

TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ MILITANTES CULTURAIS

CONSTRUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-reitor

Francisco José Gomes Mesquita



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

Suplentes

Alberto Brum Novaes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Armino Jorge de Carvalho Bião

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

CARLOS ROBERTO COLAVOLPE
CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL
CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR
(organizadores)

TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ MILITANTES CULTURAIS

CONSTRUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

Salvador
EDUFBA
2009

© 2009, by EDUFBA.

Direitos de edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia

Feito o depósito legal

Revisão: Celi Nelza Zülke Taffarel, Guilherme Gil da Silva e Joelma de Oliveira
Albuquerque, Katia Oliver de Sá

Criação e editoração: Josias Almeida Jr e Jeferson Bezerra.

Capa: Joelma de Oliveira Albuquerque

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

T758 Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais : construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer / organizadores, Carlos Roberto Colavolpe, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Junior. – Salvador : EDUFBA, 2009.
135 p.

ISBN: 978-85-232-0583-6

1. Educação Física – Aspectos sociológicos. 2. Professores de Educação Física – Formação. 3. Prática de ensino. I. Colavolpe; Carlos Roberto. II. Taffarel, Celi Nelza Zülke. III. Santos Junior, Cláudio de Lira.

CDD 613.7 - 22. ed.

EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia
Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40.170-115 Salvador – Bahia – Bahia – Brasil
Telefax: 0055(71) 3283-6160/6164/6777
edufba@ufba.br — www.edufba.ufba.br

*AOS TRABALHADORES DE TODO O MUNDO,
EM ESPECIAL AOS NORDESTINOS.*

*É a vós que dedico uma obra onde tentei descrever aos meus compatriotas alemães um quadro fiel das vossas condições de vida, dos vossos sofrimentos, vossas lutas e esperanças. [...] e consagrei quase exclusivamente as minhas horas vagas ao convívio com simples trabalhadores; estou ao mesmo tempo orgulhoso e feliz por ter agido deste modo [...]. verifiquei que sois muito mais do que membros de uma nação isolada, que só querem ser **ingleses**; constatei que sois homens, membros da grande família internacional da **humanidade**, que reconhecestes que os vossos interesses e os de todo o gênero humano são idênticos; e é sob o título de membros da família "**una e indivisível**" que a **humanidade constitui, a esse título de "seres humanos"**, no sentido mais amplo do termo, é que eu, e muitos outros no continente vos saudamos pelos vossos progressos em todos os campos e que vos desejamos um rápido êxito. Para a frente no caminho que vos engajastes! Muitas dificuldades vos aguardam; continuai firmes, não vos deixeis desencorajar; o vosso êxito é certo e cada passo à frente, neste caminho que tendes de percorrer, servirá à nossa causa comum, a causa da **humanidade**.*

(FRIEDRICH ENGELS, dirigindo-se à classe trabalhadora da Inglaterra, em Barmen (Prússia Renana), no dia 15 de março de 1845, nas primeiras páginas da obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| BM | Banco Mundial |
| ACC | Atividade Curricular em Comunidade |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| CBCEe | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte |
| CEDES/ME | Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer /Ministério do Esporte |
| CEDIME | Centro de Documentação e Informação do Ministério do Esporte |
| CEFE/UFBA | Centro de Educação Física e Esportes da Universidade Federal da Bahia |
| CONFEF/CREFs | Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física |
| DAAD | Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FAPESB | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEPEL | Grupo de Estudos em Educação Física & Esporte e Lazer |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| LEPEL | Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer |
| MEL | Grupo de Pesquisa Mídia, Memória, Educação e Lazer |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PIBIC-JR | Programa de Iniciação Científica Júnior |

| | |
|--------------|---|
| PISA | Programa Internacional para a Avaliação de Alunos |
| PNDE | Plano Nacional de Desenvolvimento do Esporte |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RPE-BA | Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia |
| SECAD/MEC | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação |
| SUDEB/SEC-BA | Superintendência do Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia |
| SUDES B | Superintendência do Desporto do Estado da Bahia |
| UCSAL | Universidade Católica de Salvador |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| TEXTO 1 | 17 |
| REDE CEDES NÚCLEO UFBA: CONSTITUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE | |
| Celi Nelza Zülke Taffarel; Carlos Roberto Colavolpe; Nair Casagrande; Raquel Cruz Freire Rodrigues; Wellington Araújo Silva; Kátia Oliver de Sá; Márcia Chaves-Gamboa; Joelma de Oliveira Albuquerque; Roseane Soares Almeida; Solange Lacks; Cláudio de Lira Santos Júnior | |
| TEXTO 2 | 27 |
| MUTIRÕES E CÍRCULOS DE ESPORTE E LAZER: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROJETO DE ENSINO E INVESTIGAÇÃO | |
| Cláudio de Lira Santos Júnior; Jaqueline Ferreira de Lima; Flavio Santos de Santana; Jomar Borges dos Santos; Viviane Sena dos Santos; Davi José de Almeida Moraes; Celi Nelza Zülke Taffarel, Teresinha de Fátima Perin | |
| TEXTO 3 | 33 |
| A BASE CONCEITUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MILITANTES CULTURAIS | |
| Cláudio de Lira Santos Júnior; Jomar Borges dos Santos; Melina Silva Alves; Raquel Cruz Freire Rodrigues; David Romão Teixeira; Amália Catharina Santos Cruz; Carolina Santos Barroso de Pinho; Viviane Campos da Costa; Rafael Bastos Costa de Oliveira; Érika Suruagy Assis de Figueredo, Celi Nelza Zülke Taffarel | |
| TEXTO 4 | 47 |
| MUTIRÕES DE ORIENTAÇÃO E O CÍRCULO DE ESTUDOS DOS ESTUDANTES EM INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC) E INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ) | |
| Cláudio de Lira Santos Júnior; Cristina Souza Paraíso; Alexandre Henrique Silva Bezerra; Neidejane Souza Santos; Alírio Braz; Sandra Morena Gúez e Silva Nonato; Guilherme Gil da Silva; Davi José de Almeida Moraes; Alexandre Andrade de Santana; Edielson Santos Moreira; Fernanda Andrade Elísio dos Santos; Taíse Almeida dos Santos; Amós Carvalho da Boa Morte; Renata Souza Gomes; Valter dos Santos Machado; Joelma de Oliveira Albuquerque; Nair Casagrande; Moacir Santos de Moares Júnior; Hilda Cirlene Batista de Souza; Carlos Roberto Colavolpe; Celi Nelza Zülke Taffarel | |

TEXTO 5

57

MUTIRÕES E CÍRCULOS POPULARES DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER NO CAMPO

Cláudio de Lira Santos Júnior; Adriana D'Agostini; Bruno Viana Coutinho da Silva; Carlos Roberto Colavolpe; Jaqueline Ferreira de Lima; Jomar Borges dos Santos; Maíra Araújo de Oliva Gentil; Mario Soares Neto; Felipe Santos Estrela de Carvalho; Mauro Tilton; Myna Lizzie Oliveira Silveira; Herbert Vieira de Moura; Paulo José Riela Tranzilo; Viviane Sena dos Santos; Celi Nelza Zülke Taffarel

TEXTO 6

69

MUTIRÕES E CÍRCULOS NA ESCOLA PÚBLICA: A GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO EM OFICINAS E FESTIVAIS

Cristina Souza Paraíso; Amália Catharina Santos Cruz; Alexandre Henrique Silva Bezerra; Neidejane Souza Santos; Alírio Braz da Silva; Sandra Morena Güz e Silva Nonato; Guilherme Gil da Silva; Davi José de Almeida Moraes; Alexandre Andrade de Santana; Edielson Santos Moreira; Fernanda Andrade Elísio dos Santos; Taíse Almeida dos Santos; Amós Carvalho da Boa Morte; Renata Souza Gomes; Valter dos Santos Machado; Celi Nelza Zülke Taffarel

TEXTO 7

75

MUTIRÃO PARA A AVALIAÇÃO DOS JOGOS ESCOLARES DA BAHIA

Micheli Ortega Escobar; Kelly Cristina Ferreira da Costa; Alcir Horácio da Silva, Joselúcia Barbosa Ambrozi; Helena Márcia Monteiro de Santana; Joelma de Oliveira Albuquerque; Ruy José Braga Duarte; Wiliam José Lordelo Silva; Iure Cerqueira Correia; Celi Nelza Zülke Taffarel

TEXTO 8

87

EMANCIPAÇÃO HUMANA, TRABALHO PEDAGÓGICO E ESPORTE

Ruy José Braga Duarte; Wellington Araújo Silva; Celi Nelza Zülke Taffarel

TEXTO 9

95

MUTIRÕES E CÍRCULOS ESPORTIVOS NA UNIVERSIDADE: O ESPAÇO PÚBLICO DE ESPORTE E LAZER NA UNIVERSIDADE — CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UFBA — ENQUANTO CENTRO POPULAR DE REFERÊNCIA DA CULTURA CORPORAL, ESPORTIVA E DE LAZER E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvana Rosso; Jaqueline Ferreira de Lima; Flavio Santos de Santana; Jomar Borges dos Santos; Edielson Santos Moreira; Viviane Sena dos Santos; Bruno Viana Coutinho da Silva; Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe; Celi Nelza Zülke Taffarel

| | |
|--|------------|
| TEXTO 10 | 103 |
| REDE CEDES NA UFS: AÇÕES PEDAGÓGICAS RECÍPROCAS DE ESPORTE E LAZER | |
| Solange Lacks; João Bosco Tavares de Carvalho; Luis Eduardo Leal Prata; Magno Antônio do Nascimento Carvalho; Nicácia da Trindade Silva; Rodrigo Silva Nascimento; Yara Araújo Meira | |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| SOBRE OS AUTORES | 121 |

APRESENTAÇÃO

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens tem de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...]. (MARX e ENGELS, 2007, p.33).¹

O presente livro apresenta cinco características básicas. A primeira diz respeito aos autores e sua localização institucional e territorial: é um coletivo constituído por estudantes da escola básica, professores da rede pública de ensino, estagiários científicos, professores pesquisadores de universidades, estudantes de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, doutorado sanduíche –, tutores, estudantes de graduação – estagiários acadêmicos, bolsistas de iniciação científica, monitores, bolsistas de projetos especiais (Rede CEDES/ME, Programa Permanecer UFBA, Licenciatura em Educação do Campo – SECAD/MEC/UFBA, Atividade Curricular em Comunidade – ACC/UFBA) –, professores de instituições em intercâmbio com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA, a saber, UFS, UFPE, UFAL, UEFS. Seus textos dizem respeito à classe trabalhadora, aos trabalhadores de movimentos sociais de luta (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores Desempregados, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, entre outros), as crianças e jovens da escola pública – ensino infantil, básico (fundamental e médio) e ensino superior; jovens e adultos, alfabetização de adultos, enfim, as pessoas da comunidade em geral que reivindicam educação, Educação Física, esporte e lazer.

Todos os autores participam, de uma ou outra forma, de projetos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), universidades públicas situadas no Nordeste do Brasil, um dos maiores bolsões de miséria da América Latina – contraditoriamente, uma região com grandes arrecadações fiscais, como é o caso do Estado da Bahia, que tem um dos seis maiores Produtos Internos Brutos (PIB's) do Brasil – região onde predomina o bioma da caatinga, o semi-árido, com uma grande faixa litorânea e com uma faixa reduzida de zona da mata, devastada pela lógica do capital explorar a natureza. Parte daí a primeira concepção básica sobre

a produção do conhecimento – é uma obra socialmente útil, coletiva, histórica e institucionalmente situada, resultante do trabalho pedagógico e que se desenvolve como categoria da prática.

A preocupação fundamental deste coletivo é que todos se apropriem dos meios de produção do conhecimento científico e, portanto, do método. Deriva-se daí a segunda característica do livro. O que nos unifica, a saber, as necessidades vitais, traduzidas em problemáticas, abordadas cientificamente, com o método que permite compreender, explicar e agir no real concreto transformando-o – o método materialista histórico dialético, que permite uma metodologia científica para conhecer o real e agir de acordo com as necessidades vitais para a transformação social. A visão científica do mundo reveste-se, portanto, de caráter teórico. Todos os postulados, conceitos e idéias são teoricamente fundamentados e confirmados com os fatos da vida, da experiência humana e com os dados científicos. A visão científica do mundo não é separada do real e do agir humano no real concreto. Os pressupostos teóricos do desenvolvimento histórico da natureza, do homem e de sua capacidade de conhecer não são separados das premissas programáticas, ou seja, da ação política para transformar a situação atual.

Origina-se destes a terceira característica deste livro. Ele está sujeito a leis do desenvolvimento histórico, o que significa que está sujeito ao grau de desenvolvimento das forças produtivas e da capacidade revolucionária do proletariado e do campesinato, das relações com o Estado burguês capitalista e suas forças hegemônicas – a direita, o centrismo e o esquerdismo – e expressa em si as contradições do mais geral, na singularidade e particularidade dos objetos aqui delineados.

E daí identifica-se a quarta característica do trabalho do coletivo, que se apresenta no livro como uma síntese de múltiplas determinações – sua localização no marco do embate entre reformas e contra-reformas, revolução e contra-revolução. É mais um dos grandes desafios a nós colocados, após o enfrentamento no real, com atitude crítica, de se valer do materialismo histórico dialético, de trabalhar em coletivos enfrentando necessidades vitais com o trabalho pedagógico socialmente útil e com unidade teórico-metodológica. Desafio este já localizado em estudos anteriores e que diz respeito ao marco do projeto histórico em que nos situamos – ou no marco do institucional e das reformas, ou o marco contra a ordem existente e pela revolução.

Valendo-nos das contribuições de Florestan Fernandes (1981; 1984; 1995) a respeito das classes sociais na América Latina, do que é revolução e da busca do socialismo, afirmamos que mantemos as nossas explicações e a representação das funções políticas dos conhecimentos obtidos ao nível da percepção, das atividades práticas e das aspirações dos grupos e classes sociais empenhados na revolução e que estão fazendo a experiência histórica da “revolução dentro da ordem” e da “revolução contra a ordem existente”.

Expressa-se assim, a quinta característica do livro – o desafio e o fardo do tempo histórico que representa, segundo Mészáros (2007), o surgimento de uma nova força material conforme a teoria se apodera das massas. Para sermos responsáveis acompanhamos, enquanto cientistas, educadores, professores e militantes culturais, os grupos e classes sociais que atuam revolucionariamente. Isto nos coloca o problema de que as elaborações teóricas poderão ser afetadas pelas deficiências das forças sociais revolucionárias e que, por conseguinte, terão pouca contribuição ao alargamento do comportamento social revolucionário. Consideramos, no entanto, como nos alerta Florestan Fernandes (1981), que ao construir o conhecimento científico, o elemento abstrato do pensamento crítico mantém-se fiel aos conteúdos e aos sentidos típicos da ação social revolucionária. Mas isto não de forma abstrata, e sim, projetando o conhecimento no contexto mais amplo dos requisitos da situação histórico-social, em que a transformação revolucionária da sociedade se mede pela estrutura da ordem social existente e por sua incompatibilidade em relação à ordem social a ser criada pela própria revolução.

Admitimos, portanto, que vivemos em meio às contradições aprofundadas com o capital mantendo a subsunção do trabalho à sua lógica, e que nosso trabalho pode ficar aquém da nossa intenção de contribuir com a revolução social, considerando, principalmente, que as revoluções têm um longo período de gestação. Mas, como bem nos lembra Florestan Fernandes, estas, quando atingem o clímax agem com extrema velocidade.

As evidências apontam que estamos em um período de transição (TROTSKY, 2007). O capital que subsume o trabalho criou uma ordem inviável à vida da humanidade. A premissa econômica da revolução proletária, segundo Trotsky, já alcançou há muito o ponto mais elevado que possa ser atingido sob o capitalismo.

As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais a um crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. Os governos, tanto democráticos quanto fascistas, vão de uma bancarrota a outra. A própria burguesia não encontra saída. (TROTSKY, 2008, p.91).

Urge revolucionar o modo de produção e esta revolução é permanente. Almejamos estar sendo úteis com o conhecimento científico aqui apresentado sobre educação, Educação Física, esporte e lazer e com nosso envolvimento político, com a revolução, que é permanente porque só terminará com o triunfo definitivo da nova sociedade em todo o nosso planeta (TROTSKY, 2007). Por isto admitimos que a luta é para vencer.

TEXTO 1

REDE CEDES NÚCLEO UFBA: CONSTITUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE

Celi Nelza Zülke Taffarel; Carlos Roberto Colavolpe; Nair Casagrande; Raquel Cruz Freire Rodrigues; Welington Araújo Silva; Kátia Oliver de Sá; Márcia Chaves-Gamboa; Joelma de Oliveira Albuquerque; Roseane Soares Almeida; Solange Lacks; Cláudio de Lira Santos Júnior

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada [...]. Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da idéia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na "autoconsciência" ou sua transformação em "fantasma", "espectro", "visões" etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história [...]. (MARX e ENGELS, 2007, p.43).

Somos coordenadores e participantes de grupos de pesquisa de universidades nordestinas, federais, estadual e particular e constituímos a Rede LEPEL de Grupos de Pesquisa (Rede LEPEL)² instituída em universidades da Bahia (UFBA e UEFS), de Sergipe (IFS), de Pernambuco (UFPE) e de um Grupo em recomposição e formação em Alagoas³ desde o ano de 2000.

Em 2004, a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer do Ministério do Esporte, por intermédio do seu Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, instituiu, através do Plano Plurianual (2004-2007), duas ações programáticas específicas para o Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer – a chamada Rede CEDES (BRASIL, 2008) – visando ao desenvolvimento do esporte recreativo e do lazer, para estimular e fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico voltadas à gestão do esporte recreativo

e do lazer, tendo como horizonte a (re)qualificação e a formação continuada dos gestores de políticas públicas. O Cedex tem também o papel de articular, por meio da Rede, os setores comprometidos com informação e documentação esportiva, dando vazão às iniciativas que preservem a especificidade da ação de cada um dos entes envolvidos com a sua comunicação.

A Rede CEDES, conforme nos demonstra o *site* do próprio Ministério do Esporte (BRASIL, 2008), estabelece ainda linhas de ação para a composição de um sistema federal formado pelos centros de informação existentes e os que serão criados, de modo a garantir um padrão de comunicação rápido, seguro e de qualidade aos pesquisadores e demais usuários.

Além deste sistema federal de informação e documentação esportiva, juntamente com o Centro de Documentação e Informação do Ministério do Esporte (Cedime), para democratizar o acesso à informação e documentação, a Rede CEDES vem construindo diretrizes para uma política nacional de informação e documentação em Ciências do Esporte, além de realizar interface com o fomento a eventos científicos, edição e distribuição de materiais técnicos e científicos (periódicos e livros). A estas ações somam-se outras como o Diagnóstico da Estrutura do Esporte Brasileiro, a Conferência Nacional de Esporte e o Prêmio de Literatura Esportiva, que, em conjunto, buscam contribuir para a formação continuada dos gestores públicos e a qualificação dos protocolos de avaliação e monitoramento dos programas esportivos e de lazer, nos distintos níveis governamentais e não-governamentais.

A Rede CEDES é um avanço no campo da gestão pública porque induz a produção e a disseminação do conhecimento nos estados e municípios, podendo vir a contribuir com os processos decisórios no campo da gestão de políticas públicas do esporte recreativo e do lazer. Promove também o debate e a articulação desses conhecimentos na perspectiva de romper com ações fragmentadas e dispersas presentes nos sistemas de gestão das políticas públicas de esporte e lazer.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA) instalado na UFBA desde 2000 e a Rede LEPEL nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Nordeste, rede que está em construção desde 2001, está articulado em torno de uma pesquisa de caráter matricial⁴ cujas problemáticas centrais são: o trabalho pedagógico, a produção do conhecimento científico, a formação de professores e as políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer, admitindo-se como hipóteses que o trabalho pedagógico é elemento modular de alterações da qualidade do ensino e da pesquisa, que a teoria se constrói como categoria da prática e que a história é a matriz científica para o ensino e a pesquisa na Educação Física, no esporte e no lazer. Trabalho pedagógico constituído pelos pares dialéticos objetivo-avaliação, conteúdo-método, tempo-espaço. Teoria do conhecimento materialista histórica dialética, e a matriz científica que pressupõe que, para manter-se vivo, o ser humano deve garantir suas condições de existência em intercâmbio consciente com a natureza.

Para manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão os grupos de pesquisa integrantes da Rede LEPEL têm concorrido a editais e chamadas públicas visando criar a infra-estrutura necessária para a pesquisa, o que é uma grande dificuldade no Nordeste do Brasil, uma vez que os grupos não têm programas próprios de pós-graduação que os articulem, o que torna a disputa por financiamento público muito desigual em relação ao Sul e ao Sudeste do Brasil.

Em sua primeira chamada pública, a Rede CEDES possibilitou que nos apresentássemos com um projeto para instalar o Pólo UFBA/Rede CEDES. Este pólo foi constituído e alocou recursos no montante de trinta mil reais, inaugurando, assim, o que seria denominado de Núcleo UFBA. Inicialmente foi encaminhado o projeto do Grupo LEPEL/FACED/UFBA e os recursos obtidos foram utilizados somente para a compra de equipamentos. No ano de 2006, dois grupos de pesquisa da UFBA, (Grupo LEPEL/FACED/UFBA e Grupo MEL/FACED/UFBA⁵) apresentaram um projeto conjunto e conseguiram alocar recursos no montante de cinquenta mil reais. Estes recursos foram predominantemente utilizados na prestação de serviços e para o pagamento de bolsistas. Em 2007, o Grupo LEPEL apresentou outro projeto ao edital aberto e conseguiu alocar recursos no montante de trinta mil reais, para material permanente e bolsas. Além da UFBA, a UFS, através do grupo GEPEL – coordenado pela professora doutora Solange Lacks e que constitui a Rede de Grupos LEPEL do Nordeste do Brasil – também conseguiu recursos no ano de 2006 para bolsistas. Em 2008, aprofundando estudos sobre a formação de professores e militantes culturais ⁶, o Grupo LEPEL/FACED/UFBA concorreu e foi contemplado com trinta e quatro mil reais destinados a bolsas, material permanente e de consumo. Estes recursos estão viabilizando a construção de bancos de dados, de planejamento, implementação e avaliação de experiências pedagógicas e de contribuições na formulação de políticas públicas de Educação Física, esporte e lazer.

Os resultados desses investimentos podem ser mensurados tanto no conhecimento científico produzido e divulgado, quanto nos bolsistas formados (graduação e pós-graduação), na população atendida, nos mutirões realizados, nos círculos instalados, nas contribuições aos órgãos de governo, assim como na continuidade de projetos que asseguram formulações e proposições superadoras para as políticas públicas na área do esporte e lazer. São exemplos dessas proposições as contribuições para a Educação Física escolar, as contribuições para a formação de militantes culturais, o acesso, constituição e balanço da produção do conhecimento, dos bancos de dados, assim como as contribuições para a educação do, no e para o campo.

Parte dessas elaborações e desses trabalhos poderá ser localizada no presente livro. Decidimos apresentar textos de sete a dez páginas, com o coletivo que, de uma maneira ou de outra, se envolveu e está assegurando o trabalho. Os textos seguirão conforme as temáticas, e apresentados pelos autores que se envolveram com cada um dos projetos, assim como as referências citadas e consultadas ao

longo das discussões serão incluídas em uma única relação, ao final dos nove textos expostos. Apresentamos a seguir os elementos centrais do projeto inicial enviado ao Ministério do Esporte, que possibilitou tal produção.

