente. Os elementos elencados trazem incentivo e motivação e são importantes para o verdadeiro fazer docente. Em certa medida, são eles que dão sentido à carreira, movem e impulsionam. Assim, não pode ser um “faz de conta”, requer compromisso, responsabilidade individual, somados ao papel social e coletivo de participação do estado na valorização dos educadores.

Em relação à teoria e prática, destacamos as falas de E18, E29 e E32. No relato de E18, identificamos “A forma como são repassados ao aluno, sendo que na maioria das escolas não tem a teoria em sala, pois o essencial é na prática e na teoria”; já E32 assegura que é importante “colocar discentes nessas áreas para vivenciar e experimentar mais dessa Educação fora do meio urbano. Ter disciplinas voltadas somente para isso ou até mesmo ter mais projetos que os discentes pratiquem nesse meio”.

A reflexão crítica sobre a prática é imprescindível, pois na formação permanente de professores, é preciso pensar sobre as experiências passadas para aperfeiçoar as futuras. Trata-se de transitar de uma curiosidade ingênua (ingenuidade) para uma curiosidade crítica (rigoriedade), em que o discurso e a prática se mantenham comunicáveis e com o menor distanciamento possível (Freire, 1996). Isso significa que o nosso discurso deve ser coerente com a nossa prática. A teoria deve se alinhar ao que é vivido na prática, na concretude. É necessário evitar a inautenticidade, a falsidade, o testemunho oposto (Freire, 1996). Por isso, reconhecemos a relevância curricular da efetiva relação entre teoria e prática, bem como das experiências que considerem as atividades e projetos realizados nos territórios.

Na formação permanente, a experiência do viver estabelece uma relação dialética entre teoria e prática. Não se pode renegar a teoria e exaltar a prática, tampouco fixar exclusivamente

a teoria, negando a prática. Os métodos tradicionais certamente separam ambas, provocando uma dicotomia (Freire, 1997), mas, em uma perspectiva progressista, elas são indissociáveis.

A escassez de recursos é evidenciada por E20, E21, E31 e E33. Segundo E20, há “falta de investimento”, e E21 menciona: “Pouco recurso humano e financeiro”. E31 relata “A falta de acesso a recursos educacionais atrelado à desigualdade de oportunidades, distância até a escola, a questão do transporte gratuito, a valorização da cultura local”; e E33 acrescenta os “recursos pedagógicos, nas escolas localizadas nas zonas rurais, ribeirinhas ou populações tradicionais”.

As condições de trabalho nos territórios do campo têm afastado o interesse pelos cursos de licenciatura para atuação no campo. Percebemos essa indignação no discurso de E23, ao relatar um certo êxodo das áreas pedagógicas no campo, em virtude das limitações e dificuldades: “Dessa forma, essas concepções pré-estabelecidas do trabalho no ambiente escolar, na Educação do Campo, são dos principais fatores que dificultam o fomento dessa área e o desenvolvimento dela”.

As dificuldades de permanência dos estudantes são ressaltadas por E24: “As realidades dos alunos em permanecer na escola”. Também se evidencia a problemática do excesso de estudantes por turma, conforme denúncia de E4: “número excessivo de alunos”. O acesso à escola e à educação é um direito público assegurado a toda pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988). Por isso, tanto o esvaziamento das escolas do campo quanto o excesso de estudantes nas salas são questões alarmantes.

Para superar esse obstáculo, as turmas devem ser devidamente distribuídas, a fim de que a qualidade das aulas seja efetiva. Turmas superlotadas dificultam a relação ensino-aprendizagem, o desempenho avaliativo e o desenvolvimento humano dos estudantes. Por outro lado, é essencial que os estudantes não apenas tenham acesso à escola, mas que também permaneçam nela, sendo necessária uma atenção constante à sua frequência e participação.

Dialogamos com as ideias de Gadotti, Freire e Guimarães (2015): para democratizar o saber, é preciso levar em conta dois princípios: o direito da classe trabalhadora de conhecer melhor o que já conhece; e conhecer o que ainda não conhece. Isso implica considerar a visão de mundo, a história e o saber acumulado como pontos de partida para novas aprendizagens e descobertas.

O acesso e permanência na escola fazem parte da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), em que é garantida a igualdade de condições, liberdade para aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade. A Educação básica, portanto, deve ser obrigatória e gratuita. Além disso, é necessário garantir a

manutenção e o desenvolvimento do ensino, a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à escola, a oferta de um ensino de qualidade, a formação para o trabalho e o impulsionamento humano, científico e tecnológico.

Além dos pontos em comum apresentados por estudantes e docentes, ainda se destacam problemas específicos na realidade e na prática pedagógica docente que precisam ser considerados para se pensar uma Educação Física do Campo. Entre eles estão: dificuldades com o transporte, más condições salariais, escolas distantes da comunidade, não visibilidade do campo como território de atuação docente, ausência de políticas públicas, urbanocentrismo e práticas pedagógicas que não atendem às especificidades dos povos do campo.

O problema da falta de ônibus também se encontra na fala de docentes. P1 comenta que “as aulas que são canceladas pela falta do ônibus”, enquanto P2 menciona que “às vezes, não tem condição de ônibus ir ou o ônibus quebra e acaba atrapalhando, porque se o aluno não chega na escola, não vai ter como dar aula. Se vier uma minoria de alunos, por mais que a gente dê uma aula, mas a gente sabe que grande parte vai ser prejudicada, porque não chega”.

Quanto à ausência de condições salariais dignas, P1 comenta: “E, por último, posso também ressaltar a questão do salário, que está abaixo do piso. Muitas vezes, acontecem até greves e algumas coisas, porque a prefeitura tem recursos e nos paga abaixo do piso”. Nesse sentido, Freire (1996) considera que a luta pelos direitos dos educadores e pela sua dignidade são importantes na prática docente.

A busca pelo respeito aos educandos também inclui a reivindicação por salários “menos imorais” e por dignidade sustentada pela ética. É indispensável que os órgãos de classe e os poderes públicos valorizem a formação permanente e política da categoria, compreendendo essa luta como parte de um processo histórico e necessário de transformação, como um dever irrecusável (Freire, 1996).

Sobre o deslocamento até a escola, P2 confirma que “O deslocamento, tanto dos professores para ir à escola como dos alunos, muitos enfrentam dificuldade, têm que andar um longo percurso até chegar onde vai pegar o ônibus”. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991), as escolas devem ser públicas, gratuitas e próximas às residências e comunidades dos estudantes. Presenciamos, nesse sentido, durante as coletas em campo e as idas e vindas às escolas, uma realidade bastante difícil em relação às estradas, sem asfalto, com inúmeros obstáculos, buracos, lama e um transporte que nem sempre consegue chegar em dias muito chuvosos. Nas escolas anexas, é usado carro pequeno, como uma “kombi”, para o deslocamento dos estudantes. Havia dias em que o transporte ficava extremamente lotado,

fazendo mais de uma viagem, pois não existia um meio adequado que suportasse todos os estudantes para esse deslocamento. A Ilustração 47 demonstra a realidade enfrentada:

Ilustração 47 – Transporte escolar.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024)

Outra problemática está na invisibilidade do campo como espaço de atuação. P5 faz uma reflexão: “O campo ainda está invisível para nós, né? o campo ainda não, não se é um espaço que a gente contemple nas nossas experiências pedagógicas”. Para Alencar (2010), o campo não é uma sombra da cidade, exige uma educação específica, ao mesmo tempo, diversa e diferente, envolvendo história, cultura, memória, luta e vida.

A ausência de políticas públicas focais para o campo está presente no relato de P5: “Políticas públicas, elas são universais, né? elas não são focais, elas não compreendem essa estruturação específica que é necessária para o campo”. E ainda ratifica: “Ausência de uma política pública que se volte para as necessidades daquele território específico”. Sobre isso, Arroyo, Caldart e Molina (2011) já apontaram a defesa de políticas públicas para a Educação do Campo. Essas políticas fazem parte de um projeto popular e de uma realidade em construção. Dentre as principais, temos a defesa da escola pública como dever do estado, consciência do direito humano, social e luta pela Educação do Campo.

Os movimentos sociais têm pressionado os órgãos das esferas administrativas e do Estado na luta pelo direito às escolas, por políticas específicas para o campo, profissionais qualificados e recursos. É importante que existam políticas públicas educativas que, originadas dos diferentes sujeitos do campo, considerem a cultura, os valores, o meio ambiente, o trabalho, os costumes, articulando-se com um projeto local e nacional (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Nessa perspectiva, são necessárias políticas públicas que levem ao fim do analfabetismo no campo; que garantam, da educação infantil ao no mínimo, ensino médio, o acesso de toda a população do campo à escola pública e gratuita; que promovam a gestão democrática com a

participação de atores sociais, famílias, movimentos, organizações e comunidades, incluindo a fiscalização dos recursos das escolas; que prevejam financiamento estatal sem fins lucrativos; e que possibilitem estruturas curriculares inovadoras, compatíveis com uma pedagogia própria do campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

Diante de condições inadequadas, pouca infraestrutura, prédios pequenos, compartimento único, espaço indevido, funcionando em barracões, salão de festa e igrejas, Hage (2014, p. 1172) desabafa: “compreendemos com mais clareza os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto à implementação de uma política pública de formação de educadores do campo”.

Sobre o urbanocentrismo, P5 sugere transicionar a expressão “cidadania” para “ruraliana”, criando um neologismo, para exaltar as especificidades do território do campo: “Desfazer esse olhar, né? urbanocêntrico. Talvez a gente precise de ser, sei lá, eh, eh, campotoniana, em vez de cidadania, né? ruraliana, em vez de cidadania, né? é... enxergar mesmo, né?”. O neologismo criado pela docente lembra que o campo deve ter a atenção e o cuidado devidos.

Ao trazer uma concepção para o termo “urbanocentrismo”, Silva (2020) defende que a prática nada mais é do que a transferência do modelo didático-pedagógico utilizado e difundido nas cidades para as escolas consideradas “rurais”. Essa prática desconsidera as condições e necessidades dos povos do campo, implantando uma dinâmica e diversas imposições externas ao processo formativo.

O urbanocêntrico deriva de um modelo eurocêntrico, monocultural e colonialista, que considera o urbano como o lugar do desenvolvimento, modernização e da educação de qualidade, enquanto o campo é tido como lugar de atraso, onde não há desenvolvimento, há miséria, fome e ignorância. Estabelece aquilo que é de fora, externo, como um padrão a ser seguido (Hage, 2008). Segundo Hage (2008), esse paradigma se impõe nas formas de sentir, pensar, agir e existir, conforme a sociedade capitalista mercadológica e racional coloca. Não admite outras formas de viver e compreender o mundo, levando os sujeitos do campo a considerarem que o modelo ideal de escola é o proveniente da cidade, assumindo-o como verdade.

As práticas pedagógicas denunciadas como somente universais são demonstradas no discurso de P5: “nossas práticas pedagógicas, elas precisam, nos nossos diferentes campos de conhecimento e de atuação, articular um global com um local”. A não compreensão do campo como espaço de conhecimento é expressa por P5: “A gente não conseguir enxergar que a zona rural, ou o campo, ele é um território de conhecimento”. Ao comentar a respeito do processo

em que a escola desconhece a história de seus educandos, desassociando-se da realidade de seus sujeitos pertencentes, Caldart (2011) chama isso de um processo “violentamente desumanizador”, indicando a necessidade de um enraizamento humano projetivo. Para isso, propõe algumas práticas do MST: a memória coletiva (conhecimento sobre a história), a mística (símbolos de luta) e os valores (por meio de ações e vivências).

Os docentes, ao serem questionados sobre como consideram e descrevem a sua prática pedagógica como educadores para se pensar em uma escola do campo, evidenciam a necessidade do processo de ação-reflexão (práxis educativa), da percepção acerca das necessidades do campo, da abordagem de conteúdos correlacionados à realidade dos estudantes e da autoavaliação constante do seu fazer pedagógico. Da fala de P1, destacamos:

Recentemente, passei por uns momentos de reflexão reavaliando a minha prática pedagógica [...]. E não estava muito feliz com a minha prática pedagógica na Educação do Campo, na educação das escolas em que trabalho. E de lá para cá, vim reformulando minha forma de trabalhar, vim reavaliando, tenho melhorado bastante, ainda tenho muito o que melhorar.

O discurso de P2 demonstra que há uma preocupação com o uso e manuseio do livro didático²³³, assim como com os conteúdos a serem trabalhados: “Bom, eu sempre busco dar o meu melhor na condição que eu tenho. Apesar das dificuldades, mas eu sempre busco levar o conteúdo, e de maneira com que os alunos compreendam, vivenciem e que guardem essa sementinha lá do conhecimento para usar atualmente ou futuramente”. P3 nos refere que busca realizar atividades mais “teóricas que práticas”²³⁴, de forma que todos possam participar, mesmo com as turmas sendo multisseriadas. Cita como mais trabalhados os conteúdos a respeito do jogo, do lazer e dos fundamentos como a coordenação motora fina e grossa. Avalia os alunos por meio de relatórios individuais, tendo em vista que apontou dificuldades dos estudantes com leitura e escrita.

P5 cita os projetos de extensão dos quais participa nas comunidades periféricas e do campo nos municípios de Castanhal e Marapanim, com foco na formação de outros professores em temas como gênero, raça e diversidade. Indica os conteúdos desenvolvidos, relacionados aos esportes, aos jogos e ao lazer, além de abordar manifestações que envolvem consciência, política, religião, sexualidade, equidade e cooperação.

²³³ Sabemos que os livros didáticos chegam às escolas do campo descontextualizados de suas realidades. A prova disso é quando P2 afirma que os conteúdos dos livros abrangem a realidade somente do Sudeste do Brasil.

²³⁴ Discordamos dessa visão mais teórica do que prática e vice-versa. Já apontamos anteriormente que teoria e prática são fundamentais para a relação ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física do Campo.

Durante a execução dos projetos, P5 leva os estudantes da universidade para atuarem com crianças e jovens do campo, dentre eles quilombolas. Relata brevemente acerca das indagações de suas experiências: “Aí eu peguei a experiência, depois eu comecei a ficar pensando, vocês pensam que vocês vêm ensinando? Olha lá a sabedoria, né? Esse território é delas, né? Esse espaço, né? Então, essa, essa, essa reflexão, né, promovendo essa extensão”.

Percebemos, entre os docentes, tanto da educação básica quanto do ensino superior, um saber revelado, relacionado à identidade cultural. Um saber que considera, ao menos minimamente, as especificidades da realidade do campo e dos sujeitos que habitam esses territórios, reconhecendo o respeito, a consideração e o direito de seus saberes serem reconhecidos e valorizados como conteúdo da escola. Nesse ponto sobre a prática pedagógica dos professores investigados, observamos que os conteúdos específicos citados foram somente o jogo e o lazer. Ressaltamos, portanto, a carência de uma abordagem maior de conteúdos da área da Educação Física, especialmente no que se refere às práticas corporais que relacionam corpo e movimento, por exemplo: a dança, a ginástica, o esporte, as lutas e as práticas de aventura, dentre outras.

