

OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A CULTURA CORPORAL EM MOVIMENTOS DE LUTA SOCIAIS DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO NO BRASIL

Celi Zulke Taffarel²; Micheli Ortega Escobar; Nair Casagrande; Adriana D'Agostini; Raquel Cruz Freire Rodrigues; Solange Falta; Joelma Albuquerque.

Resumo.- Este trabalho é o resultado de um esforço coletivo de grupos de pesquisa no nordeste do Brasil, articulado na rede LEPEL do grupo/ENFRENTADO/UFBA - grupo do estudo e da pesquisa na instrução física, esportes e lazer, faculdade da instrução, universidade federal de Bahia - Brasil). O texto discute as possibilidades de trabalho que ensinam as oficinas da instrução física organizadas na construção do conhecimento sobre o corpo da cultura. Tem a necessidade de relacionar o trabalho que ensina a instrução física do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a teoria do materialismo histórico e dialética do conhecimento -, e o projeto além do capital histórico, sem que funcionamento o risco de contribuir mais para a venda do que para o emancipação da classe de funcionamento do campo. Elementos recuperados que mostram o índice da luta de classes e o centralismo da pergunta da terra no Brasil quando vier a desenvolver uma política cultural (instrução) que permita o acesso inteiro da classe de funcionamento aos recursos cultural, incluindo aqueles que se relacionam a cultura corporal - a educação física, esporte, lazer. O texto culmina com uma exemplificação concreta da experiência desenvolvida com o MST -, no projeto de elevação da escolarização de jovens e adultos e formação de professores (PRONERA) desenvolvido pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA com o conteúdo dança e, nesse contexto, com a reflexão sobre a teoria pedagógica da educação física em desenvolvimento no Brasil.

Abstract.- This work is the result of a collective effort of research groups in the northeast of The Brazil, articulated in the Group network LEPEL / FACED / UFBA -Group of Study and Research in Physical Education, Sports and Leisure, Faculty of Education, Federal University of Bahia -- Brazil). The text discusses the possibilities of work teaching physical education workshops organized in the construction of knowledge about the culture body. Have a need to relate the job teaching physical education at the Movement of Workers of Camp Without land (MST) with the theory of knowledge -historical and dialectical materialism, and the project beyond the historic capital, without which run the risk of contributing more for sale than for the emancipation of the working class of the field. Retrieved elements that show the content of the class struggle and the centrality of the land question in Brazil when it comes to developing a cultural policy (education) that enables the entire working class access to cultural assets, including those relating to culture body -- the physical education, sport, leisure. The text culminates in a concrete examples of the experience developed with the MST - in the project to raise the education of young people and adults and teacher training (PRONERA) developed by the Group LEPEL / FACED / UFBA dance with the content and, in that context, a reflection on the theory of physical education in educational development in Brazil.

Palavras-chave.- Educação Física; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Key words.- Physical Education; Movement of Workers of Camp Without land;

² celi.taffarel@gmail.com

1.-Apresentação

O presente trabalho é fruto de um esforço coletivo de grupos de pesquisa do nordeste do Brasil, articulados em rede pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Brasil)³. O texto analisa as possibilidades do trabalho pedagógico da educação física organizado em Oficinas de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal. Destaca a necessidade de relacionar o trabalho pedagógico da educação física junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁴ com a teoria do conhecimento – materialismo- histórico-dialético e o projeto histórico para além do capital, sem o que corremos o risco de contribuir mais para a alienação do que para a emancipação da classe trabalhadora do campo. Recuperamos elementos que demonstram o conteúdo da luta de classes e a centralidade da questão agrária no Brasil quando se trata de desenvolver uma política cultural (educação) que permita a toda a classe

³ O trabalho aqui relatado foi desenvolvido por um coletivo de professores que estão planejando, implementando, avaliando e teorizando sobre o trabalho pedagógico da educação física dentro dos movimentos de luta social da classe trabalhadora no campo e na cidade. Este esforço pode ser constatado e relatado, por exemplo, no planejamento da experiência com o PRONERA/FACED/UFBA – Programa nacional de erradicação do Analfabetismo em Áreas de Reforma Agrária / Faculdade de Educação/ Universidade federal da Bahia-, com a participação dos professores Marize Carvalho, Mauro Tilton, Erika Suruagy, entre outros, no trabalho de coordenação pedagógica do PRONERA, do qual participou Adriana D'Agostini, no trabalho de implementação de propostas pedagógicas da educação física para a educação do campo, tanto na UFBA com as professoras Joelma Albuquerque e Nair Casagrande, quanto nas universidades estaduais da Bahia, com os trabalhos de Lauro Xavier, Erika Suruagi, Raquel Rodrigues, na Universidade Federal de Sergipe (UFS) com o trabalho de Solange Lacks. São muitos os exemplos acumulados de trabalhos com a educação e educação física no campo, como o das professoras Cristina Paraíso e Amália Cruz, com a educação física no curso da Pedagogia da Terra; o do professor Paulo Riela, com os estágios de vivência em áreas de reforma agrária; da professora Solange Lacks, com atividades curriculares em áreas de reforma agrária e o trabalho pedagógico como articulador do conhecimento no currículo de formação de professores; o trabalho pedagógico em eventos e nas Oficinas com mulheres, juventude, educadores, encontro dos Sem Terrinha, do qual fizeram parte os professores Claudio Lira Santos Júnior, Helena Santana, Alcir Horácio da Silva, Rafael Bastos, Joselucia Barbosa, Alexandre Bezerra, entre outros; o trabalho com o projeto político pedagógico das escolas do campo, da professora Adriana D'Agostini; o trabalho com o ITERRA, da professora Nair Casagrande; o trabalho do professor Cláudio Eduardo Felix dos Santos, com a Rede de Educação do Semi-árido; o trabalho sobre o complexo temático "Cultura Corporal e Território" no currículo escolar, do professor David Teixeira Romão; o trabalho no Curso de Pedagogia da Terra, do professor Cláudio Eduardo Felix Santos e do professor Mauro Tilton, e o trabalho sobre Licenciatura do Campo, dos Professores Marize Carvalho, Terezinha Perin, Guilherme Gil Silva, Joelma Albuquerque, Rafael Bastos, Melina Alves, entre outros, como as monografias, dissertações e teses defendidas pelo grupo.

