



Universidade Católica do Salvador

Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social

TEIRONE CAMPOS SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: territorialidades
negadas no desenvolvimento social**

**Salvador
2013**

TEIRONE CAMPOS SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: territorialidades
negadas no desenvolvimento social**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Professora Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar

**Salvador
2013**

S586 Silva, Teirone Campos.
Educação física em escolas públicas estaduais do município de
Feira de Santana - Ba: territorialidades negadas no desenvolvimento
social. – Salvador, 2013.
104 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em
Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.
Orientação: Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar.

1. Educação Física 2. Educação do Campo 3. Desenvolvimento
Social 4. Escolas Públicas Estaduais - Feira de Santana - Bahia
I. Título.

CDU796:711.1(813.8)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
 Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social
 Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social
 Homologado pelo CNE (Portaria Nº 3.116, 09/09/2005)

TERMO DE APROVAÇÃO

TEIRONE CAMPOS SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: territorialidades negadas no desenvolvimento social

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

Salvador, 04 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Macêdo de Alencar
 Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
 Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Siqueira de Freitas
 Doutora em Administração Educacional
 Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Prof. Dr. Luís Vítor Castro Júnior
 Doutor em História
 Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Cristina Alencar, minha orientadora, pelas lições preciosas e por não ter desistido de nosso trabalho em momentos de minhas fugas.

À Alina Lins, esposa e companheira de todas as horas e incentivadora constante.

Ao meu presente de Deus: Gabriel Campos e a Francisco que chegou em dezembro .

Aos colegas professores Educação Física que ajudaram nestas pesquisas com suas dificuldades e virtudes, meu muito obrigado.

A Eliete minha pequena grande irmã de Fé pelos ajustes.

Ao André Pacato pela ajuda nas dúvidas de formatação e amizades neste momentos de desespero.

Ao Romilson Calixto pelos esclarecimentos no labirinto da Língua Portuguesa.

Aos meus guias e orixás pela clareza nos momentos de escuridão

“Existem três coisas que não voltam atrás: uma flecha lançada, uma palavra dita e uma oportunidade perdida”.

Provérbio chinês

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi verificar as diferenças e semelhanças existentes entre as aulas de Educação Física das Escolas Estaduais do município de Feira de Santana-BA, situadas no meio urbano e as aulas ministradas nos estabelecimentos de ensino, da mesma rede, localizados meio rural. Para realização desta pesquisa, foi escolhido um desenho de estudo qualitativo, por permitir uma melhor exploração acerca do tema. Foram identificadas diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica dos docentes das escolas públicas estaduais no município de Feira de Santana - Bahia, mediante a realização de entrevistas com os docentes das referidas escolas. As entrevistas foram realizadas com oito professores(as) da rede estadual de ensino, sendo que quatro do meio rural destas duas professoras e dois professores e quatro professores do meio urbano a partir de um roteiro semi-estruturado, permitindo a livre expressão dos educadores - (MINAYO, 2005). Foi escolhido o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Uma pesquisa desta natureza suscita muitos questionamentos; dentre eles, os relacionados à compreensão do posicionamento do professor de Educação Física como mediador do processo de utilização de suas aulas, como meio de promover o desenvolvimento social de seus alunos; bem como conhecer o perfil do professor deste componente curricular da zona urbana e rural das escolas estudadas. As aulas de Educação Física, ministradas no meio rural, não levam em consideração a realidade dos alunos, tendo em vista o não aproveitamento das possibilidades de adequação das atividades desenvolvidas, resultando em uma transposição das aulas ministradas nas escolas situadas no meio urbano.

Palavras-chave: Educação Física; Educação do Campo; Desenvolvimento social.

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the differences and similarities between the urban and rural Physical Education classes of State schools of Feira de Santana, Bahia. It is a qualitative study, which was used a semi-structured interview to identify the differences and similarities in the pedagogical practice of the teachers (MINAYO, 2005). It was chosen as the method of content analysis (BARDIN, 1977). A survey of this nature raises many questions among them, including the understanding of the Physical Education teacher as facilitator of the process used in their classes to promote student's social development; as well the profile of the teachers. The rural physical education classes, does not take in consideration the student's reality, resulting the transposition of urban classes.

Keywords: Physical Education; Country Education; Society Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Casarão dos Olhos D`água	17
Figura 2 – Casarão dos Olhos D`água	17
Figura 3 – Mapa das Escolas Pesquisadas do Município de Feira de Santana	18

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Descrição das respostas sobre planejamento pedagógico	48
QUADRO 02 -	Condições de trabalho nos diferentes distritos: material didático e ambiente físico	59
QUADRO 03 -	A Educação Física como promotora do desenvolvimento social	67
QUADRO 04 -	A caracterização dos alunos do meio rural e urbano	74
QUADRO 05 -	Identidade do professor	80

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CF/88 – Constituição Federal de 1988

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	25
2.1 ORIGENS E CONCEITO	25
2.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DE ENSINO	29
2.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	33
2.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	35
3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO	39
3.1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO.....	39
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE URBANIZAÇÃO	43
5 TERRITORIALIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	52
5.1 A PRÁXIS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	52
5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL..	69
5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO MEIO RURAL E URBANO	76
5.5 PROFESSOR URBANO OU PROFESSOR RURAL?	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

A educação, em geral, é reconhecida como uma promotora da liberdade e, conseqüentemente, promotora do desenvolvimento do indivíduo. Nesta pesquisa, examina-se a Educação Física, em particular, no processo de desenvolvimento de um grupo social, sendo este um dos componentes curriculares da educação básica, conforme legisla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394\96 que deixa claro em seu artigo 26 que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular de educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. Já a Constituição Federal de 1988 traz no seu art. 217 que “é dever do estado fomentar práticas esportivas formais e não formais como direito de cada um”; e no inciso II do mesmo artigo, é colocada ainda como dever do Estado a “destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento”.

Da mesma forma que é contemporaneamente um componente curricular implementado na escola, como promotora de liberdade, a Educação Física também foi utilizada no século passado como instrumento para o fortalecimento da raça e construção de uma nação forte, tendo sua obrigatoriedade em todas as escolas do Brasil legalmente regulamentada. A cidade, foco inicial da Educação Física com sua realidade social contraditória da riqueza e da miséria, focalizou a intervenção higienista em sua gênese, enquanto o campo, com os mesmos problemas sociais, foi relegado por se acreditar que o mesmo com seu ar puro não tinha necessidade de higienização. Desta forma, a Educação Física servia ao propósito higienista, “formando o homem física e moralmente sadio alegre e resoluto” (MARINHO,1953, p. 177); além de ter em seu bojo a responsabilidade de servir ao estado como um elemento fulcral para a construção de um Brasil forte.

Importante retomar que as aulas de Educação Física, como demais componentes curriculares das escolas públicas voltadas para o campo, são uma justaposição dos elementos da cidade, sem haver a preocupação de adequação dos conteúdos às perspectivas locais. Um dos primeiros professores a se preocupar com as questões ligadas a educação rural foi Sud Mennucci que, nos anos trinta do século passado, levantou a bandeira de uma escola rural. Mennucci constatava que no Brasil havia uma antiga orientação pedagógica historicamente adequada, até a proclamação da lei áurea e continuou, depois disto, a cuidar exclusivamente e abusivamente do ensino das cidades (MENNУCCI,1934). Apesar da proposta de criação das escolas rurais, estas continuaram sendo escolas das cidades, implantadas no meio rural; desconhecendo as necessidades específicas do campo, pois se considerava que a escola da cidade que se estendia, em suas práticas, transplantada para o campo, daria certo com os caboclos, como Mennucci denominou ao tratar da ruralização da educação.

Quase um século depois destes primeiros escritos e várias tentativas de novas propostas, o problema da imposição das bases educacionais urbanas em relação ao campo ainda persiste; entretanto, a nova sugestão da especificidade ganha corpo como aborda Neto (2005, p. 136) “ao defender a metodologia adotada por Paulo Freire como ideal pedagógico, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) passa a defender a idéia que a educação pode transformar-se em um fator de equidade social”, o que ainda não acontece de forma plena.

Elege-se o componente curricular Educação Física, então, para tentar compreender o processo de desenvolvimento social, a partir das relações pertencentes à Educação do campo e da cidade, aqui focadas nos professores de Educação Física e em suas aulas, voltadas exclusivamente para alunos das escolas estaduais dos espaços urbanos e rurais, onde os espaços urbanos são identificados pela intensa inserção de objetos técnicos e racionalidade técnica que se percebe nas aglomerações populacionais para o desenvolvimento das cidades (CANDIOTO; CORREA, 2004, p. 267).Esses mesmos professores atuam não tendo especificidade no trato do conhecimento do espaço rural, à medida que foram graduados na cidade com um currículo focado no urbano, não detendo o conhecimento das necessidades dos alunos

do ambiente rural que corresponde a um “meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o ‘espaço natural’ aparece como um fator primordial” (MARQUES, 2002, p.109).

A falta de entendimento conceitual das especificidades ligadas ao urbano e ao rural aumenta o pensamento dicotômico de oposição entre esses ambientes; pode-se, então, inculcar no professor uma idéia preconcebida de que os jovens rurais são preguiçosos e imaturos para as aulas de Educação Física. O interesse pela temática surgiu nos tempos de estudante do curso de graduação, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Logo no início do curso, tendo o privilégio de ser primeira turma de Educação Física desta instituição em 1997 no primeiro semestre, houve um convite para a monitoria voluntária de um projeto voltado para o atendimento de jovens de um bairro periférico, próximo à UEFS, que, apesar de estar na segunda cidade do estado da Bahia, tinha características bem peculiares ao ambiente rural como dificuldade de acesso a educação de qualidade, vários analfabetos, além de uma grande defasagem idade\serie essas questões são ainda promovidas por uma precariedade de instalações. A partir de novas vivências corporais, foi percebido como a Educação Física traz benefícios para aqueles indivíduos e como isso pode refletir na comunidade deste bairro.

Já como professor concursado no ano de 2002 fui designado para uma escola pública estadual, em Antonio Cardoso, município baiano com cerca de 10 mil habitantes, ao conviver com os alunos da sede e na porção rural, em um dos primeiros contatos com o alunado, um pequeno aluno veio a mim e perguntou: “o senhor vai botar a gente para correr como o outro professor mandava a gente correr? É que eu já ando 3 quilômetros para chegar aqui”. Deste dia em diante promovi uma grande mudança em minhas aulas. Pude observar também situações de violência que nos desafiaram a desenvolver um projeto de esportes e brincadeiras na rua, visto que nem a escola e nem o município possuíam ações esportivas educacionais com o foco nas atividades voltadas para as aulas de Educação Física e para o atendimento destes escolares. Durante o ano de 2002 e início de 2003, percebe-se uma melhora acentuada na socialização dos estudantes, constatando que as aulas tiveram uma grande importância

não só na comunidade, como para os alunos da escola.

Não é apenas esta prática isolada que nos leva a afirmar este potencial da Educação Física. Um bom exemplo deste potencial da prática esportiva e da Educação Física é o Projeto Olímpico Mangureira, implantado no Rio de Janeiro em 1987, comportando várias atividades esportivas e culturais para os jovens da comunidade. Notou-se, a partir da implantação desse projeto, a redução da criminalidade no território (MELO, 2005). Este uso do esporte em outro momento histórico, anterior a este ligado à ditadura militar, o esporte e a Educação Física são utilizados como um aparelho do estado ditatorial militar, tendo a seleção brasileira de futebol um papel de distração e retirada dos olhares da população para os porões do regime de mão de ferro que escondia seus desmandos e pregando que éramos “milhões em ação”; quando, na verdade, uma pequena parcela da população que se beneficiava desta aparente emanção ufanista para realizar as caçadas aos contrários ao regime militarista vigente. Deste modo, a posterior ascensão do esporte à razão de estado e inclusão do binômio educação física/esporte na planificação estratégica do estado (BETTI, 1991, p.100). Serviram para esse propósito de ópio do povo brasileiro, hipnotizado pelas jogadas dos futebolistas e driblados pelos desmandos dos detentores do poder político e econômico.

Ante o exposto, tem-se a seguinte indagação: em que medida as aulas de Educação Física, do meio rural, são uma transposição das aulas ministradas no meio urbano?

Essa pesquisa buscou compreender a problemática, tendo em vista o seguinte objetivo geral: verificar as diferenças e semelhanças existentes entre as aulas de Educação Física das Escolas Estaduais do município de Feira de Santana-BA, situadas no meio urbano e as aulas ministradas nos estabelecimento de ensino, da mesma rede, localizados no meio rural. E como objetivos específicos: a) identificar as diferenças existentes nas aulas de Educação Física no meio rural e urbano; b) analisar as condições de trabalho dos professores nas diferentes escolas: material didático e ambiente físico; c) caracterizar a ligação dos professores entrevistados com o meio na qual ministram aula; d) compreender as possibilidades das aulas de Educação Física como promotora do desenvolvimento social dos estudantes.

A pesquisa investigou, a partir dos discursos dos professores de Educação Física entrevistados, se as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas se adequam ao ambiente em que as mesmas estão inseridas, seja este urbano ou rural, ou se constituem em práticas homogêneas, desterritorializadas.

Uma pesquisa desta natureza suscita muitos questionamentos; dentre eles, os relacionados à compreensão do posicionamento do professor de Educação Física como mediador do processo de utilização de suas aulas, como meio de promover o desenvolvimento social de seus alunos; bem como conhecer o perfil do professor deste componente curricular da zona urbana e rural das escolas estudadas. A busca de respostas para essas e para outras indagações, relativas ao objeto de estudo, exigiu uma opção metodológica que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis. Neste sentido, foi um estudo centrado no âmbito da pesquisa qualitativa, compreendendo, como afirma Minayo (1996, p. 21-22), que esse tipo de metodologia,

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Como estudo de natureza qualitativa que se insere no contexto teórico da contextualização da Educação em geral e da Educação Física em particular, através das aulas na zona rural e na zona urbana, implica em diferenças significativas quanto à práxis pedagógica docente. Admitindo-se ainda que essa prática reflexionada pode contribuir para o desenvolvimento social dos alunos inseridos neste ambiente, utilizou-se como procedimento de análise, a técnica de análise de conteúdo. Essa escolha ampara-se nas contribuições de Bardin (1997, p. 42), ao afirmar que:

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

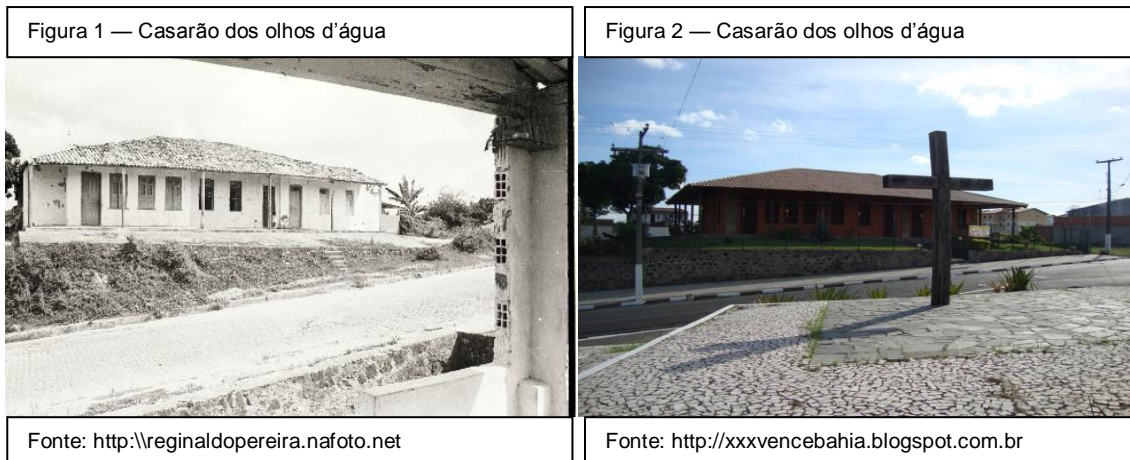
O objetivo da análise de conteúdo é o tratamento de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma ou outra realidade que não a da mensagem. O estudo dos significados atribuídos pelos professores à prática docente rural e urbana, bem como ao desenvolvimento social e suas vivências e dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola pública do estado, na perspectiva de caracterizar as especificidades rurais e urbanas, constituem o conteúdo analisado.

As categorias de análise utilizadas foram estabelecidas a partir da interação entre a pesquisa bibliográfica (autor, data; autor, data) realizada anteriormente e os discursos que emergiram na pesquisa de campo. Segundo MINAYO (2004, p.20), as categorias são utilizadas para agrupar elementos, idéias ou expressões, e podem ser trabalhadas *a priori* – aquelas estabelecidas antes do trabalho de campo, ou podem ser categorias empíricas – aquelas que resultam dos trabalhos de campo.

Foram estabelecidas categorias *a priori* que, a princípio, nortearam a construção de um roteiro de entrevistas semiestruturadas como fio condutor, mas com abertura para o surgimento de evidências empíricas durante a pesquisa de campo.

Foram identificadas diferenças e semelhanças existentes na prática pedagógica dos docentes que lecionam nas escolas públicas estaduais no município de Feira de Santana - Bahia, mediante a realização de entrevistas com os docentes das referidas escolas, conforme descrita na metodologia.

O trabalho de campo foi realizado no município de Feira de Santana. Este município surgiu a partir do início do século XVII, por nome Fazenda Santana dos Olhos D'águas, de propriedade de Domingos Barbosa e Ana Brandoa, que ergueu uma capela em homenagem a sua santa de devoção, Senhora Sant'ana (POPPINO, 1968).

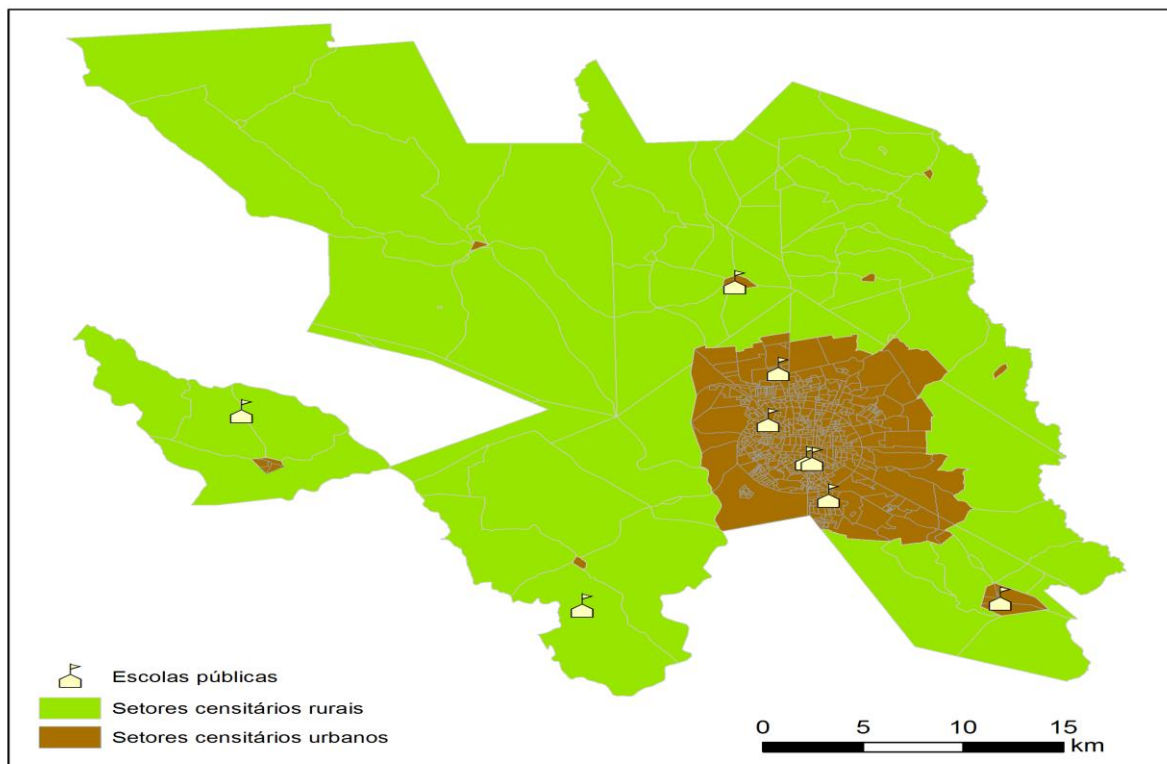


Os primeiros casebres de rendeiros e senzalas foram construídos ao redor desta capela. Com a morte do casal, essas terras foram consideradas devolutas e incorporadas à fazenda nacional. Como se encontrava posicionada na confluência das zonas da mata e do litoral, acabou tornando-se pouso de viajantes e centro de permutas dos que vinham da estrada real de Capoeiruçu, que provinham do alto sertão da Bahia, de Minas, do Piauí e de Goiás, devido à distância da vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, às margens do Paraguaçu, onde o comércio de tecidos e mercadorias era intenso. Em seguida, se transformou em um centro de troca de mercadorias e acabou por se configurar como Arraial de Santana da Feira, já que possuía uma feira livre que acontecia no primeiro dia da semana. Devido ao aumento do comércio e da população, em 1832, por pressão dos seus habitantes, ocorreu o desmembramento do território de Cachoeira e, em 1873, foi elevada à categoria de município com o nome de “Comercial de Feira de Santana” (POPPINO, 1968).