Para Freire (1996), é essencial que os docentes e os estudantes se assumam como seres pensantes, históricos, sociais e transformadores. Isso não se alinha ao elitismo autoritário, tampouco ao treinamento pragmático. Nesse sentido, o que importa não é a repetição mecânica dos gestos ou dos conteúdos como transferência do saber, mas os valores relacionados ao sentimento, às emoções, à coragem, ao desejo, à curiosidade epistemológica e às experiências informais.

Consideramos, na formação permanente docente, os saberes pedagógicos apontados por Freire (1996) como essenciais às práticas progressistas dos professores de Educação Física do Campo, sendo eles: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Esses saberes fazem parte do exercício permanente da docência.

Em “não há docência sem discência”, a docência corresponde a uma prática, independentemente da opção política do docente, sendo necessária uma formação e uma prática educativo-crítica fundamentadas na reflexão. Assim, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática ativismo” (Freire, 1996, p. 22). Ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas possibilitar a produção e a construção. Ensinar existe com o aprender, e o aprender existe com o ensinar. Essa prática envolve experiência, ética, estética, boniteza, curiosidade epistemológica e crítica ao ensino reprodutivista, passivo, bancário e autoritário (Freire, 1996).

Freire (1996) assevera que não se pode apenas teorizar sobre a prática; é necessário que a fala seja a materialização concreta/prática da teoria. Na construção do conhecimento, os estudantes já devem estar envolvidos desde o início. Além disso, o autor mostra a importância de pensar certo, sem simplismo, sem facilidade, sem incoerências grosseiras, com humildade e com rigorosidade metódica.

Em “ensinar é uma especificidade humana”, está relacionado à segurança de si, que gera autoridade e sabedoria. Essa é uma qualidade da autoridade docente: “é a segurança que expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (Freire, 1996, p. 91).

Ressaltamos que esses eixos de saberes fazem parte de uma pedagogia baseada no respeito, na ética e na autonomia dos estudantes. Essas responsabilidades são imprescindíveis para a natureza da prática pedagógica como uma prática formadora, especificamente humana (Freire, 1996).

Os relatos sobre os problemas da área indicam o quanto o campo ainda carece de atenção e mais políticas públicas, especialmente as educacionais. Evidenciam o quanto os problemas identificados nessa região do nordeste do estado do Pará necessitam de políticas mais efetivas. Percebemos que essa realidade não está dissociada das fragilidades nacionais relacionadas à formação de docentes e às políticas permanentes de Educação no país.

Vimos, neste tópico, que a Educação Física do Campo apresenta uma série de problemáticas, que refletem os impactos do sistema do capital sobre: a formação, as condições estruturais, salariais, recursos, transportes, materiais, prática pedagógica, conteúdo; a qualidade da Educação, das escolas, das aulas, do ensino, da relação ensino-aprendizagem, da comunidade e da formação dos sujeitos que fazem parte desse território.

Percebemos que a formação humana ocorre de forma fragmentada e não condizente com as lutas dos movimentos sociais do campo. A partir disso, ao identificar esses problemas apontados pelos sujeitos, buscamos refletir também com análises para o enfrentamento dessa realidade, comungando com os teóricos sobre os dados alcançados.

6.2 Educação Física, Educação Física do Campo, conhecimento e legitimidade²³⁵

Ainda dentro do eixo 3, foi feita aos discentes da graduação a seguinte pergunta: para você, o que é Educação Física? E aos docentes que já atuam nas escolas do campo: para você,

²³⁵ Diversos sujeitos apontaram a Educação Física do Campo como uma área de produção de conhecimento e legitimidade, P5 aponta essa importância.

o que é uma Educação Física do Campo? Enquanto educador, como você avalia o papel da Educação Física do Campo? A seguir, construímos o Quadro 35 com a organização das respostas encontradas.

Quadro 35 – Para você, o que é Educação Física/Educação Física do Campo?²³⁶

DISCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	DOCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
Conhecimento do corpo	(14)	Possibilidades de uso do corpo	(03)
Saúde	(08)	Leva em consideração a realidade do campo	(02)
Ligada às Práticas corporais	(06)	Conhecimentos da Cultura corporal	(01)
Prática	(07)	Experienciar	(01)
Exercícios físicos	(04)	Luta	(01)
Movimento	(04)	Libertação	(01)
Atividade corporal	(01)	Envolve território	(01)
Valores de respeito e inclusão	(01)	Legitimação das práticas corporais do campo	(01)
Conhecimento formal e não formal	(01)	Respeito à cultura local	(01)
Divertida	(01)		

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Tanto discentes como docentes associaram, em alguma medida, a concepção de Educação Física e Educação Física do Campo ao corpo (E1, E2, E5, E8, E9, E19, E20, E26, E27, E30, E32, E32, E33, E34; P1, P2, P3). De fato, em nossa compreensão, concordamos que é inconcebível compreender a área sem a devida menção e referência à palavra “corpo”. Isso porque, por meio do corpo e com ele, as manifestações das práticas corporais acontecem.

O corpo é lugar de vida, expressão, alegria, dores, liberdade, censura, forjado de cultura, é uma realidade, uma prática social, é humano, é identidade, é história, é lembrança, é linguagem, é expressão. É preciso que a Educação Física leve em consideração o respeito, o acolhimento e o direito ao corpo, pois ele é o lugar das melhores poesias (Vago, 2009).

Retomemos a seção anterior, na qual apontamos a convergência com o corpo sócio-histórico, cultural, consciente e plural a partir de Le Breton (2007), Freire (2023, 2021a, 1997, 1996) e Galak (2015), além do entendimento da incorporação apontado por Daolio (1995). Destacamos, ainda, um estudo recente, do ano de 2025, que aborda a importância do corpo na formação de docentes do campo (Barros *et al.*, 2025²³⁷). Barros *et al.* (2025) indicam que a

²³⁶ Conforme associação de palavras a partir dos estudos de Bardin (1977).

²³⁷ O estudo intitulado “O corpo como construção social e as implicações pedagógicas na formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA de Castanhal (PA)” é um artigo científico sobre corpo como construção social e consciente, a partir de uma intervenção que considerava as experiências corporais dos sujeitos envolvidos, escrito por mim e por alguns membros da linha Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais do Caê, publicado na revista “Temas e Matizes”, no Dossiê Formação de Professores e Educadores:

relação entre corpo e educação é significativa dentro dos processos formativos de professores do campo, a partir de uma perspectiva libertadora, que compreende o corpo além da visão biologizante ou da dicotomia corpo-mente, mas o pensando dentro da dinâmica das práxis, da formação e do exercício da docência na Educação básica.

Além desses autores e de seus respectivos estudos acerca do corpo, ressaltamos os de Betti (1994) sobre a semiótica para as aulas de Educação Física. O próprio experienciar citado pelo docente P2 lembra da importância das experiências corporais. No cotidiano de sua prática pedagógica, o docente afirma não desconsiderar esse princípio como norteador.

Betti (1994) aponta que as teorias semióticas e linguísticas podem contribuir para o ensino da Educação Física. A primeira análise que realiza diz respeito à crítica da primeira via, a teleológica-axiológica (finalidades e valores), correspondente à crítica cultural e à relação entre teoria e prática, que, em certa medida, não foram trabalhadas na mesma proporção, deixando a desejar, especialmente quanto à frágil contribuição da prática.

Já a segunda via, da fenomenologia, por se tratar de um campo mais subjetivo e vinculado ao cotidiano, não passou do conhecimento operacional, carecendo de uma elaboração mais consistente para contribuir efetivamente para a área. Para o autor, é preciso encontrar os melhores signos²³⁸/significantes para ensinar. Ele ressalta a importância da linguagem não verbal, dos códigos, da personalidade, da identidade e dos valores críticos (Betti, 1994).

P5 faz menção ao conceito de cultura corporal²³⁹, dizendo: “A Educação Física, ela tem um conjunto de conhecimentos, né? Que a gente chama de conhecimentos ou conteúdos da cultura corporal”. Essa frase foi a primeira manifestação da docente sobre a pergunta feita. Os conteúdos da cultura corporal aos quais a docente se refere são aqueles historicamente construídos pela humanidade.

Percebemos, pelo discurso da docente, que sua concepção dialoga diretamente com o conceito de Educação Física proposto por Soares *et al.* (2012, p. 50), como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como o jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

pesquisar, anunciar e incluir no Ensino Superior, no ano de 2025. Link: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/33494>

²³⁸ Para Betti (1994, p. 30), “O signo compõe-se de um significante (suporte material) e um significado”.

²³⁹ Na introdução desta tese, fizemos uma nota de rodapé trazendo as primeiras impressões sobre as manifestações da cultura corporal de movimento apontadas por Bracht (2005). Na seção anterior, ampliamos o debate trazendo os diálogos com Daolio (1995), Betti (1994, 1998) e Soares *et al.* (1992), que apresentam diferentes nomenclaturas e definições para o termo.

Após a ideia de cultura corporal, a fala da docente foi associada à noção de território, em uma espécie de conceituação da Educação Física do Campo como valorização dos conteúdos da cultura corporal dos territórios. Concordamos com essa reflexão, pois, nos territórios do campo, durante as observações realizadas na comunidade do assentamento João Batista e nas escolas analisadas, ainda é possível identificar muitos conteúdos da Educação Física descontextualizados com os povos do campo.

A docente P5 traz os exemplos do uso da peconha na subida do açaí e da prática corporal “corrida da peconha”, que poderiam ser incorporadas às aulas, sendo atividades bastante comuns nos territórios do nordeste paraense, região marcada pela forte presença da plantação e produção do fruto açaizeiro. A reflexão crítica que esse conteúdo pode provocar, sobre história, trabalho, economia, técnica de subida e descida, além da importância disso para a cultura, é relevante.

Nesse sentido, é fundamental contextualizar as práticas corporais dos territórios para dimensionar suas realizações nas aulas de Educação Física do Campo. É importante identificá-las, descrevê-las e garantir sua presença nos currículos escolares. O docente P5 diz que isso desencadeia o respeito à cultura local. O estudante E31 relaciona esse aspecto ao reconhecimento dos saberes e culturas dos povos do campo, valorizando a inclusão e a diversidade de conhecimentos.

Candau (2011), ao abordar as diferenças culturais, afirma que a cultura dominante nas nossas escolas, sob o prisma da modernidade, são uniformes, homogêneas e comuns. Defende, ainda, a valorização da identidade cultural e da articulação entre igualdade e diferença, por meio do diálogo, do reconhecimento da alteridade e do enfrentamento às discriminações. Ao falar a respeito da interculturalidade, a autora relembra que Paulo Freire já antecipava reflexões sobre a identidade cultural e a necessidade de uma perspectiva intercultural na Educação. Para ela,

a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate (Candau, 2011, p. 08).

A partir do ponto de vista da interculturalidade, ressaltamos a importância das questões étnico-raciais, do respeito aos diferentes povos – negros, indígenas, pardos, brancos, amarelos –, aos diversos territórios, às ancestralidades, seus costumes, saberes, conhecimentos, suas relações com a natureza, sua história, memória, corpo e práticas corporais. Suas línguas, danças,

rituais e tradições precisam ser reconhecidos e repassados de geração em geração, a fim de manter viva sua cultura.

O racismo, o preconceito e a discriminação alimentam uma corporeidade de corpos sob uma lógica inferior, estanque, fixa e desumanizadora; de um corpo coisificado, considerado sem cultura, sem origem, sem intelectualidade, sem cultura, sem direitos, sem identidade, sem diversidade, sem resistência, sem luta (Freitas e Pinho, 2020). Devemos, então, lutar para vencer e caminhar na contramão desse prisma.

Destacamos, também, a importância da tolerância e das políticas de gênero, inclusão e diversidade voltadas a esses povos. É preciso considerar os movimentos realizados, as representatividades ouvidas, o respeito mantido, a problematização e as possibilidades reais de mudança e reconhecimento para esse público. É essencial que os direitos desses sujeitos sejam efetivamente garantidos.

Especialmente no que diz respeito às mulheres do campo, é fundamental reconhecer seus protagonismos, identidades e trabalhos, de modo que possam ser dignos, justos e equitativos em relação aos dos homens. Que não sejam mais vítimas de violência física, psicológica e moral. Que cessem, no campo, o estupro, o assédio, a opressão, o machismo e o feminicídio. E que essas mulheres possam usufruir de seus direitos com dignidade e com liberdade, seja no uso do próprio corpo, nas práticas corporais ou em quaisquer outras escolhas que desejarem fazer.

Em P1, identificamos uma concepção relacionada a movimentos de luta. De fato, os diversos movimentos existentes no campo e na Educação Física fortalecem o debate e a área, tais como centros acadêmicos, partidos políticos, movimentos sindicais, movimentos de trabalhadores do campo, movimento de mulheres, movimentos de professores de Educação Física, sindicatos, entidades científicas, dentre outros. Todos esses coletivos colaboram para denunciar injustiças, apontar problemas e buscar soluções. Em linhas gerais, os movimentos sociais ajudam a combater as desigualdades e enriquecem o campo político e conceitual da área.

Entre os discentes, observamos a associação de concepções de Educação Física ligada à saúde (E3, E7, E22, E25, E28, E31, E34, E35). Sabemos que a formação contida no PPP do ano de 2010 está presente dentro das Ciências Humanas e da perspectiva da licenciatura ampliada. Não obstante a isso, consideramos oportunas as disciplinas das Ciências da Saúde, como Biologia, Fisiologia, Biomecânica, Fisiologia e Cinesiologia.

Entendemos que esses conhecimentos são importantes dentro da perspectiva ampliada de formação. Todavia, fazemos duas ressalvas: a primeira é que esses conhecimentos devem ser trabalhados de uma maneira construtiva e crítica; e a segunda é que, no futuro exercício da

docência, esses saberes serão relevantes tanto para os espaços escolares quanto para os não escolares, contribuindo para uma melhor compreensão da área.

É preciso considerar, ainda, que no campo se tem uma Educação Física que se manifesta nos espaços formais e informais (podemos fazer referência à fala de E19). Ela acontece na escola, mas também está nas práticas corporais presentes nos espaços da praça, do rio, da sede, das festas da comunidade, da igreja e das ruas. Trata-se de uma Educação Física permeada de conhecimentos, saberes diversos e híbridos da cultura e da realidade.

O uso do corpo por meio do exercício físico é citado por P3, ao associar a Educação Física com o trabalho. Em suas aulas noturnas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor desenvolve atividades de alongamento como forma de compensar o desgaste físico do cotidiano de seus alunos, que passam o dia atuando como trabalhadores do campo. Os relatos do docente indicam que eles chegam muito cansados, e que o exercício pode contribuir para uma melhor qualidade de vida, seja pelo alívio das dores ou pela prevenção de doenças. É preciso que se mantenha “o corpo bem ativo para que futuramente eles não tenham problemas de saúde” (P3). De fato, as aulas podem colaborar como uma forma de relaxamento e alívio das tensões cotidianas.