⁴ O MST compõe a Via Campesina que é constituída por aproximadamente 186 movimentos camponeses no mundo. A Via é uma organização sem fins lucrativos que luta pelos direitos de camponeses do mundo inteiro enfocando questões como a reforma agrária, a agroecologia e o fim de pesquisas e comercialização de transgênicos. É uma articulação de movimentos camponeses em escala mundial e foi criada em 1992 reunindo diversas organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, são aderentes da Via os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Seu objetivo é construir um modelo de desenvolvimento da agricultura que possa garantir a soberania alimentar enquanto direito dos povos de definir a sua própria política agrícola, bem como as questões relativas à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento articulado à socialização da terra e da renda.

trabalhadora acessar os bens culturais, entre os quais, aqueles referentes à cultura corporal - à educação física, ao esporte, ao lazer. O texto culmina com uma exemplificação concreta da experiência desenvolvida com o MST -, no projeto de elevação da escolarização de jovens e adultos e formação de professores (PRONERA) desenvolvido pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA com o conteúdo dança e, nesse contexto, com a reflexão sobre a teoria pedagógica da educação física em desenvolvimento no Brasil.

2.- Os pressupostos da existência humana e a construção da cultura

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. (...).

Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução física dos indivíduos. (...) da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. (MARX & ENGELS, 2005: 44-45).

Um dos primeiros pressupostos para a existência humana é o ser humano manter-se vivo. Para manter-se vivo o homem refletiu as condições de sua existência, reproduziu-se e reproduziu as condições, os meios, para garanti-la, isto é, desenvolveu atividades humanas que garantissem sua vida. Criou e conservou utensílios, implementos e aparelhos e organizou o trabalho humano. Foram milênios e muitas rupturas para que, de meros seres determinados por leis biológicas, nos tornássemos humanos, capazes de ter consciência de nossos atos, de saber as conseqüências de nossas atitudes, de ter consciência de classe e de almejar hoje uma formação omnilateral. Foram milênios para que, não somente as leis biológicas, mas, em última instância, as leis sócio-históricas determinassem a existência humana (ENGELS, 1990).

A corporalidade do ser humano, construída nas relações com o meio ambiente e os demais seres, foi determinando as possibilidades de organização espaço-temporal, social, cultural e política. É assim até hoje. Todos os seres humanos necessitam comer, beber, se abrigar, ter um espaço, acessar a cultura para viver. Cada ser humano que nasce traz em si a necessidade própria de toda a humanidade e, enquanto ser genérico, cada um produz e reproduz em si todas estas necessidades. Portanto, a

humanidade, como um todo, está relacionada. Somos o que somos porque nos relacionamos com a natureza, com os nossos semelhantes e desenvolvemos forças produtivas. Mas esse percurso histórico significou modos de organização da existência e, dos primitivos modos comunais, passando pelo modo escravagista e feudal, vivemos hoje no modo de o capital organizar a vida e nos tornamos uma força potencialmente capaz de destruir o planeta⁵. Contraditoriamente, também, somos capazes de transformar o que constituiu o trabalho, em atividades lúdicas e prazerosas, como as danças, os jogos, a ginástica, os esportes. As dicotomias e dualismos hoje presentes, que fazem com que o ser humano esteja alienado de si, dos seus semelhantes e da natureza, e não se reconheça nos processos de produção e nos produtos do bens produzidos, sejam eles materiais ou imateriais, decorrem e encontram suas explicações no modo econômico de produzir a vida (MARX, 1986).

Para serem superados os modos de produção e passarmos das formações econômicas pré-capitalistas, com suas correspondentes culturas, para o capitalismo como o vivemos atualmente, foram sendo adotadas pela humanidade práxis que culminam com a forma do capital organizar a produção, ou seja, em uma forma de relação em que o trabalhador não é mais condição de produção, mas sim somente o seu trabalho. Neste percurso ocorre a dissolução das relações entre o trabalhador e suas condições objetivas de trabalho em decorrência da propriedade privada, inicialmente a propriedade primitiva da terra ao atual sistema de propriedade privada da terra – o latifúndio. Concomitantemente, para se reconciliar consigo, com seus semelhantes e com a terra, superando a alienação e a exploração, dominação, a humanidade terá que passar também por um violento e árduo processo revolucionário, no modo de desenvolver as forças produtivas, no modo de estabelecer as relações de produção e atribuição de valores e de trocas. A educação e a educação física, pelo seu objeto - a cultura corporal - devem estar sintonizadas com tal desafio histórico. É, portanto, na história da natureza, da sociedade e na práxis da humanidade que se desenvolvem as leis e categorias do pensamento, e esse acúmulo histórico permite não somente constatar, generalizar e sistematizar, mas criticar e transformar o concreto aparente em real concreto. É na práxis revolucionária que vamos localizar os elementos de superação do modo de o capital organizar a vida. Isto significa a construção de uma outra

⁵ Segundo Coggiola (2004), no texto Ecologia e Marxismo, "de acordo com uma forte corrente de cientistas, a Terra ingressou numa nova era, o antropoceno, caracterizado por mudanças globais no meio-ambiente como produto da ação humana. Devido ao seu sucesso como espécie, os seres humanos se transformaram em uma "força geológica" de certa importância: a dimensão humana deveria ser incluída nos modelos do sistema terrestre, pois existiriam processos geofísicos potencialmente instáveis (numa listagem dos doze principais, a devastação da floresta amazônica ocupa lugar de destaque) devidos à ação humana. (In: Revista Motivência. Ano 16, n.22, p.36-46, jun/2004).

subjetividade humana, decorrente da internalização de outras relações sociais de produção da vida, com outra objetivação do ser humano transformando o meio e transformando a si mesmo (KOSIK, 1976).

3.- A luta histórica dos trabalhadores e suas organizações: a luta pela terra e pela educação

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, mas sim nas condições directamente determinadas ou herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa inexoravelmente no cérebro dos vivos. (MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. 1990:17).

A luta dos seres humanos, em estruturas de classes, para manter a vida é histórica. Isto pode ser constatado na luta pela terra. A consolidação do monopólio da terra no Brasil, por exemplo, teve seu início já antes da invasão do continente. Aquilo que posteriormente seria descoberto já havia sido dividido entre os Reinos de Portugal e da Espanha pelo papa Alexandre VI, a partir do tratado de Tordesilhas (1494), através do qual parte do território que seria o Brasil havia ficado com Portugal. Atualmente o Brasil é a 11^o economia mundial e, contraditoriamente, é um dos países com maior concentração de terra e renda do mundo. Vivemos em meio à uma profunda crise onde não cessam as tentativas de destruição dos movimentos sociais de luta da classe tabalhadora, as tentativas de desmobilização dos movimentos contestadores da ordem vigente, em especial do movimento operário e campesino, e as tentativas de diminuir o impacto social das teorias que propõem a superação do capital, em especial do campo teórico marxista. A isto estamos reagindo com elaborações teóricas que permitem estabelecer nexos e relações entre o trabalho pedagógico da educação física e as relações no modo de vida. Reagimos enfrentando os problemas graves da escolarização no Brasil, como, por exemplo, o fato de que os trabalhadores rurais frequentam a escola em média somente 4 anos e, a maioria sai da escola sem saber ler e escrever corretamente.