A pequena vila evoluiu para uma cidade com uma população estimada 480.949 habitantes, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000; transformando-se em um ponto de confluências de diversas rodovias, sendo o maior entroncamento rodoviário do norte-nordeste. Houve, então, a necessidade de criação de um anel de contorno de 22 km, formado pela Avenida Fróes da Mota, que acabou por criar uma divisão territorial e social, em que os bairros e os distritos que estão fora deste anel são caracterizados por carência de infraestrutura adequada, com uma população marcada pela pobreza.

Para contemplar o desenho de estudo escolhido para esta pesquisa, foram entrevistados oito professores licenciados em Educação Física que têm regência de classe em escolas estaduais dos distritos e da sede do referido município. Os distritos que atendem ao recorte temático foram Humildes, Bonfim de Feira, Jaguara e Ipuacu. Os demais distritos, Tiquaruçu e Matinha não têm escolas estaduais; e no Distrito de São Jose tem uma estagiária que cursa Educação Física, não se enquadrando como ente da pesquisa. Os professores entrevistados na sede foram de escolas centrais como o Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Obra Promocional de Santana, estas duas seguintes estão fora do anel de contorno, Colégio Estadual José Ferreira Pinto e Colégio Estadual Assis Chateaubriand.

Figura 3 — Mapa das Escolas pesquisadas do Município de Feira de Santana



Fonte: elaborado pela prof. Dra. Silvana Carvalho para o presente estudo

As entrevistas permitiram conhecer as percepções destes profissionais acerca das concepções da Educação Física e sua relação com a educação no campo, bem como o conhecimento dos professores a respeito das temáticas ligadas ao desenvolvimento social e como está a situação do material didático e aspectos

estruturais das referidas. As entrevistas foram armazenadas com a permissão e com o compromisso de sigilo das falas em um gravador de voz portátil e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Vários extratos das falas foram transcritos para elucidar a análise. No entanto, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, conforme definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no sentido da garantia da confidencialidade, sigilo e privacidade para os entrevistados. Por esse motivo, usou-se as primeiras letras e as letra “u” para caracterizar os professores participantes da pesquisa nas escolas do meio urbano e da mesma forma com os professores das escolas do meio rural “c”.

As escolas estaduais do meio rural do município de Feira de Santana contam com somente quatro professores de Educação Física licenciados para este componente curricular. Por esse motivo, os entrevistados na zona urbana corresponderão a esse mesmo número, organizando-se, desse modo, as descrições inicialmente pelos educadores do meio rural e, posteriormente, opta-se pelos do meio urbano:

Professor 1

O professor Kc tem 38 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia, tendo concluído no ano 2001 e trabalha no estado há 13 anos e na escola pesquisada, há 2 anos. Possui curso de Pós-Graduação em História e Cultura Africana, pela Universidade Federal da Bahia, concluído em 2006.

Professor 2

O professor LRc tem 45 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador, tendo concluído no ano 1999 e trabalha no estado há 12 anos. Está na escola pesquisada há 1 ano, tendo iniciado em 2005

curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino em Educação Física e Esporte, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, não concluído.

Professor 3

O professor Mc tem 40 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana, com conclusão em 2007, entretanto já trabalha no estado há 19 anos, e na escola pesquisada, há dois anos; não fez curso de Pós-Graduação.

Professor 4

O professor Tc tem 30 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana, terminando o curso acadêmico no ano 2003. Trabalha em escola pública estadual há 6 anos e na escola pesquisada com o mesmo número de anos; Pós-Graduado em Metodologia do Ensino em Educação Física e Esporte, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, obtendo o título de Especialista em 2005.

Optou-se por entrevistar o mesmo número de professores do meio urbano, haja visto que estes superam em muito o número de professores do campo, assim tem-se estes professores entrevistados:

Professor 5

O professor Su tem 46 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador, finalizando os estudos em 1987. Trabalha na rede estadual há 11 anos, mesmo tempo que trabalha na escola

pesquisada. Fez Pós-Graduação em nível de mestrado, em Saúde Coletiva, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, concluído em 2010.

Professor 6

O professor Lu tem 43 anos, com graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana, concluído há 10 anos. É funcionário estadual há 8 anos está na escola pesquisada também há 8 anos; Pós-Graduado especialista em Fisiologia do Exercício, pela Universidade Gama Filho, tendo concluído em 2006; e Ciência da Motricidade Humana, pela Universidade Castelo Branco, concluída em 2009.

Professor 7

O professor Pu tem 49 anos, com graduação em licenciatura na área de Educação Física e Estudos Sociais, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Concluiu Educação Física há 9 anos e a segunda há 20 anos. Trabalha no estado há 9 anos e na escola pesquisada há 9 anos; Pós-Graduado em Metodologia do Ensino em Educação Física e Esporte, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em 2011.

Professor 8

O professor Au tem 46 anos, graduado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador, com conclusão no ano 1984. É regente de classe na rede estadual há 21 anos e na escola pesquisada há 15 anos; possui curso de Pós-Graduação em Treinamento Desportivo, pela Universidade Federal da Bahia, concluído em 2005.

Em sua constituição formal, a pesquisa apresenta a Introdução e cinco capítulos, seguidos das Considerações Finais e das Referências, a saber: 1) Introdução, fez-se o detalhamento da justificativa, problematização, hipótese e objetivos; metodologia 2) no segundo capítulo, **Educação e Educação Física no campo**, é feita uma abordagem, considerando os aspectos históricos, demandas, as características do mundo rural, o acesso e a permanência do estudantes nas escola; 3) o terceiro capítulo, denominado **Educação Física no processo de urbanização**, versa sobre como foi constituído ao longo dos tempos a primazia da educação no meio urbano; 4) o quarto capítulo, nomeado de **Territorialidades e Desenvolvimento Social na Educação Física**, descreve o diálogo travado com os professores da zona rural e da urbana, material de análise da prática pedagógica dos professores; 5) em seguida, a **Conclusão onde se faz uma simples abordagem da temática, uma vez que é um assunto vasto que requer mais estudos e uma análise mais profunda**, seguido das referências e do anexo.

2 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 ORIGENS E CONCEITO

Neste capítulo, trata-se da origem e dos conceitos referentes à Educação Física, enquanto componente curricular, além de fazer uma reflexão acerca de seu papel desempenhado no âmbito da Educação.

“A Educação Física, como prática sistematizada e institucionalizada na forma de educação escolarizada, surgiu na Europa, no final do século XVIII” (NUNES; RUBIO, 2008, p.57)”. Este período histórico está ligado às grandes transformações econômicas e sociais promovidas pela Revolução Industrial, surgindo, deste contexto, a escola moderna e a Educação Física.

À medida que a Educação Física consolidou-se no século XIX, sua função social foi pensada em construir a sociedade crescente, a “capitalista”, pois necessitava de pessoas com identidades fortes e servis para aqueles que deveriam vender sua força de trabalho para a produção, demonstrando que as políticas sociais começam a figurar nas sociedades capitalistas, não sendo diferente no Brasil, como é demonstrado no pensamento abaixo:

Este período histórico caracterizou-se por grandes transformações sociais e econômicas que culminou com a determinação de uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado. Foi nesse contexto que a escola moderna e a Educação Física nasceram e mantêm estrutura semelhante nos dias de hoje. Nela, precisava-se de identidades empreendedoras para liderá-la, e de identidades fortes e subservientes para aqueles que deveriam vender sua força-trabalho para a produção das riquezas (NUNES; RUBIO, 2008, p. 58).

Iniciou-se a contribuição da Educação Física no processo educacional brasileiro, com fins militares e higiênicos. Para Castellani Filho (1998, p. 60), a estrutura da Educação Física escolar se confunde em determinados momentos com as histórias dos militares. Desde a criação da Academia Real Militar em 1810, passando pela fundação da escola de Educação Física da força policial do estado de São Paulo em 1910, além

da criação do Centro Militar de Educação Física em 1922, criado a partir de uma portaria do Ministério de Guerra, marcou-se a presença dos militares na formação dos primeiros professores de Educação Física.

No início do século XX, a tendência higienista tem como principal objetivo promover a saúde dos indivíduos, visto que nesta época a urbanização brasileira, nos grandes centros urbanos, acelera as questões de deficiências de políticas ligadas à saúde pública. Conforme analisa Gois Junior (2000), a Educação Física na escola tinha, no século XIX, esse papel de fortalecer estes jovens brasileiros fisicamente para o trabalho, como esclarece:

A Educação Física teria uma posição central no projeto higienista. Inclusive as orientações desta área são pautadas nos pressupostos da Higiene. Pois a sistematização das atividades físicas nasce da demanda higienista de aprimoramento da saúde da população (GOIS JUNIOR, 2000, p.154).

Ainda reconhecida como “Ginástica”, foi incluída nos currículos de alguns estados brasileiros. Como se pode observar na Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937) a Educação Física é incluída no currículo como prática educativa obrigatória e não é considerada como disciplina curricular, sendo esta prática também estendida às mulheres, objetivando uma prole cada vez mais sadia. Tudo isso ligado a novo modelo de sociedade, onde existissem brasileiros fortes para uma nação que seria o “País do Futuro”.

O modelo de aulas de Educação Física vigente afinava com seus objetivos higiênicos, saúde e eugenia, com preocupação de oferecer atividades saudáveis que produzissem homens preparados para atividades intelectuais (físico a serviço do intelecto) e mulheres prontas para gerar filhos fortes e cuidar da família.

Entre os anos de 1930 a 1945, os métodos ginásticos dominavam e eram utilizados para realização das aulas, vindos das matrizes de origem européia (Sueco, Alemão, Francês), onde esses métodos ginásticos influenciaram as concepções da Educação Física. Essa se consolidou no contexto escolar brasileiro como um poderoso instrumento de fortalecimento do Estado e para o aprimoramento da raça, devendo

e elevar os cidadãos brasileiros à condição de servidor e defensor da pátria mãe; na escolha de homens e mulheres capazes de atuar nas atividades profissionais e sociais, excluindo os fracos e recompensando os mais capazes (CASTELLANI et al, 2009).

Tal modelo esteve presente dentro do contexto escolar brasileiro durante muito tempo. O conhecimento da ordem biológica tem papel relevante, pois norteava a função da Educação Física escolar, ou seja, desenvolver a aptidão física dos indivíduos, sendo implementada dentro da instituição escolar os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Assim, “a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, ato que contribui para não diferenciá-la da instrução física militar” (CASTELLANI et al, 2009, p.53).

Nas décadas subsequentes, 50, 60 e 70, a difusão da Educação Física estava ligada à busca do progresso da Pátria, prestando como produto de patriotismo, pois se pretendia a regeneração do povo brasileiro para a firmação do projeto Nação Forte. Como afirma Figueiredo (2006, p. 27), “[...] coube à Educação Física dois papéis: recuperar a força de trabalho e adequação dos indivíduos à ordem capitalista”.

No ano 1961, “[...] a educação Física esteve contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de Dezembro de 1961 – em seu artigo 22” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5). Era obrigatória a sua prática nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos. Após 1964, toda a educação sofre influência tecnicista, quando o ensino passa a ser visto como preparação de mão-de-obra qualificada para a sociedade.

Nesse contexto, a Educação Física serviu para alienar as pessoas às intenções do Estado da época, caracterizado pelos anos de chumbo da ditadura militar, concretizando os ideais de uma nação com identidade lutadora e vencedora, na condição de alicerce para formação de atletas. Para difusão deste ideário, foi utilizada como ferramenta de proliferação ideológica a seleção brasileira de futebol que, na década de setenta, sagrou-se a campeã e melhor equipe naquela Copa do Mundo de Futebol no México.

Nesta perspectiva, na Reforma Educacional em 1971, com a Lei 5692/71 (Brasil, 1971), a Educação Física passa a ser uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Desta forma, a proposta da Educação Física se

firma centrada na competição esportiva, tendo os conteúdos com foco no esporte e buscando a performance e o rendimento motor. Os valores dominantes da época (Ditadura Militar) não eram estimular a crítica e a criatividade e o professor assumiu um caráter totalmente de técnico.

O esporte determina, dessa forma o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p.54).

Com o decreto 69450/71, a Educação Física escolar muda seu enfoque: “A atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971), porém manteve a ênfase na aptidão física, tanto nas organizações de suas atividades quanto na sua forma de controle e avaliação.

A partir da década de 80, uma crise estrutural na Educação Física possibilita o surgimento de novas concepções sobre seu papel na escola e sua identidade. Assim, a Educação Física perpassa por várias transformações em seu contexto, de acordo com Rúbio, Simões (1999, p. 56):

A promulgação da LDB 9394/1996 ocasionou vários efeitos no sistema de ensino brasileiro. Dentre eles, encontra-se em curso diversas reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto o da educação básica, nas diversas redes públicas e particulares de ensino, visando adequar o ensino às pressões sociais e às demandas históricas. A questão fundamental é definir o que se ensina, para quem se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar.

Desta forma, pode-se inferir que novas diretrizes pedagógicas e curriculares da Educação Física escolar marcaram um período de transição, além de questionamentos nos processos educacionais deste período, que deram novas possibilidades aos pensamentos educacionais no Brasil. A Educação Física passa a ter uma visão mais humanista, sofrendo mudanças significativas em seu papel no cotidiano escolar,

tornando-se importante mencionar que tais mudanças ocorrem em decorrência do momento sócio-histórico, que determina o perfil de homem que se quer na sociedade. Nesse contexto, afirma-se:

Somente a partir do início da década de 1980, com a redemocratização do País, é que a educação física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao conhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho (DAÓLIO, 1995, p. 97).

Deste modo, procura-se uma Educação Física que se preocupe com as concepções psicológicas, sociológicas e filosóficas, iniciando uma preocupação quanto aos conteúdos, objetivos pedagógicos, aprendizagens, formas de avaliação, impregnados ao ensino escolar da Educação Física. Em que pese à constatação desses avanços pedagógicos, para a educação em geral e para a Educação Física em particular, esses não se ampliaram às escolas do campo, como se percebe através dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo esse órgão, 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) são analfabetas, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%, assim como a taxa de distorção idade-série na zona rural, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é de 41,4%. Já no ambiente urbano essas taxas caem para 19,2% para as séries iniciais, ficando claro que essas mudanças não chegaram aos ambientes rurais.

2.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DE ENSINO

A história da Educação Física esteve e está pautada, conforme foi relatado anteriormente, na influência por instituições médicas, militares e esportivas. Deste modo, as diferentes abordagens construídas neste processo influenciam a prática de ensino cotidiana do professor e os conteúdos a serem trabalhados, interligados obrigatoriamente à função social da escola. Após a década de 1980, quando a Educação Física entra em uma crise estrutural em todo o seu conjunto de conteúdos e métodos, surgiram novas abordagens na prática de ensino no ambiente escolar. É

neste contexto que afirmam Suraya e Rangel (2008, p. 5): “[...] dificilmente seguimos uma única abordagem em nossa prática pedagógica”.

Atualmente existem, na área da Educação Física, várias concepções, na tentativa de romper com o modelo mecanicista, que é uma prática centrada na repetição de gestos motores inócuos, já que essas ações não são pensadas e refletidas, somente executadas.

Como forma de facilitar o entendimento das transformações sofridas pela Educação Física, apoiamo-nos em Suraya e Rangel (2008, p.5) que mostram as seguintes tendências: “Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde renovada, PCN's” .

A Psicomotricidade foi o primeiro movimento constituído em detrimento dos padrões anteriores. Esta abordagem defende uma ação educativa através de movimento natural das crianças e das atitudes corporais, contribuindo na formação da imagem corporal, núcleo principal da personalidade forte; justificando-se como componente curricular para a constituição de estruturas de base para os objetivos educacionais (SURAYA; RANGEL, 2008).

Outra abordagem presente na Educação Física é a Desenvolvimentista, a qual emergiu no contexto escolar para atender crianças de 4 a 14 anos, sendo que “o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo assim a especificidade do seu objeto de estudo” (SURAYA; RANGEL, 2008, p.9). Uma das falhas desta abordagem remete a pouca importância referida ao contexto sociocultural. Os teóricos defensores dessa abordagem caracterizam os sujeitos através do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. Fica claro que o objetivo da abordagem Desenvolvimentista foca no desenvolvimento motor do aluno, no qual crianças e jovens tenham oportunidades de praticarem e aprenderem a utilizar seus movimentos de forma controlada e eficiente para adoção de uma vida ativa e saudável.

Na obra de Suraya e Rangel (2008), existe também referência à abordagem construtivista-interacionista, que apresenta um discurso pautado nos conhecimentos que os alunos trazem consigo e o resgate de cultura dos jogos e brincadeiras. A abordagem procura uma conexão entre a cultura e o processo de ensino, concebido

como uma alternativa aos métodos de ensino, nos quais os alunos constroem seu conhecimento com interação com o meio, resolvendo problemas. Porém, a abordagem construtivista-interacionista desconsidera a questão da especificidade. Para Freire (1994), nesta abordagem, fica evidente uma grande preocupação com as características do desenvolvimento da criança, procurando relacionar movimento, cognição e afetividade. O mesmo autor adverte que a aprendizagem do movimento não é a única finalidade da Educação Física, sendo fundamental ao aluno a possibilidade de aprendizagens de outros conhecimentos não diretamente ligados ao movimento, estando o movimento como estratégia para alcançar o desenvolvimento integral do aluno.

A quarta abordagem na atividade de ensino é a abordagem crítico-superadora. Essa contém uma proposta que acredita que o processo educativo vai além do ensinar; a valorização de como são elaborados estes conhecimentos, a contextualização dos fatos, e há o resgate histórico. Os favoráveis a esta abordagem sugerem a relevância social dos conteúdos que levem em conta as características sociais e cognitivas adquiridas. No entanto, existe aqui um confronto dos conhecimentos do senso comum aos conhecimentos científicos. Nesta proposta, “a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um conhecimento denominado Cultura Corporal, que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira” (SURAYA; RANGEL, 2008, p.13).

No entendimento de Castellani *et al* (2009), os temas da cultura corporal devem ser trabalhados não como fim em si mesmo, mas relacionados à realidade do aluno. Assim, a aprendizagem do movimento não se torna uma finalidade para buscar o desenvolvimento motor, mas sim um meio para possibilitar ao aluno a compreensão crítica da sociedade, com capacidade de buscar novas soluções, para consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Abordagem crítico-emancipatória é a quinta abordagem de ensino, caracterizada por uma divisão da tendência crítica e valoriza a concepção crítica do mundo, da sociedade e de suas afinidades, sem o anseio de mudar tal realidade através do contexto escolar. Esta teoria expressa um processo de questionamento e de libertação de condições limitantes impostas pelo sistema social. A reconstrução coletiva do

conhecimento incide em uma nova etapa de significado ao conteúdo, usando os subsídios das etapas anteriores.

A sexta abordagem de ensino é a saúde renovada, tendo por fundamentação a aptidão física relacionada à saúde. Segundo Suraya e Rangel (2008), tem a finalidade de informar, mudar atitudes e promover a prática sistêmica de exercícios. Com similaridades ao modelo biológico higienista, porém com algumas diferenças, como a não exclusão de seus participantes, ou seja, não privilegiando os mais aptos, não restringindo a Educação Física escolar a modalidades esportivas e jogos. Assim, seu intuito era favorecer autonomia na preparação de atividades corporais, sendo capaz de discuti-las e modificar suas regras para melhor utilização dos conhecimentos, para sustentação e promoção da saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem-se de uma proposta curricular, sem obrigatoriedade, mas demonstrando avanço nas dimensões de seus conteúdos. Nesta perspectiva, os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e atingir a realidade, entendendo este significado em torno do que se aprende na escola e do que se vive. O currículo deve trabalhar os conteúdos nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 2006). Com a integração da Cultura Corporal do Movimento, favorece-se aos alunos um alargamento de sua visão crítica em relação ao processo de ensino aprendizagem no qual estão inseridos.