É louvável a preocupação demonstrada pelo professor em relação ao cotidiano dos estudantes. No entanto, reconhecemos que existem outros fatores que interferem nesse processo. A aula, embora importante, é apenas uma das contribuições possíveis e não deve se limitar unicamente a esse papel. Outros conteúdos vinculados à cultura corporal também devem ser desenvolvidos. Para Furtado e Borges (2020), a Educação Física deve colaborar com uma escola que prepare os sujeitos não apenas para o tempo do trabalho, mas também para o tempo do lazer, de uma educação efetiva voltada à saúde. Os autores destacam a necessidade de refletir sobre a BNCC na perspectiva dos diferentes significados.

Os estudantes (E14, E15, E18) apontam uma Educação Física baseada na “prática pela prática” e, conforme menciona E36, não se trata de defender uma abordagem do “movimento pelo movimento”. A defesa está centrada na relação já referida de reflexão-ação-reflexão e na indissociabilidade entre teoria e prática. Trata-se de pensar uma manifestação entre corpo e movimento que tenha sentido, expressividade e significado.

Em Furtado e Borges (2020, p. 33), “a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento – que é impreterível no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos frequentadores da escola”. Os autores propõem que é importante refletir sobre o significado e função, na formação escolar, das práticas corporais. Em relação a isso, consideramos significativas as concepções de Educação Física associados à

prática corporal, apontados por E1, E4, E12, E19, E25 e E35, que consideram o corpo e o movimento, as práticas corporais historicamente produzidas, a cultura corporal de movimento, o humano, a experiência, a saúde, o lazer, o esporte, a ginástica e a dança.

Ressaltamos o discurso de E8 sobre a aula precisar ser “divertida”. Associamos essa ideia com a expressão lúdica, o prazer, a alegria e a sensação de bem-estar que o corpo e a prática corporal provocam. Além disso, concordando com a palavra que o estudante utiliza, pensamos que a Educação Física do Campo também envolve um corpo potencialmente divertido, que gosta do que faz, brincando, jogando, dançando, cantando, ouvindo, lendo, politizando, correndo, pulando, rolando e trepando, bem como nas infinitas manifestações que o divertimento pode ocorrer.

Identificamos que nem as lutas nem os jogos foram citados na conceituação pelos estudantes. Entre os conteúdos citados, notamos uma predominância de alguns em detrimento de outros, o que revela uma compreensão ainda limitada e pouco abrangente da diversidade existente na área. Essa limitação sinaliza a necessidade de ampliar a percepção acerca dos conteúdos da Educação Física.

A professora P3 ressalta a importância da legitimidade das práticas corporais, o que consideramos pertinente. Em um estudo sobre o tema, Furtado e Borges (2020) trazem os desafios da legitimidade: a necessidade de compreensão da Educação Física como área de conhecimento e intervenção da cultura corporal de movimento; o significado e função das práticas corporais. Para os autores, o desinvestimento e a falta de reconhecimento continuam a prejudicar o reconhecimento legal da disciplina dentro do currículo escolar.

Especificamente sobre como avaliam o papel da Educação Física do Campo, P1 diz “Avalio como sendo de suma importância, tanto para a educação infantil como para as séries futuras, para as séries superiores, no caso fundamental, maior e menor”. O docente aponta a importância da disciplina para a superação, a autoestima e a manutenção do estudo, além de contribuir para a conquista de um espaço na sociedade e reconhecimento na família.

P2 comenta que “Além da sua importância, ela vem também para fortalecer as práticas corporais que esses alunos do campo já têm na sua vivência no dia a dia e dá novas possibilidades de práticas corporais”. Isso mostra a relevância de manter um corpo saudável e a contribuição para a redução do uso de tecnologias, favorecendo a ocupação com as práticas e maior exploração de movimentos. O docente P3 afirma:

Bom, eu avalio a Educação Física do Campo como uma Educação Física voltada para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. A questão do melhorar o cotidiano deles, a forma como ele vai realizar as atividades dele, o que eles podem fazer antes de

realizar suas atividades diárias, melhorar seus hábitos, melhorar de uma forma bem geral na questão de tirar alguns vícios, reduzir maus hábitos e principalmente na questão das posturas, porque eu vejo que a questão da postura é algo que pode prejudicar muito. Então melhorar a visão deles de educação física não é só voltada para o esporte, mas para o bem-estar e a saúde em geral.

Percebemos que, no geral, os docentes associam a disciplina à promoção da saúde, qualidade de vida e bem-estar, havendo poucas sinalizações críticas nesse processo. Percebemos em Daolio (1995) uma preocupação com o entendimento do corpo somente como puramente biológico. É necessário pensar o corpo na interação natureza/cultura e, ao atuar nele, atua-se também na sociedade em que ele está inserido. Sendo assim, é preciso considerar o ser humano como ser social. Diante disso, deve-se considerar que “o que define o corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (Daolio, 1995, p. 26). É necessário pensar a Educação Física, que trata do corpo e das práticas corporais, para além do biológico, da aptidão e da competição.

Para Vago (2022), a Educação Física não existe no vazio, mas na presença dos sujeitos, professores, professoras, estudantes, suas histórias, identidades sociais e experiências corporais. Ele defende que a disciplina deve “acolher e tratar as diferentes suas culturas e seus saberes, assumindo a escolha política pedagógica de fazê-las presentes, vivas, para que sejam conhecidas, para que sejam praticadas, para que sejam fruídas e apropriadas por estudantes em suas aulas” (Vago, 2022, p. 18).

Nesse sentido, pensar a Educação Física da escola, é pensar nas pessoas que fazem parte dela (crianças, adolescentes, jovens, adultos, incluindo especialmente as populações vulneráveis, como indígenas, quilombolas, jovens negros, crianças do campo e das periferias, pessoas LGBTQIAP+ e com deficiência), suas experiências, o direito aos conhecimentos produzidos, o conhecimento escolhido para o programa de ensino, a participação na formação cultural e no direito ao seu corpo (Vago, 2022).

Os exercícios propostos neste tópico integram-se a um processo reflexivo sobre as concepções de Educação Física, de Educação Física do Campo e sobre as percepções dos sujeitos quanto à área e à avaliação. O objetivo é ir tecendo caminhos críticos e dialógicos, superando visões pragmáticas, tecnicistas, reprodutivistas, universais e inquestionáveis.

6.3 A Educação Física do Campo como território de necessidades²⁴⁰

Sobre as necessidades da Educação Física do Campo, foram feitas as seguintes perguntas aos discentes: o que você considera que necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo? Para você, como deveria ser uma Educação Física escolar do campo? Já para os docentes, foi questionado: o que você considera que necessitou ou necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do campo? Com base nas respostas obtidas, organizamos o Quadro 36, que apresenta as principais necessidades apontadas para a área:

Quadro 36 – Necessidades da formação para se pensar em uma Educação Física do Campo²⁴¹.

DISCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	DOCENTES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
Formação específica	(12)	Formação específica	(03)
Valorização da cultura local	(12)	Valorização da cultura local	(02)
Valorização das práticas corporais/práticas corporais do campo	(07)	Currículo específico	(02)
Vivências no território do campo	(06)	Envolvimento maior das escolas do campo	(01)
Buscar conhecimento sobre a área	(06)	Eventos científicos	(01)
Estrutura adequada	(06)	Jogos específicos para o campo	(01)
Políticas e projetos para o campo	(05)	Políticas públicas para o campo	(01)
Recursos pedagógicos	(05)		
Currículo específico	(04)		
Contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos	(03)		
Vaga de concurso público	(01)		
Envolvimento da comunidade	(01)		

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Em uma análise inicial, é fundamental retomar o quadro apresentado no início desta seção, que trata dos problemas identificados por estudantes e docentes, pois esses aspectos devem ser considerados ao pensarmos nas necessidades formativas. O Quadro 36 apresenta, concomitantemente ou de maneira diferencial, uma similar proximidade com o Quadro 34, já apresentado. É claro que aqui ressaltaremos o que ficou mais evidente nas falas dos sujeitos sobre o que realmente se necessita, segundo suas próprias percepções, para uma Educação Física do Campo.

²⁴⁰ A escolha dessa categoria é advinda das respostas de alguns sujeitos que consideram o campo como um espaço de território (06 sujeitos). Realizei uma analogia afirmando que o campo e a própria Educação Física apresentam diversas necessidades.

²⁴¹ Inspirado em Bardin (1977).

Baseado no Quadro 36, percebemos que a formação, seja ela inicial, continuada ou permanente, precisa existir e ser pensada em sintonia com uma proposta formativa específica para o campo. Para isso, tanto a escola quanto a universidade devem proporcionar diferentes possibilidades para o campo. Destacamos, especialmente no âmbito da formação inicial de professores, dentro dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a importância de considerar essas especificidades, inclusive nas diferentes áreas de conhecimento, com ênfase na área de Linguagens.

A necessidade de uma formação específica, com disciplinas, conteúdos e um currículo específico para o campo, foi percebida nas falas dos sujeitos P2 e P3, respectivamente: “Na formação inicial era importante, principalmente na área da licenciatura, ter uma disciplina voltada para a Educação do Campo”; “trabalhar algo mais específico com a Educação Física voltada para o campo”.

Além do ensino, ressalta-se a extensão, no caso da universidade, sobre a importância dos eventos científicos e de se desenvolverem temáticas relacionadas à realidade do campo, como explica P2: “Oficinas sobre a Educação do Campo, eventos científicos que falem da Educação do Campo”. Ainda sobre eventos, mas agora no campo escolar, P3 apresenta sua sugestão: “E eu acho que seria interessante que fosse elaborado alguns jogos que fossem voltados somente para os alunos do campo”.

P3 faz uma crítica aos jogos abertos realizados conjuntamente entre cidade e campo, que acontecem anualmente, inclusive na cidade. Para ele, deveria existir uma competição específica e própria dos territórios do campo, expressando pertencimento e originalidade em sua colocação. Trata-se de uma sugestão pertinente para a valorização do corpo e das práticas corporais próprias da comunidade escolar do campo e de seu entorno. A valorização da cultura local também é recorrente em diversas falas dos estudantes e dos docentes. O estudante E19 confirma:

Penso que a Educação Física do Campo deveria buscar a valorização da identidade cultural local, familiar e, a partir disso, desenvolver os conteúdos contemplados pelo componente curricular específico, assim como possibilitar os alunos/as a práticas corporais diversas, levando-os a ter vivências que marquem o seu processo de ensino-aprendizagem para a construção de oportunidades e de uma formação crítica e consciente.

Para consolidar os processos de emancipação do homem e da mulher, comprometidos com a mudança da realidade e das condições sociais, devemos considerar a democracia, a liberdade, a igualdade e o respeito à cultura do outro, bem como dignidade, os saberes

empíricos, a individualidade, a valorização da cultura, do multicultural, ao diverso (Freire, 1996; Freire, 2021a). Nesse sentido, o docente P1 apresenta uma necessidade:

Seria muito importante que tivesse a oportunidade de os professores levarem as turmas, e de ter sido levado para conhecer essas realidades, questão financeira, questão da relação com os pais, com os familiares, períodos de inverno, o quanto afeta nas aulas, o quanto afeta nas aulas de Educação Física, período de produção agrícola, que em algumas comunidades, dependendo da situação.

P3 declara: “Eu acho que poderia ter tido uma formação que garantisse os conteúdos voltados para a educação específica do campo, ensinando a questão do conceito, fundamentos”. Percebemos, na fala do docente, a necessidade de uma sistematização mais ampla e consistente para as aulas de Educação Física no campo. O trabalho com a disciplina deve ser aprofundado na formação permanente de professores, seja no que diz respeito ao direcionamento para o planejamento, conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação, seja no domínio de conhecimentos pedagógicos essenciais à relação ensino-aprendizagem entre professores e estudantes. Isso inclui desde o conhecimento da realidade cultural local, do cotidiano, dos saberes e das práticas, até o domínio de aspectos técnicos, táticos, biomecânicos do movimento, assim como de conhecimentos culturais, sociais, políticos, críticos e reflexivos.

Sobre o entendimento da realidade e das especificidades como necessárias, P1 exemplifica:

Há exemplo no Roberto Remigi, há alguns anos, quando dava a época do muruci, a falta era praticamente falta justificada, porque a criançada saía de manhã cedo para ganhar o dinheiro com o papai e mamãe, iam pela rua colhendo os murucis, quem tinha lote ia para o lote, mas quem não tinha lote, que tivesse bastante muruci, eles iriam coletando na beira da rua o muruci para poder vender e garantir lá o seu sustento.

Importante destacar que cada contexto possui seu tempo/clima (P2), suas manifestações de trabalho, colheita e produção, fatores que interferem no percurso das aulas e da frequência dos estudantes na permanência ou ausência da escola. Evidentemente, não defendemos aqui que os alunos devam faltar, muito menos que isso ocorra de forma recorrente, mas sim que a escola compreenda a dinâmica em que está inserida e a realidade de seus sujeitos. Além disso, deve-se considerar um princípio fundamental da Escola do Campo: o tempo escola e o tempo comunidade.

Ainda na questão da relação escola e comunidade, é essencial que haja valorização das práticas corporais, sobretudo aquelas que ocorrem no campo, sejam elas criadas pelos sujeitos pertencentes ao território ou híbridas, modificadas pela cultura. Para tanto, a escola deve atuar

como incentivadora desse processo, envolvendo-se ativamente com a cultura em que está inserida, como ressalta P3: “envolvimento mais das escolas do campo”.

Ao pensar a Educação Física na escola, Vago (2009) sinaliza cinco possibilidades: a relação entre escola e os vínculos com culturas; pensar os humanos como seres de cultura; docentes e estudantes como praticantes de experiência cultural; pensar o humano diretamente pelo corpo; pensar a Educação Física como formação cultural. Assim, a escola deverá ser “um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas” (Vago, 2009, p. 26).

Por fim, ressalta-se a legitimidade do território do campo como território de saberes e conhecimento, e a formação precisa garantir esse direito e esse ensejo. “O campo, ele é um território de conhecimento” (P5). A professora P5 ainda ressalta: “As formações precisam, precisam contemplar, né? Precisam ser esses espaços de possibilidade de discussão, né, e de, de, de legitimação desses territórios”.

Vago (2009) aponta que a escola é um lugar de cultura, logo, um lugar de produção de conhecimento crítico e de embelezamento de experiências humanas. Seus protagonistas – as crianças, os jovens e os adultos – são produtores de cultura: modificam, sentem, praticam, experienciam, transmitem, partilham e problematizam os diversos saberes da escola. Assim, a escola é espaço de direito à cultura.