Para tratar das contribuições da educação física no processo de elevação da escolarização no campo partimos da questão agrária no Brasil (STEDILE, 2006), em decorrência das constatações de base factual resultante da análise histórica empreendida por Marx (1986) a respeito das formações econômicas pré-capitalistas até a formação capitalista. Marx constatou que etapas diversas da divisão social do trabalho correspondem a formas distintas de propriedade. Da propriedade comunal da terra, onde as pessoas se sustentam caçando, pescando, criando animais, ou, quando muito, plantando, passando a separação entre o trabalho agrícola e o industrial e comercial, a

separação entre cidade e campo, até a atual divisão social do trabalho nas complexas relações internacionais, vamos localizar um elemento central – a propriedade privada da terra.

É, portanto, da relação social do homem com a terra, pelo trabalho, que resulta a possibilidade de a humanidade se manter viva. É uma questão concreta, real, e reflete na vida de todos nós. É do campo que vem a comida, a energia, a água. É do campo que vêm os produtos primários que são beneficiados na indústria e posteriormente comercializados. É no campo que vamos localizar a luta contra a propriedade privada dos meios de produção da vida e a construção da cultura corporal relacionada com a lida na terra.

Da luta pela reforma agrária no Brasil podem ser apreendidas lições fundamentais para o trabalho pedagógico, entre elas a necessidade de recusar e combater a separação das lutas econômica, política e ideológica. No trabalho pedagógico, a tarefa é consolidar uma outra forma de internalização de conhecimentos, valores e atitudes, que rompa com as práticas de apreensão dos valores, hábitos e atitudes que asseguram o domínio da classe burguesa e seu correspondente modo de vida, o capitalista.

É neste contexto, portanto, que vamos destacar a experiência pedagógica do trabalho com oficinas de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal. O trabalho é no interior do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], movimento social camponês, que não é o único, mas é um dos que representa a continuidade de um processo histórico de organização da classe expropriada sob o modo de produção vigente e luta pela sua emancipação enquanto classe explorada e dominada. Ao inovar em suas formas de organização e de lutas tem também se apresentado como um espaço de formação política e humana a partir da constante inserção na dinâmica da luta de classes, constituindo-se como frente de práticas e ações revolucionárias. Nasce dos históricos conflitos pela terra existentes no Brasil. Um dos mais importantes conflitos para o ressurgimento dessa luta foi localizado no Estado do Rio Grande do Sul, em maio de 1978, tendo como causa principal o conflito entre colonos e índios caingangues, na reserva de Nonoai. Nesta luta o Movimento (MST) se expande e se consolida enquanto sujeito coletivo de luta pela terra no Brasil. Existem sim, contradições e são profundas, destacando-se ainda a produção coletiva, mas as relações de troca determinando a apropriação privada dos bens produzidos. E isto ocorre também com a cultura corporal em um país onde os Jogos espetacularizados (Pan-Americanos, por exemplo) consomem bilhões de recursos públicos, enquanto as escolas no campo são extremamente precárias. A tudo isto reage o MST e seu ideário programático nos apresenta as seguintes exigências na luta pela

Reforma Agrária e dentro dela a luta pela educação e a educação física: a) modificação da estrutura da propriedade da terra; b) subordinação da propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade; c) garantia de que a produção agrícola esteja voltada para a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores; d) busca de um desenvolvimento do campo que garanta melhores condições de vida e acesso a todos à educação, à cultura e ao lazer. Constata-se, em documentos do MST, que o significado de uma reforma agrária na sociedade atual, entre outros aspectos, assinala para o desenvolvimento da agroindústria e da industrialização no interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de progresso, renda e emprego, especialmente para a juventude, mediante a criação de projetos agroindustriais alternativos, implementados, sob o impulso do MST, através de sistema cooperativo em áreas desapropriadas para assentamentos rurais, baseado na agricultura familiar, na agroecologia e na economia solidária.

Sintonizados com tal significado procuramos reconhecer o que nos cabe fazer enquanto professores, pesquisadores e estudantes universitários das áreas da educação, educação física, esporte e lazer, frente aos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora no campo, frente à questão do trabalho pedagógico em áreas de reforma agrária, frente ao desafio de desenvolver oficinas de construção do conhecimento sobre a cultura corporal com trabalhadores rurais.

4.- A educação e a educação física no MST

Será que se requer grande acuidade de espírito para se compreender que idéias, noções, concepções, numa palavra, a consciência do ser humano sofre modificações em função das mudanças que se operam nas condições concretas de sua existência material, em suas relações sociais, em sua vida social. (MARX E ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo, Global, 1984:34).

É no movimento concreto do real, na luta para manutenção da vida humana na terra, e pela emancipação humana, que se encontram os elementos necessários para discutir a referência teórica do materialismo histórico dialético, numa experiência de trabalho pedagógico com a cultura corporal, que fizeram parte de um projeto educacional, junto ao MST, para formar professores e elevar a escolarização de jovens e adultos.

Os fatos comprovam, conforme destaca Lessa (2002), que, sem o movimento social a lhe dar suporte, a crítica teórica do capital perde muito

de sua força, possibilitando que, no debate contemporâneo, adquiram legitimidade propostas que, há poucas décadas, não seriam consideradas com seriedade. Portanto, combatendo as teorias pedagógicas idealistas que assentam a educação nos frágeis pilares do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver”, ou na ideologia do individualismo, levantam-se sólidas proposições pedagógicas nas lutas dos movimentos sociais que enfrentam as bases mais gerais do capital: a propriedade privada dos meios de produção e a hiper-exploração do trabalho assalariado (FRIGOTTO, 1998). A experiência demonstra que a solidificação de uma consistente base teórica materialista histórica dialética, a formação da consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária são elementos centrais para a escolarização da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação humana (CIAVATA, 2001). Entretanto, só a referencia no projeto histórico socialista poderá desenvolver tal tarefa (ENGELS, S/D), caso contrário caímos em utopias que nada mais são do que alienação dos sentidos (MARX, 2004).