Os temas transversais do currículo apresentam como temática central os temas sociais emergentes, que devem ser trabalhados por todas as disciplinas. Os temas apresentam as seguintes problemáticas: Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Segundo os PCN's, a inclusão de todos os alunos deve ser proporcionada pelas aulas de Educação Física, onde o professor busca ferramentas metodológicas que fundamentem sua prática inclusiva que favorecem, nas aulas, as discussões de temas como: discriminação, preconceito e a exclusão. Deste modo, os escolares aprendem através das aulas de Educação Física a lidar com as diferenças.

Como componente curricular, "a Educação Física é compreendida como prática pedagógica, pois se refere ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre no cotidiano das escolas" (SURAYA; RANGEL, 2008, p. 20). Após a análise das

abordagens, de maneira isolada, percebe-se que este componente curricular, Educação Física, tende a ser em seu trato dotado de uma complexidade e pode ser analisado por diferentes visões conceituais, já que esta assumiu vários sentidos e paradigmas com o passar de sua história, o que causou um conjunto de conflitos em seu entendimento e em sua aplicação.

2.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação acadêmica em Educação Física passou por profundas mudanças, a partir da década 1980, pois os cursos de graduação em Educação Física visavam à formação de profissionais para atuar no ensino formal e, ao mesmo tempo, davam conta de preencher as demandas mercadológicas que não faziam parte da área escolar. Assim, a Educação Física se encontra atualmente na dicotomia entre a educação e a saúde no contexto social de mudanças, assim:

Anos se passaram e já em meados daquela década – estamos falando dos anos 80 – alcançou-se o entendimento de que não era a Educação Física que não estava contextualizada, mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! E mais, que a sua legitimação social estava ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro. Papéis, cenário e palco, esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 4-5).

A formação acadêmica em Educação Física, aparentemente, vem se desenvolvendo por existirem vários ramos nos quais os graduados em Educação Física podem atuar. Neste sentido, fica claro, por um lado, a preocupação sobre o ponto de vista profissional da sociedade (professores ligados à Educação Física escolar) que sempre vai existir; do outro, profissionais ligados a programas de atividade física direcionada às exigências de diferentes necessidades da população e tais atuações estão intimamente ligadas ao perfil ou preferência de cada um, visto que segundo Betti (2005, p.145) “Educação Física passa a ter pelo menos dois entendimentos: é área de

conhecimento científico; é uma prática pedagógica (para alguns, restrita à instituição escolar)”.

De acordo com Ghilardi (1998, p. 4), “... uma profissão só existe porque existe uma necessidade de se prestar um serviço específico à sociedade”. Uma sociedade possui diferentes demandas e, com isso, diferentes tipos de serviço que devem ser prestados com sua especificidade e que possa solucionar problemas existentes. A prestação de serviços em Educação Física no Brasil é antiga, se considera as atividades de ginásticas, inicialmente, ligadas ao processo de escolarização, valorizando-se, mais tarde, as práticas próprias da Educação Física fora do ensino formal.

Reportando-se às constatações de Quelhas (2003), tem-se que a formação profissional civil em Educação Física aconteceu no período da história do Brasil que ficou conhecido como Estado Novo, com a criação da Escola Nacional de Educação Física (ENEFED), da Universidade do Brasil pelo Decreto-lei (nº 1.212/39) e da Escola de Educação Física de São Paulo. Tem-se também a evidência da hegemonia dos militares na área, bem como a preocupação da Educação Física como instrumento de revigoração da raça e preparação do futuro soldado.

A constituição da Educação Física para preparação dos seus licenciados se deu de maneira diferenciada das outras licenciaturas, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo. Assim, enquanto para o ingresso à Escola Nacional de Educação Física (ENEFED) bastava o curso secundário Fundamental e a formação tinha a duração de apenas 2 anos, para iniciar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) era exigido o curso secundário complementar, pré-requisito para o acesso ao curso superior, perante a legislação da época, com duração de 4 anos de estudos, assim como para as demais licenciaturas. A criação da ENEFED consolidava uma postura intervencionista dos militares na sociedade, à medida que essa foi gerada para atender as necessidades de formação física dos futuros militares.

Em Quelhas (2003) constata-se que o distanciamento entre a Educação Física e as demais licenciaturas perdurara quase que inalterado até a década de 1970, quando os cursos foram obrigados a se ajustar às determinações do Conselho Federal de Educação, quanto a exigência dos currículos mínimos. Percebe-se também que a

Educação Física é introduzida de maneira obrigatória nos cursos de ensino superior, no contexto da reforma universitária (Decreto - lei n.º 705/69 e Decreto - lei n.º 69.450/71).

Em meados da década de 1990, há novos redirecionamentos implantados pela política educacional, envolvendo vários níveis de ensino (Fundamental, Médio, profissionalizante e superior), com orientações legais das Leis de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB), Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto 2208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e Diretrizes Curriculares de Ensino Superior.

Nos dias atuais, não há consensos em relação à formação profissional ideal para a Educação Física, porém percebem-se as grandes transformações que vem ocorrendo de maneira rápida. A partir disso, é notória a reestruturação da formação profissional na área. Por isso, os profissionais se capacitam para compreender o ser humano e os diversos contextos que ele se insere, porque o humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo.

Além disso, é presente, nos marcos teóricos, que os cursos de formação da Instituição de Ensino Superior (IES), de Educação Física, não ofereciam subsídios suficientes aos graduandos para lecionar e compreender o processo de escolarização. Neste sentido, fica visível que “essa má formação do profissional na Licenciatura é a grande responsável por ter deixado a Educação Física ainda hoje, cercada de preconceitos” (GHILARDI, 1998, p. 3). Porém, devem-se perceber, em tal contexto, suas evoluções e não cometer injustiça, pois muitos profissionais sempre estiveram comprometidos com a Educação Física e buscaram discutir, estudar e questionar, tentando mostrar a sociedade o devido valor e respeito à área, sua necessidade no âmbito escolar.

2.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dentro do âmbito escolar, a Educação Física ainda não conseguiu delimitar seu papel na escola, já que o professor acaba assumindo distintas identidades, em diferentes momentos, razão que, muitas vezes, ocasiona práticas diferenciadas no

mesmo espaço. “Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde ‘educador’ pouco importa, pois o que interessa é o crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que ministra” (ALVES, 2000, p.18). Ainda segundo os autores, o professor de Educação Física nem sempre está satisfeito com sua atuação, em determinados momentos, pelas condições de seu trabalho, outros devido à desmotivação por parte dos alunos e, principalmente, pela indefinição da Educação Física escolar quanto à sua função social.

Para pensar a Educação Física como estrutura sociocultural, deve-se também perceber que ela é discursiva e historicamente construída e o professor de tal área também está envolvido neste processo de transformação. Nunes e Rúbio (2008, p.70) afirmam que a construção de uma identidade está intimamente ligada à construção sociocultural da sociedade, não acontecendo de maneira diferente com o professor de Educação Física, pois este se depara com um processo de transformação em sua atuação e de seus reais propósitos enquanto agente deste contexto. Os mesmos autores afirmam que a formação da pessoa e do professor é um processo inseparável, entretanto não é um processo unidimensional, ou seja, a formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, um processo não exclui o outro.

Observando a história da Educação Física e a formação de seus professores, percebe-se a supremacia dos conteúdos de origem esportiva, o que está diretamente ligado ao processo de esportivização da área, ocorrido na década de 60 e 70, que trouxe a homogeneidade esportiva do currículo escolar. Assis (2001, p.141), ao tratar do esporte escolar, afirma que “o esporte penetra pelos portões das escolas como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas formado atletas e consumidores do esporte”.

Nos dias de hoje, com o preparo para a mão-de-obra competente e da promoção da saúde, emerge outra identidade do professor de Educação Física, com o intuito de garantir a eficiência para os demais campos sociais como áreas de políticas públicas voltadas para a saúde, como os núcleos de Saúde da Família. Fica, assim, evidente que a formação do professor influencia a sua prática, ou seja, o currículo também incide na constituição da identidade de quem o aplica.

Para alargar tal situação, percebe-se que a identidade da Educação Física confunde-se com heranças vividas épocas anteriores e dos diversos campos sociais atuais; ginástica, esporte, recreação, lazer, psicomotricidade, agente promotor da saúde, fator preventivo, preparação física dentre outras possibilidades que emergem da identificação da Educação Física com outras áreas do conhecimento (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009)

A edificação da identidade do professor de Educação Física está vinculada ao seu fazer pedagógico enquanto resposta às demandas de diversos segmentos sociais. Percebem-se, em distintos momentos, diferentes enfoques no seu campo de atuação. Segundo Figueiredo (2006), no percurso da Educação Física brasileira, verifica-se uma série de vertentes, ora ligadas aos aspectos sociais, ora políticos ou econômicos, existindo um grande vazio entre o pensamento acadêmico e a falta de clareza nas propostas da Educação Física escolar.

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 61).

Portanto, vale salientar que a escola, para diversas crianças, torna-se uma oportunidade única de acesso às práticas da cultura de movimento, “principalmente para as crianças de classes sociais mais baixas, a escola, muitas vezes, se configura como a referência cultural mais significativa de suas vidas” (GAYA; TORRES; CARDOSO, 1998, p. 59).

Considera-se a Educação Física escolar como um componente curricular que apresenta grande relevância no trato da formação dos sujeitos, sendo necessário novos olhares que legitimem sua prática significativa, como também contribuam para a formação integral do educando. Entretanto, se há dificuldades para formar um profissional da educação com identidade clara, e além disso, se não há na formação do professor de Educação Física conteúdo que o habilite a lidar com as especificidades sócio culturais do alunado, também dificilmente o seu fazer pedagógico dará resposta

às demandas dos diversos segmentos sociais onde atuam .É com este déficit no trato das necessidades específicas que o professor de Educação Física vai atuar nas escolas do meio rural.

3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO

Neste capítulo, pretende-se traçar o histórico da Educação no Campo no Brasil, partindo da década de trinta até os dias atuais. Posteriormente, serão traçadas as várias diretrizes e possíveis mudanças no que concerne a presente temática e sua relação com a Educação Física.

3.1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO

Tendo como parâmetro as relações conflituosas entre o campo e cidade, pelo fato de existirem esses conflitos também nas relações humanas, não se pretende, aqui, sobreposição, nem de um nem de outro, mas sim a existência de uma escola voltada para a transformação do ser em um cidadão participativo e agente de mudanças sociais, no que tange as suas demandas em sua realidade social concreta, neste caso, o mundo rural.

Um dos primeiros professores a se preocupar com as questões ligadas a educação no campo foi Sud Mennucci que, nos anos trinta do século passado, levantou a bandeira de uma escola rural, onde a educação Brasileira foi vítima de uma antiga orientação pedagógica, perfeitamente normal para as características presentes na problemática questão rural no Brasil desta época onde militou o mencionado autor. Em sua gênese, o Brasil foi uma sociedade fundamentada em monocultura agrária exportadora e escravista. Através de pressões internacionais, principalmente da Inglaterra que passava pela sua revolução industrial e necessitava de mercado consumidor para seus produtos industrializados, foi abolida a escravidão em 1822, com a proclamação da Lei Áurea pela princesa Izabel. Conforme afirma Menezes (2011, p.11): “podemos dizer que o fim da escravidão no Brasil foi resultante de três fatores interligados: as resistências e lutas dos negros pela liberdade; a pressão britânica por novos consumidores de seus produtos e a própria lógica do capitalismo”. Entretanto, os

negros libertos e agricultores pobres não possuíam direitos à terra, tendo estes que vender sua força de trabalho, se transformando em assalariados.

Com o advento da chegada dos imigrantes para as propriedades rurais e um processo de urbanização e industrialização que passou a dirigir os interesses do Brasil, continuou-se a cuidar exclusivamente e abusivamente, do ensino das cidades (MONARCHA, 2007).

Apesar da proposta de criação das escolas ditas rurais, estas continuaram sendo escolas das cidades, implantadas nos meios rurais, sem reconhecimento das necessidades específicas do campo. Quase um século depois destes primeiros escritos e proposta, o problema da imposição das bases educacionais urbanas em relação ao campo ainda persiste. Nesse contexto, Bezerra Neto (2009, p. 4) discute a luta do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) por uma educação destinada exclusivamente ao homem do campo. Trazendo como ideal a metodologia de Paulo Freire, o MST acredita que essa educação poderia “fixar o homem à terra” e ser um “fator de equidade social” ao empoderar o homem do campo para “conduzir o seu próprio destino”. Entretanto, essa proposta de especificidade não é defendida apenas pelo MST, e é tema de discussão principalmente no que concerne às dificuldades enfrentadas para adequar o ensino a esse segmento. Bezerra Neto critica o fato de os órgãos governamentais preocuparem-se muito mais em “aumentar o grau de escolaridade” no campo, deixando de lado a construção de uma proposta educacional que atenda às necessidades desse setor.

A análise dos seguintes dados estáticos do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010), demonstra que a população brasileira está composta por cerca de 190 milhões de habitantes; destes, 140 milhões moram em cidades e 30 milhões na zona rural. Dados do mesmo senso apontam para a existência de um analfabetismo total da população rural que chega a mais de seis milhões de pessoas.

Assim, para a educação no campo existir como tal, a “identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação” (I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo – texto base, 1998, p. 36).

Apesar das tentativas teóricas de superar a dicotomia presente entre o campo e a cidade, essa diferença fica clara quando se busca a estrutura das escolas. Observa-se isso a partir dos dados do MEC/INEP 2002/2005 (BRASÍLIA, 2006), segundo os quais o percentual de escolas com quadra de esportes no meio urbano, em 2002, era de 50,7% e, em 2005, de 53,8; já no meio rural, em 2002, apenas 4,0% das escolas possuíam quadras e, em 2005, somente 5,6%. Como destaca Damasceno e Bezerra (2004, p. 77), a gestão pública destina menor atenção para as escolas localizadas no meio rural, porque “não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada”.

A Educação Física sempre foi considerada como uma atividade urbana já que ela surgiu concomitante com a revolução industrial, marco da urbanização global, entretanto, com o avanço da multiplicidade das atividades ligadas tanto ao rural quanto ao urbano vemos uma adequação da educação física a uma nova realidade que delimita ou até supera a dicotomia campo e cidade.

Os meninos da roça, como são considerados por muitos professores, incluídos neste conjunto os de Educação Física, são mais capazes com relação às vivências motoras em relação aos garotos da cidade que vivem enclausurados com atividades corporais estéreis frente ao computador. Esse discurso por muito tempo foi visto como verdade universal na área, todavia, as *lanhouses* já chegaram ao meio rural e os meninos da roça já não correm tanto como antigamente ou não tem tanta vontade de jogar pião ou gude.

Não obstante, os esportes de aventura ou radicais podem ser outro elo entre o campo e cidade, pois o povo da cidade busca as trilhas, as cavalgadas ou até as crianças se surpreendem ao pisar no capim para fazer uma caminhada ou jogar futebol. Essas atividades esportivas ligadas ao campo têm gerado uma renda que repercute na condição social de famílias, pois essas pessoas da roça utilizam seu conhecimento como guias ou instrutores de algumas modalidades como escalada, caminhadas e equitação, provando que a linha divisória entre o campo e a cidade pode deixar de existir através da Educação Física.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE URBANIZAÇÃO

A gênese do Brasil, como uma colônia de Portugal, trouxe a característica de um país agrário exportador, sendo, durante muitos séculos, “essencialmente agrícola” (SANTOS, 2002, p. 19). Fica claro que a formação histórica e social inicial vem do campo, onde se constituíram os apoios da sociedade brasileira na época imperial. Neste período histórico, as cidades eram centros onde ficam as casas dos fazendeiros, utilizadas para visitas esporádicas “a casa da cidade”.

À medida que os fazendeiros, com seus latifúndios, sua monocultura, representada principalmente pela cultura da cana de açúcar, têm sua supremacia econômica assegurada, há uma frequência maior de visitas à casa da cidade e esta se torna a moradia principal dos ricos produtores agrícolas do Brasil. Em sua obra *Urbanização Brasileira*, Santos (2002) afirma que em 1872 o Brasil possuía uma população total de 10.112.061 habitantes; após um salto populacional ao final do século XIX, existiam 18.200.000 cidadãos brasileiros; em 1940, já haviam 41.252.944; e, neste período histórico, “uma urbanização cada vez mais envolvente e mais presente no território dá-se com o crescimento demográfico sustentado das cidades médias e maiores, incluídas, naturalmente, as capitais de estados” (SANTOS, 2002, p. 30).

No Brasil, o processo de urbanização ocorre com as características que reflete até hoje no panorama das cidades que trazem marcas muito fortes, onde as principais são a rapidez – foi um processo feito em torno de cerca de cinquenta anos; a intensidade; e o seu caráter perverso, do ponto de vista social, pois:

Pode-se observar, não sem razão, que a reflexão sobre a sociedade urbana, no Brasil, se funde e se confunde com a reflexão sobre os processos de mudança social que caracterizam a constituição de uma sociedade urbana industrial- pobre e de consumo, heterogênea e desigual- na periferia da economia mundial crescentemente internacionalizada (FARIA, 1991, p. 99)

Assim, na sua base histórica, a sociedade brasileira se constituía em uma economia agrária exportadora. Uma colônia de Portugal primária exportadora que produzia alimentos e matérias primas para os centros mais desenvolvidos. Uma economia baseada na mão-de-obra escrava, cuja dinâmica produtiva se encontrava no meio rural. O centro urbano dessa época tinha menor importância no conjunto da sociedade; era geralmente menor que o meio rural e a sua importância se devia ao fato de ser a sede do poder político e administrativo, bem como o espaço de comercialização da produção do campo. A estrutura social era pouco diversificada: grandes proprietários de terras e escravos; uma classe média formada de funcionários públicos, profissionais liberais e proprietários de médio porte; trabalhadores urbanos e um grande contingente de trabalhadores do campo, que mais tarde constituiriam as massas marginais, à medida que a abolição da escravidão acontece sem se fazer acompanhar da liberação das terras (MENEZES, 2011).

A partir de 1930, esse quadro começa ganhar contornos novos e muito diferentes. Algumas áreas de produção entram em decadência e com isso a população pouco a pouco vai sendo migrada para os centros urbanos. Além disso, a agricultura se moderniza assim como outras áreas produtivas e outros cultivos. A relação de trabalho também se diversifica. Intensificam-se os movimentos migratórios e o processo de industrialização, “com a reformulação do sistema urbano e o reordenamento das cidades, como resultado das novas formas da vida econômica e social” (SANTOS, 2008, p.149).

Nos escritos de Faria (1991) torna-se claro que ficou para trás a sociedade predominantemente rural, cujo dinamismo fundava-se na exportação de produtos primários de base agrícola e emergiu uma complexa e intrigante sociedade urbano-industrial. Complexa, porque marcada pelos processos que constituíram, entre nós, uma das maiores economias contemporâneas. Intrigante porque, afora sua complexidade e seu tamanho, essa economia de base urbana e industrial localizada na periferia da economia mundial crescentemente internacionalizada esteve – e está – longe de apresentar características das sociedades industriais avançadas.

Em 1940, a população urbana no Brasil já era da ordem de 31,20%. Mas a questão não se resumia aos índices de crescimento dessa população, mas sim a **uma**

outra dimensão, a da qualidade desse processo e de como ele se expandiu e em que intensidade. Em 1970, o Brasil atinge um grau de 56% de urbanização e transforma definitivamente seu caráter rural, todavia, mesmo assim, “a dicotomia cidade – campo permaneceu marcada e os espaços urbanos e rurais, distintos em suas formas socioespaciais e processos socioculturais, de modo algum se confundiam” (MONTE-MÓR, 2007, p. 93).

Essa organização sócioespacial vai se evidenciar no processo que Monte-Mór chama de “urbanização extensiva”, que está atrelada à modernização do país; processo pelo qual o rural se subordina à lógica da cidade, como uma extensão do tecido urbano em direção ao campo. É o que ele afirma,

Se a industrialização se concentrou em algumas capitais estaduais (e no então distrito federal) e poucas cidades médias e/ou mono-industriais, a urbanização teve uma escala muito mais ampla, provocando o crescimento de cidades de diversos tamanhos por todo o território nacional, além do surgimento de novos municípios e, conseqüentemente, novas cidades com seus “campos” redefinidos (MONTE-MÓR, 2007, p. 93).