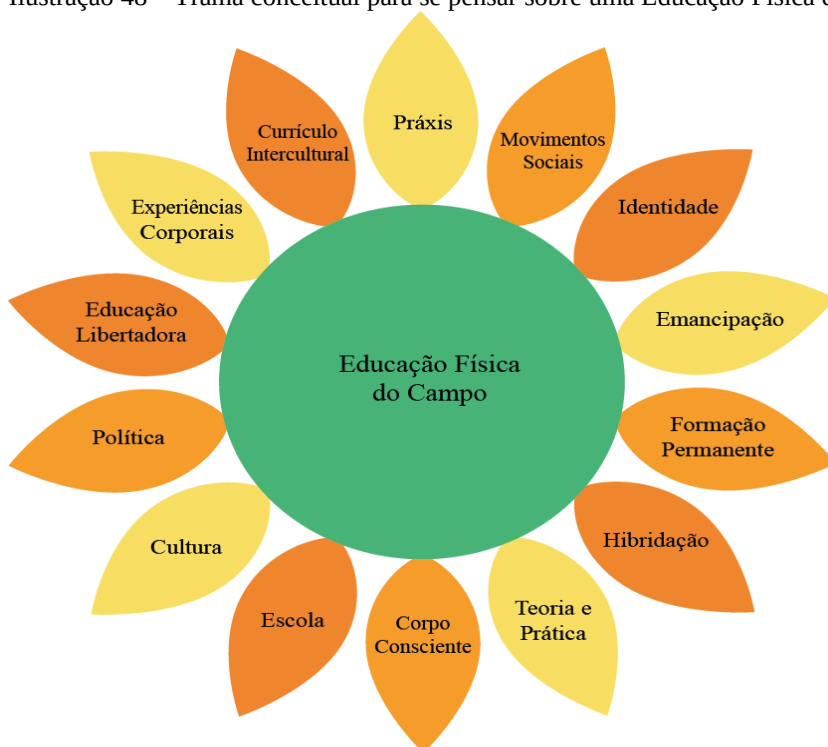
Destacamos, diante disso, os direitos às políticas públicas educacionais eficazes que envolvam os recursos; a infraestrutura; os projetos educacionais para o campo; as vagas em concursos públicos para docentes do campo; a formação permanente; o ensino-aprendizagem de qualidade; o acesso e a permanência na escola e na universidade com dignidade; os territórios do campo, seus povos, costumes, saberes locais; o corpo e as práticas corporais do campo; a Educação Física do Campo.

A partir das problemáticas, das concepções e das necessidades analisadas nesta seção, a Ilustração 48 apresenta uma trama conceitual²⁴² a partir das principais ideias trabalhadas ao longo das seções para se pensar uma Educação Física do Campo. Isso nos lembra que, em Freire (2023), o corpo molhado de história e marcas culturais traz à memória tantas tramas, cheios de fatos, novos saberes e novas tramas²⁴³.

²⁴² É válido citar o estudo de Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos, intitulado “Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire”. São Carlos: Pedro & João Editores, do ano de 2022.

²⁴³ Freire (2023, p. 45), em “Pedagogia da Esperança”, ao lembrar do exílio, comenta: “Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra, portanto, tempo ensaiada e jamais

Ilustração 48 – Trama conceitual para se pensar sobre uma Educação Física do Campo²⁴⁴.



Fonte: autoria própria (2025).

Na ilustração, observam-se diversas palavras do repertório dos autores, surgidas nos diálogos construídos a partir das análises de dados das seções. Destacamos as principais para refletirmos sobre uma Educação Física do Campo. Essas categorias teóricas permitem compreender melhor o fenômeno estudado e somar-se à trama empírica, contribuindo para a proposição de pensamentos e realidades.

Partimos da compreensão de uma educação libertadora, livre da opressão, reflexiva, política, propositiva, fundada na relação educador-educando, em que ambos aprendem e ensinam, caminhando para a superação de uma educação bancária e reprodutivista. A educação se apresenta como possibilidade de mudança e transformação social. Ela é fundamental para a formação de qualquer ser humano histórico, social e cultural do campo.

Defendemos uma escola do campo popular, sintonizada com a comunidade local, seus saberes e cultura, que valorize a identidade, promova um currículo diferenciado, intercultural, transformador, democrático, participativo e engajado. Uma escola que possa contribuir para a liberdade, com a coragem e a resistência. Uma escola que não apenas reflita a sociedade, mas

dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco”.

²⁴⁴ Baseado nos teóricos trabalhados na tese.

que pense e construa criticamente conhecimento e crie/recrie a cultura (cultura popular e o círculo de cultura).

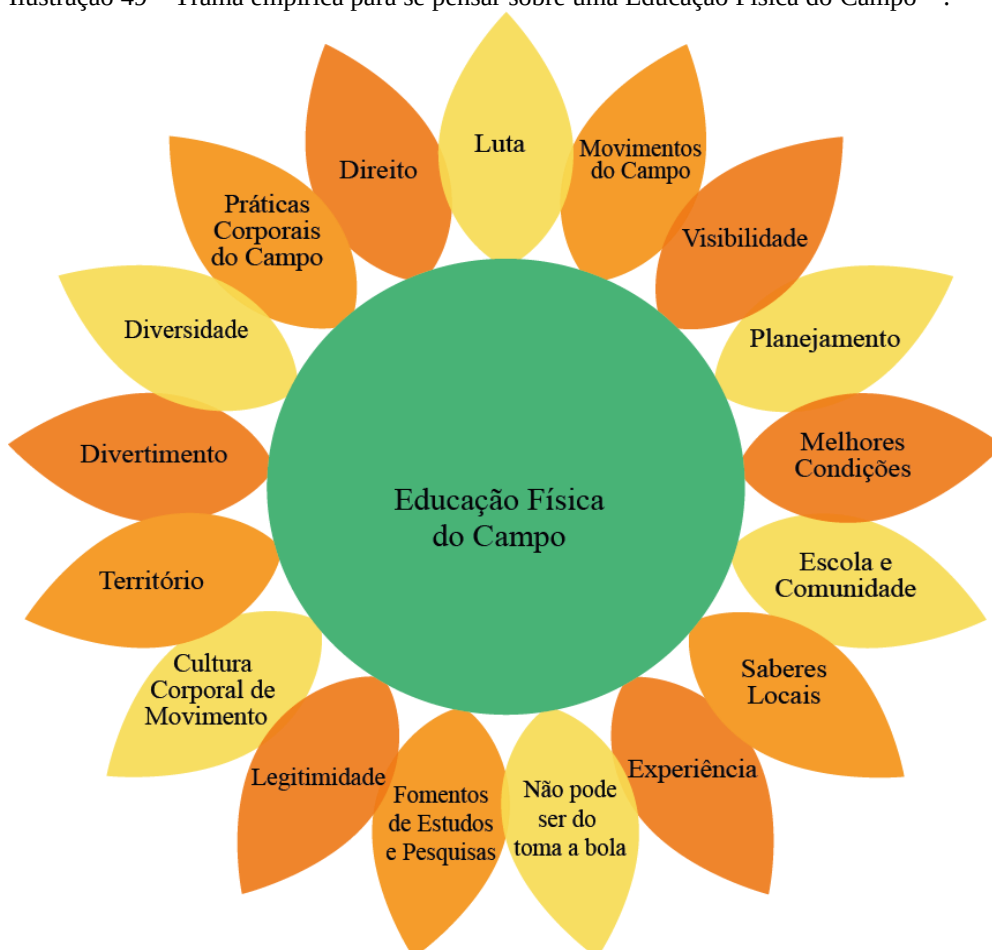
Uma formação que deve ser permanente e humana, levando em consideração práxis, ação, reflexão, ação, teoria e prática de maneira indissociável. Deve ter perspectiva de longo prazo, iniciando na infância e estendendo-se até a vida adulta, acompanhando o caminhar dos povos do campo, suas lutas, desejos e sonhos. A formação de professores do campo precisa efetivar-se com qualidade, conduzindo homens e mulheres à emancipação. Essa formação deve considerar o corpo – o corpo consciente, desalienado, não mecânico –, a linguagem corporal, a corporeificação e as experiências corporais como saberes válidos e possíveis diante das situações-limite do dia a dia. O corpo consciente também se constrói pela compreensão da leitura da palavra e do mundo, pela ação, pelo reconhecimento do inacabamento e pela construção social, em um processo contínuo de conscientização.

Consideramos a hibridação que acontece por meio das práticas corporais do campo, as quais recebem influências de outras culturas, misturando-se e modificando-se dentro de um mesmo território do campo. É no contato com o outro que a cultura é modificada: o tradicional se mistura com o não tradicional, em um processo de construção e reconstrução, dinâmico e vivo, coexistindo e sendo modificado a todo tempo.

Trata-se de uma Educação Física do Campo que não desconsidera os conhecimentos técnicos, táticos, oriundos das ciências da saúde ou de perspectivas competitivistas, mas que os amplia, pensando-os de forma propositiva, crítica e contra-hegemônica. Uma abordagem que vai além de uma visão racionalista e dual, incorporando o histórico-social e o cultural, construídos pelos povos do campo, considerados e vividos por eles. Defendemos, assim, uma Educação Física do Campo presente nas pautas políticas em disputas, especialmente as educacionais, garantindo de forma eficaz as necessidades históricas decorrentes dos direitos que os povos do campo possuem e que os movimentos sociais já vêm reivindicando. Trata-se de assegurar direitos, acessos e garantias para uma vida com dignidade e respeito no campo.

Nossa trama conceitual se apropria dos teóricos, extraindo de suas obras contribuições para a organização deste pensamento. Os autores estudados engrandecem esta trama e se somam à trama empírica, construída a partir das falas dos sujeitos, que também trazem elementos e consistência a esta proposição para a área. Ambas as tramas, juntamente com a trama da pesquisadora vivida, sentida, analisada, tecida, costurada, e construída, fortalecem-se para pensarmos sobre uma Educação Física do Campo.

Ilustração 49 – Trama empírica para se pensar sobre uma Educação Física do Campo²⁴⁵.



Fonte: autoria própria (2025).

Essas expressões surgiram da experiência empírica e do cotidiano com os sujeitos do campo, durante as entrevistas e questionários. Elas surgem no momento do contato com suas relações e com a realidade vivida. As palavras presentes nessa ilustração são significativas, pois advêm diretamente de estudantes, docentes, trabalhadores e seres humanos histórico-culturais que vivem ou convivem com o campo²⁴⁶. A proporção notória dessas palavras e de seus significados já foi comentada e analisada nesta seção. Aqui, ressaltamos que todas têm importância para os sujeitos do campo, assim como para este estudo e para a reflexão sobre uma Educação Física do Campo, pensada, construída e desejada por esses sujeitos, que tiveram suas vozes e corpos ouvidos e sentidos, devendo, portanto, ser devidamente registrados, considerados e propostos para a área.

Essa trama empírica leva em consideração os saberes do campo, suas falas, corpos e direitos. O campo precisa ser visível, não podendo ser considerado inexistente. O campo é

²⁴⁵ Baseado nas respostas dos sujeitos.

²⁴⁶ As palavras dessa ilustração são extremamente significativas, pois, nas seções anteriores, não surgiram com tanta evidência como foram relatadas e enfatizadas pelos sujeitos da pesquisa.

constituído de saberes locais e de conhecimento, precisa ser legitimado, juntamente com as práticas corporais que nele acontecem. O campo é um território de direitos, lutas e resistências. Reforçamos, diante disso, que os movimentos do campo são fundamentais para a garantia de uma Educação e de uma Educação Física dignas aos povos do campo.

Nesta tese, reiteramos a necessidade de que os movimentos do campo também incluam, entre suas pautas, a luta pela legitimidade de uma Educação Física do Campo, que considere a Cultura Corporal de Movimento, o corpo e o movimento historicamente construídos pela humanidade, e que valorize as Práticas Corporais do Campo, em suas diferentes manifestações e nos variados territórios das águas, das terras, das florestas.

O território deve ser entendido para além de um espaço geográfico, pois é um lugar de pessoas, é vivo, dinâmico e de produção de cultura. No território do campo, devem coabitar as questões étnico-raciais, a diversidade de raças, credos, religiosidade, costumes, valores e manifestações. Também devem coexistir as questões da pluralidade, expressas nas possibilidades diversas das manifestações dos corpos no campo; as questões de gênero, defesa pela igualdade e equidade; e as questões da inclusão, buscando garantir a inserção e a participação de diferentes sujeitos nos âmbitos sociais, políticos e culturais.

A escola do campo precisa garantir uma relação direta, inclusiva e participativa com as demandas da comunidade. Deve garantir um projeto pedagógico consistente com a realidade de seu entorno. Uma Educação Física que não seja do “toma bola” sem sentido, sem proposição ou planejamento, mas sim valorizar o que os sujeitos indicam: a importância dos conhecimentos didáticos, especialmente os correspondentes ao planejamento pedagógico (podemos citar os de ensino, conteúdo, avaliação, recursos), que embasam a prática pedagógica consistente dos professores de Educação Física.

Os sujeitos do campo indicam que a Educação Física do Campo deve estar em consonância com as experiências, o cotidiano, os corpos e seus movimentos no mundo. Apontam também o divertimento como elemento importante nas aulas: um corpo que ri, diverte-se, é alegre, livre e sente prazer ao realizar um conteúdo da prática corporal. Sem imposição, força ou pesar, mas com liberdade para se expressar e se comunicar.

Entre as melhores condições desejadas para o campo estão as estruturais, como as de infraestrutura. Concordo com suas reivindicações, pois reconhecem que o campo pode e deve dispor de lugares, espaços e condições tão dignas quanto as disponíveis aos sujeitos da cidade, respeitando, é claro, as especificidades de cada povo. Percebi, contudo, o desejo comum de usufruir de condições iguais, nunca inferiores.

Entre os espaços que já existem e aqueles que ainda podem ser conquistados, o direito a ambos precisa ser garantido. Isso retoma o que discutimos na seção III, a partir dos estudos de Alencar (2010) e Arroyo (2011), que evidenciam a importância de reconhecer os sujeitos do campo como sujeitos de direito. Nesse sentido, Fernandes (2022) defende que esses direitos devem ser garantidos a partir dos modos de vida e da realidade dessas populações.

Em Caldart (2011), como já abordamos na seção III desta tese, o próprio significado do uso da preposição “do” no termo “Educação do Campo” está imbricado de direitos a partir das necessidades do povo do campo. Acreditamos que tanto as vozes e manifestações dos sujeitos, ao reivindicarem melhores espaços, existentes ou desejados, quanto as reflexões de importantes teóricos da área, convergem para a defesa da efetivação desses direitos.

Além das condições estruturais, os sujeitos do campo apontam as necessidades de recursos materiais, humanos, financeiros, de renda, trabalho, saúde, produção, vida, lazer, Educação²⁴⁷ e Educação Física. Isso envolve assegurar a dignidade aos povos do campo, sem fechamento de suas escolas, com acesso a laboratórios, quadras adequadas, material pedagógico e tudo aquilo que corresponda às necessidades presentes e futuras.