A proposta inicial levou o título de “Mutirões e Círculos de Esporte e Lazer na Cidade e no Campo”, com o desdobramento e enfoque posterior na “Formação continuada de militantes culturais de esporte e lazer no campo e na cidade”⁶, com a realização de atividades de ensino-pesquisa-extensão, no campo e na cidade, para consolidar a produção de conhecimentos científicos e a formação qualificada de professores, militantes culturais, educadores populares para atuarem na área de educação, esporte e lazer na perspectiva do esporte para todos como garante a Constituição Federal de 1988.

A ementa consistiu em estudar o trabalho pedagógico e as teorias sobre desenvolvimento humano, cultura corporal, esporte e lazer enquanto políticas culturais, na perspectiva de propor ações crítico-superadoras para a política de esporte e lazer no campo e na cidade. Os objetivos traçados foram planejar, implementar e avaliar iniciativas na área de esporte e lazer nas escolas e nos movimentos de luta social da classe trabalhadora, que levem em consideração os princípios de formação humana omnilateral, o projeto histórico para além do capital, o trabalho como princípio educativo, os fundamentos do esporte e do lazer educativo, solidário, cooperativo, auto-determinado, criativo, crítico, para todos, tanto no campo quanto na cidade. O trabalho pedagógico baseou-se na proposta de realização de mutirões e círculos de esporte e lazer enquanto elementos organizativos das atividades pedagógicas. Vale mencionar que a Prefeitura Municipal do Recife, na área de esporte e lazer, desenvolveu também a idéia dos círculos populares com a coordenação do professor Jamerson Silva (SILVA; SILVA, 2004).

Em relação aos locais e ao universo de intervenção, tratam-se de ações articuladas com os projetos desenvolvidos pelo Grupo LEPEL, que envolvem graduação, pós-graduação, escolas públicas e movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, considerando o Estado da Bahia e em especial o recôncavo baiano. As ações são desenvolvidas nos seguintes espaços sociais do estado da Bahia: as escolas públicas da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia (RPE-BA), os acampamentos e assentamentos dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora (Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD – e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e o Centro de Educação Física e Esporte da UFBA (CEFE/UFBA).

A implantação do projeto compreende diferentes fases. A primeira fase ocorreu nos seis primeiros meses, com mutirões de planejamento, estudos temáticos e orientações para criar bases teóricas sólidas e bancos de dados sobre o trabalho a ser desenvolvido. A segunda, que abarca um período em que são empregados esforços na implementação das ações e na avaliação do que foi realizado. A terceira

fase é de avaliação final e elaboração de relatórios e demais produções científicas amplamente difundidas.

Participam do projeto aproximadamente 1.200 pessoas entre crianças, jovens, adultos e idosos da cidade de Salvador e do campo (acampamentos e assentamentos do recôncavo baiano), professores da RPE-BA, docentes e discentes das universidades e militantes culturais e educadores populares dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora.

As condições de participação e inscrição são, para as crianças e os jovens, freqüentar a escola, estar vinculado a alguma associação de moradores ou movimentos sociais organizados, além de terem autorização dos pais e passarem por exame médico prévio em centro de saúde oficial. Para os professores da RPE-BA, ter disponibilidade para estudos e pesquisas e elaborar um projeto para dar continuidade aos seus estudos. Para os discentes, estar matriculado na graduação ou na pós-graduação e assumir um termo de responsabilidade com o Projeto. Para as demais pessoas – militantes culturais, educadores populares – também devem assumir um termo de responsabilidade. Para os coordenadores, assumir esse mesmo termo e ter, no mínimo, disponibilidade de 8 horas semanais de trabalho pedagógico junto ao grupo de estudos e pesquisa.

As intenções básicas são as seguintes:

- a) constituir e atualizar bancos de dados acerca da produção do conhecimento científico sobre esporte e lazer; sobre práticas esportivas de esporte e lazer; sobre trabalho pedagógico; sobre políticas públicas de esporte e lazer; e sobre organização de atividades em mutirões e círculos;
- b) desenvolver projetos através do trabalho de mutirões e círculos populares em que todos possam participar e desenvolver com criatividade, responsabilidade e autodeterminação o campo da cultura corporal, preservando conteúdos e valores na perspectiva da emancipação humana e do esporte para todos;
- c) propiciar campo de vivência social prática e de elaboração teórica nas áreas de esporte e lazer para as comunidades da cidade e do campo, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos, portadores de deficiência, problematizando a questão da sociedade de classes, da propriedade privada dos meios de produção de bens materiais e imateriais, do modo de vida, das questões daí decorrentes, tais como a organização, o conhecimento, a consciência coletiva sobre a integração social, a saúde, o meio ambiente, construindo com a coletividade a autodeterminação e auto-organização para as práticas corporais esportivas e de lazer e a construção de tempos, espaços e processos para a difusão das práticas corporais na perspectiva da emancipação humana;
- d) propiciar campo de estudo e pesquisa, bem como de experiências profissionais para estudantes do ensino fundamental e universitário, educadores populares e professores das redes públicas de ensino, para investigar as problemáticas da educação e da Educação Física, esporte e lazer, considerando informações dos diferentes bancos de dados (CAPES, INEP, IBGE, NUTESES e outros) acerca do esporte e do lazer no país, que compreendam a prática esportiva nas comunidades, escolas, bairros, assentamentos, centros esportivos

em relação à autodeterminação, à auto-organização e às políticas culturais de municípios, dos Estados e do Governo Federal;

- e) promover atividades que consolidem projetos com impacto imediato, de médio e de longo alcance para avançar na produção de conhecimentos científicos, na formação de professores e militantes culturais e nas práticas educativas emancipatórias. Entre os eventos a serem realizados, constam mutirões que consolidem círculos: rodas de estudos; oficinas de construção de espaços, implementos, materiais para as práticas esportivas; festivais de cultura corporal; seminários interativos; eventos esportivos; jogos cooperativos para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos participantes acerca da cultura corporal e sua ampliação através de trabalhos em Mutirões e Círculos Populares de Esporte e Lazer;
- f) capacitação de professores e militantes para atuarem na promoção do esporte e lazer nas comunidades da cidade e do campo como pesquisadores e militantes culturais na área de educação, Educação Física, esporte e lazer. Avançar na consolidação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física na UFBA a partir das ações da Rede CEDES;
- g) contribuir na consolidação de bases teóricas e infra-estruturais para a produção do conhecimento nos cursos da graduação, especialização, mestrado e doutorado na área do esporte e do lazer.

As possibilidades centrais do trabalho são, portanto, contribuir para a materialização de políticas públicas na área de esporte e lazer, que permitam a ampliação da participação por autodeterminação e auto-organização das comunidades, a partir da produção do conhecimento científico e da formação de professores e militantes culturais qualificados para tratarem das problemáticas na área do esporte e lazer na cidade e no campo. Além disso, se constituem enquanto possibilidades, o desenvolvimento de estudos e pesquisas que favoreçam a apropriação comunitária do seu acervo cultural e observem a integração entre ensino-pesquisa-extensão (universidade-comunidade), produzindo conhecimento científico autônomo, em consonância com os propósitos da Rede CEDES.

O fazemos não de maneira alienada, mas sim conscientes de que em uma sociedade onde o esforço humano está subsumido aos interesses do capital é imprescindível que se quebrem ilusões e se rompa com estruturas alienadoras e alienantes e se lute pela emancipação humana.

Conforme já mencionado no texto 2 do presente livro, a “emancipação humana diz da luta de cada indivíduo das classes sociais e da humanidade para superar a fase pré-histórica de relações sociais baseadas na exploração de classe e exploração da natureza, para sustentar, pelo trabalho, a existência humana. A Emancipação humana nos diz da superação do trabalho alienado subsumido ao jugo do capital, como também nos diz da superação da sociedade de classes para a sociedade sem classes – a sociedade comunista”. Reconhecemos, portanto, que inclusão, identidade e qualidade de vida estão definitivamente comprometidas e são ilusões no modo de produção capitalista, o qual é baseado na subsunção do trabalho ao capital, na propriedade privada dos meios de produção, na exploração do trabalho assalariado e na destruição da natureza.

Consideramos, portanto, que esses “anúncios” devem ser localizados no esforço histórico do contexto da luta de classes, para a superação daquilo que destrói a vida humana no planeta – o modo do capital organizar a vida. Nosso trabalho considera dados que nos são fornecidos em relação à situação sócio-econômica e geográfica em que estamos trabalhando, especificamente o semi-árido, a caatinga, o Nordeste brasileiro. É neste bioma que se organiza a produção e reprodução da vida humana, a organização da produção dos bens materiais e imateriais, bases da determinação da cultura em geral e, em especial, da cultura corporal, esportiva e de lazer.

Partimos em nosso trabalho, da problematização das condições de vida para, através da instrumentalização (que significa a apropriação coletiva dos meios de produção do conhecimento científico bem como dos seus produtos), da catarse e do retorno à prática social, superar as contradições específicas do trabalho pedagógico e das políticas públicas de esporte e lazer e avançar na atitude crítica perante o modo de vida capitalista. Não desarticulamos a questão da Educação Física, do esporte e do lazer da necessidade histórica da superação do trabalho alienado, da propriedade privada dos meios de produção e do enfrentamento do estado burguês, que se expressam no modo de vida. Concordamos que essas necessidades orientam, por exemplo, os trabalhadores para se organizarem em todo o Brasil na luta pela terra e pela reforma agrária, na luta por trabalho e educação, na luta pela soberania das nações. Estamos em especial trabalhando com as políticas públicas na área do esporte e lazer em áreas de Reforma Agrária na região do Recôncavo Baiano e nas escolas públicas dos municípios, junto aos movimentos de luta social da classe trabalhadora e junto à universidade. É aí que reside grande parte da força do que poderá gerar e sustentar alterações no modo de vida. É aí que se estabelece a relação do homem com a terra, com o conhecimento e com seus semelhantes.

Para explicitar sobre que bases desenvolvemos o processo de formação inicial e continuada de professores e de militantes culturais do esporte e lazer para o campo e para a cidade, mencionamos também o manifesto político que orienta nossas ações públicas expresso na Carta de Sergipe (1994)⁷ e ainda o resultado de estudos, pesquisas e discussões travadas por companheiros que atuam profissional e academicamente no interior do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, bem como dos demais grupos que compõem a rede de intercâmbio de pesquisadores – LEPEL/UFPE, LEPEL/UEFS, GEPEL/UFS – os quais lidam com a temática das políticas públicas e especificamente com a Educação Física, o esporte e o lazer enquanto política cultural de educação das amplas massas. Apresentamos, de forma sucinta e objetiva, nossas posições enquanto contribuições desses grupos de pesquisa na defesa das reivindicações emergenciais e históricas da classe trabalhadora, nas quais situam-se as reivindicações no campo da cultura corporal – patrimônio da humanidade, socialmente construída e historicamente acumulada.

Entendemos, por fim, que um programa de transição, entre uma perversa ordem do capital e uma sociedade socialista, deve apontar para a defesa de políti-

cas públicas de esporte e de lazer, como direito de todos e dever do Estado e ainda, políticas que contemplem os seguintes pontos: a formulação, a implementação e a avaliação de tais políticas que devem se dar com base em um processo de ampla participação em profundas reflexões críticas, realizadas de forma coletiva, auto-determinada e auto-organizada atendendo aspirações e reivindicações dos diferentes segmentos das diferentes regiões, diferentes territórios e biomas regionais.

Em relação ao esporte e ao lazer, estes devem permitir configurar um programa de transição que considere as reivindicações dos trabalhadores, acumuladas e não atendidas pelos governos reacionários e retrógrados que se instalaram nos Estados brasileiros ao longo da história e as condições objetivas colocadas para gerar e administrar um governo de e para os trabalhadores; devem ser diagnosticadas com precisão as diferentes situações das regiões, para que as decisões táticas sobre o que propor e o que fazer estejam assentadas em dados concretos das necessidades e demandas regionais, que se situem no marco da construção de um projeto histórico superador ao capitalismo; o levantamento do potencial do Estado para implementação de projetos especiais de esporte e lazer deve ser realizado minuciosa e criteriosamente, para identificar as relações culturais entre trabalho e lazer, campos de trabalho que podem ser expandidos, serviços que podem ser desenvolvidos e relações que podem ser estabelecidas, com autonomia e auto-determinação dos povos; a inter-relação de setores, secretarias, ou brigadas, no caso do campo, para compreendermos tanto a educação quanto a saúde, o esporte, o lazer, o planejamento urbano e outras áreas, na perspectiva de uma política unificada – política cultural – em torno de eixos articuladores que nos unificam e visam garantir, criticar, criar, preservar e construir a cultura corporal na perspectiva da emancipação humana.

Nessa linha, estamos, portanto, levantando o que é tático no campo do esporte e do lazer na perspectiva da emancipação humana e da superação do projeto histórico capitalista, o que significa, por exemplo:

- a) criticar, criar e preservar a cultura corporal que garanta a elevação do padrão cultural e a identidade dos trabalhadores em luta no campo e na cidade tendo como eixos articuladores e unificadores das ações as práticas corporais diversificadas em uma perspectiva crítica, organizadas pelo trabalho pedagógico que permite elevar o patamar de entendimento, compreensão e ação dos participantes na construção da cultura;
- b) criar espaços e tempos, implementos e equipamentos coletivizados auto-geridos e auto-organizados;
- c) assegurar o acesso a orientações técnicas e pedagógicas adequadas aos interesses dos diferentes segmentos que compõem a comunidade e os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora;
- d) fomentar aprendizagens sociais significativas na linha do acesso aos conhecimentos clássicos e populares e a solidariedade, a cooperação, a diversificação, a criatividade, a emancipação, para a construção da cultura esportiva e de lazer dignificante e dignificadora da luta no campo e na cidade;

- e) valorizar os patrimônios naturais, humanos e culturais, ampliando-se formas de relações nas práticas esportivas e de lazer que preservem a natureza, as relações humanas dignas e os valores culturais que contribuam para a emancipação do ser humano;
- f) propor gestões e administrações auto-determinadas, auto-gestadas, participativas, democráticas e autônomas por parte das comunidades e segmentos dos movimentos de luta social da classe trabalhadora em relação ao esporte e ao lazer;
- g) acessar o patrimônio cultural esportivo clássico e de lazer, imprescindíveis à vida humana com dignidade;
- h) promover e assegurar relações interativas e cooperativas entre escolas, comunidades, movimento de luta social da classe trabalhadora e suas formas de organização, bem como relações interativas inter e entre secretarias, setores, brigadas, visando otimizar ações no campo da cultura esportiva e de lazer;
- i) praticar o esporte e o lazer sem violência e agressões entre seres humanos, ou com a natureza e o patrimônio cultural das populações;
- j) praticar o esporte e o lazer que ampliem as possibilidades de trabalho, com a preservação do meio-ambiente;
- l) elaborar programas e projetos decididos por coletivos políticos ampliados, legitimados e relacionados com perspectivas de trabalho que promovam a autodeterminação e a emancipação dos participantes;
- m) realizar o controle e avaliação coletiva, democrática, pública, transparente na utilização de recursos e na implementação de programas e projetos.

Estamos aprofundando e ampliando o debate acerca da proposta de construção da política de esporte e lazer no campo e na cidade, com os militantes culturais em processo de formação continuada, com base na política que tenha em seu centro a perspectiva da emancipação humana, que supere o trabalho – lazer alienados (base da sociedade capitalista) e possibilite a construção da sociedade socialista. Isto significa, também, a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício da tomada de decisão auto-determinada e livremente associada, em vez da irresponsabilidade institucionalizada que marca e vicia todas as dimensões da vida no capitalismo.

TEXTO 2

MUTIRÕES E CÍRCULOS DE ESPORTE E LAZER: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROJETO DE ENSINO E INVESTIGAÇÃO

Cláudio de Lira Santos Júnior; Jaqueline Ferreira de Lima; Flavio Santos de Santana; Jomar Borges dos Santos; Viviane Sena dos Santos; Davi José de Almeida Moraes; Celi Nelza Zülke Taffarel, Teresinha de Fátima Perin

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. (MARX, 2005, p.151).⁸

Delimitamos nesta exposição os elementos básicos da teoria do conhecimento e da teoria pedagógica com a qual trabalhamos. É fato que o trabalho pedagógico (FREITAS, 1987), as idéias pedagógicas (SAVIANI, 2007) e as tendências educacionais (MANACORDA, 1989) são sempre articuladas em projetos históricos, hegemônicos ou não, vez que, antes de serem apreendidas enquanto sínteses no pensamento, as teorias são constituídas pelo trabalho pedagógico, que decorre em condições objetivas, reais e concretas.

Trabalhamos em áreas de reforma agrária e nos espaços públicos – escolas, centros esportivos e outros – onde se faz necessário radicalizar a crítica geral à sociedade capitalista, a crítica à práxis da humanidade, a partir da crítica à prática social presente nesses espaços e tempos. Isso é possível a partir do trabalho pedagógico, suas singularidades e a particularidade na escola e nos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora⁹, porque reside aí a possibilidade da identificação inequívoca das fontes geradoras dos problemas a serem pesquisados. Em nosso caso, tratamos dos problemas relacionados à cultura corporal – esporte, jogo, dança, capoeira, entre outros.

Optamos pela abordagem materialista histórica dialética¹⁰ porque ela implica articular o método de análise da realidade e o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista e sua superação, com indicações tático-estratégicas

que, além de tudo, não se dissociam da orientação político-partidária. Onde poderia ser gestada uma teoria revolucionária, senão na luta a ser travada para atingir as transformações sociais almejadas?

Não podemos deixar de ressaltar que é em áreas de reforma agrária e em espaços públicos urbanos, em particular, também, no âmbito do esporte e das políticas culturais esportivas que se articulam essas lutas. Nesses espaços é que há condições objetivas para o estabelecimento de mutirões e de círculos populares de esporte, lazer e cultura. A idéia dos mutirões e círculos nos advém, justamente, dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, como o são as experiências dos mutirões do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as experiências das organizações políticas revolucionárias, como as organizações bolchevistas e seus métodos de organização (LUKÁCS, s.d.).

Assim, os círculos populares de esporte e lazer se configuram como um espaço cujo objetivo está para além de possibilitar o lazer apenas como atividade de “recuperação psicossomática” (SIQUEIRA, apud SILVA e SILVA, 2004, p.22), mas também, principalmente, “organizar possibilidades de lazer que combinem a liberdade de escolha, ludicidade, prazer com uma direção política pedagógica de crítica e transformação da realidade” (SILVA e SILVA, 2004, p.22). Isso significa assumir no desenvolvimento dos trabalhos as tarefas imediatas, mediatas e históricas na luta de classes e sua expressão no trabalho pedagógico. Isso significa que as questões políticas não podem ser separadas das organizativas e que as premissas teóricas não podem ser separadas das programáticas.

Delimitamos como categorias teóricas e problemática significativa da pesquisa a realidade, as contradições, as contingências e as possibilidades do trabalho pedagógico – conteúdo-método; objetivos-avaliação; tempo-espaço; relações educadores - educandos; escola-comunidade, movimentos sociais de luta da classe trabalhadora – Estado – na sala de aula, na escola, na comunidade e nos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora.

A partir da problemática colocada, perguntamos: como é desenvolvido o esporte e o lazer na cidade e no campo, em escolas públicas e em áreas de reforma agrária? Quais as contradições aí presentes e quais as possibilidades de desenvolvimento do esporte e do lazer no campo? Como pode ser desenvolvido o trabalho pedagógico para a instalação de círculos populares de esporte e lazer, na perspectiva da auto-determinação dos sujeitos (PISTRAK, 2000) nas escolas e nos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora no campo? Quais as possibilidades de planejamento, implementação e avaliação de ações no esporte e no lazer nas escolas públicas e em áreas de reforma agrária que incentivem a auto-determinação e auto-gestão dos participantes e quais os resultados do trabalho seguindo a metodologia de ação – reflexão – ação na realização de mutirões e círculos?

A unidade observacional é o trabalho pedagógico e a auto-organização. O objetivo é formular, a partir do trabalho pedagógico em espaços públicos na cidade

e no campo, proposições explicativas para o trabalho pedagógico, a gestão e a política pública de educação, esporte e lazer em áreas de reforma agrária e nas escolas públicas. As hipóteses centrais são as seguintes: a) os elementos moduladores de alterações no trabalho pedagógico residem na forma/conteúdo, na unidade teórico-metodológica, no trabalho como princípio educativo e na auto – organização dos sujeitos; b) as condições objetivas para desenvolver o trabalho na área de esporte e lazer no campo e na cidade apontam para a necessidade de formação de militantes culturais que assumam a responsabilidade social de, com a população envolvida, criar tempo-espço, objetivos-avaliação, organização do trabalho pedagógico-conteúdos culturais a serem desenvolvidos na perspectiva da formação emancipatória¹¹ e da superação do atual modo de organizar a vida em que prevalece a subsunção do trabalho ao capital; c) para a formação de militantes culturais que desenvolvam o esporte e o lazer no campo e na cidade, a prática social é o ponto de partida para a construção de círculos populares de esporte e de lazer, de forma a sustentar a construção da cultura corporal e esportiva com auto-determinação e auto-gestão dos participantes, o que implica em problematizar, instrumentalizar, planejar-implantar-avaliar, criar e retornar constantemente à prática com um grau mais elevado de elaboração teórica sobre o problema do desenvolvimento do esporte e do lazer no campo e na cidade.

A população participante do projeto são crianças, jovens e adultos pertencentes às escolas públicas das redes municipal, estadual e federal de ensino e dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Sobre o método didático para o ensino e o método de pesquisa

Na organização do trabalho pedagógico, decidimos juntos sobre as condições necessárias para a realização do processo educativo, ou seja, sobre os objetivos, a proposição de conteúdos e a utilização de métodos, formas de planejamento e critérios de avaliação, as relações entre os militantes culturais e os educadores, entre as instituições envolvidas e a gestão do processo pedagógico, do projeto de integração universidade-sociedade.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico a partir da realidade local é a formação de militantes culturais através da produção de conhecimentos sobre esporte e lazer, uma vez que conhecer a realidade social é um pressuposto fundamental para transformá-la, já que não se pode transformar aquilo que não se conhece. A partir do conhecimento coletivo da realidade local e das propostas de políticas culturais envolvidas, agimos em conjunto para enfrentar os problemas do desenvolvimento do esporte e do lazer do campo e da cidade.

Reafirmamos aqui o método didático, que é o método didático da prática social, o qual tem cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A *prática social* é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada; É o alvo da *problematização*, e este é o

segundo momento do método, em que os problemas da realidade são evidenciados, e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social, faz parte do terceiro momento do método, o da *instrumentalização*. Nesse momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objetos de apropriação, seja pela transmissão direta, seja pela indicação de meios de investigação, cotejando-se o conhecimento do cotidiano com conhecimentos científicos. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social, no sentido da emancipação humana. A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e da instrumentalização é realizada como *catarse*, sendo este o quarto passo do método. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. É quando a prática social é vista em um novo patamar, mais elevado, mais elaborado. É a apropriação individual e coletiva do conhecimento elaborado para planejar a prática social. O *retorno do pensamento à prática social* é o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos. (GASPARIN, 2003; SAVIANI, 2003).