Na década de 50, quando o Brasil assume o modelo da substituição de importações no governo de Kubitschek (JK), com um veio incipiente do Taylorismo e do Fordismo, o país dá um salto para a produção de bens duráveis. A industrialização no período JK avança com uma abundante mão de obra barata e um desenvolvimento de caráter desigual e excludente, tanto em termos espaciais, o que repercute nas desigualdades regionais norte, sul, sudeste, nordeste; como também em termos sociais. O governo JK não consegue assegurar para a maioria da população o conjunto mínimo necessário para a sua subsistência.

O país passou por uma transformação radical do ponto de vista do desenvolvimento econômico, da industrialização, e da diversificação da estrutura ocupacional, com o crescimento muito grande de postos de emprego em certos setores; a exemplo da construção civil, serviços auxiliares da produção, serviços coletivos, etc. que resultou em uma extraordinária mudança na estrutura social, com um alargamento das classes médias. O governo contava com uma extrema abundância de mão-de-obra

e com um exército de reserva também grande. Mas, aliado a isso, todo um processo de compressão do salário do trabalhador. Segundo Maricato,

Mudaram radicalmente o modo de vida, os valores, a cultura e o conjunto do ambiente construído. Da ocupação do solo urbano até o interior da moradia, a transformação foi profunda, o que não significa que tenha sido homogeneamente moderna (MARICATO, 2001, p.19).

O governo Kubistschek trouxe, na percepção de Monte-Mór,

um avanço do planejamento a nível nacional e a nível regional e urbano; a experiência da Sudene e da construção de Brasília; com a implantação de um Estado do Bem Estar espacialmente seletivo, porque restrito às grandes cidades industriais e algumas cidades mono-industriais, e também seletivo setorialmente, por envolver apenas setores modernos da economia (a indústria, o comércio, os serviços modernos como os serviços bancários, técnicos e o setor público), gerando uma concentração de esforços, movimentos e possibilidades de transformação nas grandes cidades, e mais particular e fortemente, nas cidades em processo de industrialização. [...] Essa concentração do desenvolvimento atingiu também grandes centros mercantis e as cidades políticas regionais que comandavam amplas regiões em processos de industrialização ainda incipiente [...] apenas nelas se concentraram as condições gerais de produção exigidas pelo capitalismo industrial no Brasil. Apenas nessas áreas se concentraram as infraestruturas necessárias de energia elétrica, transportes, redes de comunicação; serviços sociais de apoio, como educação e saúde; a regulamentação do trabalho, com o salário mínimo, as leis sociais do trabalho, os programas de pensão e previdência, assim como a legislação moderna (MONTE-MÓR, 2007, p. 100).

Os anos 60 chegam e com eles o regime militar, trazendo com ele uma transformação no processo de desenvolvimento econômico e da industrialização. O ordenamento geopolítico ligado aos interesses militares e às suas ideologias de segurança nacional significaram, na fala de Monte-Mór:

uma continuidade do movimento de interiorização do desenvolvimento iniciado nos anos 30 e reafirmado ao final da década de 50, avançando no processo de integração do território brasileiro, através da extensão e abertura de rodovias para o Centro Oeste e a Amazônia, estendendo os sistemas de comunicações e transportes para as regiões de fronteira agrícola e fronteiras internacionais do Brasil [...] tratava-se agora de uma

abertura para o capital estrangeiro centrado na indústria de bens de consumo duráveis [...] Além disso, houve grande preocupação em criar e estender as condições gerais de produção exigidas pelo capitalismo industrial ao país como um todo [...] através do tecido urbano-industrial que avançava ao logo das rodovias e das redes de energia e de comunicação (MONTE-MÓR, 2007, p.102).

Da Segunda Guerra Mundial até os anos 70, o Brasil teve um extraordinário crescimento econômico. Isso viabilizou um processo maior de mobilidade e de integração social, principalmente nas grandes cidades.

A montagem de um sistema de crédito ao consumidor viabilizou a ampliação das classes médias, acompanhada de um discurso que anunciava a eventual extensão do acesso aos bens de consumo de massa a toda a população. [...] O que se viu é que as populações pobres, marginais e/ou de muito baixa renda, continuaram excluídas dos benefícios do crescimento econômico e da modernização. Isto significou, de um lado, dado o conjunto de interesses organizados em torno da produção do espaço comandada pelo Estado, a extensão das periferias das metrópoles e cidades médias (MONTE-MÓR, 2007, p.103).

Essa população vai se instalar em áreas inadequadas e sem acesso a direitos sociais e civis básicos, segregadas socialmente. A partir dos anos 80, há todo um investimento nesses espaços, situados longe do tecido urbano consolidado. Custeada pelos governos municipais e estaduais, parte das necessidades dessa população, especialmente a de infraestrutura urbana (água, luz e transporte) são estendidas para essas áreas suburbanas que compõem os aglomerados urbanos.

Desigualdade e pobreza da classe dos trabalhadores junto com a rapidez do processo de urbanização, mais a fraca capacidade de regulação e redistribuição do Estado, além dos interesses do setor imobiliário, vão moldar um quadro bastante perverso da urbanização brasileira. A partir daí, deixa-se, no aspecto moradia, por exemplo, como alternativas: recorrer aos cortiços; loteamentos clandestinos ou irregulares; ocupação de áreas irregulares, as invasões. Nesses espaços essa população lança mão da autoconstrução de suas casas, criando o chamado padrão periférico de urbanização.

Nas décadas de 80 e 90, com o esgotamento do padrão de crescimento econômico, vivencia-se um período de recessão, com altas taxas de crescimento demográfico superando as do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), altas taxas de desemprego, uma expressiva destruição dos postos de trabalho, notadamente nos anos 90, no setor industrial, e um impacto social e ambiental muito grande. Ampliaram-se as desigualdades sociais. Multiplicaram-se os problemas de acesso ao solo urbano no sentido da moradia. “A partir de então surge no cenário urbano o que passou a ser designado de “periferia”, onde passa a residir crescente quantidade de mão de obra necessária para fazer girar a maquinaria econômica” (KOWARICK, 1980, p. 31).

Para Maricato, as chamadas décadas perdidas.

Não são as únicas a registrarem as origens do que podemos chamar de tragédia urbana brasileira- enchentes, desmoronamentos, poluição dos recursos hídricos, poluição do ar, impermeabilização da superfície do solo, desmatamento, congestionamento habitacional, reincidência de epidemias, violência, etc. O crescimento urbano sempre se deu com exclusão social, [...] a partir da privatização da terra, em 1850, e desde a emergência do trabalhador livre na sociedade brasileira, em 1888, que é quando as cidades tendem a ganhar nova dimensão e tem início o problema da habitação (MARICATO, 2001, p. 22).

A Educação Física que, como já foi mencionado, surge em seu bojo do processo de urbanização, não poderia ficar em um ponto isolado dos demais acontecimentos históricos brasileiros e sofre, também, influência desse processo de urbanização nacional. Sendo assim, a Educação Física como uma produção histórica cultural, “subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista” (CASTELLANI et al, 2009, p. 70).

A Educação Física obtém seu maior vigor atrelando-se ao esporte, originariamente na Inglaterra, em plena revolução industrial; tem junto ao lazer o objetivo inicial de preencher o pouco tempo ocioso dos trabalhadores. Admite-se que existiu um esporte da antiguidade, cujas manifestações mais importantes foram os jogos gregos. Chamado esporte moderno, surgiu no século passado, criado por Thomas Arnold, na Inglaterra; numa perspectiva pedagógica que em momento algum restringiu os aspectos agonistas da competição (TUBINO, 1992).

A instrumentalização da educação influenciou diretamente a Educação Física seguindo uma tendência paralela ao desenvolvimento histórico da sociedade mundial onde há a real necessidade de compreendermos esta lógica instrumental que tem moldado; para tanto, “é preciso reconhecer os vínculos de sua forma de racionalidade com a Educação Física” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 37). Deste modo então a burguesia utilizou a Educação Física como instrumento disciplinador, higienista e alienador no berço da Revolução Industrial. Além de ser usada associada ao Esporte como ferramenta de propagando dos Estados, inflamando valores nacionalistas e até racistas, como o caso da Alemanha Nazista; também serviu de instrumento de intimidação política, estratégica e ideológica durante a Guerra Fria (SIGOLI; DE ROSE JUNIOR, 2004, p. 119).

O potencial de instrumental da Educação Física foi também desempenhado como mecanismo de controle social da população, a partir do estado novo com o governo Vargas que subordinou sua prática pedagógica ao estado onde as aulas tiveram o papel fundamental para “disciplinar”. Diversos decretos e leis foram baixados pelo governo central, vinculando Clubes e Federações diretamente ao Conselho Nacional de Desportos (MELO, 2005, p. 73). Esta medida foi motivada por uma derrota da Seleção Brasileira de Futebol em um certame na década de 30 na Argentina que reuniu várias seleções de futebol do continente e o Estado Novo não podia aparecer no cenário internacional como um regime de uma nação derrotada.

Nos anos cinquenta, com a intenção de criar um país grande, o Esporte e a Educação Física foram utilizados como propaganda política. Neste período, o país sedia a copa do mundo de futebol de 1950 e o gigante do “Maracanã”, o maior estádio de futebol do mundo foi erguido. Assim, é neste período que surgem o maior número de clubes esportivos, “algo que parece harmônico com o maior desenvolvimento urbano-industrial do país” (MELO, 2005, p. 74).

A continuidade da saga de uso da Educação Física pelo estado persiste após o golpe militar de 1964. Entretanto, com outro foco, a utilização do mesmo para encobrir o que acontecia nos porões da ditadura, afinal “somos uma população de milhões em ação”. Resta mencionar que o Brasil campeão da copa do mundo de futebol em mil novecentos e setenta justifica também a criação da loteria esportiva, instrumento

potente de arrecadação estatal, década em que são criadas pelo Estado as sete primeiras regiões metropolitanas do país. Em meados dos anos setenta, a ditadura intenciona ter nas escolas, conforme aponta Melo (2005, p.15) “o celeiro de futuros craques”.

Com a queda da ditadura, a Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo Art. 217 estabelece que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, colocando o esporte no patamar de necessidade e direito da população.

Nesta linha histórica onde a urbanização está vinculada ao meio de produção capitalista, ocorre um movimento idêntico de subordinação da Educação Física, onde esta já não é mais aquela simples atividade escolar e sim ligada diretamente ao sistema capitalista de produção, absorvendo e transformando-se com características vinculadas diretamente ao capitalismo, tais como, competitividade, individualidade, hierarquização, movimento corporal automatizado e rendimento. Neste ambiente, tem-se a dimensão do Esporte de Alto Rendimento implementado muitas vezes pelas aulas de Educação Física nas escolas. Os valores produtivos, do alto rendimento esportivo, reproduz os valores capitalistas, de “um trabalho alienado, e trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado; então alienação também é o que acontece no esporte de alto rendimento” (BRACHT, 2005, p. 34).

Além de produtivista, o caráter mercantil do esporte de alto rendimento e a Educação Física a reboque explicitada nas lojas, nos programas de televisão e nos grandes espetáculos esportivos como as Olimpíadas ou as Copas do Mundo de Futebol torna um bem de consumo, às vezes, muito caro, visto que o esporte no mundo contemporâneo exerce um papel significativo na economia mundial (BRACHT, 2002).

Desse modo, a Educação Física absorve e repete os valores, os princípios estruturantes da sociedade moderna (BRACHT, 2002). Essa utilização da Educação Física como um elemento moldável às necessidades da urbanização, do capital e da modernidade segue o curso da história, compatível com a sociedade atual caracterizada pela quantificação que se tem nos recordes, na desigualdade de oportunidades e na especialização das funções. Portanto, em muitos momentos as

aulas e os professores de Educação Física estão norteados pelos valores básicos da sociedade moderna capitalista que tem como princípios a competitividade e resultado.

5 TERRITORIALIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir das percepções dos professores entrevistados acerca das contribuições e limitações das aulas de Educação Física no âmbito da educação, buscamos elucidar expressões de territorialidades no campo e no meio urbano. Vários extratos das falas foram reproduzidos para elucidar a análise. No entanto, os nomes foram substituídos por letras, conforme definido no termo de consentimento livre e esclarecido, no sentido de garantir a confidencialidade, sigilo e privacidade para os entrevistados. Os subitens que se seguem correspondem à análise do conteúdo das categorias de tratamento dos dados.

5.1 A PRÁXIS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Toma-se como ponto de partida as falas dos professores de Educação Física, no que concerne aos referenciais teóricos utilizados para sustentar seu planejamento pedagógico, visto que essas referências irão mostrar como se dá no cotidiano escolar a atuação, quer seja no ambiente rural ou urbano.

Quadro 01 - Como e com que referências teóricas os professores de Educação Física planejam suas aulas – Feira de Santana/BA, 2012.

Educadores entrevistados	
Professor Kc	São várias. Geralmente eu to usando o trabalho de [...] feito com imagens né, que é um trabalho ligado a antropologia. Eu uso muito recursos de imagens é o que a gente chama de semiótica né? Eu uso filmagens, fotografia, para eles fazerem leitura de diversas formas: a leitura do ambiente, a leitura do outro, trabalho dentro dessa lógica das interpretações. Agora isso é no sentido que norteia pedagogicamente. Mas tem a linha que a gente como professor de Educação Física, a gente não deixa de tá seguindo [...] Aí Kunz, Celi algumas coisas, Darido, Pedro Abib a gente tira algumas coisinhas com relação às práticas culturais, práticas esportivas geralmente vai... utilizando. (Kc)
Professor IRc	Olha, eu venho <i>trabalhando</i> na aula de Educação Física voltada a socialização, a cooperação, né?. Já que a Educação Física não se estabelece por si só, não é como ciências e outras disciplinas, eu procuro, já que eu me comprometi com o Estado, trabalhar pra o Estado, em socializar. Procurar a socialização. É... essa... esqueci o nome dela... trabalho com Udson e o trabalho de... Ana Maria Rodrigues com o livro Educação Física infantil: É. E...baseado nos PCN's também né? (LRc)
Professora Mc	Bem, é o planejamento, a gente tem um plano de curso que a gente fez até com... vários professores de Educação Física quando eu trabalhava no colégio da Polícia Militar. Professores formados, eles eram da polícia, mas eram formados, a maioria pela UEFS. E a gente acompanha esse plano de curso durante o ano, mas todo ano, de acordo com as necessidades do aluno, de acordo com o que acontece na sociedade a gente faz algumas modificações. Algumas adaptações de acordo com a realidade tanto dos alunos como da comunidade escolar como da sociedade que estamos inseridos. (Mc)
Professora Tc	A título de planejamento eu gosto de seguir a linha crítico superadora; trabalho muitos como Celi Tafareal, tenho eles como referência. Também gosto de Elenor Kunz, pois acho que tem visão muito boa na formação de esporte, e gosto desta ideia de autonomia, de emancipação e acho que pra isso que a gente vive: é professor, tem ensinar pro aluno não ficar dependente tanto no conhecimento de Português, Matemática ou Educação Física, o aluno tem de se tornar autônomo. Além deles, tem Hudson Ventura, ele tem atividades de esporte. Eu acho bom para algumas curiosidades, sites diversos tanto do portal do professor e da Educação Física, tanto wipedia, saio fazendo uma colagem total, avaliando, com critérios. (Tc)

Continua

Quadro 01 - Como e com que referências teóricas os professores de Educação Física planejam suas aulas – Feira de Santana/BA, 2012.

Professor Su	O primeiro demarcador do planejamento é a reunião pedagógica do início do ano, onde todas as áreas: humanas, linguagem e códigos; primeiro por áreas, depois por disciplina. A partir destas reuniões delinea o plano de curso e em seguida planejamento das unidades referências. Uma diversidade no trabalho, principalmente pelo aspecto pedagógico, ênfase como coletivo de autores, Valter Brach, Celita Tafareal, Lino Castelane, entre outros autores que representam as correntes pedagógicas de nossa área. (Su)
Professor Lu	Crio projetos, por exemplo, por exemplo, futebol. Referências não lembro, não vem ninguém, a cabeça não tá boa. (Lu)
Professor Pu	Apertou sem me abraçar, feito em um plano de curso anual distribuído por unidades, referências, internet, segundo manual de instrutor de condicionamento físico para saúde; Eduardes Ronalde. No caso do Fundamental, sétima série que eu trabalho, é pesquisa internet. (Pu)
Professor Au	Bom, eu trabalho com segundo do Ensino Médio, baseada na atividade física e saúde; livro de Educação Física do Paraná, Vitor Matsudo, revistas e atualidades ou em vídeos para o segundo ano. (Au)

Fonte: Pesquisa de campo.

Legenda: T,L. seguidas de “c”, indicam professores em escola rural; d,f, seguidas de “u”, indicam professores em escola urbana

O cotidiano escolar traz necessidades singulares que desafiam os educadores em seu dia-dia. Entretanto:

O professor foi transformado em um simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A ênfase exclusiva no treinamento técnico do professor acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer. (MAGALHÃES *et al*, 2005, p.3).

Ainda, segundo Magalhães *et al* (2005, p. 2):

Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações. Nos últimos anos, essa formação tem passado por uma revisão crítica substantiva, uma vez que muito se tem

questionado sobre o papel da educação na sociedade e a falta de clareza sobre a função do educador.

De acordo com Libâneo (1994, p.15), “para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade”. Concorde-se com o autor quando afirma compreender o ensino como uma atividade humana, pois indica fins desejáveis do processo de formação, o que consiste em escolhas, valores, compromissos éticos, concepção de homem e mundo do educador, pela qual se fundamentam as metodologias, a organização da transmissão de saberes e modos de ação.

A prática pedagógica do professor é considerada como um dos problemas centrais da ação educativa, pois ela está relacionada com a preparação do aluno para a participação da vida social, ao possibilitá-lo um domínio dos conhecimentos culturais e científicos.

O professor de Educação Física necessita perceber o alcance cultural e social de sua prática, pois só assim realizará um trabalho competente e conhecerá uma prática pedagógica que leve à transformação da realidade, diante dos fatos observados, permitindo a construção de um homem crítico.

Conforme Bracht e Felipe (2003), os professores devem se assumir como produtores de sua profissão. Porém, não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Assim, para ocorrer mudanças na escola, é necessário empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Com isso, o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e seus projetos.

Desta forma, o professor de Educação Física deve refletir sobre suas práticas considerando que ele é produtor de conhecimento e deve estabelecer uma relação teórica-prática durante as aulas, ou seja, fazer a junção dos saberes docentes com os conhecimentos teóricos; pois, a partir da competência reflexiva, o professor pode tornar-se mais autônomo em relação à gestão de suas próprias atividades e da vida escolar, além de tornar-se mais eficiente na resolução de problemas da sua prática diária (BETTI, 2009).

Desse modo, a prática reflexiva hoje ainda é uma ideia muito debatida no cenário da pedagogia, destacando-se três níveis diferentes de reflexão ou análise da realidade circundante, os quais devem ser considerados como indissociáveis: técnica, prática e crítica. O primeiro nível refere-se à análise das ações explícitas; pode ser observada a partir das questões levantadas durante a aula, a postura do professor na sala, etc. O segundo corresponde ao planejamento sistemático e a reflexão: planejamento do que se vai fazer e a reflexão do que foi feito, objetivando o seu caráter didático. O último implica no nível das considerações éticas que estão relacionadas à análise ética ou política da própria prática, bem como a sua eficácia no contexto da sociedade. Assim, essa reflexão é muito importante para o professor desenvolver uma consciência crítica sobre suas possibilidades e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educacional.

Em muitos casos essa prática reflexiva e necessária não acontece mesmo de forma até inconsciente. Esse professor acredita que a sua prática traz uma reflexão crítica da sociedade; entretanto, como se percebe na fala relatada anteriormente, tem-se como referências o livro didático do professor Hudson Ventura que, na década de setenta, tentou sistematizar conteúdos ligados ao esporte e a Educação Física. Decorridos em torno trinta anos, após esta tentativa pioneira de sistematização, ainda é referência para professores quer seja no âmbito rural, quer urbano, demonstrando assim, que o trato com estas temáticas ligadas ao planejamento podem se constituir em um mecanismo atemporal, na medida que não se tem uma modificação e atualização destes referências teóricos e esses marcos são produzidos com o foco no meio urbanos deixando de lado as necessidades específicas do campo .