Sobre os recursos materiais, destacamos aqueles que contribuem para uma melhor aula de Educação Física do Campo, incluindo os adaptados às suas realidades. Os recursos devem apresentar vantagens pedagógicas para as aulas, ter finalidade educativa e ser condizentes com as especificidades dos conteúdos, dos saberes e dos conhecimentos trabalhados. Deve, ainda, contribuir para as aprendizagens significativas das crianças, jovens e adultos do campo. É direito dessas populações ter acesso ao que existe na sociedade e usufruir disso de forma crítica e coerente com seus próprios desejos. No campo não se querem migalhas nem o mínimo possível, mas sim o que é justo e condizente. Já lhes foi retirado ao longo de séculos, e é inconcebível que ainda hoje suas pautas não sejam atendidas, mesmo sendo fruto de justas reivindicações.

Outra pauta apresentada é a universidade e as entidades científicas estarem juntas nos fomentos aos estudos e pesquisas do campo. É uma reivindicação justa e necessária que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão das instituições superiores, juntamente com as comunidades do campo. Essa parceria entre comunidade, universidade, entidades científicas, conhecimento científico, saberes populares, publicitação e organização em rede deve envolver a busca por uma sociedade melhor.

²⁴⁷ Lembremos a recente e marcada greve dos trabalhadores da Educação e dos povos indígenas no Pará, juntos pela revogação da lei n.º 10.820, que retirava o papel de uma Educação presencial. Além de ferir as condições de trabalho e da qualidade da educação no estado.

Nessa direção, além da trama teórica e empírica apresentada anteriormente, para pensarmos uma Educação Física do Campo, organizamos uma possibilidade a partir de uma Pedagogia²⁴⁸ da Educação Física do Campo proposta, que condiz com o quadro 37, a seguir:

Quadro 37 – Proposição para uma Pedagogia da Educação Física do Campo.

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPO			
Saberes	Estratégias metodológicas	Recursos, espaços e equipamentos	Estratégias avaliativas

Fonte: autoria própria (2025).

A proposição de uma Pedagogia da Educação Física do Campo leva em consideração os saberes dos povos do campo, suas produções culturais, sociais, históricas e imateriais; seus saberes tradicionais, saberes construídos e novos saberes; saberes que busquem a libertação e a emancipação; saberes que considerem a Educação do Campo e as lutas dos movimentos do campo. Sendo assim, é preciso considerar os saberes das experiências e os saberes populares. Para Freire (2023), não podemos desconsiderar o que o sujeito traz consigo, seja ele criança, jovem ou adulto, suas compreensões de mundo e de suas práticas sociais. Isso seja na fala, forma, cálculo, religiosidade, saúde, sexualidade, corpo, morte e vida. Importa respeitar esses saberes, que se dão na dimensão cultural.

São saberes relacionados à formação permanente e humana, que levem em consideração o corpo e as práticas corporais do campo; são advindos das experiências corporais; envolvem a esperança, o diálogo, a luta e a mudança; envolvem o território, a diversidade, interculturalidade e a identidade cultural; envolvem a inclusão, o gênero e a pluralidade; reúnem dimensões empíricas e teóricas.

São também saberes que orientam práticas pedagógicas coerentes, que articulam o ensinar e o aprender, e que valorizam tanto o conhecimento dos estudantes quanto o dos docentes. São construídos na comunidade, na escola, na família, na universidade e no cotidiano, envolvendo consciência, política, direito, criticidade, sensibilidade e afetos. Para Freire (2001), são saberes que envolvem a democracia, a tolerância, o sonho, corpo inteiro da dessemelhança, rigorosidade metodológica diante do objeto da curiosidade, os medos, os sentimentos e os desejos.

As estratégias metodológicas são condizentes ao percurso das aulas: como acontecerão, em que se basearão, o que e como serão realizadas, em quais espaços e sob quais condições. Tudo isso alinhado a uma concepção crítica de sociedade e de ser humano, com conteúdos em

²⁴⁸ Concordamos com Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, em que a Pedagogia é fundada na ética, na autonomia do educando e no respeito à dignidade.

sintonia com a cultura corporal de movimento e com estratégias de condução que considerem a realidade do campo, resultando na construção de um currículo específico.

Envolve conteúdos variados relacionados ao contexto; envolve uma prática pedagógica comprometida, com organização, planejamento e didática; envolve a cultura, o intercultural e a realidade local; envolve estratégias pedagógicas, relação ensino-aprendizagem e uso de recursos; envolve a relação entre teoria e prática; envolve as experiências; envolve os diferentes e múltiplos saberes; envolve objetivos e alcances; envolve os significados; envolve diversos fundamentos técnicos, socioculturais e outros, sob uma dimensão humana e educativa; envolve a criticidade e a criatividade; envolve círculo de cultura, rodas de conversa, o diálogo e a mística; envolve o corpo e a cultura; envolve a linguagem; envolve a apropriação cultural, necessidades e especificidades do campo; envolve flexibilização das aulas.

Quanto aos recursos, espaços e equipamentos, defendemos o direito aos já conquistados e aos que são frutos das reivindicações, solicitações e desejos dos povos do campo, advindo de suas necessidades, de seu contexto e das demandas da comunidade, da escola e dos sujeitos que vivem no campo. Defendemos o acesso, a manutenção e a qualidade deles, tanto os já existentes quanto de outros que ainda se fazem necessários, incluindo aqueles adaptados às realidades locais.

As estratégias avaliativas devem ser pautadas em uma avaliação não punitiva e não opressora, mas processual, que acompanhe o desenvolvimento, estimule a reflexão e o pensamento crítico, valorize o papel do educador e as trocas com os estudantes, e observe como os saberes estão sendo construídos. Deve considerar o tempo da escola e o tempo da comunidade, utilizando instrumentos múltiplos e adequados ao contexto, reconhecendo o campo como espaço de conhecimento.

Retomemos o título desta seção VI, sobre as sementes, sementes plantadas que esperamos que dê frutos, germine, cresça e fortaleça. A ilustração 50, que apresenta sementes de girassóis plantadas pelas crianças da Escola Roberto Remigi, remete à memória da esperança pelo novo, pela mudança e por dias melhores, mais floridos.

Ilustração 50 – Sementes de girassol.



Fonte: domínio público (2025).

Retomemos a epígrafe desta seção, que trata do sonho; o sonho é o que nos move. Como nos lembra Freire (2023), a concretização do sonho é sempre um processo, um devir, que passa por rupturas e rompe as amarras, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou ideológicas. É o caminho da desumanização à humanização. O sonho como exigência e condição que constrói história: a história de fazer e refazer.

Desse modo, a proposição de uma Pedagogia da Educação Física do Campo leva em consideração uma perspectiva progressista, da esperança e do sonho, que considera os saberes, as estratégias metodológicas, os recursos, os equipamentos e as estratégias avaliativas. Esse apontamento não finaliza neste momento, está presente nas considerações finais desta tese. Ela é o início para outros diálogos e encontros possíveis, para outras tramas que ainda virão.

Conforme os diálogos realizados e as análises feitas nesta seção, sinalizamos alguns encaminhamentos:

- Necessidade de políticas públicas educacionais específicas que atendam e valorizem as especificidades dos sujeitos e da Educação Física do Campo;
- Melhores condições de acesso e permanência à escola e às aulas de Educação Física do Campo;
- Condições e usufruto do direito de infraestrutura, espaço e materiais adequados às especificidades das aulas de Educação Física;
- Currículo diferenciado, que envolva a interculturalidade;
- Conhecimentos da área Educação Física voltados aos sujeitos e comunidades pertencentes ao campo;
- Compreensão da formação de professores a partir da formação permanente, entendida como um processo de inacabamento, em que teoria e prática são indissociáveis, fundamentada no diálogo, na criticidade e na reflexão-ação-reflexão de educadores e educadoras do campo;
- A identidade cultural como indispensável para a prática pedagógica do docente que atua com a Educação Física do Campo;
- A Educação Física do Campo considerada como uma cultura corporal de movimento;
- É preciso considerar e trabalhar com o corpo e o movimento, especialmente os diversos conteúdos relacionados às práticas corporais e às práticas corporais do território do campo;
- É preciso considerar criticamente as experiências corporais e a linguagem não verbal;

- Nos territórios do campo, devemos considerar a interculturalidade, as questões étnico-raciais, as questões de gênero, inclusão e diversidade;
- Legitimidade da Educação Física do Campo;
- Escola do campo que considera o corpo e a cultura como conhecimento;
- Uma Educação Física do Campo que envolva a Formação cultural;
- Formação que garanta, curricularmente e no cotidiano das ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade, o debate e a vivência da Educação Física do Campo;
- Produção e organização de materiais pedagógicos específicos para a relação ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física do Campo.

CONCLUSÃO – GIRASSOL QUE FECHA PARA OUTRO SURGIR²⁴⁹...

[...] Com a diminuição constante do número de magnatas do capital, que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumenta a massa da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração, mas também a revolta da classe trabalhadora, que, cada vez mais numerosa, é instruída, unida e organizada pelo próprio mecanismo do processo de produção capitalista [...] (Marx, 2011, p. 1013)²⁵⁰.

À guisa de conclusão, esta pesquisa teve como campo de estudo a análise de como vem ocorrendo a formação de professores em Educação Física e Educação do Campo, bem como o trato do corpo e das práticas corporais nas escolas do campo da região nordeste do estado, especificamente no município de Castanhal, no Pará. Para isso, partimos de premissas teóricas e da realidade social, como possibilidades de melhor explicar o fenômeno investigado.

A partir do acúmulo teórico da área e das evidências científicas, apontamos que, no campo, há uma tendência para um currículo monocultural, de uma Educação Física urbanocêntrica, uma formação de professores com uma série de problemáticas – que vão desde a incoerência da prática pedagógica até as lacunas nas políticas educacionais, além da ausência da Educação Física do Campo como pauta nos movimentos do campo. Diante desse contexto, foi proposta a seguinte pergunta-problema: como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo?

Definiu-se, assim, o objetivo geral: compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo. Os objetivos específicos foram: 1) Refletir sobre a crise estrutural do capital e do neoliberalismo, suas implicações para a Educação e como o movimento da Educação do Campo se organiza diante das lutas e desafios da sociedade capitalista; 2) Entender as dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo e às práticas corporais, e professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo; 3) Identificar as práticas corporais do campo e a relação com a possibilidade de uma Educação

²⁴⁹ Nesta conclusão, estamos associando a ideia de uma tese que deve ser finalizada, mas, ao mesmo tempo, o ensejo e o desejo de continuação pelo debate. Do mesmo modo como o girassol se fecha e se protege para sobreviver e, assim, resiste, esperamos que esta produção proponha algo para a área, mas que não termine o diálogo nela própria. Quando finalizamos uma tese, terminamos um ciclo para que outros possam surgir ou emergir.

²⁵⁰ Essa epígrafe nos lembra que, mesmo dentro da lógica incorrigível do capital, como diria Mészáros (2005), é possível resistir, organizar-se e lutar contra este sistema. Portanto, esta tese buscou caminhar nessa direção contra-hegemônica.

Física do Campo; 4) Analisar os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais; 5) Compreender as concepções de corpo e práticas corporais para uma abordagem em Educação Física do Campo.

Ao traçar este caminho, ratificamos que a tese inicial, apresentada na seção I desta pesquisa, foi confirmada. Obtemos vários desdobramentos para a pergunta-problema apresentada, condizentes com a forma como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como com os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo. Foi sustentada e confirmada a tese de que:

- A crise estrutural do capital e o neoliberalismo influenciam a educação e a formação de professores, tornando-a fragmentada nos cursos de licenciatura, sob os interesses capitalistas, mercadológicos e urbanocêntricos, o que vem desencadeando um processo de semiformação;
- As estruturas curriculares, como as diretrizes atuais e os PPC dos cursos, ainda não estão efetivamente concretizados para uma perspectiva de formação que envolva as discussões de corpo e as práticas corporais em sua relação com a Educação do Campo;
- A ausência de uma formação voltada para Educação Física do Campo incide diretamente na prática pedagógica e na formação de professores que atuam nas escolas do campo;
- Há a necessidade de aprofundar o entendimento, a compreensão, a vivência e a materialização do corpo e das práticas corporais nos currículos, na formação permanente de professores, no cotidiano das escolas campesinas e no movimento de Educação do Campo;
- A fim de ressaltar a relevância e a defesa por uma Educação Física do Campo, em seu viés de direito histórico, epistêmico, político, cultural, social e corporal, é indispensável a concretização de uma formação de professores com corpos conscientes;
- A Educação Física do Campo deverá estar embasada na emancipação e na formação de corpos políticos e conscientes, práticas corporais que leve em consideração a realidade e os sujeitos do campo.

A estrutura da tese foi organizada em seis diferentes e contínuas seções, além desta conclusão. Na seção I, chamada de “Introdução: Reconstruindo raízes”, foram apresentados os seguintes elementos: problemática, problema de pesquisa, objetivos, tese inicial, relações da pesquisadora com o estudo e apresentação da estrutura. Na seção II, “Raiz Metodológica”, foram elencados os procedimentos metodológicos (método, técnicas, lócus, análise de dados e o estado do conhecimento).

Na seção III, “Um caule forte: o movimento de Educação do Campo frente à crise do capital e do neoliberalismo”, identificamos influências do sistema do capital e das políticas neoliberais, provocando processos de uma formação desigual, urbanocêntrica, fragmentada, privatista, mercadológica, semiformativa, fruto de uma sociedade excludente que altera os direitos a uma educação digna, democrática e de qualidade para todos, incluindo os povos do campo.

Chegou-se ao entendimento de que quem atua com a Educação e a Educação Física nos territórios do campo não pode estar desvinculado ao movimento do campo, e que o movimento do campo também não pode estar desassociado delas. Estar associado a um movimento faz diferença na formação permanente de professores que atuam nesses territórios. Ele é importante no processo de entendimento da desumanização para a humanização, libertação e emancipação.

O movimento da Educação do Campo é um espaço de resistência, de formação educativa e de organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, abrangendo, entre outros, os debates da educação, do direito, da justiça, do trabalho e do território. Apontamos a necessidade de os movimentos do campo, entre suas bandeiras de luta, aderirem às diversas reivindicações dos estudantes e dos docentes ouvidos nesta tese, que atuam no chão das escolas e das instituições, especialmente aquelas voltadas à defesa e à legitimação de uma Educação Física do Campo.

Na seção IV, “De folha em folha: a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física”, analisamos as dificuldades de estudantes e professores de Educação Física a partir de conhecimentos referentes à Educação do Campo, falta de experiências formativas nas escolas do campo, ausência de uma matriz curricular condizente e justa com os diversos territórios, reformulações de Projetos Pedagógicos, ementas de disciplinas da graduação e maior quantidade de projetos envolvendo os níveis de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao campo, além da carência de uma formação permanente adequada para a atuação.

As dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo e às práticas corporais decorrem, entre os fatores, pela não valorização da área no currículo escolar e universitário. A Ledoc, em suas diversas áreas de atuação,

principalmente na área de linguagem, tem desconsiderado a Educação Física, a cultura corporal de movimento, o corpo e as práticas corporais como conhecimentos importantes para a formação de sujeitos.

Os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais ainda são grandes: a ausência de uma formação específica para professores voltadas a uma Educação Física do Campo, desencadeando, assim, a não manifestação do uso do corpo e das práticas nas escolas do campo.

Percebemos que as estruturas curriculares, como as diretrizes e os PPCs dos cursos, ainda não dialogam com uma perspectiva de formação que considera o corpo e as práticas corporais do campo. Há algumas incoerências entre a formação, a atuação profissional e o papel da escola como cenários fundamentais articulados de conhecimento pelo e para o corpo. Observamos uma incipiência na formação e prática pedagógica de professores que atuam no campo no que diz respeito ao conhecimento crítico e peculiar da área.

Reconhecemos que é perceptível o esforço das escolas do campo analisadas e de seus educadores para caminhar na contramão desse formato, promovendo algumas ações e projetos que, em certa medida, avançam na valorização do corpo, do movimento, da relação corpo-natureza, corpo-educação e de determinadas práticas corporais, como: a capoeira, o carimbó, a mística, o banho do rio, o cordão do boi, os jogos estudantis, as brincadeiras, a contação de histórias e lendas amazônicas.

Mesmo diante dos avanços percebidos e alcançados, ainda se faz necessária a implementação de mais políticas educacionais, especialmente no lócus investigado, a região de Castanhal, voltadas à Educação Física do Campo. Essas políticas devem contemplar condições adequadas, infraestrutura, transporte, salários, materiais, recursos, formação permanente docente e formação humana, com ações participativas e democráticas que envolvam o município, o Estado, a União, as Universidades e as escolas.

Uma formação permanente precisa ir além da formação inicial, continuada ou de eventos pontuais, abrangendo a dinâmica formativa mais ampla, o trabalho, a democracia, os currículos, o diálogo, a relação teoria-prática, o inacabamento, a emancipação, as atividades educativas emancipadoras e uma formação humana e contínua, baseada nas vivências, adaptações e experiências dos sujeitos do campo (Porto; Lima, 2016; Freire, 1987; Adorno, 2020; Tonet, 2014).

Na seção V, “É preciso florir: o corpo e as práticas corporais do campo”, constatamos que, na maioria das concepções dos sujeitos, os limites no trato com o corpo derivam de uma

influência cartesiana, dual e racional. As definições de corpo apresentadas ainda estão sob um prisma de entendimento unilateral, correspondente à divisão corpo e mente, do biológico/fisiológico, da máquina, da matéria, do físico, do eu, do movimento pelo movimento.

As possibilidades se abrem quando há compreensão do corpo para além dessas visões, atrelando-se à cultura e ao sócio-histórico. O pensamento sobre corpos sócio-históricos e culturais nos faz pensar sobre corpos não controlados, não opressores, não oprimidos, não alienados; corpos políticos, corpos dialéticos, corpos críticos, corpos históricos, corpos plurais, corpos sensíveis e corpos conscientes. Destacamos, com isso, a importância da incorporação, do corpo consciente, da corporeificação, da teoria/prática, da consciência transitiva crítica, da pluralidade, da diversidade, do respeito aos diferentes povos, culturas, raças, gêneros, sexualidades e espiritualidades. É viver o corpo numa dimensão além das habilidades motoras, físicas, biológicas, vivê-lo sob um viés crítico, político, cultural e social.

No que se refere às práticas corporais, os limites observados refletem a influência de uma concepção urbanocêntrica e do hibridismo cultural. Foram incipientes as práticas tradicionais específicas e próprias do assentamento. Observamos muitas práticas não tradicionais que recebem influência de outras regiões e lugares, incluindo a influência da “cidade sobre o campo”. Trata-se de uma espécie de troca, própria daquilo que é híbrido, de múltiplas culturas.

As práticas eventuais do campo explicitadas envolvem o brincar/a brincadeira, o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, as de aventura. Dentre as citadas, temos: futebol, vôlei, quadrilhas, bumba meu boi, natação no igarapé, palito em cima, extração do açaí, funcional. Destacamos que as práticas mencionadas perpassam as experiências corporais vividas por estudantes e docentes, em suas diversas histórias de vida.

Não foi identificada, também, a criação de novas práticas corporais construídas pela própria comunidade, seja escolar ou não escolar. Apesar disso, há uma manifestação do ensinar e aprender, na escola e na universidade por meio de práticas corporais já existentes. Logo, nas análises de dados realizadas, chegou-se a uma Educação Física do Campo que vem desconsiderando o processo criativo e de construção do novo, próprios da região.

As possibilidades sobre as práticas envolvem o currículo, a formação e as políticas. As instituições superiores e as escolas devem adotar estratégias formativas e curriculares diversas que envolvam o corpo e as práticas corporais dos sujeitos, bem como formações específicas para o campo, articulando corpo e práticas corporais com a interculturalidade e o território.

Essas estratégias formativas devem valorizar o inacabamento, a esperança, a luta, o sonho e a mudança, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam o corpo sócio-histórico-

cultural, o corpo consciente e o corpo plural. Devem garantir e fortalecer as práticas corporais tradicionais, assim como incentivar a construção de novas práticas, além de valorizar e capacitar professores e professoras de Educação Física do Campo. É necessário que essas ações façam integrem os projetos político-pedagógicos dos cursos, estejam presentes nas disciplinas, nos projetos de ensino, extensão e pesquisa das universidades, no movimento de Educação do Campo, nas ações da comunidade, nas diretrizes, leis e decretos específicos que norteiam a prática pedagógica dos e das docentes.

Portanto, apontamos ser fundamental a compreensão e a materialização do corpo e das práticas corporais em distintos espaços, como nos currículos, na formação permanente de professores, nas escolas campesinas, no cotidiano, incluindo os eventos da comunidade e do movimento de Educação do Campo. Esse conjunto de dimensões contribui para o fortalecimento colaborativo das experiências corporais.

Na seção VI, “Sementes que brotam por uma Educação Física do Campo”, tratamos sobre problemáticas, concepções e necessidades para a Educação Física do Campo. Propomos, nesse sentido, uma abordagem fundamentada nas principais categorias teóricas trabalhadas ao longo da tese, organizadas em uma “trama conceitual”, e complementada por uma “trama empírica” baseada em falas significativas dos sujeitos da pesquisa. Ambas as tramas foram primordiais para a elaboração da ideia.

A trama conceitual envolve política, cultura, escola, corpo consciente, teoria e a prática, hibridação, formação permanente, emancipação, identidade, movimentos sociais, práxis, currículo intercultural, experiências corporais e educação libertadora. Já a trama empírica abrange cultura corporal de movimento, legitimidade, fomento de estudos e pesquisas, rejeição à lógica do “toma bola”, experiência, saberes locais, escola e comunidade, melhores condições, planejamento, visibilidade, movimentos do campo, luta, direito, práticas corporais do campo, diversidade, divertimento e território.

Esta proposição leva em consideração um conjunto de especificidades e necessidades de uma Educação Física do Campo, com um direcionamento progressista, político, educativo, formativo, de diferentes recursos humanos, materiais específicos, projetos oportunos, planejamentos consistentes, conteúdos críticos, infraestruturas adequadas, condições dignas, práticas pedagógicas coerentes, além de transportes e merendas de qualidade.

A defesa por uma Educação Física do Campo constitui um direito histórico, epistêmico, político, cultural, social e corporal. Considera as especificidades e a valorização da vida e emancipação dos sujeitos do campo, sustentada por um currículo diferenciado e intercultural, pela identidade e formação cultural, pelo conhecimento específico e pela cultura, na

indissociabilidade entre teoria e prática, ação e reflexão, nos conteúdos da cultura corporal de movimento, da linguagem não verbal, das experiências corporais, do corpo e das práticas corporais do campo, do corpo e movimento, do corpo e cultura.

As possibilidades das tramas teórica e empírica foram extremamente importantes para vislumbrar um nível de compreensão mais profundo e coerente de análise e proposição. Foram peculiares os teóricos lidos, suas experiências, suas produções acadêmicas científicas, assim como a escuta dos sujeitos, suas insatisfações e apontamentos, observar, registrar e estar no chão das escolas do campo, com suas incoerências e contradições.

Estamos propondo, também, uma Pedagogia da Educação Física do Campo, que leve em consideração o pedagógico, os saberes, a produção cultural, as práticas, os recursos, os espaços e as estratégias metodológicas e avaliativas. Acreditamos que ela possa contribuir para a prática pedagógica de docentes e para uma melhor organização da área. Não se trata de oferecer soluções definitivas, mas de provocar reflexões sobre lacunas existentes.

Esta tese se apresenta como um resultado significativo de retorno à sociedade, objetivo presente desde o início da pesquisa. Configura-se como um estudo provocativo e propositivo para repensar a formação de professores, a escola do campo, a Educação do Campo e a Educação Física, culminando na construção de uma Educação Física do Campo, com atenção especial ao corpo e às práticas corporais.

A metáfora do girassol, presente nos títulos de cada seção, conferiu à pesquisa um sentido poético e singular de beleza, estética e sensibilidade. Comparada à Educação e aos educadores, simboliza resistência, esperança e mudança. A flor remete ao ciclo de vida dos professores, com nossos brilhos, medos, forças, lutas e resiliências. São ciclos que se iniciam e se encerram para que outros possam surgir.

Chegar a esta fase do estudo traz a sensação de prazer, satisfação e realização. O debruçar sobre leituras, estudos e escritas, inspirada por teóricos como Paulo Freire e outros, os contatos com estudantes e docentes, bem como as diversas visitas ao assentamento, ouvindo histórias, presenciando acontecimentos e vivenciando fatos, proporcionaram-me, como pesquisadora, experiências singulares e de imensa gratidão.

Esse percurso também amplia minha responsabilidade e compromisso ético do meu ser/fazer docente, impulsionando meu envolvimento em futuros desdobramentos, seja no desenvolvimento de produções articuladas, no fomento a projetos com comunidades amazônicas, na realização de pesquisas, no maior engajamento com entidades científicas e movimentos sociais, entre outras ações e atividades.

Por fim, concluindo sem encerrar, desejo verdadeiramente que esta tese contribua para o desafio de refletirmos e fortalecermos o debate acerca de uma Educação Física do Campo, apontando caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e de uma Educação que problematiza, questiona, critica, analisa e avança na produção de conhecimento e saberes. Deixo ainda o estímulo para, no futuro, desenvolver a ideia inicial de uma Pedagogia da Educação Física do Campo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro. **Educação e Emancipação**. 2. ed. trad. Wolfgang Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ALMEIDA, J. Corpos, emoções e risco como objetos sociológicos. **Sociologias**. v. 21, n. 52, p. 09-16, 2019.

TORRES, Ester Geraldo Campelo *et al.* Corpo e cultura na perspectiva da formação docente em Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, nº 44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e008622>.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANPED. **GT 08 divulga nota de repúdio à proposta de Diretrizes Curriculares da Formação Inicial de Professores do CNE**. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizes-curriculares-da-formacao-inicial-de>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ANPED. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores**: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Colaboração de texto por Eliana da Silva Felipe (GT 08). 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise estrutural do capital e suas respostas. **Confluências/Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 10, n.1, p. 43-61, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/conflu10i1.p12>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**. Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **István Mészáros e sua ardorosa defesa da humanidade**. Revista Cult, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/istvan-mezzaros-e-sua-ardorosa-defesa-da-humanidade>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Confluências**, Revista Interdisciplinar de sociologia e Direito, v. 10, n. 1, 2008.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. Formação docente em Educação Física no Brasil: do pensamento curricular à produção do conhecimento. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. Universidade de Brasília. **Linhas Críticas**, v. 27, e35696, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>. Acesso em: 15 set. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PARÁ. **Relatório da comissão de estudos sobre as diretrizes da educação dos povos do campo, indígenas quilombolas e extrativistas**. Belém, Pará, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Claudia; BORGES, Carlos; CARRÉRA, Ruan; PAIVA, Luciana. O corpo como construção social e as implicações pedagógicas na formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo no IFPA de Castanhal (PA). **Temas & Matizes**. v. 18, n. 33, 2025.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues Barros; GALAK, Eduardo Lautaro; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. O corpo consciente como um princípio norteador da Educação Freiriana. *In*: **V colóquio internacional de investigações de mestres do campo**, Rede RIMEF, Colômbia, 2024.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues; CARRÉRA, Ruan Fellipe dos Santos; CORREIA, Mesaque Silva. A compreensão de corpo na obra de Le Breton: um fenômeno social, cultural e simbólico. *In*: Seminário Conversas com Caê, 6, 2024, Belém. **Anais [...]**. Belém, PA: 2024.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues; SILVA, Vanuza Filgueira da. O Estágio supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo: a importância da relação teoria e prática como fundamento. *In*: Seminário Conversas com Caê, 6, 2024, Belém. **Anais [...]**. Belém, PA: 2024.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. “Terceiro setor e um novo padrão de sociedade nos imperativos do capital”. III Seminário Nacional Educação, Estado ampliado e Hegemonias: as formas de empresariamento da Educação pública, 2022. **Anais [...]**. 2022.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues *et al.* Os jogos tradicionais entre os índios também da aldeia sede. *In*: ALENCAR, Joelma; SILVA, Claudio; SOLANO, Eliete (org.). **A Produção do conhecimento em contextos indígenas**: diálogos interculturais para o ensino em linguagens e artes. Belém: EDUEPA, 2017.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. **O Trabalho Docente e o processo de Adoecimento no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará**. Orientadora Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. 2. ed. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2021.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, 1994.

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º grau, no período de 1930 a 1986**: uma abordagem sociológica. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomás. Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, 1999.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do Esporte**: uma introdução. 3. ed. Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. **Edital de convocação nº 09 de abril de 2009**. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília-DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020.** Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Censo escolar.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/31.01.2020_Censo-Escolar.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023a.

BRASIL. **PROCAMPO.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo>. Acesso em: 29 dez. 2023b.

BUNGENSTAB, Gabriel. **Epistemologia da Educação Física brasileira:** (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100551>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural.** Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In: Caminhos para a transformação da escola 1:* reflexão desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Roseli Caldart (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em movimento. *In*: Arroyo, Caldart e Molina (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. trad. Roneide Majer. Editora Paz e Terra, 2006.

CONECTAS. **Tragédia de Brumadinho**: 4 anos de impunidade e sonhos soterrados. 2022. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/tragedia-de-brumadinho-4-anos-de-impunidade-e-sonhos-soterrados/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II). Por uma Política Pública de Educação do Campo. Declaração final (versão plenária). Luziânia-GO, 2004.