Esse diálogo que acontece o tempo todo deve contribuir para que o pensamento persiga o seguinte caminho: primeiro, perceber e denotar; segundo, intuir e conotar; terceiro, raciocinar e criticar; e quarto, sentir e criar. A prática social referida no primeiro e no último momento do método didático passa por uma alteração qualitativa. Essa é a intenção política: alterar significativamente o trabalho pedagógico na perspectiva da educação emancipatória, para desenvolver a política cultural de esporte e lazer no campo e na cidade.

Portanto, desenvolvemos o ensino com base na pesquisa como instrumento de trabalho com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. (CHAVES; SÁNCHEZ GAMBOA; TAFFAREL, 2003). A investigação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação que se manifestam num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. São técnicas de pesquisa que compõem o método: a observação, a sistematização, a avaliação, a elaboração teórica. Para tanto, são necessários instrumentos de pensamento e instrumentos de pesquisa. Estamos delimitando problemas, hipóteses de trabalho, variáveis, unidades observacionais e realizamos registros, organizando fontes, analisando dados e teorizando sobre esporte e lazer na cidade e no campo.

A pesquisa permite descrever situações concretas e orientar intervenções ou ações em função da resolução de problemas detectados nas coletividades conside-

radas. A pesquisa se dá com a participação de vários sujeitos sociais, com níveis de participação e tipos de envolvimento diversos – universidade, Ministério do Esporte, escolas, associações, cooperativas, movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, entre outros.

É no contexto da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), que fazemos a análise da realidade observada e propomos conjuntamente as ações pedagógicas. A pesquisa-ação implica na participação das pessoas envolvidas nos problemas investigados, o que é absolutamente necessário. Esse tipo de pesquisa é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual: há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, especificamente dos agentes/militantes culturais. Dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas e das soluções a serem encaminhadas; o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação. Especificamente na área do esporte e do lazer no campo e na cidade; tem como objetivo resolver ou esclarecer os problemas da situação observada; há um acompanhamento das ações e decisões, e não se limita a uma forma de ação – pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

As ações estão relacionadas ao trabalho pedagógico em contextos formais (escolas e outros) e não formais de esporte e lazer, à produção do conhecimento sobre o tema esporte e lazer, às políticas públicas, e à formação de professores/agentes/militantes culturais. São considerados dois tipos de objetivos: os práticos (levantamento de soluções e propostas de ação) e os de conhecimento (obter informações a partir das situações pesquisadas sobre auto-determinação e auto-gestão do esporte e lazer a partir da configuração de mutirões e círculos populares de esporte e lazer).

Para a observação do que ocorre nas situações concretas investigadas são delimitados três momentos do processo: inicial, durante as ações e final. São agregados à pesquisa procedimentos e técnicas de pesquisa social, tendo em vista a participação e a ação de todos os envolvidos, baseada no estabelecimento de uma estrutura coletiva, participativa e ativa, trabalhando na produção e apropriação do conhecimento científico sobre o esporte e o lazer no campo e na cidade.

Todas as formas de registros (verbais, escritas, fotográficas, filmagens, depoimentos, entre outras), são utilizadas para coleta e organização de dados. As fontes de dados são, portanto, as situações concretas do modo de vida (TROTSKY, s.d.) tanto na cidade, quanto no campo, em áreas de reforma agrária. São utilizados questionários, entrevistas, registros descritivos densos convertidos em relatórios, análise documental, entre outras técnicas de pesquisa. Recorremos, portanto, a métodos, instrumentos e técnicas variadas para lidar com dimensões coletivas e interativas da investigação, bem como técnicas de registro, processamento e exposição dos resultados.

Na análise dos dados, a pesquisa em desenvolvimento intensifica o uso de uma estrutura de raciocínio subjacente, que contém momentos de inferências não limitados às estatísticas, e de argumentação ou “diálogo” entre os vários participantes. Muito do material da pesquisa é essencialmente extraído de documentos e de expressão de linguagem dos participantes, o que requer da investigação uma análise cuidadosa e rigorosa para compreensão da lógica dos processos educativos em desenvolvimento. O trabalho apresenta também muitas situações e aspectos argumentativos, como por exemplo: na colocação dos problemas do esporte e lazer no campo e na cidade; nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos educadores/pesquisadores e discutidas com os militantes/participantes; nas deliberações em relação aos meios de ação a serem implementados; nas avaliações dos resultados e das ações desencadeadas; no trabalho pedagógico como um todo aberto a experiências dos indivíduos e grupos sociais.

Os textos que se seguem descrevem resultados deste trabalho investigativo, que busca consolidar uma base de pesquisa e de formação de quadros no Nordeste do Brasil.

TEXTO 3

A BASE CONCEITUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MILITANTES CULTURAIS

Cláudio de Lira Santos Júnior; Jomar Borges dos Santos; Melina Silva Alves; Raquel Cruz Freire Rodrigues; David Romão Teixeira; Amália Catharina Santos Cruz; Carolina Santos Barroso de Pinho; Viviane Campos da Costa; Rafael Bastos Costa de Oliveira; Érika Suruagy Assis de Figueredo, Celi Nelza Zülke Taffarel

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que jamais eu me torne caçador, pescador, pastor ou crítico¹². (MARX & ENGELS, 2007, p. 38).

Apresentação

O presente texto constitui a série de textos de referência no trabalho que estamos realizando para consolidar um grupo de pesquisa, uma rede de grupos de pesquisa regional e uma rede nacional de estudos e pesquisas sobre políticas públicas de esporte e lazer induzidas a partir do Ministério do Esporte.

Dentro desse esforço local, regional e nacional destacamos a questão da formação de professores e militantes culturais, sujeitos históricos dos quais depende, em parte, em função da qualidade da atuação pedagógica, científica e política, os rumos que podem ter a formação humana de crianças, jovens e adultos e a construção da cultura, em nosso caso, a cultura corporal. Vamos fazê-lo explicitando, a seguir, a base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais sob a qual estamos propondo mutirões e círculos enquanto elementos organizativos

articulados na perspectiva do projeto histórico que se coloca para além da lógica do capital organizar a produção da vida.

Introdução

Estamos vivendo um período de profundas transformações em todos os âmbitos da vida resultantes da crise do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada: o capitalismo. Segundo Mézáros (2002), trata-se de uma crise sem precedentes, profunda, e pior, estrutural, que exige do conjunto da humanidade uma resposta radical – no sentido de alterar a maneira pela qual o “metabolismo social é controlado” – para a manutenção da vida no planeta. O autor condensa um fato demonstrado pela história: o capitalismo não é passível de face humana, como querem nos fazer crer os apologistas da “terceira via”.

Nesse contexto, o debate sobre formação de professores vem tomando rumos nefastos no sentido de contribuir para a formação de crianças e jovens numa perspectiva crítica. Em primeiro lugar, por um movimento, no campo da formação, que expressa a perda da soberania política de países situados na periferia do capitalismo diante das investidas dos organismos do capital – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros. A posição política hegemônica de países como o Brasil, cada vez mais subserviente ao imperialismo, não pode ser alcançada e/ou mantida sem seu corolário no campo das idéias. Marx desde 1845/46 já asseverava que

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais que a expressão ideal dominante das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias da sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de idéias, que regulam a produção e a distribuição das idéias de seu tempo; e, por conseguinte, suas idéias são as idéias dominantes da época. (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

A educação, sob a idéia de empregabilidade, é alçada a elemento chave de alívio à pobreza. Conforme posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) expressa no *Relatório Delors*¹³ depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta

ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

Nesse estágio de desemprego estrutural (eufemismo para destruição das forças produtivas), sob o mote da empregabilidade e da melhor preparação das pessoas para o inesperado, essas referidas agências internacionais envidam esforços, mais uma vez, para implantar um capitalismo com face mais humana. Algo que a história – e os estudos de MARX (1986; 1989a;b; 1978;) ENGELS (1979; 1990); MARX E ENGELS (2007); LÊNIN (1986; 2007), TROTSKY (2007; 2008), MÉSZÁROS (2002; 2003), HOBBSBAWN (1995; 1998), FERNANDES (1981;1984, 1989, 1994), LESSA (2007), entre outros – demonstrou ser impossível.

É nesse contexto que podemos afirmar, estribados nos estudos de Melo (2004), que existe um projeto/processo de mundialização da educação. Este tem como características mais marcantes: a) o aprofundamento e a superação da teoria do capital humano, uma (re)valorização do sentido individual/individualista da formação e, desdobrando-se desta última, ênfase nas habilidades e competências (que cada um deve buscar no mercado educacional no sentido de estar apto às chances de ascensão social que porventura apareçam e, nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento de seu país)¹⁴ ; b) a meritocracia (desde as reformas políticas à montagem dos currículos até os sistemas de avaliação – Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); c) a mercantilização da educação (que expressa o esforço para cambiar a formação humana de direito em mercadoria).

O uso que a professora Adriana Melo (2004) faz da expressão-força de seu livro indica que o conhecimento passou a ser utilizado, mais do que em qualquer outro momento da história da humanidade, como força produtiva principal, contraditando com o processo de desmonte dos sistemas públicos de ensino dos países da América Latina (contradição em termos, posto que guarda extrema coerência com o processo de privatização dos bens e direitos em voga por todo o globo terrestre). Esse processo constitui a pedra angular das políticas educacionais para a formação de professores em voga no Brasil.

Em segundo lugar, a formação de professores, em função do quadro atual da situação da Educação e da Educação Física no Brasil mostra, segundo dados do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA), e considerando resultados das aplicações do Programa de 2001 a 2006, que a situação “evolui” do arranhão à gangrena, quando nos debruçamos sob as condições concretas da educação ser efetivada: escolas sem espaços adequados, em péssimas condições; material didático escasso e/ou defasado; professores e servidores mal remunerados e mal formados e sem uma política séria de formação continuada; ausência de uma política nacional de formação que, no máximo, encontra as intenções postas pela “econometria” de melhorar os índices a partir de ações fragmentadas

e autoritárias como os são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵ e seus vários programas entre os quais consta o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

A Educação Física nesse contexto torna-se, cada vez mais, artigo de luxo e distinção de classe, materializada nas condições de acesso aos bens da cultura corporal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003) mais da metade de nossas crianças e jovens não tem acesso à cultura corporal de forma sistemática. Faltam espaços públicos adequados, faltam recursos humanos qualificados, materiais, e equipamentos, para absorver a demanda nas escolas do campo e da cidade.

Esse contexto não é novo nem recente. Muito pelo contrário: tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares. Segundo Mészáros (2007) o discurso político tradicional habitualmente adjudica a esse tipo de inércia contingências políticas corrigíveis (no discurso atual da governabilidade tudo se resume a questões de *management*) o que, levado às últimas conseqüências, significa postular como solução para o problema a mudança de pessoal no momento eleitoral “adequado”. A classe dominante quer – e parece que logrando êxito – fazer crer que é possível dar uma solução moral a um problema político.

Mas essa seria uma evasão corriqueira, não uma explicação plausível. Pois a teimosa persistência dos problemas em questão, com todas as suas dolorosas conseqüências humanas, aponta para conexões com raízes muito mais profundas. Eles indicam alguma força aparentemente incontrolável de inércia que parece ser capaz de transformar, com uma frequência deprimente, até mesmo as “boas intenções” de manifestos políticos promissores nas pedras que pavimentam o caminho do inferno, tomando emprestado as palavras imortais de Dante. Assim, o desafio é enfrentar as causas e determinações estruturais subjacentes que tendem a desencaminhar pela força de inércia muitos programas políticos concebidos para intervenção corretiva, mesmo quando os autores desses programas admitem desde o princípio o caráter insustentável do estado de coisas existente (MÉSZÁROS, 2007, p.348).

Nossa posição foi a de reconhecer a impossibilidade de se investigar criticamente a formação de professores sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco dessa crise que toma forma cada vez mais é definido um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade. Nesse contexto de educar para a incerteza é que se colocam as possibilidades de formação do professor de Educação Física.

Sustentamos a hipótese de que o discurso oficial de valorização do magistério e da Educação Física encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando dessa forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital – explicitadas pela Resolução CNE/CES 07/04 (BRASIL, 2004) – e/ou aquelas situadas

no campo utópico são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação voltada à humanização do homem. Estamos cientes de que essa perspectiva não poderá ser edificada longe das lutas sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo.

Proposições para enfrentar as causas e determinações históricas da má formação dos professores

O debate sobre a formação do professor apresenta interesses políticos indiscutíveis, dada a função que eles – professores – desempenham, ou podem desempenhar, no movimento social e econômico. Se, por um lado, existe o reconhecimento dessa importância, por outro, continuam a prevalecer problemas específicos na formação cuja busca de respostas se converte em grande desafio para a prática pedagógica.

A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação de professores – como o são a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista, entre outros – constituem uma perversa e histórica negação de conhecimentos à maioria da população.

No conjunto da discussão acerca da formação de professores encontramos explicações advindas da *teoria da reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1976), da *teoria compreensiva* (GARFINKEL, 1997; 1967; GIDDENS, 1998) e da *teoria da resistência* (APPLE, 1986; GIROUX, 1986). Revigoram-se essas discussões em decorrência não só de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente por força do projeto de mundialização da educação (MELO, 2004) atualmente delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital, mas também em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar o trabalho dos professores, de modo a se construírem possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Conforme debate acumulado no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a formação de professores tem estratégica importância para a consolidação da reforma educacional que vem sendo imposta pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, sintonizados com as propostas neoliberais do FMI/BM. Está claro que a concepção de educação privilegiada pelos órgãos do capital deve continuar a ga-

rantir a reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada. O complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Esta estrutura de valores é imprescindível para a realização de tal tarefa. (MÉSZÁROS, 2005).

A aparente força incontrolável de inércia transforma-se nas ações determinadas de uma classe enquanto estratégia de dominação sobre outra. Dito de forma clara, a classe burguesa não tem e nunca teve interesse em educar as massas. Essa é, aliás, uma das contradições centrais da formação na escola capitalista. Existe, reconhecidamente, a necessidade de qualificar a força de trabalho para que se possa explorá-la concomitantemente à necessidade de não permitir a compreensão da realidade complexa e contraditória. A escola capitalista não pode, portanto, contribuir para a humanização do homem. Antes, ela precisa de que o processo de formação seja sempre – e agora mais que em qualquer outra época – fragmentado, *conditio sine qua non* para a manutenção das relações sociais capitalistas.

Dessa forma, Santos Júnior (2005) demonstra que um dos elementos para se entender por que, a despeito das reformas curriculares ocorridas nos últimos anos, o processo de formação de professores de Educação Física (e de professores em geral) não foi alterado. Mudou muito na aparência sem alterar em nada os parâmetros teórico - metodológicos.

Os parâmetros teórico-metodológicos dizem respeito a um conjunto de elementos que, articulados, ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência.

Para a formação de militantes culturais, consideramos que o princípio fundamental para a elaboração desses parâmetros deve ser a colocação, com clareza, do projeto histórico. O saudoso Florestan Fernandes afirmava que numa sociedade dividida não existe, na política, posição neutra. Ainda, afirmava que assumir uma posição de neutralidade significa assumir a posição dos poderosos, a posição da manutenção.

Os dados da conjuntura demonstram – com impiedosa força – que se a humanidade quiser construir uma alternativa viável para garantir a existência da espécie não poderá prescindir de colocar na ordem do dia a derrubada do capitalismo. Como bem ressalta Hobsbawn, “a história dos últimos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (HOBSBAWN, 1995, p.393).

Outro elemento fundamental que serve de referência para novos parâmetros teórico-metodológicos é a crítica, tanto no entendimento da realização, quanto no da formação. Na acepção marxiana, significa dizer que para realizá-la não se pode

estar baseado em um modelo de referência para medir ações futuras – a crítica se materializa no real e em oposição a ele.

Portanto, não tem como ponto de partida um plano teórico, mas uma realidade concreta; tem de ser materialista, logo, dispensa qualquer possibilidade de basear-se em ideais educativos. Dá-se em dado momento histórico concreto; não descuida, em hipótese alguma, da totalidade histórica e social, o que significa que “a crítica à educação deve abarcar todas as vias pelas quais se produz a consciência social e individual, e a própria educação – principalmente na sua versão restringida – o ensino” (ENQUITA, 1993, p.79); deve demonstrar a relação existente entre os valores educativos e as condições materiais implícitas, contribuindo para a dissolução dessas bases; deve situar a importância da análise econômica pondo em relevo o papel desempenhado pela educação no seio do processo de produção e reprodução do capital; e, por fim, deve estabelecer as condições para a análise da educação realmente existente, ou seja, das idéias educacionais dominantes de forma dialética, o que implica em reconhecer que as possibilidades de superação se gestam no interior das tendências realmente existentes.

Dessa forma, conforme afirma Mészáros (2005), uma reformulação significativa da educação, de um modo geral, é inadmissível sem uma correspondente modificação do quadro social em que as práticas educacionais acontecem.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto-servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Na linha do que estamos propondo e cientes de que a formação de professores (especificamente) e a educação (no âmbito geral) sofrem as determinações da contradição capital-trabalho, perguntamos: teríamos como avançar rumo a uma formação de professores voltada para a humanização do ser e não apenas para a reprodução do capital? Existiria a possibilidade de uma educação emancipatória antes que seja superada a divisão entre capital e trabalho?

A referência dialética sinaliza positivamente para essas questões. Claro que as possibilidades de instaurar uma pedagogia socialista no marco referencial do capitalismo são um engodo. Entretanto, nossa posição situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Isso quer dizer que nossas formulações – acerca da educação e, mais especificamente, sobre a questão da formação de professores de Educação Física – localizam-se no bojo das possibilidades que consideramos como as mais “humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar.” (DUARTE, 2001, p.4). Localiza-se no conjunto

das propostas construídas com e para os que vivem do trabalho, e consideram o trabalho como princípio educativo (KUENZER, 2000; 2001).

Os argumentos apresentados servem para contribuir com o debate local e nacional que está sendo travado, vez que existem posições antagônicas acerca dessas questões e que interesses opostos estão determinando a disputa de projetos de formação humana e de sociedade, o que não pode ser desconhecido, principalmente nesse momento quando está em curso a construção do “consenso possível”, que merece ser questionado e combatido, uma vez que a sua base é falsa e que esses projetos de sociedade e de formação humana são antagônicos.

Conforme nos aponta Chauí (2005), não podemos reduzir a democracia ao entendimento pífio de regime dos consensos. Ao contrário, devemos lutar intransigentemente para que as diferenças sejam realmente consideradas, para que a democracia seja o regime “do trabalho dos e sobre os conflitos” (CHAUÍ, 1981, p.10). Sem perder de vista que essas diferenças numa sociedade de classes assumem a forma de contradições, operamos na linha de fazer avançar as reivindicações e de alargar a esfera democrática. Não fazê-lo é esperar que as coisas se ajestem sozinhas ou trabalhar com a idéia do “quanto pior, melhor”.

Continuando nosso esforço de organizar uma contribuição alternativa de parâmetros teórico-metodológicos, verificamos, a partir da análise dos dados da realidade, que a instituição que mais avançou o fez em grande parte, pela presença de coletivos, de grupos. Estes não podem desenvolver suas posições distantes de uma localização clara na luta de classes. Defendemos, pois, que as reivindicações históricas dos setores organizados que lutam por uma formação de professores para além do capital sejam consideradas na reconceptualização dos currículos e dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação dos professores de Educação Física.

Significativo exemplo pode ser encontrado nas resoluções do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação. As resoluções desse evento reafirmam e atualizam muitas das posições construídas nos últimos 13 anos de luta. Nenhum dos princípios defendidos está contemplado no processo de formação de professores em andamento nas instituições investigadas. São eles:

1. sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; 2. interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional; 3. a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo; 4. gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares; 5. compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais; 6. articulação

entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; 7. avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE, 2005, p.1).

Esses elementos servem de fundamento para a base comum nacional e expressam uma concepção da educação construída na práxis educacional. Os professores de Educação Física não podem insistir no equívoco histórico de não considerar o debate mais geral da área da educação. Não se trata aqui de apenas defendê-los. Os dados apontam para essa necessidade. Trata-se de chamar a responsabilidade dos atuais responsáveis pela formação de futuros professores de Educação Física em não ficar indiferentes e de colocar esses elementos no interior do debate que ora vem sendo travado nos cursos que estão reorganizando seus currículos. A base comum nacional é outro elemento estruturante para novos parâmetros teórico-metodológicos.

A docência é, também, considerada elemento central na nossa proposta. Aqui retomaremos de forma muito breve uma das expressões que o debate vem assumindo, seja no plano nacional, seja no local específico onde trabalhamos. Diz respeito à defesa de que como atuamos em locais diferentes, nossa formação precisa ser diferenciada. Se a pretensão é trabalhar na escola, deve-se cursar licenciatura, mas se é pretendido trabalhar em academias, o correto seria cursar bacharelado. Essa é uma das teses que os arautos do chamado Sistema CONFED/ CREF's¹⁶ vêm defendendo. O mote para uma formação flexível está pronto. Se examinarmos de perto essa afirmação, veremos que é completamente destituída de fundamentos.

Vejamos o exemplo da ginástica. Esta pode ser tratada de forma idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria essa ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas a essas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer desses ambientes ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista.

Por isso insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário, queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e, a partir daí, que seja capaz de dosar, garantir uma seqüência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado. Mesmo porque, se radicalizarmos o debate chegaríamos, indefectivelmente, a uma fatídica conclusão: os locais são, também, diferentes entre si.

Caminhar pela diferença será equivocado e nos levará por labirintos formais onde não há fio salvador de Ariadne¹⁷. Não podemos desconhecer que existem diferenças. Isso está claro. Nossos alunos precisam ser formados com habilidade para decifrá-las separando aparência da essência. Ou seja, eles deverão ser capazes

de, compreendendo com radicalidade a realidade complexa e contraditória, intervir de forma consciente e autônoma no sentido da alteração dessa realidade. Mas isso só vai acontecer no confronto com a realidade. Confronto que será tanto menos problemático quanto mais preparado eles estiverem.

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos macro-conceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc.); o segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como o ser humano aprende); o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica X metodologias específicas). Esse tripé, caso não esteja articulado, estarão comprometidas as possibilidades de atuação dos futuros professores.

Os elementos postos até aqui não se sustentam sem uma determinada concepção de homem e sem as ferramentas teóricas adequadas que permitam articulá-los numa perspectiva de totalidade concreta. Isto posto, é central recuperar a concepção de homem expressa por Karl Marx enquanto conjunto das relações sociais ou, de forma mais elaborada, a visão marxiana do homem pressupõe tomá-lo em sua plena realidade enquanto membro de uma sociedade concreta, de uma classe, estabelecendo uma relação dialética com a sociedade, que tanto o auxilia em seu desenvolvimento, quanto o aprisiona. A realização total da humanidade do homem e de sua emancipação das forças que o aprisionam está vinculada, segundo Marx e Engels (1978; 1987; 1989a e b, 2007) ao reconhecimento dessas forças e à mudança social.

Nessa acepção, o homem deve ser entendido como um devir. A riqueza do homem enquanto ser está justo no fato de que sua humanidade não é dada pela natureza, ela é produzida pelos próprios homens. É por isso que Marx irá conceber o homem como sujeito prático, que age, que produz, que transforma a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo.