Na década de oitenta surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física, que tem na política do governo Fernando Henrique Cardoso seu início como marco teórico da pedagogia das competências. “Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em conteúdos escolares assumem uma posição secundária na formação das atuais e novas gerações, dificultando a compreensão crítica do mundo” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 544).

Em contrapartida, os professores Kr, Su, Tr, relatam a utilização dos livros de Educação Física, enfatizando, além do como, a consciência do aluno sobre o porquê de

uma ação e em função de quem essa ação é promovida; relacionando e buscando o significado dessa prática no meio social em que ela é realizada; já que o aluno deve ser estimulado pelo professor a refletir sobre suas ações, criando formas de exercitar a autonomia e podendo transformar as aulas, o ambiente escolar e, conseqüentemente, a sociedade (SCARPATO, 2007).

O processo ensino-aprendizagem é uma ação complexa a ser desenvolvida pelo professor, que é composta por variáveis que intervêm e se interrelacionam nesse processo. Nesse contexto, o material didático utilizado nas aulas é um fator importante na prática do professor; mesmo não sendo o único, ele é uma forma de intervenção que contribui para o processo ensino-aprendizagem.

A prática do professor de Educação Física é influenciada por diversos fatores, como foi descrito anteriormente, alguns que estão relacionados a ele próprio como a metodologia de ensino, as atitudes do professor nas aulas, o planejamento, a avaliação; porém, existem os fatores externos que independem do professor, como a disponibilidade de espaços, os materiais didáticos adequados, as condições climáticas, o horário da aula na grade curricular da escola entre outros. Assim, essa prática é bastante diversificada, devido ao “estilo pessoal de cada um” e o contexto que o professor está inserido.

A Educação Física ao longo dos anos se modificou, sendo que essas mudanças estavam atreladas ao contexto histórico da sociedade, assim mudavam para atender as necessidades daquele período, como assegura Castellani Filho (1998, p.31):

passamos a admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que se encontrava, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na seqüência de sua atuação na peça encenada.

A partir do momento da implantação no currículo escolar brasileiro, a Educação Física vem assumindo normas e valores inseparáveis da sociedade na qual está inserida; esses são reflexos de um país em desenvolvimento, à procura de um modo próprio de vida. Consta-se que todas essas influências ligadas aos interesses das

classes sociais detentoras do poder estão presentes na Educação Física, quer seja na visão da sociedade, ou na prática pedagógica, algumas vezes de forma explícita, já outras timidamente. Sendo esse um dos motivos que levou a crise de identidade da mesma, com isso não se consegue encontrar qual é o “foco”, o verdadeiro e principal objetivo da Educação Física, ocasionando a desvalorização, tanto do professor quanto da disciplina, pois refletem diretamente na prática pedagógica do professor que leciona nas escolas. Esse descaso com a Educação Física fica claro quando percebemos nas falas dos professores dos distritos uma tristeza clara.

Em consonância aos dados dos entrevistados, percebe-se que ainda existe um déficit de professores de Educação Física nas escolas. Entretanto, esta falta de professores se acentua quando tratamos da educação no campo, pois existe uma prática constante e comum dos gestores escolares em fazer com que as aulas de Educação Física sejam somente complementação de carga horária de professores de outros componentes curriculares, ficando assim explícito este acordo interno quando o professor LRc afirma:

Então, o diretor conversou comigo: Ó eu poderia até diminuir as suas aulas de esportes e você pegar todas as turmas, mas eu vou ter que deixar duas turmas pra professora tal que vai se aposentar e não tem carga horária para a disciplina dela.

Tal prática contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza, em seu artigo 26 que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular de educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” que traz em sua capacidade a legalidade e a importância da presença do professor de Educação Física na escola, é essencial como em qualquer instituição educacional. Dentro deste contexto de constante descaso junto às escolas estudadas, onde se observa que a garantia dos conteúdos ligados à área de conhecimento Educação Física vem sendo negligenciada, os próprios alunos reclamam do fato de se ter o professor que não é da área, como mostra a fala, a seguir, da professora Mc: “Que eles reclamam que o professor só fala

besteira ou fala da família; que não tem o que passar. A gente passa os assuntos para os professores, mas mesmo assim eles têm dificuldade de trabalhar”.

Há déficit de professores de Educação Física nas escolas da zona rural conforme declarado pelo professor entrevistado; nas escolas estudadas da cidade esta carência não existe: “temos 4 professores formados licenciados na escola e todos tem sua carga horária”. Em outra unidade de ensino, considerada modelo, também não há falta de professores de Educação Física, nem problemas de carga horária; ficando isto evidente no discurso do professor: “bem, na minha escola são 3 profissionais de educação física; 2 com 40 horas e eu com 20 horas”.

Quando se parte para o conhecimento referente à Educação no Campo, o campo é entendido aqui como uma categoria fora do agronegócio, fora do círculo do capital que monopoliza as relações dos homens, ou seja, o capital que subordina na busca de reprodução (ARRUDA; BRITO, 2009). Essa nova forma de ver a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.11). Então, entender as necessidades específicas das aulas ministradas no meio rural é de extrema importância para os professores de Educação Física não serem, no campo, meros reprodutores dos planos de aulas aprendidos na cidade, sem levar em consideração as peculiaridades deste alunado do campo, pois muito mais que garantir simples acesso às escolas, a inclusão ou o pertencimento às escolas públicas, existe a necessidade de adaptação das aulas às necessidades exclusivas, “leia-se específicas do campo” (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 42).

A escola deve ser tratada a partir de sua realidade específica; é o que defende Assis (2001) quando afirma que é a partir da escola que se pode pensar sobre limites e possibilidades de transformação da própria escola. Neste prisma, existe uma carência clara a respeito do entendimento do que venha ser a Educação no Campo, visto que alguns professores entrevistados não detêm o conhecimento mínimo sobre este tema: “rapaz educação do campo!! Não conheço, como é essa educação no campo? Sei que existe um projeto da secretaria do estado ,como é não sei” declara Pu .Com esta fala fica óbvio a carência de saber que a Educação no Campo

compreende toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiro e extrativista e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2005, p.4)

No tocante à Educação no Campo é preciso considerar, no conjunto dos saberes historicamente produzidos, aqueles saberes gerados pelos sujeitos sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho. Por conseguinte, diferentes formas de organização criam variadas visões de mundo nas quais novos processos educativos são permanentemente elaborados.

Fica claro pelo perfil dos professores que lecionam nas escolas localizados no meio rural, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP,2000), que somente nove por cento (9%) dos educadores no Brasil que ensinam nas escolas da zona rural têm o ensino superior completo. Todos os professores entrevistados possuem formação superior em instituições tipicamente urbanas e isso traz uma preocupação nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no meio rural, que podem não estar sendo executadas de forma satisfatória e específica:

A participação do indivíduo na construção do mundo social possibilita a emergência de diferentes significações (e de novidade), que podem transformar o curso de seu desenvolvimento, assim como afetar a dinâmica da comunidade em que se encontra inserido. Por outro lado, as práticas sociais afetam as significações e construções simbólicas da pessoa, em uma relação de bidirecionalidade (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007, p. 379).

Não obstante, a Educação no Campo tem sua gênese e sua vivência ligada intimamente ao trabalho e à cultura do campo; esse contexto fica evidente na fala do professor entrevistado Ku: “Agora a proximidade maior de cultura, por isso que eu busco o campo e sua cultura; é a relação dele com o ambiente como é na vaquejada, é o campo. Então, a Educação Física, ela consegue essa relação”. Estando a Educação

Física entendida aqui a partir da cultura corporal, ela está atrelada a uma cultura de pertencimento local, tendo o professor de Educação Física de reportar-se aos saberes tanto do alunado do campo quanto do da cidade especificamente, rompendo com as paredes da sala de aula, pois a sala por si só encerra e caracteriza a sistematização do conhecimento construído para homogeneizar as diversas culturas. Assim, as aulas de Educação Física do campo não podem negar a cultura produzida no local, como fica claro no diálogo com o professor Su: “fatalmente a realidade que a gente tem hoje, por ser uma zona urbana, um aporte em cada escola que tem cada uma sua particularidade; ela vai ser diferente na zona rural”. Mesmo sabendo de suas limitações quanto sua formação a professora Mc tem consciência de que: “O currículo dos cursos tem de ser, para mim tem que unificar, a gente flexibiliza de acordo com a necessidade do aluno, também da região porque a Bahia é excêntrica e cada local tem a sua cultura tem a sua comunidade”. Outro educador, Au, acrescenta que “analisar esse público alvo da zona rural poderia estar necessitando adequar o conteúdo a realidade da comunidade que você trabalha, independente da zona rural ou não”.

A Educação Física é um saber constituído e legitimado legalmente. Alguns professores não têm ainda essa consciência do lugar deste componente curricular na educação. Entretanto, a fala do professor contraria esta visão já que ele acredita que: “Educação Física não se estabelece por si só, não é como ciências e outras disciplinas, eu procuro, já que eu me comprometi com o Estado, trabalhar para o Estado” (LRc) .

Nesta narrativa do professor (LRc), contrariando claramente a importância da Educação Física ,visto que a mesma tem que estar:

integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando. (CASTELLANI, 1998, p.53-70).

Sendo a Educação Física fruto de uma construção cultural, seus conteúdos e temas devem ser vistos não como fatos “nus”, neutros e objetivos, mas como fatos sociais portadores de diferentes sentidos e significados para cada grupo (DAOLIO, 2010, p.29). Esse entendimento se amplia quando, com nitidez, “a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um conhecimento denominado Cultura

Corporal que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira” (SURAYA; RANGEL, 2008, p.13); ou, ainda, segundo coletivo de autores, a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Está explícito na fala do professor: “Agora a proximidade maior de cultura; Então a Educação Física ela consegue essa relação”, segundo o entrevistado (Kc). Outra forma de entendimento da educação é à visão ligada a abordagem de ensino saúde renovada, atrelada à saúde coletiva. Segundo Suraya e Rangel (2008), tem a finalidade de informar, mudar atitudes e promover a prática sistêmica de exercícios que também é percebida como referência na prática pedagógica cotidiana dos professores participantes da pesquisa: “bom eu trabalho com segundo ano do Ensino Médio meio baseadas na atividade física e saúde” (Au) .

5.2 A DIMENSÃO DA INFRAESTRUTURA NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Neste item tem-se os depoimentos dos professores sobre a problemática referente às condições de infraestrutura das escolas estudadas, e como se encontra a utilização dos materiais didáticos nas aulas de Educação Física das escolas rurais e urbanas estudadas.

Quadro 2: Condições de trabalho nos diferentes distritos: material didático e ambiente físico.

Educadores Entrevistados	
Professor Kc	É precária, é precária porque o prédio não pertence ao Estado inclusive, a quantidade de recurso.(Kc)
Professor LRc	Olha, a estrutura física ela é frágil, deixa a desejar, devido ao espaço físico que tem pra atividade física. Primeiro, que o espaço que tem pra executar a atividade fica junto das salas de aula. Então, havendo aulas nessas salas, você fica privado de determinadas atividades. Segundo, que o... tamanho da área, né? Leva à uma dificuldade em execução(LRc)
Professora Mc	A estrutura física da quadra, péssima. Não é uma quadra, é um passeio que se o aluno cair vai pra o hospital. Péssimo. Mal estruturada, não tem via de escape, o alambrado é com 1 metro de altura, fica no meio da escola onde as salas de aula são ao redor. Quando a bola passa por cima do alambrado e cai na sala de aula, há reclamação dos colegas, a reclamação também da zuada, não que os alunos façam muita zuada, mas pela aproximação das portas das salas com a quadra. (Mc)
Professora Tc	O futebol eu trabalhava no pasto que é o campo do distrito.Esse ano não estou trabalhando lá, mas trabalhei durante anos, me deslocava um pouquinho mais 10 a 15 minutos; mas lá a gente funciona com aulas de esporte. (Tc)
Professor Su	Estrutura física e material são duas estratégias de boa qualidade na escola a área é bem servida.Nesta questão, estrutura, não tem dificuldade com a utilização e pra adquirir estes recursos materiais (Su)
Professor Lu	É excelente, é uma quadra coberta muito boa.Só tem um problema, ela não é afastada das salas e o eco atrapalha as outras aulas e a gente é discriminado, não querem que dê aulas na quadra. (Lu)
Professor Pu	Nós temos material didático não, né? Só questão do computador. Temos sala de informática que, quando é reservado, é usada, é material, bolas, essas coisas, temos. Não temos uma quadra decente, ta sucateada. (Pu)
Professor Au	Na verdade a estrutura física da escola pública, de uma forma geral, é precária. (Au)

Fonte: Pesquisa Direta.

Legenda: K.LR.T.M. seguidas de “c” indicam professor em escola rural; já os professores representados pelas letras: S.L.P.A, seguidas de “u” indicam escola urbana.

Uma das questões que constituem um problema que atinge a maioria das escolas no campo é a dificuldade inerente a estrutura física das escolas, descrita em uma palavra: “precária”, com o agravante de que “o prédio não pertence ao Estado” (Kc). Em outro relato, a estrutura física é frágil, deixa a desejar, devido ao espaço físico

que tem pra atividade física (LRc). Outra fala reforça a problemática na qual até a integridade física dos escolares está em risco, onde a estrutura física da quadra é considerada péssima, conforme observado na fala do entrevistado: “não é uma quadra, é um passeio que se o aluno cair vai pra o hospital, ou seja, é péssima”. Ainda em relação à infraestrutura específica para aulas de esporte, outro depoimento traz a condição de mal estruturada: “não tem via de escape, o alambrado é com 1 metro de altura; fica no meio da escola onde as salas de aula são ao redor” (Mc). Corroborando com esta situação caótica, que é uma questão nacional no trato com a diferenciação do campo e da cidade, tem-se os seguintes dados do MEC/INEP 2002/2005 (BRASÍLIA, 2006): o percentual de escolas, com quadra de esportes, no meio urbano, em 2002, era de 50,7% ;e, em 2005, de 53,8; já no meio rural, em 2002, apenas 4,0% das escolas possuíam quadras e, em 2005, somente 5,6%. Há uma explicação, conforme destacam Damasceno e Bezerra (2004, p.77), de que a gestão pública destina menor atenção para as escolas localizadas no meio rural porque “não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada”. Ou, ainda os mesmos autores trazem que “Já que não temos o mesmo olhar entre a educação na cidade e no campo”, fica claro esta dicotomia e diferença de investimentos evidenciada nos relatos anteriores.

Uma questão lógica, até para um leigo em Engenharia, mas que deve ser salientada é que quando se inicia a construção de uma escola, não há sequer um planejamento de uma a área designada à prática de Educação Física; ocorre, portanto, um descaso com a disciplina. Observa-se que nem ao menos existe uma sala específica para guardar os materiais (quando estes existem), praticar jogos internos, danças e aulas nos dias chuvosos. Entretanto, o que parece óbvio, como a necessidade de um projeto antes de se construir, é negligenciado. Esta é uma realidade nas escolas públicas, como afirmam Sebastião e Freire (2009, p. 2): “Na realidade social brasileira, há uma quantidade grande de escolas, principalmente públicas, que não apresentam espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais”. Chega-se ao ponto de área de pasto, onde são criados animais de corte, virar espaço de atividades educacionais para estudantes por falta de estrutura, como evidencia o desabafo da educadora: “o futebol eu trabalhava no pasto [...] Esse ano não estou

trabalhando lá, mas trabalhei durante anos, me deslocava 10 a 15 minutos, mas lá a gente funciona com aulas de esporte” (Tc).

A título de esclarecimento, os professores das escolas estaduais têm uma parte da carga horária destinada a aulas específicas de esportes, que são geralmente em turno oposto ao das aulas de Educação Física ditas teóricas. Porém, para que na prática essas aulas ocorram, bem como ocorra o planejamento das mesmas, é necessária a boa vontade da gestão escolar em implementá-las, visto que legalmente somente a direção da escola pode implementar essas aulas no currículo de sua unidade escolar.

Diferente dos relatos das escolas da zona rural, em algumas escolas da zona urbana onde foram entrevistados os professores, os mesmos relataram que não têm dificuldades quanto a estrutura física “é excelente é uma quadra coberta muito boa” (Lu). Em outra escola da cidade, considerada modelo em estrutura, o professor afirma que “estrutura física e material são duas estratégias de boa qualidade na escola; a área é bem servida nesta questão de estrutura, não tem dificuldade com a utilização” (Su).

Entretanto, também existem problemas sérios estruturais em escolas visitadas na cidade, como relata o professor: “não temos uma quadra decente, está sucateada” (Pu). Nota-se, então, que a questão estrutural não é um problema exclusivo de estabelecimentos de ensino localizados no campo ou na cidade e embora fique evidente a discrepância entre algumas escolas, existe, sim, uma dificuldade geral: “na verdade, a estrutura física da escola pública, de uma forma geral, é precária” (Au). Essa questão estrutural parece ser em âmbito nacional, pois até em grandes centros existem esses problemas ligados à estrutura básica de uma escola, como relata Paulo Freire (2006, p. 97): “Encontrei ainda na rede um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentados no chão. Isso é incrível quando se pensa que estamos em São Paulo”. Ficou constatado através dos dados desta pesquisa que existe uma deficiência maior no âmbito das escolas localizadas no meio rural do município, mas há uma deterioração e desrespeito às escolas públicas em um âmbito geral .

Pelos depoimentos dos professores (Quadro 2), poder-se-ia dizer que a infraestrutura das escolas públicas estudadas localizadas na cidade varia de precária a excelente, enquanto que na área rural é sempre desqualificada.

As condições materiais para realização das aulas de Educação Física nas escolas é homogeneamente compreendida. No entanto, existe uma discordância entre os professores entrevistados acerca do que significa material didático: “Aí, em termos de bola, você não tem dificuldade; aí sempre que tem, a gente vai se virando; aí agora a infelicidade, e está suando pra vê se a gente consegue dar uma reformada na quadra” (Kc). Outra fala ainda mais confusa mostra claramente a ausência do esclarecimento do material didático: “nós temos material didático não, não é! Só questão do computador, pois temos sala de informática que quando é reservado é usada, e material, bolas, essas coisas temos” (Pu).

Outra dificuldade relatada foi a falta de um livro referência para a Educação Física na Bahia, que atenda a necessidade específica das aulas de Educação Física no estado; o que temos são parâmetros de outros estados como consta na fala a seguir: “material didático, não tem um livro que me baseio, eu tenho esse material do Paraná” (Au). É reconhecido que esta fundamentação teórica não contempla uma realidade que possa nortear a ação pedagógica do professor de Educação Física baiano.

Chama-nos a atenção também o fato de que o pasto que serve de campo de futebol para os alunos é também “o campo de futebol do distrito”, revelando o descaso para a vida das populações rurais também na organização dos espaços públicos, onde o privado (área de criação de animais) se confunde com espaço público de lazer.

De modo a compreender a fala dos professores de Educação Física em relação ao material didático, esclarecemos que aqui é entendido como aquele que, em geral, auxilia o professor no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Segundo Gimeno Sacristán (1991 *apud* AGUIAR, 2005), são instrumentos ou objetos que possam servir como recursos para que através da sua manipulação, observação ou leitura, ofereça oportunidades de se aprender algo, podendo servir para estimular e dirigir o processo ensino aprendizagem.

Os materiais didáticos possuem dois momentos: aquele material utilizado pelo professor para planejar sua aula e aquele que o professor utiliza junto aos alunos com o

objetivo de aprender um determinado conteúdo. Nesse sentido, o planejamento da aula vai ser influenciado pelos materiais didáticos disponíveis, quer sejam os livros utilizados pelo professor durante o planejamento ou os materiais auxiliares de uso dos alunos (AGUIAR, 2005).

Nas escolas, os materiais mais usados são os impressos, como livros, apostilas, entre outros. Quando se refere à Educação Física, o entendimento se restringe acerca dos materiais “convencionais” que são utilizados na prática de atividade física, como: bolas, cordas, cones, aros, bastões entre outros; muitas vezes, seu sentido fica restrito ao aprimoramento das habilidades corporais. No entanto, outros materiais como textos, cartazes, fotos, murais, contribuem para o processo ensino-aprendizagem como em qualquer outra disciplina (AGUIAR, 2005).