É fundamental, portanto, que se considerem não somente as relações econômicas, mas que se trabalhe pela consolidação de uma cultura do trabalho, que se tenham como norteadores os princípios de construção de uma sociedade com valores culturais que sustentem uma outra forma de economia, alicerçada em princípios de valorização da condição humana, e que entenda o trabalho e o coletivo como princípios educativos na formação do ser humano.

Em um empreendimento dessa envergadura, pesquisadores, professores e estudantes precisam abordar o desenvolvimento da educação, da educação física, esporte e lazer no processo histórico configurado pelos diferentes ciclos do modo de produção capitalista, explicitando os nexos e contradições dialéticas que precisam ser reconhecidos para avançar na perspectiva socialista. Por isso é imperativo defender uma Pedagogia da Revolução (SOUZA, 1987), visando superar o modo de o capital organizar a vida por uma organização social para além do capital – o projeto histórico socialista, projeto que se enuncia como:

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

Ao apresentar com clareza o seu projeto histórico, o MST vem reconstruindo a história da luta camponesa no país. A educação, para o MST, destaca-se como um elemento inovador e importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social, que apresenta uma proposta pedagógica referenciada na pedagogia socialista. Esses aspectos de fundo, que o MST vem buscando colocar em prática através de uma reorganização do projeto político cultural, envolvendo todos aqueles vinculados à organização, têm contribuído imensamente na expansão e existência do Movimento, que completa, em 2007, oficialmente, 23 anos de existência.

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, é abordada pelo MST enquanto processo de formação da pessoa humana, que está sempre ligado com um determinado projeto político e uma determinada concepção de mundo. Também é vista como *“uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores”* (MST, 1996, p.05).

Ao reivindicar a sua própria pedagogia, destaca que se caracteriza pelo modo através do qual vem historicamente formando o sujeito social de nome “Sem Terra” e educando as pessoas que fazem parte dele no dia-a-dia de sua organização. O princípio educativo principal dessa pedagogia é o próprio Movimento, e olhar para este processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola vinculadas ao MST. A compreensão ampla de educação expressa pelo MST pode ficar mais evidente e compreensível na afirmação: *“O MST descobriu que os acampamentos e os assentamentos são uma Escola. Ele acredita que a participação nas mobilizações e nas lutas educa o Sem Terra. Educação que é aprofundada pela reflexão sobre a vida, a prática”* (MST, 2000, p.05).

Assim, busca resgatar a concepção de educação enquanto formação humana demonstrando que esta prática tem sido encontrada no MST desde sua criação, quer dizer, a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em trabalhadores dispostos a lutar por um lugar digno na história. Os princípios orientadores do MST, entendidos como ponto de partida das ações, são o resultado de práticas já realizadas e acumuladas nos seus anos de existência e apontam para dois pressupostos entrelaçados: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos.

Os princípios filosóficos falam a respeito da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e aos que compreendem que seja a educação. Enquanto isso, os princípios

pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação de forma a concretizar os princípios filosóficos, sendo elementos essenciais e gerais na proposta de educação que incluem, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos. Em nenhum momento as reflexões deixam de ser vistas como oriundas da realidade concreta e de forma dialética diante da práxis social. Quanto à questão da formação, observa-se a particularidade de o projeto educacional do MST tratar da Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: a educação omnilateral. Esse conceito marxista atribui à práxis educativa revolucionária a responsabilidade de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar, que deve opor-se à educação unilateral, preocupada com apenas uma dimensão do ser humano de cada vez: ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. O desafio é, buscar esta compreensão de totalidade, possível na realização de oficinas sobre a cultura corporal.

5.- A Educação Física e a formação humana para além do capital

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

Nesse acúmulo de conhecimentos gerais alcançados através da atividade prática do homem, também se tornam visíveis hoje, resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam como traço comum serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo e muitas outras. Cabe reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do

mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações, descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL e ESCOBAR, 2005). O termo “cultura corporal”, expresso pela proposta crítico-superadora, na área da Educação Física, é utilizado para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura entendida sob o conceito materialista histórico dialético (COLETIVO DE AUTORES, 2002).

A Cultura Corporal situada no contexto da formação de um novo homem e de uma nova mulher para relações não capitalistas passa, necessariamente, pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam. Isto significa, segundo Mézáros (2005), que a educação institucionalizada, que serviu, nos últimos 150 anos, ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do sistema do capital, *bem como gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas*, deve ser radicalmente transformada. Portanto, todo o sistema de internalização precisa ser confrontado e alterado, fundamentalmente, em suas dimensões visíveis e ocultas, devendo-se substituir as formas enraizadas de internalização por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005, pp.42-46). Para Mézáros (2002) isso se dará quando desafiarmos as formas dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal, sendo uma necessidade urgente a atividade de contra-internalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. Essa seria então uma contribuição vital para romper a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2006) que sustenta a alienação humana – o homem alienado da natureza, de si mesmo, de sua própria atividade, do seu ser genérico enquanto membro da espécie e alienado dos outros homens.

Partir do real e criticá-lo, para agir na perspectiva da transformação, exige, portanto, a crítica à educação e a didática instrumental. Assumimos, com apoio em Freitas (1987), a crítica à educação alienada e à sua conseqüente omissão da articulação do pedagógico-político com um projeto histórico claro. O debate em torno dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação e na educação física é necessário para melhor compreender a aparente identidade do discurso 'transformador' presente na educação. Estratégias pedagógicas que possam elevar a compreensão dos educandos em relação aos conteúdos específicos de cada disciplina e seus nexos com as relações sociais do modo de produção capitalista, que

permeiam a escola, exigem a explicitação dos vínculos do projeto educativo com o projeto histórico.

O pensamento teórico-científico na matriz lógico dialética permite que se compreenda a condição fundamental para uma prática pedagógica na qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, inseridos numa realidade dinâmica em que suas atividades práticas e seus movimentos sejam vistos não apenas nos limites das dimensões fisiológica e mecânica, ou perceptivas, prático-sensitivas, mas profundamente inter-relacionada à dimensão sociocultural. Somente dessa forma torna-se viável orientar conteúdos e métodos que promovam nos alunos a formação de um pensamento teórico científico que ultrapasse o pensamento meramente empírico predominante na prática pedagógica da escola atual. O pensamento teórico-científico permite compreender o conhecimento como resultado da práxis humana, produção coletiva que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados pela realidade em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais. Permite, ainda, perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral. Compreendemos, portanto, conforme aponta Siqueira (1992), que a cultura é um fenômeno social que representa o nível de desenvolvimento que a sociedade alcançou numa dada etapa histórica e que inclui o progresso, a técnica, a experiência de produção, filosofia, ciência, educação, literatura, arte e instituições que lhe correspondem e que *“implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”*.