Daí porque Saviani (2002; 2003; 2007), Duarte (2000; 2001; 2003; 2004; 2005), entre outros, afirmam que para integrar o gênero humano, para ter sua humanidade na plenitude o homem precisa ser formado, precisa ser educado. No embate que se trava pela formação, estão em curso forças que operam no sentido não da humanização, mas do embrutecimento do homem; e aquelas que operam na via da humanização. Por isso que segundo Saviani (2007, 2008) os cursos de preparação de professores devem visar a formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”. O ato pelo qual o homem vai agir sobre a natureza transformando-a, ao mesmo tempo em que é por ela transformado, será o trabalho. A essência humana será o trabalho. O trabalho na realidade concreta – imposta pelo capital –, é o trabalho alienado. Dessa forma, a essência humana apenas se

manifesta como essência alienada, como negação da essência nas relações que os homens estabelecem com os produtos de sua atividade, com sua atividade e com os outros homens, convertendo-se para o trabalhador em verdadeiro “leito de Procusto”¹⁸. Segundo Marx (1989), o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador. Necessário frisar que Marx não tomava a alienação como essência do homem, mas decorrente de razões históricas; portanto, ela traz em si as possibilidades para sua superação. É nesse sentido que Saviani (2003) vai dizer que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Claro está, pelo exposto, que o conjunto de nossas proposições para alterar os parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física não poderá prescindir de colocar o trabalho como princípio educativo.

Essa concepção de homem, de educação e de formação confronta-se integralmente com as perspectivas que radicalizam o fetichismo da individualidade sob o argumento da morte do sujeito moderno. Segundo Duarte (2004) o que caracteriza o sujeito da modernidade é o fato deste possuir uma personalidade estruturada a partir de uma essência racional que seria definidora de sua identidade. Como o pós-modernismo assume uma postura de descrença na razão, na história e nesse tipo de sujeito, visto que a realidade social é estruturada por discursos, acaba por contribuir para ampliar o fetiche da individualidade numa hipertrofia das diferenças (alteridade) que nega qualquer possibilidade de identificação, pois cada qual se divide em papéis diversos e efêmeros. Como descrêem, também, das metanarrativas, rejeitam o conceito de alienação de luta política para sua superação.

Não existe mais luta política, o que existe são as resistências capilarizadas, cotidianas aos poderes. Não existem os homens, existem os homens negros. Não, não existem os negros, o que existe são os negros do Nordeste do Brasil. Não, perdoem-nos, não existem os negros do Nordeste do Brasil, o que existe são os negros do Nordeste do Brasil em lutas por políticas afirmativas que reivindicam cotas para entrar nas universidades como uma das possíveis formas de reparação histórica.

Perceba-se que dessa forma inviabiliza-se a possibilidade de articular as lutas pontuais por questões mais amplas. No exemplo que utilizamos, não haveria possibilidade de unificar as reivindicações em torno da luta pela universalização do direito ao ensino superior público. Ao contrário, seriam lutas que se contrapõem.

As conseqüências no estágio atual de crise estrutural são deletérias, pois geram imobilismo, individualismo e apatia. No quadro geral do embate político travado entre a classe trabalhadora e os capitalistas, verifica-se que as construções

teóricas centradas no pós-modernismo acabam servindo à manutenção do capital. Nossa posição, ao contrário, está calcada na convicção de que o internacionalismo no século XXI é herdeiro da tradição socialista de lutas do proletariado, devendo colocar na ordem do dia a tarefa de buscar pontos de convergência com os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, no sentido de construir uma unidade, um terreno comum que respeite a autonomia, mas que aponte para o combate pela emancipação, que só poderá vingar na plenitude num projeto societário para além do capital.

Dito isso, fica evidente que não existe uma teoria do conhecimento que forneça melhor arsenal teórico para enfrentar os problemas atuais do que o marxismo. Não se trata de defender a exclusividade de uma única referência, ou de se tentar fazer crer que o marxismo pode dar conta de todas as questões. Trata-se de assumir a posição marxista impenitente que

[...] supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2004, p. 222-223).

Nesse sentido, sabemos que as tarefas imediatas e suas devidas articulações com as estratégias globais não podem ser separadas, não podem ser colocadas umas opostas às outras. “O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas” (MÉSZÁROS, 2005, p.22). O horizonte estratégico só pode ser realizável se constituir-se enquanto síntese global de inúmeras tarefas imediatas.

Pelas razões expostas ao longo desse texto, defendemos que os cursos de Educação Física possam identificar-se enquanto uma licenciatura ampliada (e não bacharelado/graduação), devendo ter um projeto político-pedagógico construído coletivamente por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade, que tenha como matriz científica a história, e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social.

O currículo do curso de licenciatura ampliada em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa, como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica sobre a realidade; a extensão, considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa. Aqui esboçamos os ele-

mentos para ajudar a avançar no debate, no sentido de se avançar no processo de formação de professores de Educação Física. Esse avanço não pode cair na armadilha de repetir os erros do passado ou do presente. Isso seria a véspera do fracasso.

Considerações finais

Um elemento importante diz respeito ao debate conceitual travado nesse momento no campo da formação. Trata-se, como afirma Freitas (1995), de evitar confusões teóricas nesse momento em que a direita posa de progressista e finge estar defendendo muitas das bandeiras da classe trabalhadora.

Primeiro, com relação à formação humana. Isso diz respeito a um processo educativo. Segundo, é sabido que a humanização do homem só é possível à medida que ele acesse a produção humana mais avançada, que ele acesse a cultura. Caso isso não ocorra, o homem não se desenvolve ou, no máximo, se desenvolve unilateralmente. Conforme podemos constatar na vasta obra de Marx e Engels (1978; 1983; 1986; 2007) a supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente.

A divisão social do trabalho – trabalho intelectual X trabalho manual – compreende distintas concepções de formação humana; uma direcionada a determinadas habilidades e competências – unilateral – atendendo aos anseios do mercado de trabalho, enquanto a outra, uma formação que não se restrinja à dimensão técnica-instrumental, mas que atenda às necessidades do homem e à sua relação com o mundo do trabalho – onilateral.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991, p.81).

Por fim, a questão do militante cultural. A nossa compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua

emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas conseqüências o fardo do nosso tempo histórico.

TEXTO 4

MUTIRÕES DE ORIENTAÇÃO E O CÍRCULO DE ESTUDOS DOS ESTUDANTES EM INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC) E INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ)

Cláudio de Lira Santos Júnior; Cristina Souza Paraíso; Alexandre Henrique Silva Bezerra; Neidejane Souza Santos; Alírio Braz; Sandra Morena Güez e Silva Nonato; Guilherme Gil da Silva; Davi José de Almeida Moraes; Alexandre Andrade de Santana; Edilson Santos Moreira; Fernanda Andrade Elísio dos Santos; Taíse Almeida dos Santos; Amós Carvalho da Boa Morte; Renata Souza Gomes; Valter dos Santos Machado; Joelma de Oliveira Albuquerque; Nair Casagrande; Moacir Santos de Moares Júnior; Hilda Cirlene Batista de Souza; Carlos Roberto Colavolpe; Celi Nelza Zülke Taffarel

Através da análise e do confronto, às vezes até cruel, dos fatos acontecidos na história dos tempos, vamos aprendendo, aos poucos, a conhecer as conseqüências sociais indiretas e mais remotas de nossas atividades produtivas, permitindo-nos dominar e controlar tais conseqüências. Porém, para realizar tal controle é preciso algo mais que o simples conhecimento. É preciso revolucionar por completo o modo de produção existente até hoje a fim de transformar a ordem social vigente. (ENGELS, 1990, p.35)¹⁹.

Apresentação

O presente texto descreve a base sobre a qual estamos orientando bolsistas de iniciação científica, e iniciação científica júnior – estudantes do ensino médio que desenvolvem atividades junto à universidade, em especial ao Grupo LEPEL/FACED/UFBA. O propósito do texto é evidenciar a idéia dos círculos e mutirões como elementos organizativos importantes no desafio de alterar a base técnica de organização do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento científico, que não é qualquer conhecimento, mas sim o conhecimento obtido pela aplicação rigorosa do método científico.

Essa é nossa intenção pedagógica: desenvolver o conhecimento científico e fazê-lo com a apropriação dos instrumentos e meios para tal. Os estudantes do ensino médio da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia (RPE-BA) que participam em nosso coletivo do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-JR) provêm das seguintes escolas: Centro Educacional Edgard Santos, Escola Estadual Hilde- te Lomanto, Colégio Estadual Manoel Devoto e Colégio Estadual Odorico Tavares. São pesquisadores da UFBA que interagem com estudantes de diferentes cursos de graduação – Pedagogia, Educação Física, Direito, Fonoaudiologia, Geografia, His- tória, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – e também com monitores, estagiários acadêmicos, professores, pesquisadores, estudantes de especialização, mestrado e doutorado e professores da RPE-BA que participam da Rede LEPEL.

Os estudantes do PIBIC-JR participam de estudos e pesquisas que permitem problematizar a realidade e as situações concretas da escola e da vida em geral, com o uso de ferramentas científicas, como é o método científico. Entre as situa- ções concretas da vida está a das escolas públicas no Estado da Bahia e, dentro delas, a questão da violência e da negação do conhecimento e das habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma atitude crítica perante a realidade. Os PIBIC-JR estudam *em* escolas públicas e estudam *a* escola pública. Dessas experi- ências, constatamos que a escola está fracassando por uma série de razões. Vamos destacar duas delas, como exemplos.

- a) a escola não está desenvolvendo a atitude crítica de crianças e jovens e isso é evidente na dificuldade de formulação de conceitos, na utilização de categorias e leis do pensamento e na posição perante as situações concretas da vida de forma alienada, ou seja, sem se reconhecerem com as situações e nas situações.

Segundo Shardakov (1978), a construção histórica do homem pelo traba- lho determina a posição que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos. O pensamento crítico constitui uma prova das ações, resoluções, criações e idéias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. São, portanto, nas ações concretas que identificamos a atitude crítica e isso não é evidente na maioria dos estudantes. O autor assinala cinco condições para que se desenvolva essa atitude crítica: possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida – não se pode analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes; estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados; relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resul- tado da solução, a ação ou o juízo emitido; possuir o suficiente nível de desenvolvi- mento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos; ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independên- cia na forma de atuar.

O que constatamos pelos dados do próprio governo é que a escola continua mantendo a divisão social do trabalho e em seu interior – não de forma mecânica, mas por mediações – expressa a organização do trabalho alienado em geral, expresso na organização do trabalho pedagógico alienado social, intelectual e economicamente, na alienação da gestão da escola, cada vez mais inútil aos trabalhadores, na forma como se encontra atualmente sucateada e esvaziada de conteúdos. Separe-se, assim, a educação da vida e compromete-se a formação humana.

- b) outro exemplo pode ser arrolado a partir de dados do governo sobre a avaliação internacional dos estudantes e a constatação de que a escola não está viabilizando o “letramento” de crianças e jovens, o que acentua a ignorância e a alienação. Ou seja, a escola não está construindo possibilidades de atividade humana inteligente, racional, desalienadora. De acordo com o PISA²⁰, o Brasil foi o último colocado em leitura entre os 32 países participantes da avaliação (PISA, 2001, p.58). Além disso, é o país com a menor duração média da jornada escolar, sendo esta de 800 horas por ano (Ibdem, p.70).

Ao problematizar o espaço das aulas de Educação Física nas escolas públicas, constatamos que estão sendo negados conteúdos relevantes para as crianças e jovens nos currículos escolares, em decorrência também da crescente diminuição dos espaços públicos nas escolas e em seu entorno. Essa constatação é evidente, principalmente, nas escolas da RPE-BA e foi confirmada em estudos que estão sendo desenvolvidos pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA nas escolas do entorno da UFBA. São ao todo 16 escolas, que fornecem dados para que possamos discutir algumas hipóteses que estamos delimitando em estudos de especialização, mestrado e doutorado.

O termo “letramento” diz respeito à amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências globais dos estudantes que podem ser avaliadas. Isso implica na verificação da operacionalização de esquemas cognitivos que se expressam em todas as possibilidades de ação humanas, de atividade humana, de trabalho humano, em termos de:

- conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio, como por exemplo, as estruturas de conhecimento – dados do real, aprofundamento, ampliação de conhecimentos sobre cultura corporal. Dizem respeito à gênese do conhecimento;
- processos a serem executados para domínio de técnicas – de controle e plasticidade corporal e de idéias. Dizem respeito à estrutura lógica do conhecimento, os conceitos e as categorias;
- contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados – condições das classes sociais, educação, saúde, lazer, turismo, treino de alto rendimento, entre outros. Dizem respeito à aplicação socialmente útil na vida concreta dos meios e produtos do processo científico.

A concepção de aprendizagem que defendemos, transcendendo padrões oficiais, é de uma aprendizagem dinâmica, na qual os conhecimentos e habilida-

des vão sendo continuamente adquiridos, de forma espiralada, por aproximações sucessivas e onde a atividade consciente, os espaços, as orientações, os mais experientes, os acúmulos, são relevantes para adaptações bem sucedidas e novas aprendizagens, em situações de constante transformação. Para aprender efetivamente por toda a vida, todos nós necessitamos de uma base sólida em domínios-chave, necessitamos desenvolver conceitos, definições, categorias e leis do pensamento e devemos ser capazes de organizar e gerir nosso aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado que permitam elevar o concreto ao concreto no pensamento, enquanto uma atividade humana. Métodos de pensamento que nos permitam estabelecer nexos, relações e determinações históricas são imprescindíveis para sermos humanos.

Esses esquemas próprios do ser humano se referem a todos os campos da ciência, da arte e da cultura em geral. Eles dizem respeito à racionalidade humana, desenvolvida em séculos e séculos de trabalho humano para garantir a vida. Nesse sentido, esses processos não estão ausentes do campo da cultura corporal, para o qual também se exige domínio de conceitos, categorias, leis, esquemas de pensamento, habilidades e competências, sem as quais ele não se desenvolve.

Nossa organização interna no grupo de pesquisa para desenvolver tal aprendizagem recorre a mutirões enquanto tempo pedagógico, para que todos, juntos, desempenhem tarefas essenciais para o desenvolvimento do conhecimento científico. Recorre aos círculos de estudos em que, em diferentes graus de aproximação, se desenvolvem tanto os instrumentos quanto o conhecimento em si, por aproximações constantes possibilitadas pelos mais experientes aos menos experientes. Portanto, a organização do trabalho pedagógico de professores e estudantes se dá pelo trabalho socialmente útil, que permite a apropriação dos meios de produção do conhecimento e o acesso crítico ao conhecimento já elaborado.

Isso nos leva a reconhecer que os estudantes mais jovens, no trabalho pedagógico com os mais experientes, ampliem suas possibilidades de dominar:

1. Conceitos científicos, necessários para compreender os fenômenos do campo da cultura corporal e as mudanças decorrentes de atividades humanas. O estudante deve ser capaz de compreender e relacionar os conteúdos da Educação Física com sua educação, sua saúde, seu treinamento e seu lazer, com a sua relação com a natureza e com os seus semelhantes.
2. Processos científicos, centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências no campo da cultura corporal, processos esses que se relacionam com: reconhecimento de questões científicas, identificação de evidências, elaboração de conclusões, comunicação dessas conclusões, demonstração da compreensão de conceitos científicos, pensamento reflexivo, crítico, com radicalidade, na totalidade e de conjunto, estabelecendo nexos e relações e reconhecendo determinações históricas.
3. Situações científicas, selecionadas principalmente do modo de vida das pessoas e modos de agir em tais situações relacionadas ao campo da cultura corporal, no que diz respeito, principalmente, aos âmbitos da educação, saúde, lazer, treinamento, relacionados a mo-

dos de vida de acordo com as classes sociais, enfrentando contradições e agindo para a sua superação.

Assim como a matemática, as ciências, a língua portuguesa, a cultura corporal está presente na vida das pessoas em diferentes contextos, variando de situações pessoais ou particulares à situação de classe, até questões públicas mais amplas, incluindo, algumas vezes, questões globais. Alguns exemplos podem ser dados nesse sentido: a orientação médica de atividades corporais diárias, a situação das aulas, a “pelada” nos finais de semana, o esporte para o povo – “a Copa do Mundo que vai parar o Brasil”.

Perguntamos-nos, portanto, pelos espaços nas escolas e pelo conhecimento tratado nesses espaços. Eles permitem aprendizagens importantes, permitem o “letramento” em Educação Física, o que significa dominar conhecimentos, estrutura de disciplina, hábitos, habilidades, aptidões e competências globais²¹ para agir no mundo na perspectiva da autonomia e da emancipação?

Estudos preliminares nos permitem dizer que não, pois a escola restringe seus espaços e com isso nega aos estudantes não somente o “letramento” em Educação Física, mas o “letramento” em geral, com conseqüências sociais que nos levam a reconhecer o caminho da barbárie. Dizemos isso baseados nas elaborações do historiador Eric Hobsbawn, que nos apresenta dados concretos sobre o que foi e continua sendo o século mais violento da humanidade.

Esse pesquisador, ao tratar da barbárie em seu livro *Sobre a História* (HOBBSBAWN, 1998), argumenta que durante o século XX a barbárie esteve em crescimento e que não há nenhum indício de que esse crescimento esteja no fim. Ele entende que a barbárie significa duas coisas: (1) ruptura e colapso dos sistemas de regras e comportamento moral, pelos quais todas as sociedades controlam as relações entre seus membros e entre seus membros e os membros de outras sociedades; e (2) a reversão do projeto histórico que tem suas raízes no Iluminismo com suas tradicionais bandeiras “vida, liberdade, busca da felicidade” ou “igualdade, liberdade, fraternidade”, entre outras. Frente à impossibilidade de sustentar tais bandeiras, no modo de produção da vida subsumido pela lógica do capital e sua correspondente cultura, o capitalismo consolida o colapso geral da civilização. As forças destrutivas crescem mais que as forças produtivas.

O que fazer?

Para exemplificar e refletir sobre “o que fazer?”, destacamos no presente texto o convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), a UFBA e as demais instituições de ensino para promover a iniciação científica dos estudantes da RPE-BA. Essas iniciativas evidenciam que as dificuldades dos estudantes da RPE-BA podem ser enfrentadas com auxílio e orientação qualificada de profissionais do ensino superior,

professores da rede, estudantes mais experientes e militantes culturais, utilizando-se do método materialista histórico dialético. Pessoas comprometidas com as transformações e cujas experiências de organização em mutirões de orientação científica e círculos de estudos podem contribuir para a elevação do grau de desenvolvimento do pensamento científico desses estudantes.

O trabalho junto a esses estudantes foi desenvolvido com base em um plano de formação científico-política, a partir da aproximação à atitude científica, que implica na rigorosidade que essa forma de conhecimento exige, aliando-a ao desenvolvimento da auto-organização e auto-determinação dos jovens, na direção do acesso ao conhecimento necessário para a resolução das problemáticas identificadas na realidade das escolas públicas. No que diz respeito à aproximação dos estudantes com a atitude científica, esta se deu por meio do trabalho coletivo, no qual estiveram envolvidos estudantes da graduação (iniciação científica), professores, estagiários científicos, especializandos, mestrandos e doutorandos, cujo esforço foi concentrado em estabelecer uma consistência na apropriação das bases de uma teoria explicativa (teoria do conhecimento) que possibilitasse aos mesmos a aquisição de ferramentas científicas de pensamento para a apropriação e compreensão das manifestações do real, apresentando possibilidades de superação.

Porém, para explicar a realidade da escola pública, conforme demonstramos na apresentação do presente texto, torna-se necessária a aproximação a uma teoria do conhecimento que explique as origens dos seus problemas, os quais estão para além dela e se encontram na forma como a sociedade se organiza e como ela produz a sua existência. Compreender as explicações sobre a sociedade em que homens exploram outros homens e destroem a natureza (destruindo, dessa forma, a si próprios), conseqüências inerentes à sociedade capitalista, foi o ponto de partida para a aproximação dos estudantes com a teoria do conhecimento: saber que a mesma não se dissocia de um determinado projeto histórico que lhe dá a direção.

Para tanto, a diferenciação entre a atitude científica, o senso comum e as explicações míticas foram necessárias. Isso se materializou a partir da apreensão de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, tais como técnicas e procedimentos investigativos que não são transmitidos às novas gerações, ou seja, são negados ao povo brasileiro, em especial à juventude, que ignora a possibilidade de pensar, elaborar, criar, criticar e propor.

O trabalho desenvolvido com os jovens da escola pública, que está explicitado em seus planos de estudos, segue o seguinte:

- leitura orientada de textos sobre a teoria do conhecimento materialista histórico dialética;
- elaboração de resumos analíticos, para que os estudantes possam organizadamente se aproximar de conceitos;
- conhecimento acerca de bibliotecas virtuais, nas quais é possível acessar textos, teses, dissertações, resenhas entre outras fontes de pesquisa;

- conhecimento de como organizar um banco de dados;
- organização de apresentações para exposição de textos para debate em grupo;
- participação em eventos científicos, jornadas, oficinas, cursos, encontros, entre outras atividades, com elaboração de relatórios;
- participação em reuniões de caráter organizativo e redação de atas e relatorias;
- participação de vivências, experiências e estágios tanto na cidade quanto no campo em áreas de reforma agrária;
- participação de excursões, tanto científicas, quanto políticas para encaminhar concretamente reivindicações relacionadas à juventude;
- aproximações a línguas estrangeiras;
- aproximações a linguagens computacionais.

A relação dos jovens estudantes com a universidade pública é permeada pelo fosso histórico que separa essas instituições – escola básica e universidade –, o que implica na necessidade de desenvolver junto aos jovens atitudes de auto-organização e auto-determinação, não somente para enfrentar os desafios imediatos das exigências da ciência e do ensino superior, mas também as exigências dos desafios históricos que são a derrubada de todas as barreiras que impedem a entrada da maioria dos jovens na universidade. No Estado da Bahia, somente 8% dos jovens ingressam no ensino superior. Dos que ingressam, a maioria o faz no sistema privado, e dos que entram na universidade pública, 30% evadem porque não conseguem permanecer em seu interior somente estudando.

Como destacamos anteriormente, atrás de toda teoria do conhecimento há um projeto de sociedade que a alicerça e, portanto, não podemos falar de uma formação científica neutra. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas foram consolidadas com o conteúdo do real, expressos na luta entre as classes pela sobrevivência.

Os estudantes, além das ferramentas científicas, se aproximaram da essência daquilo que justifica sua existência: a necessidade humana de manter-se vivo. Foram fundamentais a aproximação dos mesmos às lutas sociais, às suas formas de organização, às suas reivindicações, o que elevou o grau de consciência política acerca dos problemas da educação brasileira, os ajudou a compreender, explicar e encontrar formas de organização para enfrentá-los. Assim, a participação dos jovens em marchas, manifestações em defesa da escola pública, estágios de vivência em áreas de reforma agrária e, ainda, na organização de grêmios escolares, possibilitaram o estabelecimento dos nexos e relações entre o acesso ao conhecimento e as necessidades que justificam a sua elaboração.