Em contrapartida, existem professores de Educação Física em uma escola visitada que foram pioneiros em utilização de recursos de ponta, voltados para as novas tecnologias, como se observa na fala da professora de uma escola do campo: “porque nós somos pioneiros em utilizar a TV pen drive, uma espécie de monitor de Tv que tem uma entrada USB para pen drive, onde o professor pode dar sua aula de forma a utilizar recursos multimídias, que os outros professores não utilizavam ai... eles começaram a cobrar dos outros professores: por que os professores de Educação Física usam a Tv pen drive e vocês não usam?” (Mc). Certamente, o uso desses materiais motiva os alunos a participarem ativamente da aula e construir com o professor outras formas de utilização dos mesmos. Os alunos experimentam e sugerem, tomando parte da construção da aula, que não deve ser um “produto acabado” para mera repetição de modismos educacionais.

Os alunos devem experimentar matérias como bolas, cordas, bambolês de todas as formas possíveis, antes mesmo de saber a proposta do professor, assim o manuseio do aparelho apresenta questionamentos para ser solucionado, o professor através do seu conhecimento irá modificar a prática pedagógica saindo do lugar comum das aulas que privilegiam as habilidades e destrezas motoras dos alunos ditos mais capazes. Dentro desse processo, o professor deverá selecionar e combinar tanto os materiais “convencionais” quanto os de “uso geral” no desenvolvimento de sua aula, evitando a exclusividade de um dado material, possibilitando ao aluno a exploração e

assimilação por diversos meios, para que o aluno possa debater e relacionar esse material à realidade social.

É importante salientar que o material didático deve ser visto como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento profissional, não só pelo modo que facilita a atividade profissional do docente, mas a forma como o professor faz uso desse instrumento através da interpretação e experiência docente (AGUIAR, 2005). Partindo desse pressuposto, os recursos que são destinados às escolas deveriam assegurar o material didático de todas as disciplinas, bem como na estrutura física adequada, já que a LDB vigente desde 1996, revela que existem investimentos destinados à aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários aos objetivos básicos das instituições educacionais.

A falta de materiais é uma das maiores dificuldades encontradas pelo professor. Contudo, esse fato não deveria ocorrer, já que a LDB (1996) afirma que o projeto pedagógico vai além da lousa, giz e palestra do professor. Assim, as escolas deveriam disponibilizar condições favoráveis ao trabalho diversificado, pois, segundo Batista (2003), em escolas que os materiais são escassos ou não existem, o professor precisa aflorar as idéias e criar meios para ministrar a sua disciplina da melhor forma sem prejudicar os alunos. Com as condições atuais, é necessária bastante criatividade, para que surjam idéias no auxílio de um trabalho educativo, sem fugir dos objetivos reais da disciplina. Essa questão é posta em voga na fala do professor que improvisa ou até mesmo constrói o espaço e o recurso para poder dar aula: “Eu até me comprometi a fazer a pintura técnica de uma quadra pra voleibol, mini-futebol, de tudo, para poder ter as aulas aqui. Porque neste..., nesta região a dificuldade que nós temos na escola é espaço físico” (LRc). Ou mesmo através de sua vontade de dar aulas, buscar recursos fora do âmbito de sua unidade escolar, como é o caso relatado a seguir: “também caminhei meus próprios meios, através do MEC, solicitando materiais junto à Fazenda de Apoio ao Menor de Feira de Santana (FAMFS) nos anos anteriores” (Tc).

A falta de infraestrutura e desses materiais dificultam o trabalho do professor e as verbas são poucas: “Ano passado eu comprei bolas com uma verba de R\$ 500 que a diretora com verba apertada conseguiu” (Kc). Outro exemplo: “Já tem uma verba também para adquirir uma lista de material que eu já solicitei à direção, porém ainda

não está sendo usado”, conforme pontua LRC, “comprometendo a aprendizagem dos alunos”. Os responsáveis pela escola, pela disciplina Educação Física e a comunidade, em geral, deveriam reivindicar os seus direitos, como a instalação de equipamentos e aquisição de materiais, junto aos órgãos competentes, para que seja possível uma melhor qualidade de ensino. Portanto, é essencial o envolvimento da comunidade no sentido de organizar-se para exigir das autoridades públicas o cumprimento de suas responsabilidades, com o propósito de fornecer às escolas os recursos indispensáveis ao seu bom funcionamento. Esses recursos existem para a compra de material, mas são quase sempre insuficientes ou retornam aos cofres públicos, pois quando não são comprados em tem hábil por meio de licitações há necessidade de devolução da verba destinada a essa compra. Isso também denota uma falta de um planejamento da gestão escolar, que engloba também a comunidade escolar, através de seus gestores, colegiado escolar e professores, visto que “a organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão [...] trata-se da participação crítica na formulação do projeto político pedagógico e sua gestão” (FREITAS,1995, p.111).

5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O quadro a seguir mostra as falas dos professores entrevistados, abordando a compreensão destes sobre Desenvolvimento Social, como proveniente das práticas docentes juntos aos educandos, quando se pretende a promoção deste meio social.

QUADRO 03 - A Educação Física como Promotora do Desenvolvimento Social.

Educadores Entrevistados	
Professor Kc	Desenvolvimento social, eu entendo como... só entendo isso a partir da integração da comunidade com as políticas públicas. Eu só entendo nessa perspectiva. (Kc)
Professor LRc	Partindo do pressuposto de desenvolvimento social, é a progressão da sociedade ou comunidade né? Através da transformação social, seja ela educacional, seja ela é...econômica, física. É Transformação. (LRc)
Professora Mc	No meu contexto de desenvolvimento social, tem tudo a ver com inclusão social. Só há um desenvolvimento social se há inclusão social. Então quando você trabalha a motivação, a superação, a inclusão social, você acaba é... sendo um fator importante no desenvolvimento social do aluno como cidadão, né? Que é o principal. (Mc)
Professora Tc	Desenvolvimento social, para mim é melhora do que você está hoje ou pelo menos perspectiva de melhora, através, por exemplo, da educação. (Tc)
Professor Su	A gente leva para o contexto, como ponto de partida, a questão da cidadania, a Educação Física tem um papel de colaborar para construção da cidadania. Então, a cidadania é um tema que abre porta para todo esse trajeto. Então, desenvolvimento social hoje, dentro da realidade em que vivemos , representa toda essa sociedade que vem passando por uma série de transformações, principalmente transformações sociais.(Su)
Professor Lu	É o envolvimento da família com a escola, a família abandonou o papel da família, que é uma parte da educação, está sendo colocada para a escola e isso está atrapalhando. A educação doméstica não existe mais, os pais querem que essa educação seja dada pelos professores. (Lc)
Professor Pu	No momento não tenho, não tenho o conceito claro de desenvolvimento social. (Pu)
Professor Au	Desenvolvimento social é muito complexo, envolve vários aspectos de qualidade de vida, melhora da educação, melhora da condições de vida das pessoas, saneamento básico, oferta de emprego, melhores condições de salários. Tudo isso envolve desenvolvimento social e a educação faz parte importante.(Au)

Fonte: Pesquisa Direta.

Legenda: K.LR.T.M., seguidas de “c” indicam professor em escola rural; já os professores representados pelas letras S.L.P.A seguidas de “u” indicam escola urbana.

A educação é um processo social ou processo de socialização pelo qual o homem aprende ou apreende as coisas necessárias para se ajustar e se tornar útil na sociedade, podendo também ser entendida como processo e como prática que assume diferentes formas; se realiza conforme diferentes tempos e lugares (ALGEBAILLE, 2009). Arroyo (1980), ao relacionar a educação com a prática democrática, coloca-a como expressão da mesma, ao invés de condição para a sua execução. O autor afirma que é função da educação a preservação e transmissão da cultura e, dentro deste contexto, a educação assume o papel de qualificar ou semiquificar o cidadão dentro das sociedades industrializadas. Quanto maior a industrialização da economia, maior será esse contexto da educação no sentido de qualificação.

Segundo Hannah Arendt (1992, p. 238):

Normalmente a criança é introduzida no mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (...) em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.

Com a industrialização, cada vez mais os pais se separam do lar, dificultando a educação ministrada em casa. Assim, existe uma maior dependência da existência e frequência de escola, que é a instituição ou estabelecimento caracterizado pela centralidade das funções educacionais (ALGEBAILLE, 2009). A constatação de Algebaile (2009) mostra que não se trata de uma questão localizada em Feira de Santana; essa questão está claramente expressada na fala do professor “Au”:

é o envolvimento da família; com a escola, a família abandonou o papel da família que é uma parte da educação, tá sendo colocada para a escola e isso tá atrapalhando, a educação doméstica não existe mais, os pais querem que essa educação seja dada pelos professores e na verdade nos estamos ali para ensinar para eles terem uma formação (Au)

A educação foi considerada indispensável por muitos entrevistados como parâmetro para o desenvolvimento social: “Eu procuro sempre estar envolvendo para eles se reconheçam diferentes, mas se respeitem, isso é desenvolvimento social”(Kc). Outro entrevistado acrescenta: “Partindo do pressuposto de desenvolvimento social é a progressão da sociedade ou comunidade né? Através da transformação social, seja ela educacional, seja ela é...econômica, física”. (LRc)

Estando a escola caracterizada como grupo instituído, resultante da cooperação dos membros, tem funções dependentes de outros grupos sociais dependendo, em muitas vezes, do poder público. Todas as suas relações internas e externas são levadas em consideração, pois a dinâmica social obriga a mudanças educacionais, principalmente no mundo atual, onde a educação possui ações ditas inovadoras, em muitos casos, determinadas pelo mercado de trabalho, pois a tríade econômica produção, circulação e consumo de riquezas obriga a evolução dos indivíduos no contexto social no qual estão inseridos.

Ao analisar as falas dos professores participantes do estudo, percebe-se uma diversidade de opiniões no que concerne ao entendimento sobre o desenvolvimento social, chegando a existir professores que não sabem o mínimo ou não têm nenhuma opinião a respeito, como se observa nesta fala: “no momento não tenho, não tenho o conceito claro de desenvolvimento social, mesmo sendo um professor da área urbana, onde esta temática é recorrente” (Pc). Observa-se também uma falta de consenso, mas com convergência do desenvolvimento social, quanto ao significado para os professores pesquisados, conforme se verifica neste depoimento: “no meu contexto de desenvolvimento social tem tudo a ver com inclusão social. Só há um desenvolvimento social se há inclusão social” (Mc); ou ainda: “desenvolvimento social para mim é melhora do que você está hoje ou pelo menos perspectiva de melhora através, por exemplo, da educação” (Tc).

Observa-se, a partir desta falta de entendimento, como ponto de partida, uma reflexão acerca do papel da educação nesta sociedade de consumo capitalista e sob esta visão há uma discordância da educação pública com o desenvolvimento humano e social. A educação serviria para manutenção do sistema industrial que depende de mão de obra educada e capacitada. O sistema educacional capitalista passa a ter, portanto,

a função primordial de moldar consciências tornando-se alienadas, passivas e disciplinadas, adequadas à lógica do capital (MÉSZAROS, 2005). Ou ainda:

a escola desempenha um papel político na proporção em que propaga uma educação que tem sentido político. Desta forma, a educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, está, antes de tudo, a serviço da classe social dominante. Uma vez que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é política (GHEDIN, 2007, p.31).

Assim, o professor de Educação Física tem de superar a sua neutralidade política e passar a ser um educador engajado socialmente e participar do processo de desenvolvimento social, consciente de que não é apenas um formador de mão de obra, pois é necessária uma desconstrução de que essa necessidade de mão de obra norteia o sistema educacional vigente.

O produto da necessidade de mão de obra, ou seja, de satisfação do mercado de trabalho, em função de produção, circulação e consumo, o desenvolvimento econômico obriga nova política de desenvolvimento no campo educacional. Assim, a educação está pari passo com intencionalidade de manter o poder do capital, ao passo que “a educação ao longo das décadas tem pervertido as relações humanas e condenado grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação, justamente por representar a lógica do sistema” (GHEDIN, 2007, p.39). O apolitismo demonstrado por alguns professores é caracterizado na falta de conhecimento teórico e entendimento do seu papel na promoção do desenvolvimento social. O professor de Educação Física tem de superar a sua posição historicamente construída de reprodutor de conhecimentos técnicos e se engajar como sujeito importante e necessário no contexto educacional de mudança do tecnicismo para um agente de mudança social, esteja ele no campo ou na cidade. A educação é um alicerce, quer direta ou indiretamente, está em todos os campos de atividade humana, quer seja no trabalho, na moradia, na satisfação das necessidades básicas e desta forma a educação é meio direto ou indireto para que a sociedade acesse o desenvolvimento social em todo o leque de possibilidades.

Atualmente vê-se um retorno do debate acerca do desenvolvimento econômico e todas as suas vertentes de influência; aí está inserido o conceito de desenvolvimento social, que permite várias interpretações do termo, deixando, assim, de se restringir ao econômico e partindo para contextos que englobam a vida em sociedade, participação política, liberdade e a sustentabilidade; todos esses emergem do desenvolvimento.

Entretanto, para sair da posição de subdesenvolvidos, se tem uma posição histórica de dependências de instituições criadas para fomentar o desenvolvimento, como Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional) e a ONU (Organização das Nações Unidas). Neste ínterim, os Estados Unidos da América aumentam seu número de países credores sob o pretexto de reconstrução mundial, após a segunda guerra.

Cruzando a linha do tempo, chega-se ao contexto de queda do bloco soviético e o advento da globalização e avanço tecnológico, que trazem uma nova conjuntura mundial, mudando o eixo para o sudeste da Ásia, representados pelos tigres asiáticos como a Coreia do Norte e China.

Outra indagação importante é a teoria do capital humano, impulsionado pela necessidade de utilização da tecnologia, onde o desenvolvimento educacional emerge como premissa fundamental para a nova fase do desenvolvimento econômico, pois a educação teria o papel de reforço à força de trabalho, adequando o sistema de ensino e a própria escola para atender as novas exigências de capital humano.

Em algumas falas dos entrevistados, está presente a cidadania, aqui entendida a partir de Marshall (1967, p. 76): “cidadania é um status concedido aqueles que são membros integrais de uma comunidade”, que, acrescenta, ainda, “a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra”. Eles demonstram considerar a cidadania “raiz dos direitos humanos” (DEMO, 1995, p. 3), porém não fica claro o que seja cidadania para os mesmos. O professor de Educação Física tem um papel de colaborar para construção da cidadania e a cidadania é um tema que abre porta para todo esse trajeto, como afirma “Su”. Entretanto, fica explícito que todos os professores têm consciência da importância das suas aulas para o desenvolvimento social de seus alunos, quer seja no campo ou na cidade: “começaram a ver o futuro que eles não viam; eu também trabalho nesse sentido. Então, quando você trabalha a motivação, a

superação, a inclusão social, você acaba é... sendo um fator importante no desenvolvimento social do aluno como cidadão, não é? Que é o principal” (Mc).

A partir dos resultados explicitados nas falas dos entrevistados tem-se que, apesar de não entender como se mostra o desenvolvimento social em suas várias possibilidades conceituais, os mesmos têm plena consciência da importância da sua prática pedagógica na promoção do desenvolvimento social de seus alunos.

Mediante esta afirmação, tem-se que “a educação não é condição da prática democrática, mas a sua expressão” (ARROYO, 1980). Essa consciência existe entre os educadores. Nesse sentido, o docente de Educação Física deve incentivar a participação em todos os momentos da ação pedagógica, desde a promoção até a execução e avaliação das atividades, constituindo, assim, um processo de planejamento permanente de tomada de decisão e distribuição de responsabilidades, como forma de fazer da prática da Educação Física um campo de aprendizagem e construção do processo de cidadania em um universo democrático.

Existem casos em que o professor de Educação Física está, muitas vezes, somente preocupado com rendimento físico e esportivo e esquece que tem um papel social, corroborando com essa afirmação, Bracht (1992) afirma que:

Os professores de Educação Física precisam superar a visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor. O movimento é humano, e o Homem é fundamentalmente um ser social. Fala-se da criança em si, e não de uma criança situada social e historicamente. Não é determinado em última análise, pela condição física, habilidade esportiva, flexibilidade, etc., e sim pelos valores e normas de comportamento introjetados, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade (BRACHT, 1992, P. 65).

Diante do exposto, observa-se quando o professor de Educação Física apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove o estudante. Valorizar os alunos, independentemente, da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social; essa deve ser a primeira estratégia do professor. Além desta atitude, o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado da cidadania. O processo ensino aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos

e entendimento das diferenças, permitindo assim aos educandos o entendimento a partir das aulas de Educação Física o que significa desenvolvimento social para suas vidas, quer seja no meio rural ou urbano.

As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer o desenvolvimento social de seus alunos, mas também discuti-lo e torná-lo claro para os educandos. Na Educação Física, por exemplo, (CASTELLANI *et al*, 2009, p.63) já havia mencionado a necessidade e importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física tais como: “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança”.

Além disso, o professor de Educação Física, assim como os dos demais componentes curriculares, deve estar sempre preparado para coibir a prática de atividades discriminatórias, no momento da sua ocorrência, através do diálogo. Porém, para isso, é necessário que reflita se em sua própria prática profissional está ou não valorizando ou realizando atitudes discriminatórias, muitas vezes tão sutis e não percebidas por ele mesmo, mas que podem influenciar seus alunos, a exemplo da dicotomia entre o rural e o urbano, em que se desqualifica a vida no mundo rural.

Potencializar o papel do professor de Educação Física é o grande passo a ser dado, contrariando a atual tendência de fragmentação do saber, em que os professores ficam com a esfera de conhecimento restrita. No entanto, deve executar um projeto político pedagógico visando o desenvolvimento, acompanhado, não só da ampliação do conhecimento e práticas, mas também das modificações comportamentais em todos os níveis interligados aos escolares.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO MEIO RURAL E URBANO

O quadro aborda o resultado das falas dos entrevistados acerca do questionamento a respeito da receptividade dos escolares para com as aulas e aos professores de Educação Física, bem como a caracterização deste aluno.

QUADRO 04 - A Caracterização dos Alunos do Meio Rural e Urbano - Receptividade às aulas de Educação Física

Educadores entrevistados	
Professor Kc	Muito bons, muito bons... A gente vai levando onde der... O menino do campo tem uma relação diferente com o corpo; então você trata as questões reflexivas e... de ordem cultural diferente da zona urbana apesar de eles estarem muito próximos à zona urbana. (Kc)
Professor LRc	Tem épocas, um exemplo: épocas de colheita aqui, os alunos fogem da sala, porque tem que fazer a colheita que começa agora em abril e vai até junho. Os alunos saem de sala. Muitas e muitas faltas. (LRc)
Professora Mc	Como os alunos já são da zona rural, mas eles têm algo já da zona urbana, a maioria deles, eles não são totalmente da zona rural, tem acesso a tecnologia, ao conhecimento. Então... a gente analisa muito o que eles têm de conhecimento pra... pra gente preparar as aulas, dar as aulas, mas geralmente os alunos da zona rural não falam muito que são da zona rural. Geralmente eles escondem isso e, às vezes, fala assim: o aluno é da roça eles não gostam que falem que é da roça, da zona rural e muitos escondem. (Mc)
Professora Tc	Os alunos adoram a disciplina. Na verdade, assim, eles não têm contato com a cultura corporal, como eles findam muito só no futebol e futsal. A possibilidade de outras formas de cultura deixam eles encantados, eu sou a professora mais querida da escola. Parece que eles não têm perspectiva, isso é uma característica de lá, não sei se é a realidade dos outros distritos. (Tc)
Professor Su	Atendendo às necessidades do aluno cada ano tem suas particularidades, aceitação é muito positiva! (Su)
Professor Lu	100 por cento! Quando você chega na escola os alunos ficam chamando professor ...vem tudo correndo para te apertar sua mão (Lu)

Continua

QUADRO 04 - A Caracterização dos Alunos do Meio Rural e Urbano - Receptividade às aulas de Educação Física.

Professor Pu	A existe dois momentos sala de aula e prática, sala de aula há um repulsa grande, eles ficam comparando os professores; aquele leva, outro não. Eles gostam mais da parte prática da Educação Física (Pu)
Professor Au	Principalmente nas aulas práticas, sinto que eles tem carência destas aulas práticas, porque muitos deles não têm como estar praticando em academias escolinhas, clubes; é momento de lazer, uma atividade física sem competitividade. Eles encaram como lazer, diversão voltada para o lazer. (Ac)

Fonte: Pesquisa Direta.