CPT. **Comissão Pastoral da Terra**. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

CORREIA, Mesaque Silva; FURTADO, Renan Santos; MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos; PAIVA, Luciana Rocha Magalhães; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Formação de corpos conscientes nas aulas de Educação Física escolar: pensar com Paulo Freire. **Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 22 out. 2024.

CRUZ, Rafael Sandrin da. A história do jornal Terra Livre e as lutas dos camponeses no estado de São Paulo (1954-1964). **Temporalidades**, Revista de História, ed. 35, v. 13, n. 1, jan./jun. 2021.

D'ADDARIO, Jeferson. **Brumadinho**: desastre ou negligência? Disponível em: <https://blog.daryus.com.br/brumadinho-desastre-ou-negligencia/>. Acesso em: jun. 2022.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, ano 2, n. 2, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DESCARTES, René. **Descartes**. Estudio introductorio de Cirilo Flórez Miguel. Madrid: Gredos, 2011.

DIAS, Michel Aires de Souza. **Educação para a barbárie**: a transformação dos indivíduos em mercadoria. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/educacao-para-a-barbarie-a-transformacao-dos-individuos-em-mercadoria-por-michel-aires-de-souza-dias/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao de Professores no Brasil.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3569567/mod_resource/content/1/EVANGELISTA%20E%20ALAN%20KENJI%20-%20Livro%20Formacao%20de%20Professores%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ROBERTO REMIGI. **Projeto Político Pedagógico**. “Planejar, agir e vivenciar a realidade do campo no processo educacional”. Prefeitura Municipal de Castanhal. Secretaria Municipal de Educação. Distrito Assentamento João Batista II, Castanhal-PA, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos Sociais do campo**. GESTRADO/UFGM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/movimentos-sociais-do-campo/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, Caldart e Molina (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli. Primeira conferência Nacional “Por uma educação básica do campo. In: Arroyo, Caldart e Molina (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

FIGUEREIDO, Márcio Xavier Bonorino. **Diccionario Paulo Freire**. Streck, Danilo R.; Rendín, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (org.). 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora, Belo Horizonte, 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (org.). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Manifesto do V Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará**. Belém, 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água, São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 9. edição. Editora Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **El grito manso**. 2. ed. Buenos Aires: Veintiuno Editores, 2021b.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: **Caminhos para a transformação da escola 1**: reflexão desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Roseli Caldart (org.). São Paulo: Expressão popular, 2010.

FREITAS, Léia Gonçalves de; PINHO, Vilma Aparecida de. O Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – GEABI e a formação de professores no estado do Pará. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-29, e020080, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2010b.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: ensinar – e – aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALAK, Eduardo. El Cuerpo de las Prácticas corporales. EN: R. Crisorio y M. Giles (dirs.). **Estudios críticos de educación física**. La Plata: Al Margen, 2015.

GAMBOA, Sílvia Sanches. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GAMBOA, Sílvia Sanches. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set/dez. 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico da Educação Física**. 2. ed. Editora Unijuí, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Textos – Coletânea. In: SADER, Emir (org.). **Gramsci**: poder, política e partido. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 61, jan./mar., 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 8 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciencia de la Logica**. Trad: Augusta e Rodolfo Modolfo. 6. ed. Buenos Aires: Librarie Hachette, 1993.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HOBSBAWM, Erick. **Eric Hobsbawm fala sobre “A crise do capitalismo e a importância atual de Marx**. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/beltw/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Doutorado%20disciplinas/Marxismo%20Hajime/Eric%20Hobsbawm%20fala%20sobre%20%E2%80%9CA%20crise%20do%20capitalismo%20e%20a%20import%C3%A2ncia%20atual%20de%20Mar%20%E2%80%93%20OABMS.html>. Acesso em: 03 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/castanhal.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 08 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/castanhal.html>. Acesso em: 25 set. 2024.

IFPA. **Resolução nº 111/2015**. CONSUP, de 19/08/2015. Instituto Federal do Pará, campus Castanhal. Castanhal-PA, 2015.

IFPA. **Projeto Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Educação do Campo**. Instituto Federal do Pará, campus Castanhal. Castanhal-PA, 2019a.

IFPA. **Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Castanhal-PA, 2019b.

IFPA. **Plano de desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Belém-PA, 2019c.

IFPA. **PSE 2023 -Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais – Castanhal**. Edital nº 01 de 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://prosel.ifpa.edu.br/pse-2023-licenciatura-em-educacao-do-campo-ciencias-humanas-e-sociais-castanhal>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LAVAL, Christian. **Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **III Ciclo de estudos e debates sobre políticas e financiamento da Educação**. Universidade de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Acsj-aQTSaI>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LAZARROTTI FILHO, Ari. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

LAZARROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÉVY, J. **Entrétiens avec David Le Breton: déclinaisons du corps**. Montreal-Paris: Tétréâtre, 2010.

LOBO, Sônia. **As Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

LÖWY, Michael. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Dossiê Cad. CRH** 26 (67), abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792013000100006>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LUDORF, S. M. A. A caminhada como prática de resistência: uma análise a partir da visão sociológica de David Le Breton. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 368-394, jan./abr., 2021.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MANSKE, George Saliba. **Práticas corporais como conceito?** ISSN: 1982-8918 Movimento, v. 28, e28001, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118810>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARIN, Elizara Carolina *et al.* Educação Física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 231-246, jan. 2010.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, Karl. **O Capital** [Livro 1] crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradutor: Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Victor Hugo Klagsbrunn. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; CABRAL, Maria C. R. **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte-MG, editora Fino Traço, 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Políticas de Formação e a pedagogia das competências. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 27, 2004, Caxambu. Sociedade democrática e educação: qual universidade? Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Casac Naify, 2003.

MEDINA, João Paulo S.. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “mente”**. Editora Papirus, 2013.

MENEZES, Pedro. **Dialética**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dialetica/#:~:text=3.,S%C3%ADntese,dando%20continuidade%20ao%20processo%20dial%C3%A9tico>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **outubro** (Revista do Instituto de Estudos Socialistas). São Paulo, n. 4, 2000.

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

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Deslandes, Romeu Gomes e Maria Minayo (org.). 28. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SOUZA, Rosineide Magalhães de. **Licenciaturas em Educação do Campo e Letramentos múltiplos: Formação docente e pesquisa**. Linha Mestra, n.42, p.3-8. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2020N42P3-8](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N42P3-8). Acesso em: 20 ago. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTAÑO, Carlos. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”**. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

MOREIRA, Gilvander. **Hino do camponês (hino das ligas camponesas), escrito por Francisco Julião**. 2020. Disponível em: <http://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFhino-do-campones-escrito-por-francisco-juliao/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MORISINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação. Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MORISINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. -dez. 2014.

MORISINI, Marília Costa.; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.55. 2021.

MST. **Educação Movimento dos trabalhadores sem terra**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

NOMELINI, Adolfo. **Ilha do Combu, em Belém: Como chegar e o que fazer**. Disponível em: <https://www.essemundoenosso.com.br/ilha-do-combu-em-belem-para/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. A Organização coletiva como forma de resistência e resposta ao avanço conservador: o MNCR. **Revista Fluminense de Educação Física**, ed. esp., set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente**: perspectiva comparada. Ed. Fino traço, Belo Horizonte, 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias Pinheiro; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira Borges. **Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia paraense em diálogo com a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2022.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POCHMANN, Marcio. **Capitalismo cognitivo e crise do trabalho**. <https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/pochmann-capitalismo-cognitivo-e-crise-do-trabalho/>. Acesso em: 10 out. 2021.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcante; LIMA, Taissa de Porto. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 186–210, jan./mar. 2016.

REIS, Raimundo Edinelson dos Santos; TEMBÉ, Taimã Hay'y dos Santos do Rosário; BARROS, Claudia Maria Rodrigues; ALENCAR, Joelma Cristina Parente. Os jogos tradicionais entre os índios tembé da aldeia sede. In: XX CONBRACE/VII CONICE, Goiânia, 2017. **Anais [...]**. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10103/4832>.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. 2014.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da UNESCO. Paranaíba: EduFatecie, 2019.

SADER, Emir. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, Keila Jawyxi Soares dos; BARROS, Claudia Maria Rodrigues; NASCIMENTO, Shirley Silva do. Jogos tradicionais tembé, na aldeia pino'a. In: XX CONBRACE/VII CONICE, Goiânia, 2017. **Anais [...]**. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10095/4821>.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Aulas da disciplina Relação público-privada na educação brasileira**. Programa de Pós-graduação em Educação-Doutorado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÉRGIO, Manuel. Epistemologia da Motricidade Humana. **Fiep Bulletin – Online**, v. 78, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/3723>. Acesso em: 30 dez. 2023.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas corporais**. Florianópolis: Editora Nauembru Ciência e Arte, 2005.

SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Práticas corporais na experiência quilombola. Um estudo na comunidade do Estado de Goiás/Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1-127, 2012.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 01, 2014.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-CAMETÁ. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações** Volume II, Livro V CAP. 1. Coleção Os Economistas. P. 171. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/01/A-riqueza-das-na%C3%A7%C3%B5es-Vol.-2.pdf>. p.171-249 Acesso em: 15 de mar. 2022.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 42, e2042, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: **Práticas Corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Organizadoras: Ana Márcia Silva, Iara Regina Damiani. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Almeida, Marcos Feitosa e André Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTANA, Matheus; LUZ, Sidneia. Formação de Professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, edição comemorativa, v. 02, ano 02, junho, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Diretrizes curriculares educação campo, Referenciais orientadores para as licenciaturas interdisciplinares e similares, Licenciatura em Educação do Campo e licenciatura em educação indígena**: contribuição ao debate. 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11582/1/DIRETRIZES%20CURRICULARES%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20CAMPO.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, maio/ago., 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: Para Além da Falsa Dicotomia Licenciatura X Bacharelado. In: **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano**. Terra, D. V. E Souza Júnior, M. São Paulo: Aderaldo & Rothschild. Goiânia, GO: CBCE. P13-47, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* Formação de Professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez. 2006.

TOJAL, João Batista. A Motricidade Humana de Manuel Sergio perspectivas para operacionalização no Brasil. **Fiep Bulletin – Online**, v. 79, n. 1. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/2568>. Acesso em: 30 dez. 2023.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Educação Física**. 2010. Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. Castanhal-PA, 2010.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)**. 2016a. Belém-PA, 2016.

UFPA. **Curso de Educação do Campo**. 2016b. Disponível em: <https://fadecam.ufpa.br/index.php/graduacao/licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 23 abr. 2022.

UFPA. **Universidade Federal do Pará**. 2022. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php>. Acesso em: 05 set. 2022.

UFPA. **Projeto Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. 2023. Castanhal-PA, 2023a.

UFPA. **Universidade Federal do Pará, campus Castanhal**. Castanhal-PA, 2023. Disponível em: <https://campuscastanhal.ufpa.br/>. Acesso em: 03 nov. 2023b.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 25, e70754, 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Maza Edições. Belo Horizonte, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Claudia Maria Rodrigues Barros da Costa.

Endereço profissional da pesquisadora: II - BR 316, Km 61 - Saudade - Cristo Redentor, Castanhal - PA, CEP: 68740-970.

Título da pesquisa: GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo.

Caro (a) estudante (a),

Considerando a Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o parecer nº 6. 693.546. Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará/Doutorado em Educação - turma 2022, e orientada pelo Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

A proposta de tese converge para a análise sobre como está se dando a Formação de professores, especialmente a formação em Educação Física (EF) e Educação do Campo (EC) quanto ao trato do conhecimento práticas corporais do campo. Trata-se de investigar desdobramentos da formação de professores em Educação Física e sua atuação na Educação do Campo, e sobre a formação de professores de Educação do Campo e sua atuação na Educação Física do Campo. Leva em consideração ainda, o trabalho docente de egressos advindos da formação em Educação Física e em Educação do Campo que estão atuando nas escolas do campo. A proposta busca o entendimento sobre o cenário da Educação Paraense, especialmente da região nordeste do estado, no que diz respeito à análise sobre Formação de Professores, Formação permanente, Educação Física do Campo, Práticas corporais.

Tem como objetivo geral: Compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades

do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo. E como objetivos específicos: refletir sobre a crise estrutural do capital, do Neoliberalismo, e suas implicações para a Educação, e como o movimento da Educação do Campo vem se dando diante das lutas e desafios da sociedade capitalista; entender quais as dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo, as práticas corporais e professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo; identificar as práticas corporais do campo e a relação com a possibilidade de uma Educação Física do Campo; analisar os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais; compreender as concepções de corpo e práticas corporais para uma abordagem em Educação Física do Campo.

As informações serão obtidas por meio de questionário virtual e posteriormente as falas serão transcritas. Para esta coleta, compreende-se que todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos e benefícios (Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012), em relação aos riscos são descritos como imediatos ou tardios e podem comprometer o indivíduo ou o coletivo quando: - no caso de haver risco, este se justifique a partir do benefício esperado; - Na percepção de risco ou dano aos sujeitos da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e com imediata comunicação ao Sistema CEP/CONEP; -Esta pesquisa leva em consideração o respeito e a tolerância dos participantes da pesquisa e suas condições físicas, psicológicas, sociais e educacionais;- Leva em consideração o uso do tempo do sujeito da pesquisa para preenchimento do questionário; - Considera-se ainda que o pesquisador para análise de dados terá acesso às informações dos participantes da pesquisa; Preserva o anonimato do sujeito (assegurando a confiabilidade e a privacidade); Tendo o cuidado para não haver violação e assegurando a integridade dos documentos; -Participantes da pesquisa que sofrerem qualquer tipo de dano resultante da pesquisa, sinalizados ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possuem direito à indenização, por parte dos envolvidos, seja ele o pesquisador, o patrocinador e a instituição. Em relação aos benefícios: - Será de caráter colaborativo a fim de contribuir com esta pesquisa, para publicações futuras e para o fomento da produção do conhecimento nesta área; - A participação é voluntária: a participação do/a estudante não tem caráter obrigatório, ficando este/esta livre para interromper no momento que julgar necessário; -O/a estudante voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro; -A pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizando siglas que se iniciam com a letra

E, que significa Estudante (exemplo E1) para fazer referência aos dados do/as participantes, e assim preservar sua identidade.

DO CONSENTIMENTO

Neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a pesquisadora se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo terá todos os cuidados éticos mantidos.