A Educação Física⁶, que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, concretiza-se, na sala de aula, a partir de uma teoria pedagógica que se constrói como categorias da prática docente. Nessa perspectiva, o objetivo e o problema central do processo educativo escolar deve ser a tomada de consciência⁷, procurando evidenciar a

⁶ A Educação Física e o esporte no campo podem ser analisadas a partir dos dados do IBGE e do PENERA Panorama da Educação Nacional em Áreas de Reforma Agrária. Tratam-se de duas pesquisas recentes, uma a pedido do ministério do Esporte e outra do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação, que deixam evidente a situação precaríssima da educação em geral e em especial da educação física e esporte do campo. Praticamente não existe, com raríssimas exceções. Ver mais In: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/esporte2003/default.shtm> . IBGE. Pesquisa de Informação Básica Municipal (MUNIC 2003). Suplemento Esporte. 2003. PERFIL DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS 2003 – ESPORTE. IBGE revela pela 1ª vez a situação do esporte promovido pelos municípios. Comunicação Social - 24 de março de 2006. Estudos sobre o perfil dos estados e municípios brasileiros, a partir dos resultados apresentados na Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC 2003 - Suplemento de Esporte - realizada pelo IBGE em convênio com o Ministério do Esporte.

⁷ Nossa reflexão sobre consciência não recai em teorias psicologisantes mas, sim, em teorias explicativas sobre as relações entre “matéria e consciência” resultante da atividade que assume um duplo caráter – o trabalho -, enquanto fundante do ser social e alienado no modo de produção da vida capitalista.

relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes. Sobre a produção da consciência destacamos a tese de que a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe, também, dos meios de produção intelectual, de sorte que os pensamentos daqueles para os quais são recusados os meios de produção intelectual são, ao mesmo tempo, submetidos a esta classe dominante. Segundo Marx e Engels (2005) os pensamentos dominantes não passam de expressões ideais das relações materiais dominantes, relações materiais dominantes apreendidas sob a forma de idéias. A educação é a inculcação de uma série de idéias, atitudes e valores predeterminados, contudo, a tomada de consciência deve se iniciar a partir de uma nova prática, não espontânea, mas alimentada por uma teoria que representa a síntese da experiência teórico-prática da luta dos povos pela sua emancipação. Neste sentido reconhecemos que o trabalho pedagógico com Oficinas, na construção do conhecimento sobre cultura corporal, por dentro de um projeto de elevação da escolarização dos trabalhadores do campo exige estabelecermos nexos e relações entre trabalho pedagógico, teoria do conhecimento e projeto histórico.

6.- A oficina de construção do conhecimento: A experiência da Educação Física e do movimento de luta social da classe trabalhadora na educação do campo

A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX E ENGELS. Teses contra Feuerbach, 1978: 51)

O projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão com o qual será exemplificada uma possibilidade de construir o conhecimento através de oficina realizada em sintonia com uma proposta pedagógica de educação do campo⁸, em especial, a contribuição da cultura corporal, com a elevação da escolarização dos trabalhadores do campo, foi realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA –, consolidando uma ação conjunta entre universidade, Governo Federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA –, Ministério de

⁸ O Coletivo de trabalho foi constituído pelos seguintes componentes Prof. Esp. João Batista de Souza; Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel; Profa. Dra. Micheli Ortega Escobar; Profa. Ms. Marise Carvalho; Profa. Ms. Adriana D'Agostini; Profa. Esp. Lucia Valois Leite; Profa. Esp. Verônica Santana; Profa. Ana Maria Galvão; Profa. Ms. Nair Casagrande; Profa. Edleide Menezes do Santos ; Elita dos Santos; Mynalitze Oliveira Silveira; Marcio Martins ; Djacira Araujo ; João Santana; Joelma de Oliveira Albuquerque; Adenilsa Monteiro; Mauro Titton; Marise Carvalho; Antônio Carlos Dias da Encarnação; Mateus Barroso; Cristiane da Conceição Gomes; Maiane Cecília Rosa; Regina Natividade.

Desenvolvimento Agrário – MDA –, sujeitos coletivos, o MST e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santo Amaro da Purificação. Nesse município localiza-se o Assentamento Eldorado e o centro de formação que sediou o curso de Escolarização de Jovens e Adultos – EJA – das áreas de reforma agrária do Recôncavo Bahiano e da Chapada Diamantina – Estado da Bahia, Brasil.

Vamos privilegiar a experiência realizada pelas professoras Nair Casagrande e Joelma Albuquerque sobre “Cultura Corporal” com a turma de quinta a oitava séries, constituída por alunos ligados ao MST. O objetivo do projeto era a elevação da escolarização de trabalhadores do campo, considerando o trabalho como princípio educativo e a partir dos sistemas de complexos temáticos (PISTRAK, 2000).

A referência do trabalho como princípio educativo se baseia nas relações do trato com o conhecimento com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Pistrak (2000:38) afirma que “*O trabalho na escola enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial*”. O sistema de organização do conhecimento a partir de complexos temáticos pressupõe “*o estudo da realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes*” (*ibidem*, p.134), tendo como base o método dialético. A auto-organização do coletivo escolar do MST encontra no próprio Movimento suas referências quando do trabalho de base para mobilizar os trabalhadores para as ocupações, os acampamentos e os assentamentos. A divisão em regionais, em brigadas, em setores, envolve os acampados e assentados em um processo de divisão de tarefas coletivas. Ou seja, os coletivos assumem responsabilidades. Este trabalho de educação para a auto-organização se reflete na escola e nas aulas. As evidências podem ser encontradas nos diálogos, no assumir responsabilidades, na divisão de coletivos, na divisão de tarefas e na construção coletiva. O currículo, portanto, não se resume ao currículo escolar e o próprio Movimento passa a ser considerado, a escola. Esta concepção de currículo requer uma outra forma de tratar o conhecimento, não mais em disciplinas estanques, fragmentadas, isoladas, mas sim, em sistemas de complexos temáticos. O complexo é uma concepção curricular e não um método de ensino, diz Freitas:

Um currículo escolar baseado em complexos temáticos é algo dinamicamente construído pelos professores e tem como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor da escola, conforme a idade e o interesse dos estudantes. Esta concepção, sistematizada com força pela pedagogia soviética, parte da

compreensão de que “complexo” significa composto, pelo qual, como complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...). A ligação, a reunião constitui-se, de fato, na marca essencial do sistema por complexos, mas, o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) O trabalho é o fundante da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central ao redor do qual se concentra todo o restante. (FREITAS, 2003:63).