Sob as bases do trabalho coletivo e, em última instância, da apropriação da cultura, é que os estudantes se instrumentalizaram para constatar, explicar e propor no campo da construção da cultura corporal, esportiva e do lazer. Como exemplo, podemos citar a composição de um banco de dados acerca do conteúdo da ginás-

tica, que contribuiu para o avanço nas elaborações em torno do projeto *Ginástica: Alegria na Escola*, realizado através da articulação entre o curso de Licenciatura em Educação Física da FAGED/UFBA e quatro escolas no entorno da UFBA: Centro Educacional Edgard Santos, Escola Estadual Hildete Lomanto, Colégio Estadual Manoel Devoto e Colégio Estadual Odorico Tavares. Esse projeto vem possibilitando o acesso de crianças e jovens ao conteúdo da ginástica, o qual, segundo levantamento realizado por Almeida (2005), não é mais tratado nas escolas.

A composição de bancos de dados é uma atividade que se mostra necessária para o desenvolvimento científico, para que as novas gerações tenham acesso ao conhecimento que as anteriores desenvolveram e possam, de posse de todas as informações, elaborar novos conhecimentos, pautados pelas necessidades da realidade atual. Assim, ao organizar o banco de dados sobre o conhecimento produzido na área da ginástica, como nesse exemplo, os jovens, além de se apropriarem de instrumentos científicos, estão conhecendo aquilo que querem modificar – a cultura esportiva da escola; estão contribuindo com a formação de professores, com a elaboração de monografias, teses e dissertações, com a construção de uma política pública de esporte e lazer que atenda às necessidades de elevação do nível cultural de um povo, de uma nação que se quer soberana.

A participação dos PIBIC-JR em projetos concretos de inserção da pesquisa na escola pública, buscando alterar a cultura pedagógica da escola, como é o exemplo do projeto *Ginástica: Alegria na Escola*²², demonstra elementos concretos de uma outra organização do trabalho pedagógico. Demonstra que é possível, sim, alterar a cultura pedagógica da escola, porém não de qualquer forma, de qualquer maneira, mas orientada por um projeto de sociedade socialista, em que os bens produzidos pela humanidade e seus meios de produção sejam de acesso a todos, dentre eles o acesso à educação pública, de qualidade, laica, socialmente referenciada e dentro dela o acesso à lógica não clássica, à teoria do conhecimento, ou seja, o materialismo histórico dialético, que não separa premissas teóricas de premissas programáticas.

Conclusão

A partir das perguntas que nos remeteram às contradições no interior da escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da atitude crítica, ao desenvolvimento nas aulas de Educação Física, ao “letramento”, levantamos a hipótese de que as crianças e jovens não estão tendo a oportunidade de desenvolver a atitude crítica e, portanto, de serem “letrados” na Educação Física. Isso significa que não dominam conhecimentos científicos próprios do campo da cultura corporal, não desenvolvem habilidades e muito menos competências globais para aplicar tais conhecimentos em situações concretas de vida, o que as torna passivas frente aos meios de comu-

nicação de massa, à manipulação política e ideológica, à indústria cultural do lazer e à indústria da “beleza”, algumas das mais lucrativas da atualidade e que cultuam o consumismo, a imagem do “mais alto, mais forte, mais veloz” com seus padrões estéticos individualistas, egoístas e competitivistas.

Esses são três complexos sistemas de rendimentos e lucros baseados na alienação e na passividade dos seres humanos, as quais somente possíveis mediante a manutenção da ignorância da população, no seu modo de vida. Negar espaços, conteúdos, tempos, orientações, conhecimentos a partir da escola, também no campo da cultura corporal, é submeter o povo à ignorância, e esse é um dos maiores crimes morais contra uma nação.

Para investigar a fundo tais hipóteses estamos analisando criticamente o ensino e aprendizagem na escola, a produção do conhecimento na academia, analisando as exposições em eventos científicos que tratam de temas científicos, levantando e analisando dados concretos nas escolas, na formação inicial e continuada de professores e analisando o que nos diz a legislação sobre espaços escolares e o que propõem as políticas públicas. Com tais dados empíricos aprofundamos a discussão a partir da referência histórica e da necessidade vital da humanidade de se educar na perspectiva emancipatória, ou seja, na perspectiva que aponte para uma educação para além da alienação, como tem sido a educação no marco do modo do capital organizar a vida em geral e a escola em especial. Com esse percurso, pretendemos apresentar proposições superadoras que colocam desafios não somente para a Educação Física, mas também para uma política pública cultural emancipadora que significa uma cultura que rompe com a subsunção do trabalho ao capital, com a exploração do homem pelo homem, e com a cultura da alienação.

TEXTO 5

MUTIRÕES E CÍRCULOS POPULARES DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER NO CAMPO

Cláudio de Lira Santos Júnior; Adriana D'Agostini; Bruno Viana Coutinho da Silva; Carlos Roberto Colavolpe; Herbert Vieira de Moura; Felipe Santos Estrela de Carvalho; Jaqueline Ferreira de Lima; Jomar Borges dos Santos; Maíra Araújo de Oliva Gentil; Mario Soares Neto; Felipe Estrela; Mauro Titton; Myna Lizzie Oliveira Silveira; Paulo José Riela Tranzilo; Viviane Sena dos Santos; Celi Nelza Zülke Taffarel

A maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. [...]. Aqui se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no interior da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, [...] uma subsunção que transforma uns em limitados animais urbanos, outros em limitados animais rurais e que diariamente reproduz a oposição entre os interesses de ambos. A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, uma condição que, por seu turno, depende de uma massa de pressupostos materiais e que não pode ser satisfeita pela mera vontade, como qualquer um pode constatar à primeira vista. (Tais condições têm ainda de ser desenvolvidas). (MARX & ENGELS, 2007, p.52).

Introdução

Neste capítulo, tratamos do trabalho no campo, em especial do mutirão para fundar cinco círculos de esporte, cultura e lazer em áreas de reforma agrária. Os mutirões e círculos populares de educação, cultura, esporte e lazer no campo acontecem como ação conjunta e integrada à Atividade Curricular em Comunidade

(ACC 456 – Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária), desenvolvida pelo coletivo do LEPEL/FACED/UFBA. Essa ação integrada vem contribuindo de forma concreta para que atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo sejam ampliadas, consolidadas e reforçadas.

No segundo semestre de 2007, tivemos um avanço nas atividades com o trabalho coletivo de quatro professores, com ampliação dos projetos no campo e com os sistemas de complexos temáticos comuns – relações homem-terra/questão agrária; imperialismo; movimentos de luta social no campo – e complexos temáticos específicos relacionados à escola, à formação de militantes culturais, ao esporte e às problemáticas significativas do modo de vida no campo. A abrangência desse projeto é de três assentamentos, um acampamento e uma ocupação do município de Santo Amaro da Purificação, na região do Recôncavo Baiano, além de dois sítios no entorno das áreas de reforma agrária, a saber: o Sítio do Tabuleiro e o Sítio de Camaçari.

A ação se desenvolve com a seguinte sistemática: a) preparação teórica preliminar sobre o projeto-piloto das ACC's e a teoria do conhecimento subjacente; b) idas à campo; c) desenvolvimento de reuniões, planejamento, realização de oficinas; d) estudos teóricos sobre a questão agrária e o imperialismo, a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sua luta contra o latifúndio e pela reforma agrária, e a problemática significativa da educação, esporte e lazer.

A histórica necessidade de superação da sociedade de classes como balizadora da opção pela base teórica

O desenvolvimento de uma política cultural exige profundo conhecimento da realidade, e isso só é possível ao homem apropriando-se do que este produziu ao longo de sua história. Para tal, o desenvolvimento do conhecimento científico é determinante. Nossa opção teórica funda-se numa dada perspectiva, que decorre da histórica necessidade de superação da sociedade de classes, como a capitalista; articula-se, dessa forma, ao projeto histórico socialista. Assim, daremos ênfase à elaboração teórica do período, por entender que ela justifica a ênfase em projetos de educação, esporte e lazer a serem consolidados com as ações relacionadas à Rede CEDES – formação de militantes culturais.

A luta histórica dos seres humanos, em estruturas de classes, faz avançar a teoria. Marx e Engels, nos idos dos anos de 1800, com a consolidação do modo do capital organizar a produção da vida, realizaram estudos a partir da base materialista dialética, rompendo com o idealismo, efetivando o desenvolvimento teórico como categorias da prática e instituindo uma teoria do conhecimento – o materialismo histórico dialético – instrumento científico imprescindível para as transformações sociais e para o enfrentamento da lógica do capital organizar a vida (MARX e ENGELS, 1984). Mas isso não ocorre fora de contradições. Segundo Lessa (2002), devemos

nos lembrar que, em meio à atual crise, a desmobilização dos movimentos contestadores da ordem vigente, em especial do movimento operário, tem diminuído o impacto social das teorias que propõem a superação do capital, em especial do campo teórico marxista. Mas é preciso entender que a desmobilização tem determinações históricas, entre as quais estão a destruição dos organismos de luta da classe trabalhadora, a cooptação ou até a morte dos militantes, principalmente os dirigentes.

Por isso, é necessário que, ao tratarmos das ações no campo do esporte e do lazer, o façamos fundados num instrumento que permita apreender o real pelo pensamento. Portanto, é necessário explicitar e tratar dessa ferramenta científica, dessa arma de luta que vem sendo negada no sistema educacional brasileiro, e que os movimentos de luta estão buscando resgatar, porque sabem o que significa a prática utilitária sem a teoria revolucionária (LOMBARDI; SAVIANI, 2005). Defende-se a referência teórica materialista histórica dialética por um imperativo da práxis (VÁSQUEZ, 1968): a necessidade de transformação do modo de o capital organizar a vida para além do capital (MÉSZÁROS, 2002). Confirmamos na prática, por dentro de um movimento de luta social da classe trabalhadora – o MST – a atualidade, o vigor e a inexorabilidade do marxismo, principalmente para transformar a base técnica do trabalho humano e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico (MST, 1996).

A questão agrária é nosso ponto de partida (STÉDILE, 2006), em decorrência das constatações de base factual resultantes da análise histórica a respeito das formações econômicas pré-capitalistas até a formação capitalista (MARX, 1986). Marx constatou que as etapas diversas da divisão social do trabalho correspondem a formas distintas de propriedade. Da propriedade comunal da terra, onde as pessoas se sustentam caçando, pescando, criando animais ou, quando muito, plantando, passando à separação entre o trabalho agrícola e o industrial e comercial, a separação entre cidade e campo, até a atual divisão social do trabalho nas complexas relações internacionais, vamos localizar um elemento central – a propriedade privada da terra.

É, portanto, da relação social do homem com a terra, pelo trabalho, que resulta a possibilidade da humanidade se manter viva. É uma questão concreta, real, com nexos e determinações na vida de todos nós. É do campo que vem a comida, a energia, a água. É do campo que vêm os produtos primários que são beneficiados na indústria e posteriormente comercializados.

O campo, portanto, não significa o rural, o atrasado, o inculto. Muito pelo contrário, é o território (SANTOS, 2000) do agricultável, da agricultura, uma das mais antigas ciências da humanidade, fonte que abastece todas as cidades, toda a humanidade. Desde a invasão portuguesa agrava-se o problema agrário brasileiro. Isso é visível, tanto na zona da mata, quanto no semi-árido, na caatinga, biomas predominantes no Nordeste brasileiro.

Atualmente a radicalização na luta impetra na sociedade a eminência do de-

bate sobre a importância que representa uma reforma agrária plena para o país, para enfrentar o agronegócio, que avança como política pública para o campo, fazendo crescer o latifúndio e a ingerência dos imperialistas na definição da produção do campo. Mas este processo não se dá de forma tranqüila, pois aumenta também a resistência a ele. O crescimento da Via Campesina na América Latina demonstra o acirramento da luta de classes, e a luta pela reforma agrária avança – a luta não é só pela terra: é por terra, trabalho, educação, saúde, lazer, esporte, etc.

A reforma agrária, massiva e redistributiva, é uma luta que interessa a todos os trabalhadores, da cidade e do campo. É a reivindicação tática central na defesa da Educação do Campo, na perspectiva da educação para além do capital, e representa o confronto direto com os interesses do capital em manter a propriedade privada dos meios de produção (STÉDILE, 2006).

Da luta pela reforma agrária no Brasil podem ser apreendidas lições fundamentais para o trabalho pedagógico – especialmente para a formação de militantes culturais –, entre elas a necessidade de recusar e combater a separação das lutas econômica, política e ideológica. É necessário aprofundar o poder de crítica e de intervenção consciente articulando o trabalho pedagógico com a referência de luta pela superação do modo do capital organizar a vida na sociedade. No trabalho pedagógico, a tarefa é consolidar uma outra forma de internalização de conhecimentos, valores e atitudes, que rompa com as práticas de apreensão dos valores, hábitos e atitudes que asseguram o domínio da classe burguesa e seu correspondente modo de vida, o capitalista.

Essas necessidades são identificadas no ideário programático dos movimentos de luta social, como no MST, em que se destacam as seguintes exigências na luta pela reforma agrária: a) modificação da estrutura da propriedade da terra; b) subordinação da propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade; c) garantia de que a produção agrícola esteja voltada para a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores; d) busca de um desenvolvimento do campo que garanta melhores condições de vida e acesso a todos à educação, à cultura e ao lazer.

Constata-se, em documentos do MST, que o significado de uma reforma agrária na sociedade atual, entre outros aspectos, assinala para o desenvolvimento da agroindústria e da industrialização no interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de progresso, renda e emprego, especialmente para a juventude, mediante a criação de projetos agroindustriais alternativos implementados, sob o impulso do MST, através de sistema cooperativo em áreas desapropriadas para assentamentos rurais, baseado na agricultura familiar, na agroecologia e na solidariedade de classe.

A proposição de uma reforma agrária massiva, redistributiva atinge um dos eixos centrais das relações capitalistas: a propriedade privada. Representa uma possibilidade de enfrentamento com as políticas de ajustes estruturais, de contra-reforma

do Estado e da conseqüente destruição das forças produtivas. A questão agrária não se configura apenas na concentração de terras e nas desigualdades sociais no campo. Também se manifesta no meio urbano através dos amplos contingentes populacionais migrantes do campo em busca de trabalho. A luta pela reforma agrária trilha um caminho confrontacional ao poder dos grandes proprietários de terra e tem procurado interferir na dinâmica da estrutura de poder cristalizada no pacto entre o Estado, a burguesia industrial e a oligarquia agrária institucionalizada, desde os anos de 1930, e o capital financeiro, que perdura até os dias atuais, sustentando alianças em torno de governos que aprofundam o neoliberalismo no Brasil, como foi o caso do governo de Fernando Henrique Cardoso e é atualmente do governo de Lula.

Segundo Mészáros (2002), o sistema de sociometabolismo do capital é extremamente poderoso e abrangente, tendo sua constituição assegurada pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo os três materialmente constituídos e inter-relacionados. Portanto, é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto desses elementos. Nesse sentido, o desafio é superar o tripé em sua totalidade, incluindo seu pilar fundamental, que se apresenta enquanto sistema hierarquizado de trabalho, atrelado à sua alienante divisão social, que o subordina ao capital, tendo como elo de complementação o Estado político (MÉSZÁROS, 2002, p.94-106).

É nesse movimento concreto do real na luta para manutenção da vida humana na terra, na luta pela emancipação humana que se encontram os elementos necessários para discutir a referência teórica do materialismo histórico dialético, numa experiência de trabalho pedagógico com a cultura corporal que fez parte de um projeto educacional, junto ao MST, para a formação de mutirões e círculos de cultura, esporte e lazer.

O campo evidencia um fato que certos setores da universidade tentam, sem sucesso, escamotear. A luta de classes está acirrada e os trabalhadores resistem. Essa luta, articulada pelo projeto de uma reforma agrária massiva, passa a ser unificadora e direcionadora das lutas sociais agrárias e aglutina o debate ideológico, político, social e econômico em torno da questão agrária, expondo o confronto entre classes sociais. A reforma agrária é, portanto, uma das políticas centrais para o questionamento do modelo brasileiro de desenvolvimento implementado no campo pós-1964, que é ecologicamente insustentável, socialmente perverso e economicamente caro, concentrador e destruidor das forças produtivas. Modelo que continua e torna o Brasil um país agroexportador, com sua biodiversidade ameaçada e seu solo e subsolo privatizados e/ou exauridos. A reforma agrária é o eixo central para uma alternativa que contempla os interesses dos setores populares, que democratiza o acesso e a utilização da terra e rompe com a propriedade privada da terra.

Para superar o atual "refluxo" dos sujeitos de luta, principalmente os do campo, consideramos de importância vital o resgate e a unificação das lutas sociais. Atualmente, na luta pela terra pode-se reconhecer o destaque à educação. As diferentes práticas sociais vivenciadas pelos trabalhadores do campo no interior da luta

pela terra assumem dimensão educativa, pois permitem qualificar esses sujeitos tanto pela informação, quanto pela produção de conhecimentos e conscientização da sua condição de trabalhadores, como produtores de cultura. A formação de quadros, de militantes revolucionários faz parte do projeto educacional de parte significativa dos movimentos de luta social da classe trabalhadora – como o MST – e é assumida como a preparação de dirigentes capazes de atuar como vanguarda na consecução dos objetivos sociais do Movimento, por uma alternativa para o Brasil, com a construção de um novo modelo de desenvolvimento nacional. Um modelo que, para além do capital, englobe igualdade, justiça social e desenvolvimento econômico sob o controle da classe trabalhadora.

Os fatos comprovam, conforme destaca Lessa (2002), que, sem os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora a lhe dar suporte, a crítica teórica do capital perde muito de sua força, possibilitando que, no debate contemporâneo, adquiram legitimidade propostas que há poucas décadas não seriam consideradas com seriedade.

Portanto, combatendo as teorias pedagógicas idealistas que assentam a educação nos frágeis pilares do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” levantam-se sólidas proposições pedagógicas nas lutas dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, que enfrentam as bases mais gerais do capital: a propriedade privada dos meios de produção e a hiperexploração do trabalho assalariado (FRIGOTTO, 1998). A experiência demonstra que a solidificação de uma consistente base teórica materialista histórica dialética, a formação da consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária são elementos centrais para a escolarização e elevação do padrão cultural da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação humana (CIAVATA, 2001). Entretanto, só o projeto histórico socialista poderá desenvolver tal tarefa (ENGELS, s.d.).

É fundamental que se considerem não somente as relações econômicas, mas que se trabalhe pela consolidação de uma cultura do trabalho, que tenha como norteadores os princípios de construção de uma sociedade com valores culturais que sustentem uma outra forma de economia, alicerçada em princípios de valorização do homem, e que entenda o trabalho e o coletivo como princípios educativos na formação do ser humano. Num empreendimento dessa envergadura pesquisadores, professores e estudantes precisam abordar o desenvolvimento da educação, da Educação Física, do esporte e do lazer no processo histórico configurado pelos diferentes ciclos do modo de produção capitalista, explicitando os nexos e contradições dialéticas que precisam ser reconhecidos para avançar na perspectiva socialista. Por isso, é imperativo defender uma pedagogia da revolução (SOUZA, 1987), visando superar o modo de o capital organizar a vida por uma organização social para além do capital – o projeto histórico socialista.

O MST não é o único movimento camponês, mas atualmente é o mais representativo da continuidade de um processo histórico de organização da classe

expropriada sob o modo de produção vigente e na luta pela sua emancipação. Ao inovar em suas formas de organização e de lutas, tem também se apresentado como um espaço de formação humana a partir da constante inserção na dinâmica da luta de classes, constituindo-se como frente de práticas e ações revolucionárias.

Quanto à questão da formação, observa-se a particularidade do projeto educacional do MST ao tratar a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: a educação omnilateral. Esse conceito marxista atribui à práxis educativa revolucionária a responsabilidade de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar, que deve opor-se à educação unilateral, preocupada com apenas uma dimensão do ser humano de cada vez: ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos.

A compreensão do que fazer frente ao milenar processo de apropriação privada da terra, à expansão do latifúndio, ao agronegócio que cresce no campo, agora incentivado por acordos internacionais sobre a legislação da terra no Brasil – que nos permitirá ampliar argumentos sobre a necessidade vital da formação de militantes culturais – é imprescindível para identificar as relações do desenvolvimento teórico e do avanço na implantação dos círculos populares de esporte e lazer – articulando o Pólo UFBA/Rede CEDES com a luta dos movimentos de luta social da classe trabalhadora.

Para o trabalho com a comunidade, a realização de grupos de trabalho é imprescindível. Destacamos que esse trabalho é articulado com o que historicamente o Grupo LEPEL/FACED/UFBA vem desenvolvendo junto aos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora no campo educacional e que, no caso da ACC, esta se trata de um projeto piloto da UFBA em que estão sendo problematizadas as bases do processo ensino-aprendizagem e do currículo na universidade, bem como a organização do trabalho pedagógico, seus objetivos e avaliação, conteúdos e métodos, relação professor-estudante-comunidade e os espaços e tempos pedagógicos.

Esse projeto-piloto questiona o ensino formal, frontal, sem pesquisa, sem relações com a comunidade, sem produção do conhecimento científico, sem motivação por parte dos estudantes, apresentando e desenvolvendo um projeto pedagógico em que o trabalho socialmente útil é o princípio educativo. Projeto no qual a prática é critério de verdade, a qual articula o conhecimento, organizado por um sistema de complexos temáticos que contribui para a seleção e o trato com o conhecimento científico, no qual competências e habilidades cognoscitivas são desenvolvidas a partir da análise prática sensitiva-perceptiva até as generalizações. (DAVIDÓV, 1982; SHARDAKOV, 1978).

Um projeto em que o objetivo é a formação humana omnilateral, a formação emancipatória, o que é expresso no domínio de conhecimentos científicos, nas atitudes e nos valores expressos no coletivo. Objetivos estes articulados com o projeto

histórico socialista; com a proposta de construção de outra subjetividade humana a partir da internalização de outros valores, tais como o trabalho comunitário, solidário, coletivo, socialmente útil.

Um projeto em que a avaliação tem relação com os objetivos e é realizada coletivamente, expressando-se nas elaborações teóricas, nas atitudes e nos valores dos estudantes, bolsistas e professores manifestos nas convivências estabelecidas. Projeto que implica ir aos locais, problematizar a realidade, instrumentalizar-se para enfrentar as problemáticas, projetar criativamente propostas objetivando, pela cartase, planos e projetos, retornando à prática social para contribuir na superação e transformação do real.

Esse processo todo vem sendo documentado, registrado, para que os dados disponíveis sejam analisados cientificamente e com isso se possa teorizar avançando na teoria pedagógica, em especial no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem na formação de professores na universidade, na formação de militantes culturais e na comunidade. Nessas condições teóricas são estabelecidas as relações com os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora com responsabilidade e competência científica, pedagógica, estética, ética, moral e política.

Uma demonstração do trabalho pedagógico que se funda nessa perspectiva pode ser verificada na organização do trabalho, em que geralmente se realizam as seguintes atividades: 1) reunião para estabelecer as atividades básicas a serem realizadas pelo coletivo; 2) organização dos locais de alojamento e das refeições, com a compra nos assentamentos/acampamentos e no comércio local dos mantimentos necessários; 3) aproximações com a comunidade com visitas de reconhecimento nos assentamentos; 4) realização dos preparativos para o trabalho, com planejamento conjunto; 5) reunião com a comunidade dos assentamentos, com um diálogo inicial baseado no Teatro do Oprimido ou por intervenções cênicas, lúdico-corporais, sobre a questão agrária e sobre o que é reforma agrária; 6) reconhecimento de problemas significativos da comunidade; 7) avaliações e elaborações de relatórios e textos para socialização das experiências.