Legenda: K.L.R.T.M., seguidas de “c” indicam professores em escola rural; já os professores representados pelas letras S.L.P.A seguidas de “u” indicam escola urbana.

Estando em uma fase na vida marcada por uma transição, quer no aspecto biológico e em questões ligadas ao social, os jovens são estudantes em sua grande maioria; porém, no campo, além de estudantes, são trabalhadores que colaboram com a família. Bezerra Neto (2009), ao citar pesquisa realizada por Maria Helena Rocha Antuniassi (1983), aponta o fato de essa mão de obra infanto-juvenil fazer parte da unidade familiar de trabalho no campo ser uma das principais dificuldades para a “resolução da problemática da educação rural” (BEZERRA NETO, 2009, p. 6). Então, como descreve Caneiro (1998), os jovens figuram em categorias intermediárias que não recebem uma qualificação específica por parte dos classificadores: são os “estudantes”, no caso dos de origem urbana, ou os “filhos de agricultores”, os de origem rural.

Essa jornada dupla dos escolares do campo traz uma questão que dificulta o aprendizado, pois muitos têm que optar por ir a escola ou ajudar na colheita, como fica claro nesta fala de LRC: “Tem épocas, um exemplo; épocas de colheita aqui, os alunos fogem da sala, porque tem que fazer a colheita que começa agora em abril e vai até junho. Os alunos saem de sala. Muitas e muitas faltas”. Esta situação de ausência dos alunos na época da colheita é fruto da imposição de um calendário urbano, via Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que manda seu calendário que deve ser

cumprido por todas as escolas estaduais, sem respeito às peculiaridades dos territórios de identidade do estado.

Outro aspecto encontrado nas falas dos educadores que caracteriza os jovens escolares do campo foi a sua vergonha quanto ao fato de ser do campo, e geralmente eles escondem isso, como caracteriza o discurso de “Mc”: “o aluno é da roça, eles não gostam que falem que é da roça, da zona rural e muitos escondem”. Talvez este fator de não ter a idéia de pertencimento ao ambiente na qual está inserido pode ser um fator de êxodo desses jovens para as cidades, fenômeno este que vem se intensificando. Carneiro (2005) relata que há um esvaziamento do campo e este esvaziamento está sendo muito maior em relação à presença de jovens, apesar de a vida no campo vir apresentando melhores perspectivas. Embora Carneiro (2005) aponte algumas melhoras, a falta de perspectiva de incentivo para sobreviver no ambiente rural pode ser um dos aspectos que colaboram para este êxodo; assim, muitos deixam a sua “rocinha”, como está posto na fala da professora “Tc”: “a maioria da população do distrito que eu trabalho vem trabalhar como doméstica na cidade ou no comércio”.

É um aspecto presente não apenas nesta realidade estudada, porém em todo o país e a realidade que estes jovens irão encontrar no meio urbano, ao contrário do que esperam ao sair do meio de origem, não é de valorização. Vargas (2002, p. 170) afirma: “viver na cidade grande, em busca de melhores oportunidades de vida, passou a ser um mito na realidade brasileira de hoje [...] Com pouca ou nenhuma escolaridade, sem classificação profissional, resta-lhes viver em condição de subumanidade”.

Uma professora tem a mesma preocupação com relação à motivação e relata que os alunos acompanhados por ela se sentem desmotivados: “Quando termina o 3º ano do Ensino Médio a maioria não sabe o que vai fazer; não têm ideia do seu futuro. É como se o ensino médio encerrasse a etapa da vida dele” (Mc). Em consonância com estas questões levantadas, temos que :

a juventude rural salta aos olhos como a faixa demográfica que é afetada de maneira mais dramática por essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação de falta de perspectivas para os que vivem da agricultura (CARNEIRO, 1998, p. 97).

Assegura Tc, entrevistada, que essa carência de perceber a possibilidade de sair do campo, em busca do estudo, não é clara para os jovens, que apesar dos esforços dos professores, não vêm no estudo uma forma de ascensão social. Talvez seja este um fator de desmotivação na zona rural: “Que objetivo de vida aquele menino tem? Ele vai se formar, fazer Ensino Médio, termina a oitava série, para quê? Continuar plantando? Que ele vai querer da vida? Parece que eles não têm perspectiva”.

Esta realidade difere da situação estudada por Carneiro (1998, p. 96) ao constatar junto à comunidade que:

Terminar um curso superior e retornar ao município de origem, visando se instalar como profissional, é projeto de muitos jovens que, atualmente, não vislumbram mais um rompimento definitivo com o universo cultural de origem, mas a possibilidade de combinar os dois mundos: a realização de um projeto próprio e a segurança (afetiva e econômica) oferecida pelos laços familiares, valorizados por todos os jovens entrevistados de ambas as comunidades estudadas. Para eles, seria a possibilidade de conjugar o melhor dos dois mundos: a “tradição” – representada pela família, altamente valorizada como universo afetivo além de expressão e condição do pertencimento à localidade e à cultura de origem – e a “modernidade”, que se traduz na realização de um projeto profissional individualizante, autônomo, representado na figura de um profissional liberal ou de um pequeno empresário.

Além das questões que se tem frente à baixa frequência do aluno nas escolas do campo estudadas, outra situação preocupa os educadores é a chegada das drogas lícitas e ilícitas nas comunidades rurais, aspectos que pareciam exclusivos do alunado da cidade, mas na “roça está chegando droga”. Esta preocupação é evidenciada no relato da professora “Tc”: “uma população muito acometida pelo alcoolismo, ou, ainda, meus alunos do nono ano estavam falando de uma nova droga, como se encontrasse na esquina e mesmo estando na zona rural”.

O uso de drogas é um problema social brasileiro que atinge indistintamente quase toda a população, independente de estar situada no meio urbano ou rural e existe uma fragilidade quando se trata dos jovens escolares. Vargas (2002, p.133), esclarece que “infelizmente, as crianças e adolescentes brasileiros estão expostos a outros tipos de drogas como maconha, cocaína e álcool, com todo cortejo de problemas

que o seu uso pode acarretar”. Deste modo, percebe-se que as drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, não escolhem ambientes e se constituem em um problema de âmbito geral.

Com relação às aulas de Educação Física, do meio rural que há uma ambigüidade no trato deste componente curricular, pois, em geral, os professores executam as aulas com o problema da transposição das aulas da cidade, levando para o campo: “mas, não deixam de jogar futebol, não deixam de... ter os anseios que a mídia leva, ou seja, existe a monocultura do futebol e futsal” (Tc).

Entretanto, existem professores que têm uma visão diferente e buscam adequar os conteúdos à realidade dos alunos: “O menino do campo tem uma relação diferente com o corpo, deste modo, tratam-se as questões reflexivas e de ordem cultural diferente da zona urbana, apesar de eles estarem muito próximos à zona urbana” (kC). Reafirma-se, então, essa necessidade de adequação, já que se tem no movimento corporal uma característica condizente com o ambiente em que ele vive então.

Outro relato dado pelos professores entrevistados é que, apesar das discrepâncias entre as aulas do campo ou da cidade, há uma carência de aulas práticas no campo. Isto se dá por dois motivos principais: por questões estruturais, ou pela dificuldade de retorno ao ambiente escolar no turno oposto, conforme relata o professor Lr: “os meninos para virem em turno oposto é uma dificuldade muito grande de transporte”.

Os professores na cidade também sentem carência destas aulas práticas e relatam existir uma divergência de trabalho pedagógico, onde “os alunos ficam comparando os professores: aquele leva outro não; na verdade eles gostam mais da parte prática da Educação Física” (Pc). Não há uma conformidade entres os professores de Educação Física entrevistados sobre o quer fazer nas aulas; não existe uma unidade conceitual e prática e esta divergência exposta em outra fala: “acho que utilizaria mais brincadeiras que os meninos da zona rural, pois não brincam muito, trabalham mais que brincam” (Lu). A visão de que o jovem educando do campo trabalha mais que estuda predomina e é real, visto a dificuldade de emancipação financeira e a falta de um novo modo de encarar a escola como uma forma de possibilidade de crescimento social. Apesar disso, como afirma Freire (2006, p. 29):

O que não é possível é negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de teoria para ser verbalismo ou intelectualismo ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perde-se em torno de si mesma. Nem elitismo teoricista nem basismo praticista.

Mesmo diante das dificuldades postas, os alunos mostram uma excelente receptividade às aulas de Educação Física e aos professores, não importando em que local ou ambiente estejam. Por estas falas pode-se perceber a receptividade dos alunos às aulas: “são, muito bons, muito bons”, assegura “Kc” ; apesar de se ter a crença de que os alunos da cidade são mais frios em seus relacionamentos interpessoais, a seguinte descrição contraria essa ideia: “quando você chega à escola os alunos ficam chamando professor..., vem tudo correndo para te apertar sua mão”, pontua Lu .

5.5 PROFESSOR URBANO OU PROFESSOR RURAL?

Essa categoria surgiu durante a pesquisa de campo, quando se percebeu que muitos educadores não possuem a noção de sua identidade, quanto a ser um professor do meio rural ou urbano. Foram feitas as seguintes perguntas: se você fosse removido para a zona urbana você mudaria a sua prática pedagógica? Você se sente hoje um professor do campo ou da cidade?

Quadro 5 - Identidade do Professor.

Educadores entrevistados	
Professor Kc	Porque eu vou mudar?. Muda a característica do trabalho, com tudo você adequa as suas ideologias, o seu modelo de vida, o modelo político, não é? As relações do campo, você vai buscar um outro referencial. O meu transporte é 40 km, eu pego uma parte de estrada e zona rural; então até a paisagem de casa ao trabalho me é tranqüilizante, me é peculiar ao campo. Diferente do ônibus que eu pegava cheio em Salvador agarrado na porta apertado, levava uma hora e meia pra chegar, engarramentos, essas coisas. Aqui não, então eu tenho que me sentir um homem do campo de certa forma. Eu passo três dias, o dia todo. Ainda têm as festas, os convites pra ir pras fazendas, para as roças. (Kc)
Professor LRc	Vou continuar um profissional da cidade, porque a cidade de Feira de Santana está crescendo e a tendência é ela crescer pra o lado de cá e aos poucos essa escola aqui estará inserida, logo, logo na zona urbana. (LRc)
Professora Mc	Hoje eu ainda me sinto da cidade. Não me sinto do campo não. (Mc)
Professora Tc	Na verdade, sou professora da zona urbana e meu planejamento é único para as duas escolas, mas pedi remoção para o distrito, não quero sair da zona rural. Eu acho que sou professora apenas professora independente do local. (Tc)
Professor Su	Me sinto um professor da cidade, da zona urbana, pois eu milito nesta realidade, apesar de já ter tido experiências passadas com a zona rural. (Su)
Professor Lu	Tem vez que eu não me sinto nem professor, para falar a verdade, porque a gente não pode fazer o que quer no planejamento fica, sempre prezo a situação da escola (Lu)
Professor Pu	Rapaz, Educação do Campo!! Não conheço, como é essa Educação no Campo? (Pu)
Professor Au	Acho importante Educação Física estabelecer uma relação com a Educação no Campo (Au)

Fonte: Pesquisa Direta.

Legenda: K.L.R.T.M., seguidas de “c” indicam professores em escola rural; já os professores representados pelas letras S.L.P.A seguidas de “u”, indicam escola urbana.

A formação do licenciado em Educação Física passou por profundas mudanças nas últimas décadas, pois os cursos de graduação em Educação Física visavam à formação de professores para atuar no ensino formal e, ao mesmo tempo, dava conta de preencher as demandas mercadológicas que não faziam parte da área escolar. Assim, a Educação Física se encontra atualmente na dicotomia entre a Educação e Mercado, o pensar e o fazer, o corpo e a mente, o rural e o urbano.

A sociedade atual está sendo afetada por tais mudanças, assim, “novos dados e informações têm sido gerados com muita velocidade, sendo cada vez mais perceptível que o conhecimento é uma estrutura em frequente transformação, não imutável ou estável como se acreditava no passado” (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002, p.42). Essas mudanças e as novas exigências refletem diretamente no processo de aprendizagem que ocorre nas Intuições de Ensino Superior (IES), pois o futuro professor terá como responsabilidade, prestação de serviços à sociedade. A partir disso, a preparação e formação acadêmica do professor deveria estar estritamente voltada para o contexto em que está inserido, pois somente assim ele irá intervir de maneira eficiente e eficaz no seu exercício diário da docência.

Desta forma, a abordagem sobre o processo de formação do professor em Educação Física é algo novo, está ligado ao fim da Segunda Guerra Mundial, quando foram ampliadas e consolidadas as políticas de bem-estar social do Estado, ou seja, as políticas sociais. Começam a configurar como políticas públicas nas sociedades capitalistas, onde se busca interagir com as demandas da sociedade e o interesse dos grupos envolvidos.

Neste sentido, percebem-se algumas críticas, como descreve Verenguer (2007, p. 38): “Isso significa dizer que o nosso desafio nestes últimos anos foi fazer com que os ideais da formação acadêmica se materializassem na realidade do cotidiano profissional”. Ou ainda, segundo a mesma autora, “aprendemos que tais ideais não se transportam como tal de um lugar para o outro e que é imprescindível considerar (sem abandonar os ideais, mas perdendo a ingenuidade) as peculiaridades da instituição na qual a experiência profissional se concretiza”. Essa carga teórica que se reflete na prática do dia-dia, trazida a partir de sua formação acadêmica é mostrada nos diálogos travados com o os entrevistados desta pesquisa.

A formação acadêmica em Educação Física, aparentemente, vem se desenvolvendo de modo a aberturas de novos postos de trabalho. Assim, percebem-se cinco áreas de atuações para o graduando em Educação Física: educação, saúde, lazer, esporte e empresas. De acordo com Ghilardi (1998, p.4), “[...] uma profissão só existe porque existe uma necessidade de se prestar um serviço específico à sociedade”. Isto os remete a uma sociedade que possui diferentes demandas e, com isso, diferentes tipos de necessidades que devem ser atendidas com sua especificidade. A docência em Educação Física no Brasil é antiga, se considerarmos as atividades de ginásticas, inicialmente ligadas ao processo de escolarização, sendo mais tarde valorizadas as práticas próprias da Educação Física.

Neste contexto, percebe-se que, no início, a formação estava inteiramente ligada às escolas militares, “sendo a primeira delas a seção de Educação Física da Força da Esgrima Pública em São Paulo, que, em 1914 formou os primeiros de mestres de ginásticas e mestres em esgrima” (QUELHAS; NOZAQUI, 2006, p.2). Salienta-se que tal formação está relacionada à presença Militar Francesa em 1902. Em 1929 se inicia o Curso Provisório de Educação Física, que originou a Escola de Educação Física do Exército, sendo seu precursor Fernando Azevedo.

Ainda comungando com essa perspectiva, os mesmos autores salientam que a formação profissional civil em Educação Física aconteceu no Estado Novo, perante a criação da Escola Nacional de Educação Física (ENEFED) das Universidades do Brasil, pelo Decreto-lei (nº 1.212/39), e da Escola de Educação Física de São Paulo (QUELHAS; NOZAQUI, 2006). Neste sentido, evidencia a hegemonia dos Militares na área, bem como a preocupação da Educação Física como instrumento de revigoração da raça e preparação do futuro soldado.

A formação e origem da Educação Física se deu de maneira diferenciada das outras licenciaturas, tanto na sua forma, quanto no seu conteúdo. Assim, enquanto para o ingresso na ENEFED bastava o curso primário (Fundamental), tendo a duração de apenas 2 anos, para outras licenciaturas era exigido o secundário complementar e sua duração de 4 anos de estudos, conforme a legislação da época.

Conforme Quelhas e Nozaqui (2006, p.3), o “distanciamento da Educação Física das demais licenciaturas perdurou quase que inalterado até a década de 70, quando os

cursos foram obrigados a se ajustar às determinações do Conselho Federal de Educação quanto à exigência dos currículos mínimos...”. Percebe-se, também, que a Educação Física é introduzida de maneira obrigatória nos cursos de ensino superior, no contexto da reforma universitária, em 1969.

Porém percebe-se uma luta de interesse nesta perspectiva da Educação Física brasileira, onde de um lado se deteve a regulamentação da profissão e o outro da formação profissional, surgindo a concepção de fragmentação da área (Bacharel x Licenciatura).

Os recentes debates no campo da Educação Física, trazem em si uma grande polêmica dentro da sua qualificação, pois remete à preparação profissional que se justifica hoje em dia (Licenciatura X Bacharelado). A criação da Educação Física no Brasil está atrelada ao processo educacional, estando ligada ao âmbito escolar; assim, ela trouxe consigo um valor de disciplina curricular, não como área de conhecimento. Segundo Ghilardi (1998, p. 2),

a Educação Física não possuía um objeto de estudo próprio, que lhe desse uma legitimidade acadêmica fazendo com o que a formação profissional ocorresse em nível de segundo grau, o que gerava um certo comodismo por parte dos profissionais.

Além disso, os cursos de formação das IES de Educação Física não ofereciam subsídios suficientes aos graduados, para lecionar e compreender o processo de escolarização. Neste sentido Ghilardi (1998, p. 3) afirma: “Essa má formação do profissional na Licenciatura é a grande responsável por ter deixado a Educação Física ainda hoje, cercada de preconceitos”. Porém, se deve perceber em tal contexto suas evoluções e não cometer injustiças, uma vez que muitos professores sempre estiveram comprometidos com a Educação Física e buscaram discutir, estudar e questionar, para mostrar a sociedade o devido valor e respeito à área.

Assim, a reformulação dos currículos dos cursos de Educação Física em Licenciatura, criando-se em algumas IES, o curso de Bacharelado em Educação Física, trata de um novo perfil de profissional, a partir desses critérios: o Licenciado, atuando

no ensino escolar; o Bacharel, outros segmentos que não esteja no ensino formal. Porém, a incorporação descaracterizada de disciplinas, que não dão conta da formação das competências específicas para atuação do profissional e do professor nas diferentes situações encontradas no trato cotidiano em Educação Física, traz essa falta de identidade.

No entanto, a crítica feita à concepção curricular da licenciatura, também passou a ser válida para a concepção curricular de bacharel. Isto porque, para o profissional da Educação Física, o mercado de trabalho não-escolar tem se ampliado, exigindo qualificações específicas e diferenciadas e o currículo de formação do bacharel (especialistas, no caso específico da Educação Física), não tem dado conta desta formação (KUNZ, 1998, p. 40-41).

Depois da resolução nº 03/87 trazer avanços para formação superior em Educação Física, com as reformulações curriculares e ampliação da duração e da carga horária, observou-se um inchaço dos currículos nas áreas desportivas e biomédicas, visando atender as novas demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho. Já na metade da década de 1990 ocorreu um novo redirecionamento implantado pela política educacional, envolvendo vários níveis de ensino (Fundamental, médio, profissionalizante e superior) com orientações legais, LDB (Leis de Diretrizes e Bases nº 9394/96), Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto 2208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e Diretrizes Curriculares de Ensino Superior; com o objetivo principal da modificação dos currículos, visava-se atender às diferentes manifestações da cultura de movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais de mercado relacionado ao campo de atuação em Educação Física .

Apesar deste desenvolvimento, no campo acadêmico, na área de Educação Física onde se tem de um lado os licenciados e os bacharéis em ambas as formações, em especial, a licenciatura, foco desta pesquisa, não há a relevância assegurada ao tema Educação no Campo no currículo acadêmico das graduações em Educação Física.

Reconhecer e incorporar essa riqueza de aprendizados que entram nos cursos de pedagogia da terra, de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas exige mudar as identidades dos cursos de formação como meros capacitadores para o exercício do magistério e reconhecê-los como o lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais que chegam aos cursos às universidades (ARROYO, 2012, p.361).

Essa não relevância do campo nos meios acadêmicos conduz a formação do professor sem ter visão precisa de aspectos do meio rural que são específicos e peculiares apenas a esse meio; a atuação do educador no meio rural sempre a fazer adaptações de conteúdos e práticas sistematicamente voltadas tão somente ao meio urbano. Corroborando com essa narrativa temos Arroyo (2012, p.359) “a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas dos professores da cidade”. Entretanto, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2006, p.58).