O curso foi organizado em forma de alternância com a realização de dez etapas presenciais – tempo escola – intercaladas pelas etapas a distância – tempo comunidade. As proposições da disciplina curricular Cultura Corporal, situada no contexto geral da proposta do PRONERA-LEPEL-FACED-UFBA, estavam apoiadas no materialismo histórico dialético enquanto teoria, no marxismo como filosofia e no socialismo como projeto histórico. O currículo foi desenvolvido a partir da crítica à realidade do trabalhador e do trabalho no campo, que se dá em relações predominantemente capitalistas, no interior das quais são produzidos os bens em geral e, em particular, a cultura corporal, através de atividades como jogos, danças, ginástica, esportes, capoeira, entre outras, que adquirem sentido e significado em determinados contextos históricos. A preocupação das educadores do PRONERA-LEPEL-FACED-UFBA era o trabalho pedagógico para elevar a compreensão dos educandos sobre os conteúdos específicos de cada disciplina, articulados a vivências que contestassem as relações sociais do modo de produção capitalista, que permeiam a escola, destacando a necessidade do vínculo do projeto educativo com o projeto histórico. A experiência investigativa orientou-se pela seguinte questão: Como abordar – planejar, implementar, avaliar – a cultura corporal, enquanto conteúdo de ensino e aprendizagem, para elevar o nível de escolarização dos estudantes, considerando os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, e situar essa prática no contexto da luta pela terra e pela reforma agrária massiva, redistributiva, sob o controle dos trabalhadores?

Tomou-se como referência o trabalho pedagógico da disciplina cultura corporal, desenvolvido no primeiro módulo da escolarização, com o tema “A cultura corporal: o que é e como se manifesta”. Os conteúdos tratados foram o conceito de cultura, de cultura corporal e os elementos que a constituem – esporte, jogo, dança, ginástica e lutas. Também se fez o reconhecimento dos possíveis espaços do assentamento para construção de materiais para as atividades da cultura corporal.

O ponto de partida para as oficinas era a possibilidade de educando e educador, trabalhando, elaborarem o conhecimento sistemático e rigoroso sobre a realidade. O trabalho foi iniciado pelas professoras Joelma e Nair com a dança, atividade que, segundo o relato das professoras, instigou o debate sobre os seus aspectos peculiares e os seus significados na vida de cada um e propiciou a identificação de elementos explicativos invariáveis que deram início às primeiras generalizações para elaboração dos conceitos de cultura e de cultura corporal. Foi escolhida a “quadrilha junina” enquanto atividade da cultura corporal, própria dos festejos juninos, período de comemoração da colheita do milho. A reflexão foi orientada para desenvolver a compreensão de que essa dança popular, expressão da cultura corporal da humanidade, manifesta aspectos da vida do homem do campo e sintetiza a realidade de uma comunidade particular explicitando nexos e relações históricas.

A 'ciranda' foi outra dança popular abordada no intuito de ampliar as referências dos educandos com uma dança da região litorânea, comum em colônias de pescadores, desconhecida pelo grupo. Foram experimentadas e discutidas suas especificidades e relações com as vivências de cada um. Refletiram sobre o significado da dança com base na letra da música e dos movimentos característicos. Foi possível pela prática da dança observar que os movimentos imitavam as ondas do mar. Foram levantadas perguntas sobre a vida de quem representava aquela dança, fazendo uma relação entre a quadrilha, dançada pelo trabalhador do campo, e a ciranda, dançada pelo trabalhador do litoral. O relato das professoras Nair e Joelma demonstra que os questionamentos levaram os estudantes a expressar que cultura: “é a vida do campo”, “a vida perto do mar”, “as festas praticadas pelos pescadores”, “arte”, “colheita”, “pescaria”, “danças folclóricas”, “comidas típicas”, “capoeira”, “meio de comemoração”, “futebol”, “forma de expressão” e outros. Foram amadurecendo conceitos mais elaborados sobre cultura: “é tudo aquilo que a gente produz para sobreviver, não é só a comida, é as vestimentas, as coisas em geral”. À pergunta: “como o homem produz a sua existência?”, “através de quê?”, um estudante respondeu: “através do trabalho”. Outro falou “o nosso dia-a-dia é cultura” e outro, ainda, “é tudo que o homem constrói a partir do trabalho, ele pode construir sua própria cultura”. Para a construção do conceito de “cultura corporal” as professoras retomaram os elementos citados pelos estudantes que já conheciam a capoeira, o futebol, a dança. Foram sendo identificadas as regularidades e feitas as comparações entre os elementos levantados pelo coletivo. Por fim, a turma reconheceu que, para se expressar, as pessoas utilizam “eles mesmos” e que as expressões somente são possíveis nas relações sociais de produção da vida, são portanto, resultantes de relações sociais dos seres humanos com a natureza, com

outros seres humanos e com a própria atividade. Foi perguntado também se, ao terminar de praticá-los, havia alguma coisa material como resultado, ao qual responderam que o produto era “sabedoria”, “prazer”, “convivência”, “beleza”. Assim, chegou-se ao entendimento de que a cultura corporal “é a cultura feita com o nosso próprio corpo”, “que é consumida no momento que a gente está fazendo”, “é tudo que a gente faz através do movimento do corpo” e que se sente “alegria, prazer, reflexão”. A experiência das professoras ao abordar - planejar, implementar, avaliar – a cultura corporal enquanto objeto de ensino e aprendizagem, dentro de um complexo temático - relações “homem-natureza” e de um fenômeno concreto, as “relações trabalho – educação – cultura corporal” considerando os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, através de um “*planejamento participativo*”, fez os estudantes avançarem na compreensão da ação histórica do indivíduo, isto é, do sujeito enquanto ser social histórico, construtor e transformador de sua própria realidade.

Outro relato instigante das professoras diz respeito à construção dos parques e o que apontava o MST sobre a necessidade de adequar ou construir espaços para as práticas da cultura corporal no assentamento. Para tanto as professoras com a turma realizaram a observação dos dados da realidade e a elaboração de um roteiro das possibilidades dos espaços disponíveis. Assim, identificou-se o lugar para a construção de um parque infantil, o local do rio mais apropriado para as práticas aquáticas e, ainda, a necessidade de melhorias no pequeno campo de futebol. Essa atividade confrontou os estudantes com as necessidades reais dos assentamentos das áreas de reforma agrária, provocadas pela ausência de espaços de lazer, em especial, de um parque de convivência em cada assentamento. A construção do parque no assentamento onde ocorreu o curso fez parte do trato com o conhecimento sobre cultura corporal no PRONERA/LEPEL;FACED/UFBA que visava elevar a escolaridade dos estudantes.