Os principais problemas identificados nas áreas de reforma agrária foram: a) as políticas de governos, a falta de financiamento, de salários e de condições objetivas para o trabalho pedagógico em áreas de reforma agrária; b) a formação inicial e continuada dos professores, que é muito deficitária e não atende demandas do campo; c) as péssimas condições da escola, onde falta de tudo – da alimentação ao material didático; d) os métodos autoritários de ensino e aprendizagem; e) a falta de relações concretas com a comunidade; f) o trato fragmentário e abstrato com o conhecimento, a negação do conhecimento, a burla do tempo pedagógico; g) a gestão e administração autoritária da escola; e) os conteúdos e métodos de ensino frontal e a transmissão sem a devida assimilação. Enfim, que a escola do campo sofre as mesmas determinações da escola da cidade, sendo que no campo a situação é agravada porque os trabalhadores acessam a escola, em média, somente por quatro anos e depois, por não haver escolas com a seqüência dos níveis de ensino,

as crianças e jovens ficam sem estudar ou se deslocam para a cidade.

Nas ocasiões de trabalho diretamente com a comunidade são realizadas oficinas que tratam do conhecimento de elementos da cultura corporal. No trabalho com a ginástica, por exemplo, as crianças, acompanhadas por moradores, pelas senhoras que contribuem na cozinha e pela direção local e estadual do MST, vivenciam séries de ginástica. O diálogo sobre as bases e fundamentos da ginástica, a vivência dos apoios e giros diversos, as experiências com o rolar/girar, balançar/embalar, equilibrar, saltar, trepar/suspender serve de fundamento para o desenvolvimento de atividades auto-organizadas e auto-gestadas, que tenham por base a apropriação dos elementos técnicos e históricos de dado elemento da cultura corporal, no caso, a ginástica.

A coleta de dados para a implementação dos círculos parte do trabalho de formação de professores e militantes culturais de forma articulada. Assim, os grupos de estudos na universidade e as reuniões com os jovens – principalmente, mas não exclusivamente – são fundamentais nesse processo. No último período, nos reunimos com jovens de várias localidades, como o Sítio Camaçari, o Sítio do Tabuleiro, o Assentamento Eldorado de Pitinga, o Assentamento Nova Suíça e o Assentamento Bela Vista.

As constatações centrais sistematizadas dos mutirões organizados até o momento para a formação de círculos de cultura, esporte e lazer partiram de duas questões centrais: quais as práticas corporais e esportivas desenvolvidas pela comunidade nos assentamentos e como são organizadas? Quais as contribuições dessas práticas para o avanço da luta pela terra no campo?

Dessas questões surgiram elementos que refletem a situação da cultura corporal como um todo e centralmente o que constatamos foi: 1) que as condições impostas ao jovem do campo, no que diz respeito à realização de práticas corporais, estão diretamente vinculadas ao trabalho e às práticas festivo-religiosas; 2) que a ocupação do tempo livre está destinada, quando existe material, quase exclusivamente ao esporte futebol, impregnado de valores como a individualização e a sobrepujança; 3) que o tempo livre não está sendo utilizado de forma autônoma e criativa para o desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano, mas na maior parte dos casos é preenchido pela televisão; 4) que a separação das práticas esportivas por gênero é evidente – raramente há times femininos (prática quase exclusiva do futebol) e quando há sofre o processo de discriminação e exclusão, pois a realização da atividade está condicionada à disponibilidade de materiais e espaço pelo não uso dos times masculinos; 5) que outras práticas como a capoeira, a dança e a natação (em comunidades ribeirinhas) estão presentes na vida de alguns assentados, porém, de forma esporádica; 6) que outras práticas culturais como o teatro, o recital, a literatura, a pintura, etc. estão totalmente ausentes do contexto de vida; raramente homens e mulheres dessas comunidades tiveram acesso a um

espetáculo de dança, de teatro, de música clássica, por exemplo.

Dessas constatações sistematizadas a partir dos mutirões nas áreas de reforma agrária, identifica-se qual é a política adotada pelo Estado, de destruir os serviços públicos para incentivar o capital privado a desenvolver-se em alguns setores e simplesmente não se responsabilizando com outros. As poucas políticas de governo para atender a juventude não chegam ao campo. As verbas e o material para que sejam desenvolvidas atividades culturais no campo praticamente não existem. O que a população pobre pode acessar no tempo livre é a televisão, cujos programas de péssimo conteúdo cultural são assistidos de maneira acrítica, ampliando a alienação da juventude, demonstrando que há outra área que necessita de imediata ação do poder público, que são os meios de comunicação de massa, utilizando-os em uma política cultural de elevação do nível de consciência das populações, tanto da cidade, quanto do campo.

Com a socialização das vivências e os debates nos mutirões, pode-se perceber que as problemáticas centrais são generalizáveis para todas as áreas de reforma agrária e para grande parte do meio urbano, sobretudo nas periferias das grandes cidades. Diante dessa constatação, foram feitos questionamentos de como superar tais problemáticas, do que é necessário para que seja possível o acesso aos diversos bens da cultura corporal. As respostas giraram em torno de dois pontos centrais: a estrutura física e o financiamento público, ambos os pontos intimamente ligados às políticas públicas para o esporte, a cultura e o lazer, que deveriam estar sendo cumpridas pelo Estado.

Diante da necessidade de organização para a conquista de mais um direito social, pensando na história da luta de classes, decidiu-se pela criação de Círculos de Cultura, Esporte e Lazer. A importância desses círculos advém da necessidade do resgate da produção humana referente às suas práticas corporais desenvolvidas ao longo dos tempos, através do seu trabalho e acumuladas geração após geração. Essas práticas, como a capoeira, a dança, os esportes, os jogos e lutas, os malabares, a mímica, a ginástica, etc. trazem consigo acúmulos da humanidade, mas foram mercantilizadas ao longo dos tempos. Contudo, não podem ser deixadas de lado, precisam ser praticadas.

Ao invés de consumir o lazer mercantilizado, proposto pela burguesia e impregnado pela sua ideologia, presente nas atividades realizadas nas idas às cidades, fora dos assentamentos e sítios ou na atitude passiva de assistir aos programas televisivos, os jovens, por meio dos círculos, podem construir suas próprias formas de lazer. Dessa maneira é possível articular-se aos demais territórios de forma autônoma, preservando a identidade construída na luta e acrescentando ao seu acervo cultural elementos de outros espaços, como o urbano. A formação de círculos permite aos seus integrantes o trabalho com a criatividade, a responsabilidade, a autodeterminação e auto-organização, contribuindo dessa forma para a emancipação

humana, sendo por isso tão negadas à população.

Com esse trabalho, formamos cinco círculos de cultura, que desenvolvem práticas corporais com os jovens e a comunidade dos assentamentos, acampamentos e sítios, inicialmente com o esporte, a dança, o teatro/literatura, a banda de música e a capoeira. Nas oficinas, os assentados desenvolvem suas práticas corporais e redimensionam as atividades, tempos e espaços. O ponto culminante do trabalho é a realização de um festival de cultura, esporte e lazer, organizado pela comunidade com o apoio do coletivo da ACC e do Pólo UFBA/Rede CEDES – Grupo LEPEL/FACED/UFBA.

Essas experiências contribuem para alterar o trabalho pedagógico com efetivos e reais subsídios na ampliação dos conhecimentos científicos dos estudantes universitários e da comunidade participante, nos avanços em relação a atitudes adequadas para os estudos e principalmente em relação à crítica aos valores burgueses que impregnam nosso sistema educacional, na perspectiva de uma formação omnilateral e emancipatória.

Conclusão

Para dar conseqüência ao desenvolvimento teórico e às constatações advindas da sistematização dos debates nos mutirões, o passo relevante a ser dado é a implementação e consolidação dos círculos, integrando a juventude da cidade e do

a) campo. Para tal, as proposições pedagógicas são:

desenvolver projetos através do trabalho de mutirões e círculos populares em que todos possam participar e desenvolver com criatividade, responsabilidade e autodeterminação o campo da cultura corporal, preservando conteúdos e valores na perspectiva da emancipação humana e do esporte para todos;

b) propiciar campo de vivência social prática e de elaboração teórica, nas áreas de educação, esporte e lazer na comunidade da cidade e do campo, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos, portadores de deficiência, como fator de integração social e de saúde, construindo com a coletividade, a autodeterminação e auto-organização para as práticas corporais esportivas e de lazer, assim como a construção de tempos, espaços e processos para a difusão das práticas corporais;

c) propiciar campo de estudo e pesquisa, bem como de experiências profissionais para estudantes da educação básica e universitária e educadores populares e professores das redes públicas de ensino, para investigar as problemáticas da educação e da Educação Física, considerando informações de estudos já realizados e a prática esportiva nas comunidades, escolas, bairros, assentamentos, centros esportivos em relação à autodeterminação e auto-organização dos participantes.

d) promover atividades que consolidem projetos com impacto imediato e de médio e longo alcance para avançar na produção de conhecimentos científicos, na formação de professores e militantes culturais e nas práticas educativas emancipatórias. Entre tais atividades

constam: círculos de estudos, oficinas de construção de espaços, implementos, materiais para as práticas esportivas; festivais de cultura corporal; seminários interativos; eventos esportivos; jogos cooperativos para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos participantes acerca da cultura corporal e sua ampliação através de trabalhos em Mutirões e Círculos Populares de Esporte e Lazer;

e) capacitação de recursos humanos – militantes culturais – para atuar na promoção do esporte e lazer nas comunidades da cidade e do campo como pesquisadores e militantes culturais na área da educação, Educação Física, do esporte e do lazer.

f) Avançar na consolidação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física na UFBA a partir das ações da Rede CEDES integrada às ações com o ACC 456 – Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária.

Com o desenvolvimento dessas proposições pedagógicas esperamos demonstrar que uma teoria do conhecimento assume força quando as amplas massas se apropriam dela para a interpretação e ação da/sobre a realidade concreta, como comprova a histórica luta da classe trabalhadora pela sua emancipação. Relacionado a essa premissa, verificamos que a implantação dos Círculos de Esporte e Lazer, a partir dos mutirões, permite outra relação com os bens da cultura corporal pela comunidade, ao apropriar-se de forma autônoma, criativa e auto-organizada, articulando o desenvolvimento de atividades no tempo livre com o processo de elevação do nível cultural geral, permitindo o desenvolvimento da consciência de classe.

Permitir à classe trabalhadora apropriar-se do conhecimento e dos elementos culturais criados pelo homem ao longo da sua história, portanto, é permitir que se avance na articulação e organização da classe pela sua emancipação, o que significa a emancipação de toda a humanidade.

TEXTO 6

MUTIRÕES E CÍRCULOS NA ESCOLA PÚBLICA: A GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO EM OFICINAS E FESTIVAIS

Cristina Souza Paraíso; Amália Catharina Santos Cruz; Alexandre Henrique Silva Bezerra; Neidejane Souza Santos; Alírio Braz; Sandra Morena Güez e Silva Nonato; Guilherme Gil da Silva; Davi José de Almeida Moraes; Alexandre Andrade de Santana; Edielson Santos Moreira; Fernanda Andrade; Elísio dos Santos; Taíse Almeida dos Santos; Amós Carvalho da Boa Morte; Renata Souza Gomes; Valter dos Santos Machado; Celi Nelza Zülke Taffarel

A vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX & ENGELS, 1984, p. 55)²³.

O presente trabalho relaciona-se com a pesquisa matricial desenvolvida pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA, que é alicerçada por quatro pilares centrais: trabalho pedagógico, produção do conhecimento, formação de professores e política pública, que visam responder às problemáticas significativas na área da Educação Física e do esporte, tendo como objeto de estudo a Cultura Corporal e, mais especificamente, neste trabalho, a ginástica e sua contribuição para alterar a cultura pedagógica da escola. Essa pesquisa tem inserção no ensino fundamental e no ensino médio, na graduação, na pós-graduação, nos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora e na comunidade em geral. Parte da problematização do sistema educacional brasileiro, da escola capitalista e sua cultura pedagógica e em especial a Educação Física escolar.

Dados apresentados em 2006 pelo Ministério do Esporte em parceria com o IBGE sobre o esporte no Brasil, demonstram claramente a situação dramática nos municípios brasileiros. Estudos específicos na Rede Pública de Ensino do Estado

da Bahia (RPE-BA) demonstram a falta dos espaços para as práticas corporais e esportivas na escola. Considerando que a escola é um dos espaços privilegiados para a socialização do conhecimento com as crianças, e muitas das vezes a única possibilidade de acesso aos conhecimentos sobre a cultura corporal, fica evidente a negação de conteúdos na escola, entre os quais, a ginástica.

No que se refere à Educação Física escolar na Bahia, dois dados da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUPERINTENDÊNCIA, 2005) nos chamam atenção: a) das 1.943 unidades escolares do estado, 1.222 não apresentam instalações para as práticas corporais; b) dos 2.333 professores de Educação Física do Estado, apenas 1.223 apresentam formação específica na área. Isso confirma que a situação das escolas públicas do Estado da Bahia não é diferente da média do país. Em alguns aspectos é até pior, não apresentando as condições mínimas para o desenvolvimento dos conteúdos, e muito menos, para a elaboração de novas possibilidades que superem esse quadro desalentador.

Quanto aos conteúdos, se confirma a predominância do esporte como conteúdo principal, especificamente os quatro esportes “privilegiados” pela mídia: futebol, vôlei, basquete e handebol, com forte influência do alto rendimento (SUPERINTENDÊNCIA, 2005). A prática pedagógica observada sonega conhecimentos e burla o tempo pedagógico de crianças e jovens, o que, em última instância, viola direitos dos estudantes porque compromete o desenvolvimento de uma atitude crítica. São formas de violência no interior da escola que se somam a outras violências às quais estão acometidos os estudantes da RPE-BA.

No atual panorama, a Ginástica, enquanto conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, apresenta condições ainda mais precárias – isto quando ela existe – fruto também da (de)formação dos professores, que na maioria das vezes nega esse conteúdo ou o desenvolve de forma superficial e fragmentada, a exemplo de sua formação (ALMEIDA, 2005). Considerando que o desafio a enfrentar exige uma consistente base teórica e uma grande determinação política, construímos uma proposta denominada “Ginástica: Alegria na Escola”, tendo como hipótese que é possível contribuir com a alteração da cultura pedagógica da escola, via organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da educação emancipatória, no trato de conteúdos específicos – tratando-se aqui da ginástica.

Destacamos o Projeto *Ginástica: Alegria na Escola*, como resultado do acúmulo das experiências desenvolvidas a partir da disciplina EDC 237 – Ginástica Escolar²⁴ com as turmas a partir de 2001, tendo como espaço para o desenvolvimento da pesquisa as escolas públicas, principalmente da RPE-BA, assim como os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora. Dentre as experiências já desenvolvidas nesse período podemos citar, por exemplo, o I Congresso de Ginástica da Bahia (ocorrido em 2002), o Curso de Extensão de Ginástica (em 2003), o Curso Intensivo Escola Móvel e Ginástica Alegria na Escola (em 2005), o Seminário

Interativo Educação Física Escolar (em 2005), a defesa de doutorado da professora Roseane Almeida (em 2005), os trabalhos de Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior.

A partir do ano de 2005, levando em consideração essa construção histórica, implementamos o projeto-piloto *Ginástica: Alegria na Escola* baseado nos trabalhos *Alegria na Escola*, de Georges Snyders (1988) e *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak (2000). Essas teorias se apresentam em contraposição à realidade atual, que é de violência nas escolas da cidade e do campo, de rebaixamento da educação do trabalhador, da negação de instrumentos educativos que visem formar sujeitos históricos contestadores da ordem vigente e que queiram, principalmente, transformá-la em favor da maioria esmagadora da população, ou seja, em favor da classe trabalhadora.

Portanto, assim como Snyders e Pistrak, defendemos que os métodos e descobertas só poderão dar resultados positivos se colocados na perspectiva de uma educação centrada na luta de classes e que tenha como horizonte histórico um outro projeto de sociedade, no caso, o projeto socialista, a partir da auto-organização e auto-determinação dos sujeitos históricos. Partindo dessa base teórica, o projeto apresenta como objeto de estudo o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, os objetivos-avaliação, os tempos e espaços e os materiais e equipamentos, necessários para a Educação Física, em especial a ginástica, na escola pública, objetivando alterar a cultura pedagógica da escola.

Ao problematizarmos a situação, buscamos responder às perguntas científicas: como é tratada a ginástica nas escolas públicas, qual é a realidade concreta em que ela está inserida e quais as possibilidades de alterar, significativamente, a cultura pedagógica, considerando a perspectiva crítico-superadora do ensino de Educação Física? Como podemos desenvolver mutirões e círculos nas escolas para o desenvolvimento do projeto?

Essa preocupação se justifica a partir de estudos anteriores, dos quais podemos citar o de Almeida (2005) e das nossas próprias experiências, que constataram que o conteúdo ginástica está sendo extinto da disciplina Educação Física e esta, por sua vez, vem sendo desvalorizada no currículo escolar. A escola, ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, decide ideologicamente o que as crianças e jovens devem aprender ou não. Portanto, desvalorizar a disciplina Educação Física e reduzir o conteúdo *ginástica* na escola é desconsiderar a sua construção histórica enquanto uma área do conhecimento que é criada, acumulada e recriada pela humanidade.

Como possibilidade de alterar essa situação, faz-se necessário transformar a organização do trabalho pedagógico, o que significa a consolidação de uma consistente base teórica que nos garanta compreender o mundo com as dimensões de radicalidade, de conjunto e de totalidade, desenvolvendo competências e habilidades globais – ética, moral, pedagógica, política e técnica. Para responder a essa

pergunta científica utilizamos como metodologia do ensino a perspectiva crítica-superadora embasada na teoria do conhecimento materialista histórica dialética. Dialogamos com o método didático da prática social, auxiliado pelo método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007) baseado na perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2003), que prevê: prática social, problematização, instrumentalização, catar-se e retorno à prática social, conforme apresentação mais detalhada no texto 2 e 10 do presente livro.

Portanto, a prática social é sempre o ponto de partida e chegada, sendo que neste último a prática deve ser transformadora da realidade inicial, o que significa uma elevação em termos do grau de desenvolvimento do conhecimento e da prática concreta na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. O projeto está sendo desenvolvido sob o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a materialização desse princípio vem ocorrendo através deste projeto de pesquisa, na disciplina ginástica escolar e, como primeira experiência pedagógica, junto a três escolas no entorno da UFBA – Centro Educacional Edgard Santos, Escola Estadual Manoel Devoto, Escola Estadual Hildete Lomanto – às segundas-feiras pela manhã, com turmas do ensino básico, sendo este o ponto inicial da nossa coleta de dados.

Podemos destacar como momentos do processo: o planejamento das atividades a serem realizadas; a vivência teórico-prática dos conteúdos da ginástica pelos acadêmicos da universidade; as experiências na escola com todo o coletivo a partir do planejamento, implementação e avaliação das aulas; a sistematização do conhecimento tratado e das propostas superadoras para alterar a cultura pedagógica, tanto na escola pública quanto na universidade. A cada semestre avançamos na consolidação e expansão do projeto nos expondo à crítica e à autocrítica.

Constatamos a carência de investimentos nos espaços públicos para as práticas corporais: ginásios inadequados, pistas e quadras poliesportivas abandonadas e sem manutenção, ausência de parque aquático, etc.

Essa proposta pretende atingir as 16 escolas públicas estaduais no entorno da UFBA, articulando vários projetos em desenvolvimento pelo Grupo LEPEL/FA-CED/UFBA e possibilitando, assim, a construção de políticas públicas na área da Educação Física, tanto para a cidade, quanto para o campo.

Nesse sentido de debate sobre a política de esporte e lazer, situamos este projeto na Rede CEDES, porque nos auxilia a elaborar e propor articulando as políticas de educação e esporte na perspectiva de uma única política cultural de educação do povo brasileiro.

Entendemos a ginástica como uma forma particular de exercitação, em que se abre a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências enriquecedoras da cultura corporal das crianças, jovens e adultos em particular, e da humanidade, em geral. Compreendendo-a como um conhecimento científico universal que

precisa ser transmitido aos estudantes através da escola, a sua negação ou o seu trato negligenciado impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ao tratarmos do conteúdo ginástica, o fazemos considerando os sentidos e os significados atribuídos ao mesmo ao longo da história, conforme nos descrevem Langlade e Langlade (1970). Podemos reconhecer as atividades gímnicas segundo o Coletivo de Autores (1992), de maneira mais ampla, no rol das atividades humanas corporais a partir de duas bases – apoios e giros – e de maneira mais específica através de seus cinco fundamentos (equilibrar, saltar, rolar/girar, balançar/embar, suspender/trepar), com aparelhos e sem aparelhos. Estudos mostram que hoje há aproximadamente 33 tipos de ginástica (DIECKERT, 1987), originadas das bases e dos fundamentos supracitados.

Para a elaboração da proposta pedagógica para ensinar a ginástica na escola consideramos o seguinte: 1) uma tomada de posição a respeito da teoria do conhecimento – o materialismo histórico dialético; 2) uma concepção de currículo coerente com uma abordagem crítica da ginástica; 3) uma proposta de programa de ginástica para o ensino fundamental e médio, com base na teoria do conhecimento materialista, histórica e dialética e na concepção de currículo ampliado.

Os resultados da materialização desse projeto nos permitem propor outra organização do tempo pedagógico (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995), além dos cinco passos propostos por Saviani (2003), que serão denominados como: o reconhecimento do espaço; o planejamento das atividades; a elaboração teórica; a experiência na escola pública; os resultados; e a avaliação. Apresentamos a seguir a proposição superadora vivenciada no projeto *Ginástica: Alegria na Escola* que se desenvolveu com base em cinco tempos pedagógicos.

TEMPO PEDAGÓGICO I – o reconhecimento e a problematização sobre objetivos, tempos e espaços pedagógicos. Vivências e experiências na perspectiva da individuação – todos passarem por experiências necessárias para o domínio do conhecimento a ser ensinado;

TEMPO PEDAGÓGICO II – o planejamento das atividades, considerando a situação da escola capitalista e as possibilidades do trabalho pedagógico na aula e na escola;

TEMPO PEDAGÓGICO III – a elaboração teórica – consolidando suporte explicativo e positivo para o planejamento e implementação do ensino-aprendizagem da ginástica;

TEMPO PEDAGÓGICO IV – a implementação do planejamento aberto a experiências na escola pública;

TEMPO PEDAGÓGICO V – a demonstração, avaliação e comunicação dos resultados em diversas formas – da expressão corporal (festivals como ápice do trabalho) à escrita (portfólios e textos para eventos, livros e periódicos).

Buscando enfrentar o problema posto, que não é exclusivo da RPE-BA, conseguimos alcançar resultados significativos. Portanto, ao sistematizarmos e analisarmos dados sobre a experiência desenvolvida, concluímos que é necessário manter-

mos mutirões de trabalho constantes e assegurarmos círculos em torno das escolas para garantirmos alterações na cultura pedagógica. Compreendemos ainda que os princípios apontados por Snyders (1988), na questão da elevação do padrão cultural, da alteração da atitude crítica e da alegria de aprender, vivenciar, instrumentalizar-se a partir do conhecimento socialmente útil, pode nos levar a descobrir uma outra face da escola, que não seja violenta, castradora, bancária e alienante, mas sim, relacionada a um trabalho socialmente útil, conforme defende Pistrak (2000). Portanto, instigando a atitude crítica ao que está posto, para que, pela ginástica se compreenda o sistema em que vivemos na totalidade e, partindo desse princípio, se possam elaborar propostas que alterem de forma significativa não só as aulas, mas a cultura pedagógica da escola e, quiçá, pela revolução, as condições objetivas da existência humana.