Nome do(a) participante: _____ Nº do RG: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A participante compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Eu na condição de pesquisadora assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de resumos, relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a participante tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/UFPA, e-mail: ppged@ufpa.br e/ou falar com o professor orientador Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, e-mail: cnazareno@ufpa.br, bem como o Comitê de Ética do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (NUFI), pertencente ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado na Tv. Djalma Dutra, SN, CEP: 66050-540, Bairro do Telégrafo, na cidade de Belém – PA, e-mail: cepnuf@uepa.br . O CEP tem como atribuição a avaliação de protocolos de pesquisa quando do envolvimento de seres humanos, garantindo princípios como impessoalidade, transparência, proporcionalidade e eficiência, além de desempenhar uma função consultiva e educativa sobre questões que envolvem a eticidade (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012). Assim, dou ciência,

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA COLETA-QUESTIONÁRIO
(ESTUDANTE DA GRADUAÇÃO)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Dados Técnicos

Controle: E ()

Idade: de 0 a 20 anos() entre 21 a 40 anos() entre 41 a 60 anos() acima de 60 anos()

Sexo: F () M () Outro () _____

Instituição de Ensino que estuda: IFPA () UFPA ()

Curso que estuda: Educação do Campo () Educação Física ()

Semestre atual: 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º () 10º ()

Bolsista: Ensino () Pesquisa () Extensão () Nenhum ()

Qual seu município de origem: Castanhal () outro município() qual?

Qual município reside atualmente? Castanhal () outro município () qual? _____

Realiza estágio: Sim () Qual ou quais: _____ Não ()

Possui emprego: Sim () Qual ou quais: _____ Não ()

Renda familiar aproximada até R\$1.302() entre R\$1.302 e R\$3.000() entre R\$3.000 a R\$5.000() acima de R\$5.000()

Roteiro de Questionário semi aberto

1ª) Você conhece ou participa de algum movimento da Educação do Campo?

Sim () Qual ou quais?

Não ()

Não, mas tenho interesse ()

2ª) Você acredita que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos?

Sim () Explique _____

Não ()

3ª) Durante a sua formação, você teve alguma vivência com a Educação do Campo?

Sim () Descreva onde e como foi _____

Não ()

Não, mas tenho interesse ()

4ª) Durante a sua formação, você teve alguma vivência com as práticas corporais?

Sim () Descreva onde e como foi _____

Não ()

Não, mas tenho interesse ()

5ª) Para você o que é Corpo?

6ª) E o que são Práticas corporais?

7ª) Quais as práticas corporais (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas, outras) tradicionais do campo que acontecem em sua comunidade? Cite exemplo (os).

8ª) Para você o que é Educação Física?

9ª) Quais os problemas que você detecta na realidade e na formação, para se pensar sobre uma Educação Física do Campo?

10ª) O que você considera que necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo?

11ª) Para você como deveria ser uma Educação Física escolar do campo?

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR/PROFESSORA)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Claudia Maria Rodrigues Barros da Costa.

Endereço profissional da pesquisadora: II - BR 316, Km 61 - Saudade - Cristo Redentor, Castanhal - PA, CEP: 68740-970.

Título da pesquisa: GIRA GIRASSOL – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo.

Caro (a) professor (a),

Considerando a Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o parecer nº 6. 693.546. Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida por mim, discente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará/Doutorado em Educação - turma 2022, e orientada pelo Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

A proposta de tese converge para a análise sobre como está se dando a Formação de professores, especialmente a formação em Educação Física (EF) e Educação do Campo (EC) quanto ao trato do conhecimento práticas corporais do campo. Trata-se de investigar desdobramentos da formação de professores em Educação Física e sua atuação na Educação do Campo, e sobre a formação de professores de Educação do Campo e sua atuação na Educação Física do Campo. Leva em consideração ainda, o trabalho docente de egressos advindos da formação em Educação Física e em Educação do Campo que estão atuando nas escolas do campo. A proposta busca o entendimento sobre o cenário da Educação Paraense, especialmente da região nordeste do estado, no que diz respeito à análise sobre Formação de Professores, Formação permanente, Educação Física do Campo, Práticas corporais.

Tem como objetivo geral: Compreender como vem ocorrendo o processo de formação de professores em Educação do Campo e Educação Física, bem como os limites e possibilidades do trato com o corpo e práticas corporais em escolas do campo. E como objetivos específicos:

refletir sobre a crise estrutural do capital, do Neoliberalismo, e suas implicações para a Educação, e como o movimento da Educação do Campo vem se dando diante das lutas e desafios da sociedade capitalista; entender quais as dificuldades para se formar os professores do campo a partir de conhecimentos relativos ao corpo, as práticas corporais e professores de Educação Física a partir de conhecimentos relativos à Educação do Campo; identificar as práticas corporais do campo e a relação com a possibilidade de uma Educação Física do Campo; analisar os desafios da formação permanente de professores de Educação Física e Educação do Campo e sua incidência na prática pedagógica a partir do trato com o corpo e as práticas corporais; compreender as concepções de corpo e práticas corporais para uma abordagem em Educação Física do Campo.

As informações serão obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, e serão gravadas por um gravador de voz, e posteriormente as falas serão transcritas. Para esta coleta, compreende-se que todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos e benefícios (Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012), em relação aos riscos são descritos como imediatos ou tardios e podem comprometer o indivíduo ou o coletivo quando: - no caso de haver risco, este se justifique a partir do benefício esperado; - Na percepção de risco ou dano aos sujeitos da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e com imediata comunicação ao Sistema CEP/CONEP; -Esta pesquisa leva em consideração o respeito e a tolerância dos participantes da pesquisa e suas condições físicas, psicológicas, sociais e educacionais;- Leva em consideração o uso do tempo do sujeito da pesquisa para preenchimento do questionário; - Considera-se ainda que o pesquisador para análise de dados terá acesso às informações dos participantes da pesquisa; Preserva o anonimato do sujeito (assegurando a confiabilidade e a privacidade); Tendo o cuidado para não haver violação e assegurando a integridade dos documentos; -Participantes da pesquisa que sofrerem qualquer tipo de dano resultante da pesquisa, sinalizados ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possuem direito à indenização, por parte dos envolvidos, seja ele o pesquisador, o patrocinador e a instituição. Em relação aos benefícios: - Será de caráter colaborativo a fim de contribuir com esta pesquisa, para publicações futuras e para o fomento da produção do conhecimento nesta área; - A participação é voluntária: a participação do/a estudante não tem caráter obrigatório, ficando este/esta livre para interromper no momento que julgar necessário; -O/a estudante voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro; -A pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizando siglas que se iniciam com a letra P, que significa

Professor (exemplo P1) para fazer referência aos dados do/as entrevistados/as, e assim preservar sua identidade.

DO CONSENTIMENTO

Neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a pesquisadora se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que surgirem durante todo o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo terá todos os cuidados éticos mantidos.

Nome do(a) participante: _____ Nº do RG: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento. Eu na condição de pesquisadora assumo o compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/UFPA, e-mail: ppged@ufpa.br e/ou falar com o professor orientador Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, e-mail: cnazareno@ufpa.br, bem como o Comitê de Ética do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (NUFI), pertencente ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado na Tv. Djalma Dutra, SN, CEP: 66050-540, Bairro do Telégrafo, na cidade de Belém – PA, e-mail: cepnuf@uepa.br. O CEP tem como atribuição a avaliação de protocolos de pesquisa quando do envolvimento de seres humanos, garantindo princípios como impessoalidade, transparência, proporcionalidade e eficiência, além de desempenhar uma função consultiva e educativa sobre questões que envolvem a eticidade (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012). Assim, dou ciência,

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS DA COLETA-ENTREVISTA
(PROFESSOR/PROFESSORA)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Dados Técnicos

Controle P: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Instituição de Ensino que estudou o ensino superior: _____
Curso (os) de Formação: _____
Ano de conclusão do(s) curso(s) superior(es): _____
Possui Pós-graduação, se sim em qual área _____
Regime de trabalho: _____
Tempo de serviço público e/ou privado enquanto professor: _____
Renda familiar aproximada: _____

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1ª) Você conhece ou participa de algum movimento da Educação do Campo? se sim, explique o que sabe a respeito e/como se dá essa participação.

2ª) Você acredita que o movimento da Educação do Campo é uma possibilidade diante das lutas e os desafios da sociedade que vivemos? Se sim, de que maneira você considera que isso acontece?

3ª) Durante a sua formação, você teve ou tem alguma vivência com a Educação do Campo? se sim, como isso se deu?

4ª) Você considera que sua formação, favoreceu ou favorece uma prática pedagógica na área da Educação Física do Campo?

5ª) Para você o que é uma Educação Física do Campo?

6ª) Enquanto educador como você avalia o papel da Educação Física do Campo?

7ª) Como você considera e descreve a sua prática pedagógica enquanto educador para se pensar em uma escola do campo?

8ª) Como se manifesta o corpo em suas atividades para se pensar em uma escola do campo?

9ª) Como você desenvolve as atividades concernentes ao conteúdo práticas corporais na Universidade ou/e na escola do campo?

10ª) Quais os problemas que você detecta na realidade e em sua prática pedagógica para se pensar sobre uma Educação Física do Campo?

11ª) O que você considera que necessitou ou necessita na sua formação para se pensar sobre uma Educação Física do Campo?

APÊNDICE E – OFÍCIO À SEMED CASTANHAL

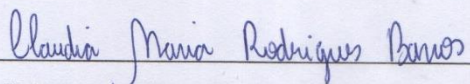
Castanhal, 10 de julho de 2023.

Prezada Coordenadora de Ensino Sra. Luciane Fátima Prado Rodrigues,

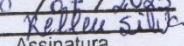
É com muita satisfação que ao cumprimentá-la, tenho votos que esteja bem, estou realizando uma pesquisa intitulada: **“Formação de professores em Educação do Campo e Educação Física: limites e possibilidades das práticas corporais do/no campo”**, coordenada por mim e orientada pelo Professor Doutor Carlos Nazareno Ferreira Borges, pertencentes à Universidade Federal do Pará. E diante do andamento do estudo houve a necessidade para a pesquisa de dados educacionais do município de Castanhal, e com isso gostaria se possível, de ter acesso aos documentos relacionados a Educação do campo e a Educação Física, especificadamente os que tratam:

- Quantidade de escolas do campo.
- Quais são as escolas do campo existentes no município e onde se localizam.
- Quantidade de professores do campo formados pela Licenciatura em Educação do campo, suas localizações de trabalho e etapas de ensino que atuam.
- Quantidade de professores de educação física do campo, suas localizações de trabalho e etapas de ensino que atuam.
- Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que possuem Educação física no campo.

Esses dados da Educação no município são fundamentais para o êxito da pesquisa e contribuirá para reflexões oportunas na área. Assim, antecipadamente agradeço as contribuições e a possibilidade de ter acesso aos dados fornecidos.



CLAUDIA MARIA RODRIGUES BARROS
PESQUISADORA

RECEBIDO
EM: 10/07/2023

Assinatura
Coord. de Ensino-SEMED

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - NÚCLEO DE FORMAÇÃO INDÍGENA				
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS CORPORAIS DO/NO CAMPO Pesquisador: Claudia Barros Área Temática: Versão: 2 CAAE: 74725123.1.0000.0131 Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER Número do Parecer: 6.693.546 Apresentação do Projeto: A pesquisa se utilizará da aplicação de formulários online via plataforma google forms para investigar as práticas corporais do campo e a relação para se pensar em uma Educação Física para e no campo. os participantes da pesquisa serão discentes de duas instituições de ensino superior do Estado do Pará. A amostra inicial será de 60 pessoas Objetivo da Pesquisa: Compreender como vem se desenvolvendo a formação de professores de Educação física e Educação do campo para a oferta de vivências, limites e possibilidades das práticas corporais do/no campo. Avaliação dos Riscos e Benefícios: Esta pesquisa leva em consideração o respeito e a tolerância dos participantes da pesquisa e suas condições físicas, psicológicas, sociais e educacionais;- Leva em consideração o uso do tempo do sujeito da pesquisa para preenchimento do questionário; - Considera-se ainda que o pesquisador para análise de dados terá acesso às informações dos participantes da pesquisa; Preserva o anonimato do sujeito (assegurando a confiabilidade e a privacidade); Tendo o cuidado para não haver violação e assegurando a integridade dos documentos; -Participantes da pesquisa que sofrerem qualquer tipo de dano resultante da pesquisa, sinalizados ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, possuem direito à indenização, por parte dos envolvidos, seja				
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: PA Município: BELEM</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br</td> </tr> </table>	Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino	Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540	UF: PA Município: BELEM	Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br
Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino				
Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540				
UF: PA Município: BELEM				
Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br				

Página 01 de 03

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - NÚCLEO DE FORMAÇÃO INDÍGENA																						
Continuação do Parecer: 6.693.546 ele o pesquisador, o patrocinador e a instituição Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O protocolo apresenta como participantes da pesquisa discentes de duas instituições de ensino superior do Estado do Pará que cursam do 6º ao 8º período dos cursos de educação física e educação no campo. Além disso serão realizadas entrevistas com docentes dos cursos superiores acima referidos bem como egressos dos referidos cursos que atuem com educação no campo e em educação física. Na folha de rosto aparece como instituição proponente o Núcleo de Formação Indígena da Universidade do estado do Pará, no entanto, o protocolo de pesquisa apresenta como instituição proponente o Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Pendências foram corrigidas e apresentam os elementos necessários a avaliação do projeto de pesquisa. Recomendações: As inadequações apontadas no parecer anterior foram corrigidos pela pesquisadora, então considero o Protocolo apto para o desenvolvimento da pesquisa Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: As inadequações apontadas no parecer anterior foram corrigidos pela pesquisadora, então considero o Protocolo apto para o desenvolvimento da pesquisa Considerações Finais a critério do CEP: Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Tipo Documento</th> <th style="text-align: center;">Arquivo</th> <th style="text-align: center;">Postagem</th> <th style="text-align: center;">Autor</th> <th style="text-align: center;">Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informações Básicas do Projeto</td> <td>PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2211841.pdf</td> <td>14/12/2023 09:36:51</td> <td rowspan="4">Claudia Barros</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Folha de Rosto</td> <td>Folha.pdf</td> <td>14/12/2023 09:14:05</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência</td> <td>TCLE.pdf</td> <td>11/12/2023 12:27:06</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Projeto Detalhado / Brochura Investigador</td> <td>Projeto.pdf</td> <td>26/09/2023 13:45:06</td> <td>Aceito</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação	Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2211841.pdf	14/12/2023 09:36:51	Claudia Barros	Aceito	Folha de Rosto	Folha.pdf	14/12/2023 09:14:05	Aceito	TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/12/2023 12:27:06	Aceito	Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/09/2023 13:45:06	Aceito
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação																		
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2211841.pdf	14/12/2023 09:36:51	Claudia Barros	Aceito																		
Folha de Rosto	Folha.pdf	14/12/2023 09:14:05		Aceito																		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/12/2023 12:27:06		Aceito																		
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/09/2023 13:45:06		Aceito																		
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: PA Município: BELEM</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br</td> </tr> </table>	Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino	Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540	UF: PA Município: BELEM	Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br																		
Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino																						
Bairro: Telégrafo CEP: 66.050-540																						
UF: PA Município: BELEM																						
Telefone: (91)4009-9557 E-mail: cepnuf@uepa.br																						

Página 02 de 03