Apesar das dificuldades encontradas para viabilizar os materiais necessários nos tempos previstos, o parque, finalmente, pode ser construído no último “tempo escola” da turma. O levantamento dos espaços para lazer desenvolvido na oficina também foi proposto como tarefa para o “tempo comunidade”, de forma que, ao longo do curso, também desencadeasse, entre outras ações, a construção dos parques de lazer e convivência nos assentamentos de origem de cada educando.

O que podemos destacar do exemplo aqui mencionado é que o trabalho pedagógico, conforme organizado, confrontou os estudantes com a necessidade de conhecer a realidade para transformá-la. Foram levados a refletir sobre a urgência da apropriação de uma teoria do conhecimento capaz de explicitar a realidade oculta pelas abordagens

empiristas, fenomenológicas ou pós-modernas da prática pedagógica. Os procedimentos metodológicos para o trato com o conhecimento do complexo temático “o homem, a terra e o trabalho”, assumido pelo PRONERA/LEPEL/FACED/UFBA, ocorreram na perspectiva do *desenvolvimento do pensamento teórico científico* do educando através da *identificação e constatação dos dados da realidade* e das especificidades, nexos e relações do conteúdo de cada disciplina trabalhada. A partir daí, começaram a se construir as *generalizações, sistematizando, ampliando e aprofundando* o conhecimento através de uma prática de auto-organização e autodeterminação dos estudantes.

Da reflexão sobre a experiência realizada surgem possibilidades superadoras de três ordens. Em relação ao *projeto histórico*, o projeto PRONERA-LEPEL-UFBA, desde sua elaboração, apresentou vários elementos que permitiram organizar o trabalho pedagógico na escola do MST, tendo como pano de fundo um horizonte histórico cujas condições para materialização precisam ser construídas. No MST, portanto, enquanto sujeito coletivo e expressão da luta social que se localiza em conflito permanente com um dos pilares do capitalismo, que é a propriedade privada da terra, a educação é fundamental para elevar a consciência de classe dos sujeitos históricos que fazem parte desse coletivo, dessa organização. Os elementos intrínsecos dos objetivos gerais do Movimento reforçam a perspectiva de construir uma sociedade sem exploração e sem exploradores, na qual o trabalho tenha a supremacia sobre o capital e as relações sociais sejam permeadas por valores humanistas e socialistas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática pedagógica desenvolvida no MST se aproximou de seus princípios filosóficos, visando à formação crítico-superadora dos estudantes e fundamentando, no trato com o conhecimento, a crítica radical ao atual modo de produção capitalista. Mas o faz em profundas contradições, considerando que tanto a escola como as pessoas em si estão impregnadas dos valores, atitudes, hábitos e costumes inculcados pela própria classe dominante através de seus meio de dominação. Considera também que a produção nos próprios assentamentos ainda mantém fortes laços com o modo de o capital organizar o sistema de trocas na sociedade, o que significa que mesmo a produção coletiva ainda está sujeita à apropriação privada dos bens.

Em relação à *teoria pedagógica*, os complexos temáticos, estratégia curricular da proposta pedagógica organizada pelo trabalho como princípio educativo, foram base para materialização dos princípios pedagógicos propostos pelo MST, que também se caracterizam como princípios de uma teoria pedagógica que vem sendo construída no interior dos coletivos revolucionários.

Quanto à *teoria do conhecimento*, outra possibilidade de transformação, os estudos realizados até o momento demonstram uma grande lacuna no que diz respeito à apropriação, por parte dos professores, da teoria materialista histórico dialética. Esta é uma negação sistemática presente principalmente nos cursos de formação de pedagogos. Ao reivindicar para si a formação dos educadores e dos militantes culturais para as áreas de reforma agrária, com cursos como os do PRONERA, o Curso de Pedagogia da Terra, os Saberes da Terra, a Licenciatura do Campo, os movimentos de luta social no Campo enfrentam este grande desafio. Fazê-lo não com base em teorias reacionárias e idealistas, mas, sim em uma teoria revolucionária, e não há teoria revolucionária sem prática revolucionária. Conforme demonstram as experiências, como as das professoras Nair e Joelma, é necessário estabelecer relações entre a forma de organização dos processos de produção e do trato do conhecimento na instituição escolar, considerando as ideologias subjacentes aos conceitos e teorias utilizados e a respectiva formulação de uma práxis superadora do modo de organização e produção da vida na lógica do capital. Neste sentido a produção mais geral dos bens materiais no assentamento e a produção imaterial na escola devem estar em sintonia.

Segundo ENGELS (S/D), somente com a participação nos acontecimentos e passando pelas vicissitudes da luta contra o capitalismo, em que as derrotas são mais numerosas do que as vitórias podem os militantes descobrir a insuficiência de todas as panacéias em que haviam acreditado e assim capacitar-se a uma compreensão mais profunda das verdadeiras condições para uma real libertação da classe operária. Neste sentido o trabalho pedagógico exige a consideração das duas dimensões da práxis humana. A primeira, a *práxis utilitária imediata*, que é historicamente determinada e unilateral, sendo a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, no trabalho alienado, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais. É imprescindível a elevação da consciência de classe sobre esta práxis. A outra é a *práxis revolucionária* como segunda dimensão, que se ergue sobre a *práxis utilitária imediata*, considerando o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si e realiza o processo no curso do qual, sob o mundo da aparência, dialeticamente, se explicita o mundo real e se age sobre ele, transformando e sendo transformado neste processo (KOSIK, 1976, p.16).

A experiência desenvolvida pelo Coletivo da Rede LEPEL/FACED/UFBA, trabalhando no PRONERA-LEPEL-UFBA e em outras experiências educacionais no campo, aproximou-nos de uma práxis revolucionária, pela alteração da organização do trabalho pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo e da

organização do conhecimento através de complexos temáticos, em sintonia com a luta mais geral, para além da escola, pela superação do modo do capital organizar a vida.