Dessa forma, os conhecimentos da ginástica, juntamente com outros conhecimentos escolares, deverão contribuir para que o estudante possa constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992), orientado por um projeto histórico que supere as contradições do mundo capitalista, tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral. A ginástica é, portanto, um conhecimento identificador da área da Educação Física, devendo ser problematizado no currículo, tanto na sua fase inicial, quanto na de aprofundamento, podendo ser constituído como um sistema de complexo temático no currículo escolar que se contrapõe à violência instituída na escola, que se expressa na negação de conteúdos e na burla do tempo pedagógico.

TEXTO 7

MUTIRÃO PARA A AVALIAÇÃO DOS JOGOS ESCOLARES DA BAHIA

Micheli Ortega Escobar; Kelly Ferreira da Costa; Alcir Horácio da Silva; Joselúcia Barbosa Ambrozi; Helena Márcia Monteiro de Santana; Joelma de Oliveira Albuquerque; Ruy José Braga Duarte; Wiliam José Lordelo; Iure Cerqueira Correia; Celi Nelza Zülke Taffarel

[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência multifacetada, essa forma natural da cooperação histórico-mundial dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes [...]. (MARX & ENGELS, 2007, p. 41).

Introdução

O presente texto relata o trabalho de parte do coletivo do Grupo LEPEL/FA-CED/UFBA e do Grupo LEPEL/UEFS na realização de um mutirão para avaliar os Jogos Escolares da Bahia em 2007. A tarefa nos foi encomendada pela Secretaria de Educação do Estado e demandou apresentar um projeto, levantar dados, apresentar e discutir resultados e levantar proposições superadoras para a realização desses jogos em 2008.

Ao problematizar a questão dos jogos escolares, identificamos que pesquisas anteriores já demonstravam que a Educação Física e o esporte na escola apresentam contradições ainda não superadas no âmbito do trabalho pedagógico, da legislação e das políticas públicas. As contradições explicitadas e realçadas no presente trabalho foram as relações entre a educação e a instituição esporte.

Nesse eixo articulam-se outras questões, como por exemplo, os interesses políticos e econômicos de exploração de mercados em expansão – mercado esporti-

vo – fazendo-o a partir da escola, local privilegiado para sua introdução e ampliação, afinal é ali que devem circular durante cerca de catorze anos todas as pessoas que vivem sob os auspícios da República Federativa do Brasil, cuja Constituição, promulgada em 1988, assim o exige. Os interesses ideológicos das políticas públicas de esporte e lazer conduzidas por governos e governantes, como é o caso hoje no Brasil, elegem como estratégia para tal a máxima: “escola é celeiro de atletas” ou, como denominam, no Nordeste brasileiro, lócus privilegiado para a “captação de atletas”.

Outro eixo de contradições diz respeito à normatização e legislação referente à Educação Física e ao esporte e suas relações com o trabalho pedagógico na escola. A Educação Física não está assegurada por lei na escola. De um lado, existem as legislações federais, estaduais e municipais e, do outro, a normatização e regulamentação das escolas, referentes aos projetos políticos pedagógicos. Muitas vezes, chocam-se tais legislações e normatizações, principalmente no que diz respeito à concepção de formação humana, de currículo e de trabalho pedagógico. Podemos exemplificar nos programas do Ministério do Esporte (como o Programa Segundo Tempo), nas diretrizes do Ministério da Educação para a educação básica – fundamental e média – e universitária, que apontam para a possibilidade da Educação Física vir a ser facultativa aos estudantes, e ainda, nas ações do Sistema CONFEF/ CREF's junto aos professores e profissionais da área.

Vale destacar nessa problematização a crescente desvalorização da Educação Física nas escolas, pelas seguintes razões: a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física, que mantém a cisão teoria-prática e proporciona a origem de um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; a banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação; a restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independentemente de condições físicas, de raça, de cor, de sexo ou de condição social; a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física; a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; as práticas de organização de jogos competitivos sob orientações técnicas e pedagógicas que comprometem a formação de crianças e jovens e acentuam a alienação; a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares.

A partir de tais considerações apresentamos o projeto de avaliação dos Jogos Escolares da Bahia 2007, para enfrentar de maneira sistemática e radical as contradições. Em um primeiro momento, nos interessou avaliar esses jogos escolares por localizarmos neles os mais ricos elementos que permitiram refletir sobre a totalidade da Educação Física e do esporte na escola, e para além dela, na perspectiva da construção de uma política cultural para a educação de crianças e jovens no Estado da Bahia.

Os jogos Escolares da Bahia 2007: a necessária avaliação crítica

A Coordenação de Educação Física da Superintendência do Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SUDEB/SEC-BA), juntamente com a Superintendência do Desporto do Estado da Bahia (SUDESB) implementaram os Jogos Escolares da Bahia em 2007. Esses jogos envolveram 140 escolas das redes pública e particular de ensino, da capital e do interior do Estado, de um total de mais de quatro mil escolas. Estiveram em disputa medalhas em quatro modalidades esportivas coletivas – basquete, futsal, handebol e voleibol –, e em modalidades individuais – atletismo e outras –, em duas categorias: a de estudantes com idade entre doze e catorze anos; e a dos estudantes com idade entre quinze e dezessete anos. Os vencedores representaram a Bahia na etapa nacional dos Jogos Estudantis Brasileiros, sendo que os estudantes da primeira categoria disputaram esses jogos na cidade de Poços de Caldas/Minas Gerais, e os da segunda categoria, em João Pessoa, na Paraíba.

Como problema de investigação delimitamos o seguinte: os Jogos Escolares da Bahia apresentam contradições expressas na política de educação e esporte, na gestão e administração pública e no trabalho pedagógico da escola? Indicadores apontam que na forma como a Educação Física e o esporte são tratados na escola não existe uma efetiva ampliação das referências de crianças e jovens sobre a cultura corporal e o desenvolvimento da atitude crítica frente à instituição esporte; portanto, é premente a necessidade de a Educação Física escolar ser questionada por não contribuir para uma formação omnilateral e uma atitude crítica frente às manifestações da cultura corporal, entre as quais se situa o esporte.

As perguntas norteadoras da presente investigação foram: como se caracterizam os Jogos Escolares da Bahia e quais as suas determinações? Contribuem os jogos escolares para a valorização da Educação Física na escola? Como valorizar a Educação Física e o esporte na escola, na perspectiva da formação omnilateral, superando as atuais contradições expressas na forma como se dá a gestão pública, a administração, a organização dos jogos escolares e a organização do trabalho pedagógico na escola? Quais as possibilidades de desenvolvimento e implementação de práticas corporais pedagógicas que ampliem as referências de crianças e jovens acerca da cultura corporal a partir da realização de jogos escolares?

A hipótese central delimitada para a investigação é a seguinte: é possível afirmar que os jogos escolares refletem a luta de classes e o consequente processo seletivo que é praticado pela escola mediada pelo trabalho pedagógico – modulado pela avaliação – ao afastar da prática dos jogos e esportes, indiscriminadamente, milhares de crianças e jovens que se vêem desqualificadas em suas aptidões antes mesmo de terem a chance de se apropriar do conhecimento necessário ao seu desenvolvimento.

No plano didático, a hipótese é de que os jogos escolares explicitam uma teoria pedagógica caracterizada:

- pela falta de sistematização do conhecimento do esporte e sua subsunção ao alto rendimento;
- pela sua separação, em forma e conteúdo, da disciplina Educação Física;
- pela seleção dos estudantes com testes padronizados;
- pela falta de apoio efetivo em todos os graus e níveis no que tange às responsabilidades do Estado perante a educação e em especial a Educação Física nas escolas. Isso vai desde o problema do financiamento até a formação de professores.

Para avaliar a realização dos Jogos Escolares na Bahia consideramos, ainda, dados necessários para constatar o real, refletir sobre mediações e consequências e indicar superações. Nesse sentido, foram necessários dados sobre:

- a caracterização dos Jogos no que diz respeito ao âmbito
 - * da política e gestão;
 - * da fundamentação e finalidades;
 - * dos participantes – professores, técnicos, estudantes;
 - * das escolas – rede de ensino público e privado;
 - * das modalidades – esportes coletivos.
- as mediações, contradições e consequências sociais da aplicação da política nas escolas e da manutenção de uma dada visão de Educação Física e esporte no currículo escolar;
- a Educação Física e o esporte na escola: objetivos/avaliação, conteúdos/formas, espaços/tempos, professor/estudante, direção/gestão;
- a infra-estrutura;
- a formação e capacitação docente;
- as aprendizagens dos estudantes;
- as aptidões físicas;
- a atitude científica.
- as possibilidades superadoras em relação a:
 - * finalidades e fundamentação da Educação Física e esporte na escola;

- * gestão, administração e infra-estrutura;
- * formatação/organização dos Jogos Escolares;
- * trabalho pedagógico nas escolas;
- * auto-organização dos estudantes;

Estudamos os Jogos Escolares da Bahia 2007 através de uma rigorosa observação e da utilização de dados de diversas fontes, entre as quais destacamos os documentos referentes aos Jogos e as entrevistas com os envolvidos no processo: gestores públicos, diretores, professores, técnicos e estudantes. Como instrumentos para coleta de dados utilizamos um questionário semi-estruturado aplicado a professores, técnicos, estudantes, participantes dos jogos, e gestores/diretores, ação realizada pelos estudantes do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da UFBA. Quanto aos documentos, realizamos uma revisão crítica da literatura pertinente ao tema, analisamos documentos anteriores referentes ao esporte na escola, e analisamos o projeto dos Jogos, os planos e programas de treinamento de professores, e demais legislações e normatizações pertinentes. Os procedimentos complementares para coleta de dados foram: participação em reuniões, congressos técnicos, observação do trabalho da Comissão de Ética, da ouvidoria dos Jogos e demais registros documentais – boletins informativos e páginas na *internet* sobre os mesmos. Os instrumentos de coleta e análise de dados foram submetidos a especialistas da área.

Quanto à amostragem, foi definido que abarcaríamos a totalidade dos participantes na fase final dos jogos realizados na cidade de Salvador/BA. A amostra foi intencional.

Após a coleta, a sistematização e a análise dos dados os resultados foram submetidos a um procedimento de checagem na presença de gestores, dirigentes e professores/técnicos, conforme ocorreu no dia 7 de março de 2008, no Instituto Anísio Teixeira, com a presença de representantes da SUDESB e da Secretaria de Educação. Também estão sendo divulgados em grupos de discussão para submissão dos resultados à crítica.

Os resultados serão também divulgados sob a forma de relatórios, pôsteres, mala direta, audiências públicas, videoconferências e demais fóruns de debates.

A equipe de avaliação foi constituída por cinco especialistas (Celi Nelza Zülke Taffarel, Micheli Ortega Escobar, Joselúcia Barbosa Ambrozi, Helena Márcia Monteiro de Santana e Alcir Horácio da Silva) e seis auxiliares de pesquisa, estudantes pertencentes ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da FAGED/UFBA.

Um dos pressupostos da avaliação dos Jogos Escolares foi uma estruturação de avaliação que permitisse responder a problemáticas específicas e possibilitasse uma tomada ulterior de decisões pedagógicas e políticas no que se refere aos jogos

escolares e à Educação Física na escola no Estado da Bahia. Outro pressuposto foi que todas as teorizações decorrentes da avaliação dos Jogos deveriam subsidiar processos de formação continuada de professores da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia (RPE-BA) e contribuir com a construção de políticas públicas de esporte e lazer no Estado.

Sistematizamos os dados em mais de cem quadros e tabelas e apresentamos aqui, de forma sintética, alguns indicadores relevantes, principalmente os de caráter pedagógico e político, para subsidiar decisões sobre a realização dos Jogos Escolares da Bahia em 2008.

O panorama geral da Educação Física escolar na Bahia

Os dados da pesquisa indicam que: a) em relação às escolas e ao currículo: não existem aulas regulares e sistemáticas de Educação Física nas escolas públicas; não são tratados os conteúdos de forma apropriada para a aprendizagem da cultura corporal; não existem condições objetivas de trabalho pedagógico, faltam assistência e apoio aos estudantes, os treinamentos não têm base científica, pedagógica e técnica apropriada; b) em relação aos professores e técnicos: muitos não são da área, não têm formação universitária, trabalham em condições adversas, sem materiais e equipamentos e financiamento necessário, sem capacitação científica, técnica e pedagógica, sem assistência psicológica, médica e nutricional aos atletas escolares; c) em relação aos dirigentes: revela-se um profundo desentendimento sobre o que é o esporte educativo na escola e sua relação pedagógica com a Educação Física – é como se fossem coisas apartadas, sem relação e nexos entre as aulas de Educação Física e o esporte escolar; além disso, agem com boa vontade, amadoristicamente para garantir a competição, necessitando de capacitação para lidar com o fenômeno da Educação Física e do esporte escolar de maneira política, científica, pedagógica e técnica, adequada ao processo de escolarização e à formação emancipatória.

Apesar de constatararmos também o enorme esforço de alguns dirigentes, professores, pais, estudantes e voluntários, a proposta dos Jogos Escolares da Bahia está completamente defasada, afastada, apartada do projeto de escolarização do povo baiano, necessitando de um aporte que o justifique enquanto política cultural para educação do povo que transcenda a competição em si e a busca de medalhas para o atleta, a escola, o Município, o Estado e o País.

Os dados que levantamos nos demonstram ainda que: quanto ao espaço físico (considerando o espaço quadra esportiva), o Estado da Bahia possui 1.753 escolas da RPE-BA, das quais 971 não possuem quadra. Das 782 quadras existentes, apenas 50 são cobertas. Os dados indicam que as crianças e jovens estão aprendendo a jogar nas associações e clubes em primeiro lugar.

Quando nos perguntamos sobre a situação do esporte nos municípios, constatamos que, segundo dados do IBGE em pesquisa realizada com o Ministério do

Esporte, a situação nos municípios brasileiros se caracteriza pelo seguinte: no ano de 2003, só 12% das escolas públicas municipais do país possuíam instalações esportivas, sendo que a região Sul apresentava o maior percentual (27,9%), seguida pelo Sudeste (26,5%), Centro-Oeste (21,3%), Norte (4,7%) e Nordeste (4,4%). A desigualdade persistia na análise por classes de tamanho da população dos municípios. Nas cidades com até 100.000 habitantes, o percentual de escolas que dispunham de instalações esportivas variava de 7,5% a 13,4%, enquanto nos municípios com mais de 100.000 até 500.000 habitantes e de mais de 500.000 habitantes, as escolas com instalações chegavam, respectivamente, a 23,7% e 42,5%. Mais grave era a situação das escolas públicas municipais localizadas na área rural. Somente 2,5% delas contavam com instalações esportivas. Nas grandes regiões, esses percentuais variaram de 1,3% no Norte e no Nordeste a 8,2% na Sul.

A partir desses dados, nos cabe perguntar sobre a escola e seu importante papel na socialização das crianças não para o trabalho alienado, mas sim, para o lazer emancipado. É isso que elas almejam e respondem quando perguntadas *para que praticar esporte?* Cabe-nos perguntar não pelo esporte para o povo, transmitido pela mídia particular, mas sim pelos esportes coletivos auto-determinados, que exercem um papel de suma importância no processo de auto-organização de crianças e jovens para as ações. Cabe-nos perguntar pela iniciação esportiva, sem o que não existe possibilidade de opção consciente para a prática esportiva. Cabe-nos perguntar pela política cultural de educação de uma nação que se quer soberana, independente, com um povo feliz.

Quanto ao material didático, na grande maioria das escolas há falta de material para o trato pedagógico da disciplina Educação Física. Os materiais adquiridos são de péssima qualidade e não suportam o desgaste natural de uso durante o ano letivo.

Quanto à questão da identidade cultural podemos apontar constatações a partir do exemplo da capoeira. Apenas 21 unidades escolares de Salvador possuem vivência regular de capoeira. Dessas, somente três trabalham a capoeira inserida como conteúdo do componente curricular Educação Física.

Quanto ao tempo-espaço pedagógico, as pesquisas realizadas nas escolas estaduais nos revelam que há vulnerabilidade da carga horária, principalmente em se tratando da burla do tempo pedagógico, tempo este que é reduzido bruscamente e que pode ser verificado quando o professor, na organização de sua aula, despende boa parte da sua hora-aula para tarefas menos importantes do processo pedagógico, ou quando fragmenta sua aula em partes que não se relacionam (aquecimento, desenvolvimento e volta à calma), denotando um ensino bastante tradicional. Há ainda que se ressaltar a ausência do professor de Educação Física nos espaços decisórios e de planejamento da escola, ou seja, sua assunção na organização do trabalho pedagógico, fato reclamado sempre pelo conjunto de professores, coordenadores e diretores.

Quanto aos treinamentos para jogos, constatamos que a maioria dos treinadores são do sexo masculino, treinam modalidades homogeneizadas, com predominância do Futsal, e os treinos são predominantemente duas ou três vezes por semana, com duração de duas a três horas. Existe uma reclamação tanto de professores e treinadores, quanto de estudantes sobre a falta de apoio para participar dos Jogos, em todos os sentidos, desde o material ao técnico-científico. Constatamos nos estudos que as representações dos estudantes que treinam para os jogos escolares apresentam concepções questionáveis sobre o sentido e significado dos esportes, o que denota falta de conhecimentos científicos sobre o assunto.

Quanto ao ordenamento legal da Educação Física escolar, da análise de documentos, leis, resoluções, pareceres, portarias, manuais e orientações curriculares que ordenam a Educação Física na RPE-BA, verificou-se que os mesmos apresentam dissonâncias, e que se faz necessário uma criteriosa revisão. Além disso, algumas leis não são cumpridas e outras são distorcidas de acordo com contingências políticas, como é o caso da alocação dos docentes e suas cargas horárias na Educação Física, mesmo sem formação para tal.

Quanto ao quadro de professores de Educação Física, o Estado da Bahia possui 2.662 professores de Educação Física efetivos concursados, dos quais 942 não possuem licenciatura. No que diz respeito à formação continuada, a grande parte dos professores buscam capacitar-se em cursos avulsos, ministrados principalmente em eventos de curta duração e em cursos interativos e intensivos. Não existe uma política de formação continuada, sistemática, rigorosa e criteriosa. As ações de capacitação promovidas pela RPE-BA são concentradas nos professores da capital e mesmo quando são direcionadas aos professores do interior, não oferecem condições objetivas para que eles possam realizá-las. Percebe-se uma clara falta de articulação institucionalizada com as universidades, principalmente as públicas, fato comprovado e reclamado em diversos fóruns de discussão sobre a Educação Física nas escolas da Bahia.

Quanto à esportivização da Educação Física, constatamos que existe e persiste a predominância do esporte em detrimento aos demais temas da cultura corporal, principalmente o que chamamos de “monocultura do futsal”. A esportivização atende claramente aos objetivos de selecionar os melhores alunos para representar as escolas nos jogos escolares.

No que diz respeito à gestão pública destaca-se, na Bahia, o que é comum também em outros Estados, que são duas instâncias governamentais com ingerência nas escolas (nesse caso, a SÚDESB e a SEC). Os jogos escolares são realizados em precaríssimas condições, o que reflete o estado em geral das escolas, principalmente na RPE-BA.

Nos Jogos Escolares há fortes reflexos de um trabalho pedagógico impregnado do dualismo corpo-mente e da cisão teoria-prática como base científico-te-

órica da Educação Física, o que conduz à utilização de um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, a exemplo do conceito a-histórico de esporte e das suas classificações. Estas evidências apreendemos da análise dos questionários aplicados, nos quais apareceram as representações dos participantes dos Jogos. Foram aproximadamente 400 questionários aplicados entre professores/técnicos, estudantes e gestores/diretores/dirigentes.

A restrição do conhecimento do esporte exclusivamente às expressões técnicas e táticas de uma ou algumas determinadas modalidades esportivas é indício de que a escola promove o desenvolvimento unilateral do indivíduo, dessa forma, limitando a formação de aptidões novas e mais complexas indispensáveis para a sua expressão omnilateral. Indica, ainda, que se considera que a aparição das aptidões tem um caráter inato. Desconsidera-se, portanto, a construção social da aptidão física. Isso foi evidente na hegemonia das modalidades esportivas olímpicas como futsal, voleibol, basquete e handebol entre as modalidades mais disputadas.

O processo de treinamento da modalidade esportiva através da repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva e das condições históricas que deram origem à sua criação conduz à banalização do conhecimento da cultura corporal e a incompreensões sobre o sentido e significado que assume a instituição esporte no modo do capital organizar a vida. O número de dias e horas para os treinamentos, as dispensas das aulas de Educação Física são evidências de distorções das finalidades da escola e deficiências científicas no que diz respeito à área. Isso foi manifestado nas informações prestadas pelos estudantes, bem como nas representações dos mesmos sobre por que ser esportista, o que motiva a prática do esporte e por que todos não aprendem e praticam o esporte.

Quanto à direção dos jogos, repete-se a nível dos municípios e do Estado da Bahia a política mais geral de seleção de atletas e organização de jogos estabelecidas pelas federações e orientadas pelo Ministério do Esporte, desconsiderando-se a necessidade premente do caráter pedagógico para educar crianças e jovens que a Educação Física deve assumir nas escolas. Isso é evidente nas respostas de estudantes e professores/técnicos quando perguntados sobre apoios, treinamentos e participações nos jogos.

Os estudos até aqui realizados indicam que é possível, sim, a partir do reconhecimento das contradições, enfrentá-las e com proposições superadoras contribuir para os saltos qualitativos necessários para que a Educação Física na escola contribua efetivamente com a formação omnilateral, o desenvolvimento da atitude crítica e a elevação do padrão cultural esportivo da população. Isso também fica evidente nas respostas dos estudantes sobre por que ser esportista, sobre o que é esporte e sobre a responsabilidade dos gestores da política pública, da escola, e da aula de Educação Física na oportunidade das pessoas de praticarem o esporte.

Como objetivo da investigação, delimitamos a explicitação de contradições dos Jogos Escolares e a apresentação de proposições críticas para o trato com o conhecimento do esporte como produção cultural a partir da escola.

O debate teórico sobre esporte escolar

O esporte, da forma como é tratado no interior do sistema educacional, com suas características atuais, está sendo severamente questionado. Isso é evidente nos questionamentos às políticas públicas compensatórias, focais, casuísticas, descontínuas e com o caráter centralizador e ideológico dos últimos anos, tanto no Governo de Fernando Henrique Cardoso quanto no Governo de Luís Inácio Lula da Silva e pelas práticas dos professores nas escolas, sem condições objetivas de trabalho, sem acesso aos conhecimentos científicos, sem financiamento, com pés-simos salários, sem grande capacidade organizativa reivindicatória desenvolvida e com precaríssima formação inicial e continuada para fazer face à complexidade do que significa educar em tempos de barbárie. *O Manifesto por uma Educação Física Inclusiva* assinado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em outubro de 2000 e a *Carta de Sergipe*, sendo esta última assinada por mais de 1.500 (um mil e quinhentos) profissionais da área e por autoridades universitárias e parlamentares, encaminhada ao CBCE e a Fóruns internacionais da área, deixam isso evidente.