Ainda nos depoimentos dados pelos professores, quando questionados acerca da sua identidade, temos a fala do professor LRc: “vou continuar um profissional da cidade, porque a cidade de Feira de Santana está crescendo e a tendência é ela crescer pra o lado de cá e aos poucos essa escola aqui estará inserida, logo, logo na zona urbana”. A visão do professor LRc, embora denote um certo comodismo em adaptar sua práxis às realidades enfrentadas pelo mesmo, retrata um processo que vem ocorrendo em diversas regiões metropolitanas. Alencar (2008) descreve bem este processo na Região Metropolitana de Salvador, onde relata o caso do Município de Lauro de Freitas, Município de diversidade natural, onde os moradores da capital buscam momentos de lazer nas áreas praias, e se evidenciam “tensões entre as condições rural e urbana” (p.50). A autora relata um processo de “perda de bairros” deste Município para Salvador e mudança nos desenhos do seu mapa, bem como as dificuldades existentes para traçar as delimitações dos espaços rural e urbano nesta área. Este processo é comum nas diversas regiões metropolitanas do país e não se pode creditá-lo simples a “crescimento da cidade”.

A territorialização constitui-se num processo que se afirma pelas tensões decorrentes da apropriação da natureza, direta (mundo rural) ou indiretamente (mundo urbano), seja em sua dimensão material ou imaterial, no desenvolvimento de atividades produtivas ou improdutivas na perspectiva de acumulação de capital. Nesse sentido, o conteúdo da relação entre sociedade e natureza, na apropriação do espaço, se sobrepõe às fronteiras enquanto delimitação territorial (ALENCAR, 2008, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como problemática principal o questionamento se as aulas de Educação Física do meio rural continuam significando uma transposição das aulas ministradas no meio urbano. A partir da investigação constatou-se que as aulas de Educação Física ministradas nas escolas estaduais do município de Feira de Santana no meio rural, são eminentemente as mesmas aulas das escolas do meio urbano, no que concerne ao planejamento e práticas dos professores.

Observou-se também a necessidade adequações no local, tendo em vista a falta e carência de uma estrutura física adequada às aulas de Educação Física, chegando ao extremo de uma professora dar aula no pasto, por falta de local adequado. No entanto, a problemática relacionada à estrutura física parece não ser um problema exclusivo das escolas da zona rural, já também foi relatado por alguns professores de escolas da cidade que enfrentam os mesmos problemas, salvo uma escola modelo em estrutura.

Quanto ao material didático, observou-se uma dificuldade mais acentuada no ambiente rural, havendo a necessidade dos professores terem que lançar mão de pedidos em instituições federais. Em relação ao urbano ficou claro que existe material didático, entretanto, o que define este termo não ficou claro nas respostas dos professores entrevistados.

A implementação de formação dos docentes no que se refere à educação no campo é necessária nos cursos de Educação Física, pois ficou explícita nesta pesquisa a falta de formação adequada no trato com as peculiaridades e necessidades do alunado que frequenta as escolas no meio rural, visto que, sem um acompanhamento sistemático, não podem garantir a efetivação do aprendizado dessas crianças e jovens como conseqüência desta carência conceitual no que concernem as particularidades destes escolares, causando uma grande dificuldade no trato da Educação Física nas escolas do meio rural, pesquisadas. Os professores se sentem inseguros e

despreparados, embora muitos se proponham a aceitar o desafio e tentam adequar as suas aulas, mas não há um norteador acadêmico para essas ações. Isso decorre do fato de que há uma formação acadêmica em suas respectivas IES, que não tem uma proposta de currículo que contempla as particularidades do ensino no campo, além de esta formação ser caracterizada para graduar professores da cidade.

A literatura registra pesquisas sobre as diferenças nas aulas e conteúdos, igualmente, pode-se observar, a partir da análise dos dados, que a responsabilidade de assumir a educação dessas crianças é imputada aos professores, sem considerar que eles também são seres sociais, com suas crenças e limitações, e não é apenas a formação técnica que vai anular as resistências que alguns dos professores demonstram ter ao se referir ao campo. Há uma questão cultural que precisa ser trabalhada em todos os ambientes sociais, já que a sociedade em si acredita na superioridade da cidade em detrimento ao campo.

Outro aspecto percebido, através das entrevistas com os educadores, é que a grande maioria não tem o conhecimento sobre desenvolvimento social, apesar de ter consciência da importância das aulas de Educação Física. Contudo, não têm em sua formação uma fundamentação teórica e prática que lhe dê segurança para definir ou até mesmo implementar ações que levem seus alunos ao entendimento do seu papel social, visto que a educação é uma promotora do desenvolvimento social.

Ao se programar uma proposta de educação no campo, é necessário um acompanhamento e avaliação sistemáticos para que se possam identificar os aspectos positivos, corrigir os desvios e traçar novos caminhos. Ouvir os alunos e a comunidade escolar envolvidos no processo pode elucidar o que realmente esses sujeitos sentem, pensam e aspiram no ensino do campo. Entretanto, o que se percebeu através da referida pesquisa é que conteúdo e as aulas não correspondem aos anseios do alunado, na medida em que as aulas práticas são em quantidade menor, não adiantam os apelos por mais aulas práticas que são uma constante explicitada pelas falas dos educadores e quando essa aula acontece se limitam ao futebol. Além disso, nega-se o acesso a outras formas de manifestações corporais aos alunos do campo e também da cidade.

A promoção de encontros entre os professores inseridos em escolas do campo e

da cidade, que estão envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, propicia a troca de experiências e motiva-os a buscarem cada vez mais informações e soluções para os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e das escolas. Conforme resultados obtidos na presente pesquisa, existe uma carência acentuada de uma Educação Física voltada para as especificidades da população escolar do campo.

As políticas de educação no campo não podem ser medidas isoladas, devem contemplar planejamento em longo prazo e realizar avaliações periódicas para que possam ser revitalizadas à medida que novas demandas surjam. Ao invés disso, observa-se que o tema só é discutido por movimentos sociais preocupados em nortear a prática pedagógica no campo. Enquanto esse tipo de prática de superioridade do urbano em relação ao campo permanecer, o sentimento de frustração ainda será constante para os educadores, educandos e sociedade.

Outro agravante encontrado nesta pesquisa foi a falta de identidade ou até mesmo afinidade com relação ao pertencimento ao labutar com as questões tocantes ao ensino nas escolas do campo. Muitos dos entrevistados não se sentem pertencente ao meio onde lecionam e, mais grave, nem se sentem professores nem educadores, agravando muito o seu desempenho pedagógico e inviabilizando uma possibilidade de adequação de suas aulas às condições específicas do seu alunado, pois se esse docente não se aceita e não entende as peculiaridades da territorialidade a que pertence em sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R.; BEDUSCHI FILHO, L. C. Desafios para a gestão territorial do desenvolvimento sustentável no Brasil. In: Exportações, segurança alimentar e instabilidade nos mercados - XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 27 a 30 de Julho de 2003, Juiz de Fora, MG. **Anais do XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**, 2003.

AGUIAR, Camila S. Construção de materiais didáticos curriculares na Educação Física Escola. In: IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 29 a 30 de julho de 2005, Niterói, RJ. **Anais do IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar – A formação de professores: Licenciatura em foco**, 2005.

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: MORELLI, Gustavo; BRAGA, Christiano; LAGES, Vinícius (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará /Brasília, DF: SEBRAE, 2004. p. 25-69.

ALENCAR, C. M. M. de. O território Lauro de Freitas: diversidades sob tensões entre o rural e o urbano. In: ALENCAR, C. M. M. de; SCHWEIZER, P. J. (orgs.) **Transformações territoriais: de rural a metropolitano**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 49-76

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALVES, J. A. B.; PIERANTI, O. P. O Estado e a Formulação de uma Política Nacional de Esporte no Brasil. **RAE-ELETRÔNICA**, São Paulo, v. 6, n. 1, Art. 1, Jan./jun. 2007, p. 1-20

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1ª ed., São Paulo: Papirus, 2000.

AMARAL, Guanaira; VILA NOVA, Sebastião. Economia política do conhecimento: sua importância para o conceito de cultura. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 21, n. 2, p. 183-188, jul./dez. 1993.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel G. et. all. **Educação e Cidadania**, São Paulo: Editora Cortez, 1980.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma Educação do Campo**. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores no campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

ARRUDA, E. E. de; BRITO, S. H. A. de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, G. L. (org.) **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 23-62.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições Lisboa, 1997.

BATISTA, L. C. **Educação Física no ensino fundamental**. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora SENAC, 1998.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 145-150.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Rural no Contexto das Lutas do MST. In: ALVES, G. L. (org.) **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 2-21.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. **A Arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. Esporte, história e cultura. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRACHT, V.; FELIPE, Q. A. A Política de Esporte Escolar no Brasil: A Pseudovalorização da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003. Acesso em: 27 jan. 2010

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3ªed. Ijuí: Inijuí, 2005.

BRASÍLIA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, n. 248. Brasília: Imprensa Oficial, 20 dez. 1996, p. 27833-27841.

BRASIL, Ministério de Educação (MEC), 1971 – lei 5692/71.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. organização do texto: Antonio Luiz de Toledo Pinto. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** : promulgada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL. MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Esporte e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p. 1. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em: 25 jan. 2010

CAHALI, Yussef Said (org.). **Constituição Federal**. 9ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W.K . Desenvolvimento rural sustentável: algumas considerações sobre o discurso oficial do governo federal. **Geografia, Associação de Geografia Teórica (AGETEO)**, Rio Claro, v.29, n.2, p.265-280, mai/ago. 2004.

CAPARROZ, F. E. O Esporte como conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, N.1 (suplemento), 2001.

CARNEIRO, Maria José. **Camponeses, Agricultores e Pluriatividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.;BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retrato da Juventude Brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perceu Abramo, 2005

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos *et al.* (Org.). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. São Paulo: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 60, Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: IBRASA, 1984.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAÓLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p.40-44, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DECCACHE-MAIA. Esporte e Políticas Públicas no Brasil. **Esporte e Sociedade.** Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, jul./out. 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 1994.

DÓRIA, Carlos; TUBINO, M. J. G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 77-90, jan/mar. 2006.

DOWBOR, L. A. A intervenção dos governos locais no processo de desenvolvimento. **Polis**, São Paulo, n 25, p. 29-44, 1996.

FARIA, Wilmar G. Cinquenta anos de urbanização no Brasil: tendências e perspectivas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, p. 98-119, n. 29, mar. 1991.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Manifesto mundial da educação física-2000. Foz do Iguaçu: FIEP-Delegacia Geral do Brasil, 2000, p. 55.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na Crise da Modernidade.** São Paulo, SP: Unijuí, 2001.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para educação.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, Cleber de Jesus. **Currículo, Formação Profissional e as suas repercussões na Educação Física Escolar.** 2006, p.40-43. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Pós Graduação em Educação Física e Esporte da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, E.S.; REIS, M.C.da C.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 29-46, jan./dez. 2002.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Licenciatura em serviço: o olhar do participante. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 227-239, mai/ago 2006.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6ª Ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão Socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GAYA, A.C.A.; TORRES, L.; CARDOSO, M. Dados interpretações e implicações: acordos e desacordos - 1a parte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.8, p. i-xix, 1998.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do professor no campo. In: GHEDIN, E.; BORGES, H. da S. **Educação do campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007, p. 17-63.

GOIS JUNIOR, E. (2000) . **Os higienistas e a Educação Física: a história de seus ideais**. 2000, 1f. (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: a Relação Teoria e Prática. **MOTRIZ**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-11, Jun.1998.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EdUFF, 1997.

HENRIQUES, R.M. dos S. Prefácio. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

INEP/IBGE. A democratização da educação no Brasil. Estudo desenvolvido pelo INEP sobre o Censo Demográfico 2000, no tocante à educação tendo como consultora: Regina Vinhaes Gracindo (UnB).

IBGE. Disponível em:< WWW.ibge.gov.br>.Acesso em:25 de maio 2010

I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo – texto base, 1998, p. 36.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: A conquista do espaço esportivo pelas mulheres. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 50-56, 1999.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.^a, 1980.

KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista do CBCE**, v 20 (1), p.37 – 47, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, A. G. et al. A Formação de Professores para a Diversidade na Perspectiva de Paulo Freire. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, 5, 2005, Recife, 19 a 22 - setembro 2005.

MAHEU, Cristina d'Ávila. Interdisciplinaridade e Mediação Didático-Pedagógica. **Revista da FAEBA/Faculdade de Educação da Bahia**. Salvador, v. 1, n III, p. 143-158, jan./dez. 2002.

MARICATO, Ermínia. Na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. In: MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades. Alternativas para a crise urbana**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953.

MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**. São Paulo, v. 18, n. 19, p. 94-112, 2002.

MARSHALL, T. H. (1949). **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar 1967.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Pedagogia do Capital In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 538-545.

MEC\SECAD. **Programa saberes da Terra**: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares, 2005.

MEC/INEP, 2003.

MEC. CADERNO DE SUBSÍDIOS: **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**, 2ª ed. Brasília, 2005.

MELO, Marcelo. **Esporte e Juventude Pobre: Políticas Públicas de Lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENEZES, F. C. Trajetórias da Cidadania no Brasil: o caso da população negra. **XI CONLAB: Diversidades e (Des)igualdades**, 2011, p. 1-16.

MENNUCCI, S. **A ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.
_____. **O que fiz e o que pretendia fazer** (defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932). São Paulo: Piratininga, 1932.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. **A prática de esportes das escolas de 1º e 2º graus**. 2ª ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, F. O. C (org). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2007. P. 19-51.

MONTE-MÓR, Roberto Luz. Cidade e Campo, Urbano e Rural. O substantivo e o adjetivo. In: FELDMAN, Sarah e FERNANDES, Ana (org). **O urbano e o regional no Brasil contemporâneo, mutações, tensões, desafios**. Salvador: EDUFBA/UNESP, 2007, p.93-114.

NETO, L. B. A. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 20, p. 133-147, dez. 2005. ISSN: 1676-2584.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Katia. Os currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**. São Paulo, v.8, n.2, p.55-77, 2008.

POPPINO, R. **Feira de Santana**. Tradução Arquimedes Perreira. Salvador: Itapuã, 1968

Por uma educação básica do Campo: texto-base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo. Do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares **Nacionais**: 30 anos de licenciatura em educação física na UFJF. In: CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da; MARTIN, E. R. H.; ZACARIAS, L. dos S. (org.). **Educação física**: narrativas e memórias em Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

_____ NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politecnicidade. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 2006, 6., Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente** - Rede ESTRADO. Rio de Janeiro : REDESTRADO. v. 1. p. 1-13.

RAFFESTIN Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília Feanção. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C. dos; CARVALHO, R. A. de. Texto Base Educação do campo: um olhar panorâmico. **II Conferência Nacional de Educação no Campo**. Luziania, GO, 2004.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. Esporte-Espectáculo e Sociedade: estudos preliminares sobre sua influência no âmbito escolar. **Revista Conexões**. Campinas, vol. 1, n.1, p. 55- 70, 2003.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** 1997. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território, Globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec/ ANPUR, 2002.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional.** São Paulo: EDUSP, 2008.

SCARPATO; M. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: _____. (Org). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica.** São Paulo: Avercamp, 2007.

SEBASTIÃO L. L.; FREIRE, E. dos S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática.** v 12, n 3, p. 1-12, set./dez. 2009. Acessado em 12 março de 2010

SERGIO, M. **Educação física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento Humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 23, n. 4, p. 379-386, out-dez 2007.

SIGOLI, Márcio André; DE ROSE JUNIOR, Dante. A história do uso político do esporte. **Revista Brasileira Ciências e Movimento.** Brasília, v.12, n. 2, p. 111-119, jun. 2004. Disponível em http://www.noticias.ucb.br/mestradoef/RBCM/12/12%20%202/c_12_2_18.pdf. Acesso em 03\02\09.

SILVA, E. M. da. Expectativa dos jovens que habitam o meio rural e condições para o desenvolvimento sustentável: um estudo de caso no Município de São José do Povo-MT. **Revista Perspectivas Sociais,** Pelotas, ano 1, n. 1, p. 63-76, mar. 2011.

SILVA, José Graziano. O novo rural brasileiro. In: SHIKI, Shigeo; SILVA, José Graziano; ORTEGA, Antônio César (orgs). **Agricultura, Meio Ambiente e Sustentabilidade do Cerrado Brasileiro**. Uberlândia: UFU/Fapemig, 1997, pp.75-100.

SILVA, Sylvio Bandeira de Mello; SILVA, Bárbara – Christine Nentwig. **Estudos sobre Globalização, Território e Bahia**. 2 ed. Salvador. UFBA: Mestrado em Geografia, Departamento de Geografia, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In : CASTRO, Iná Elias de; GOMES, P. C. da Costa; CORRÊA, r. I. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 77-116.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**. Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>>. Acesso em 04 de abril de 2010.

SPOSITO, Eliseu Savério. Sobre o conceito de território. Um exercício metodológico para a leitura territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A.D.; SPOSITO E.S.; SAQUET, M.A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrav: Unioeste, 2004.

DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Contribuições para a política de educação física, esporte e lazer do governo Wagner**. Faced textos, 2007. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/673.htm

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de Políticas Públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 42(3), p. 529-50, maio/jun 2008.

TUBINO, Manoel J. Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo), v. 44, 1992.

UNESCO. **Carta Internacional de Educação Física e do Esporte**. Paris: UNESCO, 1978.

VARGAS, Ângelo L. de Souza. **Desporto, Fenômeno Social**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

VARGAS, Ângelo Luis de Sousa. **As sementes da marginalidade**: uma análise histórica e bioecológica dos meninos de rua. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VAZ, Alexandre F. Práticas corporais e a democracia popular. São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 51-57, mai. 1997.

VAZ, Alexandre F. Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade. **Esporte e Sociedade**. Rio de Janeiro, Ano 2, n. 6, jul./out. 2007.

VERENGUER, R. C. Graduação em Educação Física: refletindo sobre a docência universitária e as disciplinas do núcleo sócio-cultural. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Barueri, SP, 6(2), p. 37-53, 2007.

WERLE, F. O. C (org) **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2007.

www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/esporte2003/. Acesso em 25 de maio de 2010. **Revista movimento**. ESEF/UFRS. Ano VI, nº 12, p. 14-24.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & Escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: VOZES, 2000, 2ª ed.

APÊNDICES

A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

B - Roteiro De Entrevista Semi-Estruturado

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Nome do participante:

.....

Documento de Identidade nº:Sexo: F M

Data de Nascimento:/...../.....

Endereço:.....

Escola:

Telefones para contato:

2. Pesquisador: Teirone Campos Silva

3. Universidade Católica do Salvador - Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento social

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

A presente pesquisa, intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA –BA : TERRITORIALIDADES NEGADAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL”, tem por objetivo verificar as diferenças e semelhanças existentes entre as aulas de Educação Física das Escolas Estaduais do município de Feira de Santana-BA,

situadas no meio urbano e as aulas ministradas nos estabelecimento de ensino, da mesma rede, localizados meio rural.

A pesquisa será realizada através de entrevistas com os professores de Educação Física, das escolas publicas estaduais do município de Feira de Santana-BA que atuam no meio rural e urbano. As entrevistas serão realizadas em local de conformidade para os professores, gravadas com gravador portátil e posteriormente transcritas para análise. Serão feitas perguntas acerca da educação no campo, desenvolvimento social, estrutura e material didático, além da identidade dos professores.

Os entrevistados terão acesso aos dados produzidos pela pesquisa e poderão esclarecer eventuais dúvidas, bem como liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Fica garantida salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

III- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Salvador _____ de março de 2011

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Roteiro De Entrevista Semi-Estruturado

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

- 1) Caracterize a distribuição da carga horária destinada para as aulas de Educação Física nesta escola.
- 2) Como é feito planejamento das suas aulas? Referências?
- 3) Como você entende a Educação Física e sua relação com a educação no campo?
- 4) Caracterize a estrutura física e de material didático de sua escola.
- 5) O que você percebe a respeito da receptividade dos alunos desta escola às aulas de Educação Física?
- 6) Caso você fosse removido para a zona (rural ou urbana), o que mudaria na sua práxis pedagógica?
- 7) Você se sente um professor do campo ou da cidade?
- 8) O que você entende por desenvolvimento social?
- 9) De que maneira você acha que suas aulas poderiam promover o desenvolvimento social dos seus alunos?
- 10) Você gostaria de fazer mais alguma observação ou comentário acerca de algo que não foi perguntado?