Reconhecemos e enfrentamos o desafio educacional de superar a pseudoconcreticidade, enquanto construção histórica do sistema capitalista – que investe na constituição do mundo fetichizado e na conseqüente destruição do homem histórico – através da apropriação de uma teoria crítica que permita discernir a práxis utilitária cotidiana da práxis revolucionária e trazer à tona o mundo da verdade. Isto significa atuar na formação de jovens e consolidar uma consistente base teórica, com consciência de classe, *crítica* e *revolucionária* capaz de enfrentar o Estado burguês, onde se alojam as forças do capital (FREITAS, 2005), decifrar as políticas públicas de caráter populista, tecnicista, assistencialista e reacionário, bem como capaz de decodificar as leis econômicas que dão sustentabilidade à economia política de cunho neoliberal e, sobretudo, capaz de construir uma auto-organização revolucionária que realmente altere o modo de vida e propicie outra construção da subjetividade humana, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Significa, também, atuar na formação de quadros intelectuais militantes, agentes da transformação social e da educação formal na contramão do processo político de exclusão do acesso à cultural em geral e de submissão do trabalho ao capital. A educação deve ser transformada em trincheira popular, coadjuvando o processo revolucionário possível e indispensável à *emancipação intelectual* e à *libertação econômica* dos trabalhadores.

E, por fim, representa um projeto educacional onde ocorra: a relação indissociável entre conhecimento metódico e sistematizado e a prática social política; a consideração da realidade concreta como ponto de partida e de chegada do processo educativo e da prática científica; a consideração dos conteúdos definidos a partir das necessidades políticas; o trabalho educativo a partir de atividades sistematizadas internamente e da militância organizada; a concretização do processo educativo na escola e para além dela, a partir do conhecimento científico e da militância organizada na luta pela emancipação humana, do jugo do capital.

Para Mészáros (2005), o desafio é internalizar uma outra subjetividade humana em outras relações objetivas de produção da vida e isto significa: auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos”, humanamente **oposto** ao indivíduo que está à serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital; o conhecimento como elemento

necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, **oposto** à adoção pelos indivíduos, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital; mudança verdadeiramente radical **oposta** a reformas - reparos institucionais formais, passo-a-passo, em círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica do capital; concepção em que nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, **contrária** à abordagem elitista – educação como atividade intelectual, como forma de preservar os “padrões civilizados”; universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada **oposta** à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana; sustentabilidade, que significa o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, **em contraste com** a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem estabelecida do capital; autogestão, onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

7.- Conclusão

[...] A terceira fase, potencialmente a mais mortal, do imperialismo hegemônico global, que corresponde à profunda crise estrutural do sistema do capital no plano militar e político, não nos deixa espaço para tranqüilidade ou certeza. Pelo contrário, lança uma nuvem escura sobre o futuro, caso os desafios históricos postos diante do movimento socialista não sejam enfrentados com sucesso enquanto ainda há tempo. Por isso, o século à 7.- nossa frente será o século do “socialismo ou barbárie” (MÉSZÁROS, 2003).

O trabalho que foi desenvolvido por meio da oficina⁹, apesar de sofrer as determinações da forma como se estrutura a educação e a luta social sob o capital, apontou possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico na área de

⁹ Durante a visita científica do professor Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann à UFBA em setembro de 2007, foi desenvolvida uma oficina com a temática dança, organizada pelos professores Joelma Albuquerque, Melina Alves e Rafael Bastos, onde foram constatadas as relações entre o trabalho camponês e a construção de danças juninas típicas aos meses da colheita do milho. A execução de uma “quadrilha junina”, construída pelos presentes, a reflexão sobre seus elementos constitutivos, sua gênese e desenvolvimento atual, permitiram elevar a compreensão dos participantes - pelo processo de análise prática-sensitiva e raciocínio dedutivo e a elaboração de sínteses conclusivas -, sobre relações e nexos da cultura corporal com teoria do conhecimento e projeto histórico.

Educação Física. Possibilitou, também, alterar a organização do trabalho pedagógico, abordando o conhecimento na sua totalidade e organizando a prática em complexos temáticos à luz do trabalho enquanto princípio educativo. Compreender os diversos modos de produção já existentes, fazer a análise do sistema capitalista e ampliar a visão sobre ideologias sustentadas por sujeitos coletivos revolucionários que visam não somente a reforma agrária, mas uma mudança do sistema que supere a sociedade de classes, exige considerar a necessidade da consistente base teórica, da educação política, a consciência de classe e da organização revolucionária. Esta proposta de trabalho pedagógica aqui desenvolvida não é hegemônica no Brasil.

As experiências com a educação no campo e, em especial, com a educação física, na formação de professores, de militantes culturais, de elevação da escolarização, estão se configurando como um grande desafio, frente às dificuldades e limites postos pela realidade brasileira no momento histórico que vivemos, e como uma importante possibilidade de materialização de experiências no campo da Educação Física na perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES 1992).

Reconhecemos, por fim, que a tarefa essencial que se coloca hoje na cidade e no campo é a conscientização de classe, a formação política e a organização revolucionária, o que não se dá fora de uma consistente base teórica. Estas quatro questões – consistente base teórica, consciência de classe, formação política e organização revolucionária - devem ser levadas a todos os recantos das lutas sociais dos Movimentos onde são discutidas as bases para a construção do projeto histórico para além do capital.

8.- Referências

CIAVATA, Maria. O Conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavata, Maria. (orgs). *Teoria e Educação no mundo do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COGGIOLA, O. *Ecologia e Marxismo*. In: Revista Motrivência. Ano 16, n.22, p.36-46, jun/2004.

ENGELS, Frederic. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

_____. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1990.

FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação e Sociedade, Ano IX, n. 27; SP. Cortez, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos Homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005.

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

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Formações Econômicas Pré-Capitalistas*. 5ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Contribuições à crítica da economia política*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

_____. *Teses Contra Feuerbach*. In: MARX. Coleção Os Pensadores. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX E ENGELS. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Global, 1984.

_____. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *História*. Florestan Fernandes (Org.). São Paulo, Ática, 1989.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

_____. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?*. São Paulo, Boitempo, 2003.

_____. *A teoria da Alienação em Marx*. São Paulo. Editora Boitempo. 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação n° 08*. ANCA, São Paulo, 1996.

_____. *Nossos Valores – Pra Solettrar a Liberdade n° 01*. ANCA, São Paulo, 2000.

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

STÉDILE, João Pedro. *A questão Agrária no Brasil*. Volumes I, II, III, IV, V. São Paulo, Expressão Popular, 2006.

SIQUEIRA, Juliano. *Fundamentos para uma Política Cultural*. Princípios, nº 25, p. 61-65, maio-jul/1992.

SOUZA, J. F. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

TAFFAREL, C. N. Z. e ESCOBAR, M. O. *Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital*. Salvador, 2005. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunhodigital Acesso em: 28 mar. 2006.