O esporte educacional é questionado porque não contribui para debelar a revoltante e desumana desigualdade social (TAFFAREL, 2009) e não está sintonizado com os anseios por uma sociedade justa. Kunz (1994) resume as críticas ao esporte, na forma que este tradicionalmente se desenvolve na sociedade e na escola, nos seguintes enunciados:

1. O esporte como é conhecido na sua prática hegemônica, nas competições esportivas e nos meios de comunicação (televisão), não apresenta elementos de formação geral – nem mesmo para a saúde física, mais preconizado para essa prática - para se constituir uma realidade educacional.
2. O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte de competição ou de rendimento só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria.
3. Esse fomento de vivências de insucesso ou fracasso para crianças e jovens em um contexto escolar é, no mínimo, uma irresponsabilidade pedagógica por parte de um profissional formado para ser professor.
4. O esporte de rendimento segue os princípios básicos da “sobrepunção” e das “comparações objetivas”, os quais permanecem inalterados, mesmo para os esportes praticados na escola onde, por falta de condições ideais, o rendimento não se constitui no objetivo maior da aula. Esse é um dos motivos que contribuem para que o ensino dos esportes também venha a influenciar a crescente “perda de liberdade” e “perda de sensibilidade” do ser humano, pelo “racionalismo” técnico-instrumental das sociedades industriais modernas e seguidoras destas. (C.f. KUNZ, 1994, p.118-119).

É preciso tratar cientificamente do esporte na escola, conforme demonstra Assis de Oliveira (1999) em sua dissertação de mestrado, e iniciar outras abordagens do esporte escolar, conforme já vivenciaram os professores Marcos Avellar do Nascimento e Victor Andrade de Melo (1997) e também Escobar (1997) em sua tese de doutorado. Para Escobar (1995), um trato diferenciado e crítico do esporte não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica. Tudo isso dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo para a Educação Física.

Um bom começo de uma metodologia da Educação Física crítico-superadora seria: afirmar o esporte e outras formas da cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo indivíduo, independentemente de condições físicas, de raça, de cor, de sexo, de idade ou de condição social; selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais; resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência; privilegiar a unidade metodológica como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar; compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador – engajado na dinâmica sócio-cultural da comunidade escolar – que se utiliza, como mais experiente, da atividade prática, “o trabalho social”, como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência dos seus alunos; relacionar as possibilidades da prática esportiva às possibilidades reais dadas pelas ações nas áreas da saúde, da cultura, do bem-estar social, da habitação, do planejamento urbano, entre outras; buscar os instrumentos de avaliação no próprio objetivo de construção das práticas corporais.

Esse debate nos indica que a avaliação dos objetivos manifestos ou não dos jogos escolares nos permitirão indicar onde avançar, no que avançar e como avançar para superar o atual estágio de desvalorização da Educação Física na escola.

Conclusões

Reconhecemos como indicações imediatas que as instâncias SUDESB e SEC necessitam de sintonia em torno do caráter pedagógico que devem ter os jogos escolares em um Estado onde predomina o território da caatinga, o semi-árido. Estado entrecortado por gravíssimas situações sócio-econômicas e educacionais, o que pode ser constatado nos indicadores educacionais. Considerando, portanto, os objetivos educacionais de formação de crianças e jovens, indicamos que os Jogos

sejam completamente redimensionados e que isso seja uma tarefa de todos, professores, estudantes, gestores, comunidade e movimentos sociais de luta da classe trabalhadora pela educação e esporte como direito de todos e dever do Estado.

É necessário destinar um tempo para uma profunda avaliação da Educação Física na RPE-BA e o esporte escolar nesse contexto, por parte dos que fazem o trabalho pedagógico na escola e por parte dos gestores administradores. Que os jogos aconteçam sim, mas como síntese festiva de um processo educativo exitoso, que amplie a atitude crítica dos estudantes e suas aptidões e habilidades omnilaterais. Ocorram, sim, com base em um consistente processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal nas escolas, entre os quais o esporte, em espaços apropriados, com base em objetivos e avaliações rigorosas, com base em condições objetivas para sua realização, com segurança para a integridade física, psicológica, ética e moral das crianças e jovens, com a formação e a capacitação continuada dos professores de Educação Física no plano científico, político, ético, moral, estético e pedagógico, para além do técnico e o envolvimento responsável da comunidade e dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora. Que normas e regras sejam avaliadas e redimensionadas, desde as regras e normas de conduta de professores, técnicos e estudantes, de conhecimentos necessários em relação ao conteúdo esporte, de atitudes de gestores, até as regras do esporte em si.

A escola deve recuperar seu caráter educacional na perspectiva da emancipação humana, o que implica em enfrentar o problema dos jogos escolares em outro patamar político, científico, técnico, pedagógico, em outro patamar de princípios educacionais, de estrutura de gestão e administração e de financiamento. Sem essa firme e definitiva articulação, corre-se o risco de manter no sistema educacional baiano uma prática esportiva altamente alienadora e alienante, completamente desarticulada do projeto político pedagógico da escola, o que compromete a formação de crianças e jovens.

Portanto, essa sistematização, que se faz imprescindível, em termos de princípios, em termos de conhecimentos – científicos, pedagógicos e técnicos – em termos de atitude política, em termos de condições objetivas, físicas, materiais, estruturais, de gestão, administração e finanças, devem ser construídas por todos os envolvidos nos Jogos Escolares da Bahia – desde a escola até a SUDESB. Essas medidas não podem ser tomadas em gabinetes e simplesmente serem cumpridas pela boa vontade de alguns, em condições completamente adversas, pessoas que muitas vezes têm boa vontade, o que é louvável, mas que estão completamente despreparadas para lidar com o fenômeno da cultura corporal esportiva na perspectiva da formação humana omnilateral.

Urge inserir a Educação Física na escola, na perspectiva de um projeto de educação e escolarização que efetivamente se preocupe em elevar o padrão cultural esportivo da população da Bahia. Esta é a lição que podemos aprender dos Jogos Escolares da Bahia 2007.

TEXTO 8

EMANCIPAÇÃO HUMANA, TRABALHO PEDAGÓGICO E ESPORTE

Ruy José Braga Duarte; Welington Araújo Silva; Celi Nelza Zülke Taffarel

A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidade se fizeram humanos, tanto objetiva como subjetivamente. (MARX, 1978, p. 11)²⁵.

O presente texto discute os conceitos de emancipação humana, prática pedagógica e esporte e objetiva criticar a visão idealista presente em programas, projetos e planos, tanto de governos, como de professores. Parte da identificação dos conceitos que se destacam em propostas pedagógicas para tecer a crítica e recolocar leis e categorias da teoria do conhecimento que embasem a prática pedagógica superadora no ensino do esporte na escola.

Um dos conceitos presentes em programas e projetos esportivos é o de “cidadania”. Considerar a cidadania como uma forma de exercer o papel de cidadão, de obter direitos e deveres, sem considerar a formação econômica em que se dá esse exercício é idealismo, o que não contribui para uma formação crítica no campo do esporte. É necessário superar este conceito de cidadania que a sociedade burguesa impõe, pois o conceito liberal de cidadania é: o direito natural, a liberdade de pensamento e religião e a igualdade perante a lei (FERREIRA, 1993, p.31), dentro dos princípios liberais de autonomia da sociedade, divididos em três esferas, sendo elas: 1) a esfera política; 2) a esfera econômica e; 3) a esfera privada – principalmente nas escolas ensinando aprender a submissão.

O presente texto demonstra que a trajetória de vida, em dadas relações de produção, que configuram formações econômicas, determinam os rumos das relações sociais e a direção da emancipação humana, que passa necessariamente pela emancipação da sociedade de classes, ou seja, da subsunção do trabalho ao capital, que se expressa na organização da sociedade na opressão de uma classe pela outra – a dos que detêm os meios de produção e se apropriam dos bens e das riquezas e os que vivem da venda de sua força de trabalho.

Essa lei mais geral que rege as relações no modo do capital organizar a produção está presente também na construção da cultura esportiva. Existem os que produzem os espetáculos esportivos e os que usufruem do mesmo; existem os que detêm os meios de produzir o esporte (clubes, federações, confederações) e os que somente consomem o esporte (público); existem os que fazem o esporte (atletas e executantes em geral) e os que ganham com o esporte (clubes, academias, empresas de espetáculo e comunicação); existem os que aprendem o esporte (estudantes, iniciantes) e os que ensinam (professores, técnicos, mestres), os que praticam o esporte (população em geral) e os que oferecem condições para tal (poder público, empresários, dirigentes). Portanto, para entendermos a premissa constitucional de que o esporte é direito de todos e dever do Estado, sendo direito do cidadão o acesso a esse bem cultural, socialmente produzido e historicamente usufruído, é imprescindível delimitarmos de qual cidadão estamos falando, vez que esse não é um ser genérico, não identificado, pois vivemos em uma sociedade de classes e, portanto, não emancipada.

Uma das primeiras necessidades teóricas é estabelecermos a relação cidadania/emancipação humana, e a categoria liberdade como de fundamental importância para o entendimento de emancipação humana sem perder de vista a igualdade social, numa sociedade justa, fraterna, igual e livre (TONET, 2005, p.129).

Segundo Tonet (2005), o trabalho é o fundamento ontológico da liberdade, logo, é essencial na construção da emancipação humana e constitui a matriz de uma determinada forma de sociabilidade. Assim o Estado também se configura numa forma de institucionalizar o que é reclamado e defendido pela sociedade civil. Na sociedade de classes a “sociedade civil pode reclamar e defender direitos, mas na esfera do Estado os direitos são reconhecidos, efetivados ou anulados, dependendo da luta e da correlação de forças” (THERBORN, 1999, p.88).

No modo do capital organizar a produção dos bens, o trabalho tem se configurado como trabalho alienado, trabalho assalariado porque o próprio produtor nele não se reconhece, nem econômica, intelectual e muito menos, socialmente (CHAUÍ, 2005). Estas relações expressam-se na educação não de maneira automática, mas, sim, com mediações do trabalho pedagógico que é configurado na atividade de professores, estudantes, em determinados tempos e espaços com determinados objetivos educacionais, tratando de determinado conhecimento. Em nosso caso, o conhecimento é o esporte.

A situação mais geral da classe trabalhadora, que é sua submissão às classes dirigentes, a classe burguesa, indica a necessidade histórica da emancipação humana – a libertação da humanidade da condição de subsunção do trabalho ao capital.

A educação em geral e em especial o esporte e a forma como é tratado no programa escolar, podem alicerçar ou não uma dada possibilidade de formação do

trabalhador. Os dados atuais de testes internacionais nos apresentam, no geral, o rebaixamento do padrão cultural do povo brasileiro que passa pelo sistema educacional. Isso não é diferente para o esporte. Não conseguimos, a partir da escola, elevar o padrão cultural da população porque não conseguimos, na escola, garantir o acesso das crianças e jovens ao processo de ensino-aprendizagem do fenômeno esportivo em geral e em especial de modalidades, sejam elas tradicionais, como as olímpicas, sejam elas populares, como as praticadas nas diferentes regiões do país.

A emancipação da classe trabalhadora passa, necessariamente, pela possibilidade do acesso aos bens culturais como as bases conceituais, a gênese, a estrutura categorial e demais, condição humana que permite uma atitude crítica frente aos fenômenos sociais e humanos em geral, e em especial o esporte. Isso nos indica que o trabalho pedagógico com o esporte deve estar orientado por uma visão teleológica, ou seja, uma visão do futuro que se quer atingir em termos de projeto de sociedade, de formação econômica e de modo de produção da vida.

O trabalho pedagógico com o esporte na escola passa pela orientação de políticas públicas, tanto de governos (temporárias) quanto de Estado (permanentes). O Estado que temos, constituído historicamente, expressa em si o mais geral e, portanto, é um Estado em que prevalece a força das classes dominantes. É um Estado dividido em classes, em que as classes subalternas estão em constante confronto e conflito com as classes dominantes. Isso está evidente em todas as áreas, da educação à saúde, ao meio ambiente, à infra-estrutura, ao esporte. Nesse terreno de lutas para imprimir rumos à política localizamos os rumos que deve ter o esporte na escola. Localizamos o trabalho pedagógico de professores, estudantes, tratando o conhecimento sobre o esporte no programa escolar. Localizamos também o esporte de alto rendimento com o propósito de assegurar a permanência das estruturas de espetacularização da ação esportiva, principalmente os esportes que proporcionam uma aglomeração de um grande número de espectadores. Prova recente é o Plano Nacional de Desenvolvimento do Esporte (PNDE), nova política social do Governo Federal a ser implantado no período de 2007-2010, apresentada em 16 de Março de 2007 pelo Ministro do Esporte, Orlando Silva, na cidade de São Paulo, e dentro dela a política prioritária para transformar o Brasil em um país Olímpico, de competições esportivas espetaculares.

Essa divisão no esporte, entre o esporte de alto rendimento e o esporte de lazer e educacional expressa uma situação mais geral em relação ao trabalho na sociedade capitalista. A divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho braçal também está configurada e fortalecida na relação estado/esporte, empresário/atleta, pois o conjunto de normas estabelecidas seguramente é a caracterização de interesses da classe dominante. O esporte conforme assegurado no Brasil, com ênfase na espetacularização e nas competições internacionais de alto rendimento e com altos rendimentos privados contribui para a educação de uma nação, edu-

cação de um povo. É assim que o povo brasileiro se vê desprovido de condições objetivas na base das escolas públicas para acessar, através de processos de ensino-aprendizagem, o que lhe é de direito, ou seja, as condições objetivas para construir a cultura esportiva.

Na escola, através do trabalho pedagógico professores e estudantes no trato com o conhecimento do esporte, inclusive enquanto um complexo de sistema temático, que permite entender o mais geral da sociedade, podem sim atuar para que a possibilidade de essência para transformar a condição atual de alienação seja enfrentada. O enfrentamento da situação de alienação – que significa o distanciamento, a não identificação com a situação – também na área do esporte exige novas possibilidades de trabalho pedagógico na escola.

Estamos levantando, portanto, a hipótese de que é pelas possibilidades de essência de organização do trabalho pedagógico na escola que poderemos reverter o quadro atual onde praticamente não se ensina o esporte, mas, sim, praticam-se algumas modalidades esportivas nas escolas. Os estudos sobre os jogos escolares da Bahia, presentes nesse livro, assim o demonstram.

Sobre o esporte podemos destacar que “Esporte” é uma categoria explicativa da prática esportiva como atividade humana historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das mais importantes expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico, que não tem como objetivo resultados materiais. Desde suas origens, a prática esportiva se dá entre os dois pólos de um espectro que vai do jogo lúdico, ao jogo lúdico esportivo competitivo, fenômeno cuja observação permite perceber que a competição quanto mais exacerbada – vencer a qualquer custo –, mais se afasta do jogo lúdico. Esses dois pólos antagonizados ofuscam a compreensão de que a competição e o lúdico são intrínsecos ao jogo e que, se ambos não co-existem, é em razão dos interesses e necessidades dos participantes, das instituições em que a prática se realiza ou das políticas que as orientam.

Considerando que o conceito de “esporte” emerge da própria prática, e, portanto, de sua posição no movimento do lúdico ao competitivo, a prática de “formação esportiva” deve ser entendida como a de apropriação do conhecimento de diversos conteúdos da cultura corporal, entre eles os das práticas denominadas “esporte”, que permitem elevar o padrão cultural esportivo da população. Por sua vez, o conceito de lazer emerge de práticas em que prevalece o sentido lúdico-esportivo caracterizado pela livre escolha (PNE, 2001). Já o conceito de “alto rendimento” nasce das práticas orientadas pelo objetivo olímpico clássico: “*citius, altius, fortius*” – “mais rápido, mais alto, mais forte”.

De um jogo de bola, de caráter essencialmente lúdico, na mais tenra idade, podemos contribuir para as constatações de possibilidades de ação de crianças e jovens, assim como para a sistematização de conhecimentos percebidos inicialmente pela prática que necessita ser sistematizada, organizada, aprofundada e am-

pliada. De uma dada visão de mundo, presente no início de uma atividade esportiva, a situação de aprendizagem poderá levar à revisão de conceitos, à ampliação ou à própria construção de conceitos e generalizações, desenvolvendo nos estudantes uma atitude científica, base para uma atitude crítica e responsável, elevando-se o padrão cultural esportivo da população estudantil.

A confecção de uma bola para o jogo do intervalo das aulas, ou uma bola rolando em um belo estádio durante uma decisão de campeonato estadual ou nacional, ou uma bola fictícia em um jogo eletrônico devem permitir que crianças e jovens elevem seu padrão esportivo cultural, mas isso somente será possível com o trabalho pedagógico sistemático, consistente, coerente, à luz de um projeto histórico superador do modo do capital organizar a produção de bens e consolidar subjetividades humanas e internalizar valores. Do ato de jogar bola para a atitude de auto-organização de coletivos para construir a cultura esportiva do bairro existe um percurso pedagógico que o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física necessita enfrentar.

Os desafios na escola vão desde a organização do conhecimento em ciclos de aprendizagem, constituindo um programa escolar coerente e consistente, até o domínio das tecnologias para possibilitar ampliação das possibilidades de ação. A escola deve propiciar a visão do atual sistema esportivo brasileiro, especificamente a caracterização do grau de desenvolvimento da sua estrutura, dos seus agentes e devidas competências; o processo de gestão e dos seus mecanismos de controle; a formação dos recursos humanos e o financiamento com ênfase na identificação das relações público-privado. Os resultados dos diagnósticos na escola sobre o esporte, darão suporte à elaboração de projetos, programas e demais iniciativas que corroboram com as políticas públicas de esporte e lazer.

As tecnologias no esporte fascina a juventude e estão em constante evolução. Cabe-nos perguntar a esse respeito por que a escola não explora os jogos de futebol no computador para seus alunos utilizando a internet, no sentido de incentivar o senso crítico e analítico do estudante, fortalecendo assim as ações dos estudantes para alcançar objetivos traçados não somente nas aulas de Educação Física e esporte, mas também em toda a educação do indivíduo, dando maior abrangência a uma mudança educacional mais evidente ao ensino do esporte.

O trabalho pedagógico na escola assentado no tripé professor, estudante, trato com o conhecimento exige que todas as dimensões deste fenômeno social sejam abordadas na escola, e isso implica desde as dimensões da gênese desse conhecimento, sua estrutura categorial – do lúdico, à aptidão física, ao treino – até a aplicação em situações concretas da vida com seus respectivos problemas e condições de existência das comunidades.

Superar a visão de que o esporte na escola é só competição, própria de uma dada sociabilidade que exigia trabalhadores competitivos, para uma visão teleológi-

ca de emancipação humana, implica superar a sociedade de classes, imprime um novo rumo ao trabalho pedagógico na escola. E isso significa alterações na gestão e trato com o conhecimento no interior das aulas e demais tempos pedagógicos – treinos, torneios, campeonatos, oficinas, seminários, festivais – bem como, na gestão da própria escola e sua relação com a comunidade.

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71).

A tarefa desenvolvida nas escolas pela disciplina Educação Física vem ao longo dos anos se esvaziando de conhecimentos sólidos substanciados por uma prática conscientizadora, ou seja, uma prática de caráter teleológico emancipadora. Isso faz com que jovens ainda em formação não consigam em conjunto se situar frente aos acontecimentos. Buscam a todo custo, inclusive colocando a própria vida em risco, padrões de beleza física inatingíveis, como se isso fosse sinônimo de saúde e elegância. O que vemos é uma construção de subjetividades assaltadas, destruídas porque a realidade objetiva da vida compromete a saúde de todos. O que vemos são facetas super-valorizadas do esporte na televisão construindo subjetividades humanas. É importante ressaltar que mesmo com os indícios fornecidos pelo esporte de rendimento com os sucessivos escândalos de *doping* e mortes súbitas dentro e fora das praças esportivas esse ainda é um dos sonhos dos jovens, ser um atleta de alto rendimento, preferencialmente de futebol.

A escola está muito longe de tratar esses assuntos com os estudantes, principalmente porque os próprios professores em seu processo de formação não foram preparados para, cientificamente, abordar a mercadorização do esporte e a mercantilização de seres humanos nos esportes. Para exemplificar, podemos mencionar o caso da nadadora brasileira Rebeca Gusmão, acusada de utilizar substâncias proibidas durante os Jogos Panamericanos em 2007, realizado no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O modo do capital organizar a produção dos bens leva seres humanos a buscar a qualquer custo a “vitória”. Não há, por outro lado, uma intervenção precisa e contundente na educação, dentro da escola, no sentido de discutir de forma ampla e crítica os procedimentos utilizados no esporte, principalmente no de rendimento, o qual se destaca nos noticiários nacionais e internacionais pelo uso de substâncias não autorizadas. Outro exemplo são as sucessivas contusões do Tenista Gustavo Kuerten, o “Guga” e do Jogador de Futebol Ronaldo Luís Nazario de Lima, o “Ronaldo fenômeno”, este último depois de tantas vitórias e sucessos durante a carreira profissional, depois de ter passado por um processo cirúrgico doloroso e delicado, o capital caricaturado pela “paixão do povo de uma nação”, incentiva o retorno do atleta às atividades esportivas competitivas alcançando êxito nas pretensões comerciais traçadas por seus patrocinadores, propor-

cionando, assim, o mesmo tipo de contusão no outro joelho que anteriormente não havia sofrido nenhuma lesão.

Muitos são os dados que podemos arrolar para levantar a questão da emancipação humana, do trabalho pedagógico e do esporte. Assim como também muitos são os indícios que nos levam a reconhecer que a superação da alienação humana passa necessariamente pelo trabalho desalienado em geral e, em especial, pelo consistente e coerente trabalho pedagógico na escola no trato com o conteúdo esporte.

Considerações finais

A escola, mais especificamente o professor e o estudante, no trabalho pedagógico, devem tratar o conhecimento do esporte na perspectiva da atitude crítica, o que requer o desenvolvimento da aptidão física, ou seja, das condições físicas para produzir o ato esportivo, bem como, o desenvolvimento dos conceitos e da capacidade de generalizações, o que significa o desenvolvimento de competências e capacidades globais do ser humano como o são o desenvolvimento e a educação da percepção, da compreensão, da capacidade de análise, de sínteses e de generalizações; a capacidade de auto-organização para que o trabalho atenda necessidades vitais, seja socialmente útil. E mais, na perspectiva teleológica, a visão da necessidade de superação da sociedade de classes, da posição clara nesse momento histórico de defesa das reivindicações da classe trabalhadora, significando isso uma posição na luta, um julgamento e uma tomada de posição e, mais ainda, a consideração do ponto de partida e do ponto de chegada, o que significa um diagnóstico, sem o que não podemos nos situar no real para definir exatamente onde queremos chegar. Portanto, sem clareza do projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida, não teremos os elementos mais consistentes para organizar o trabalho pedagógico para tratar do esporte.

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Vivenciar as práticas esportivas e culturais é essencial para a consolidação do conhecimento e a ampliação de possibilidades de propagar para outras gerações o movimento esportivo cultural.

O esporte da escola contém elementos ricos para o desenvolvimento humano do jovem, cooperando com a prática emancipatória, pois para se alcançar a emancipação humana se faz necessário, segundo Iasi (2007, p.56), superar a mercadoria, o capital e o Estado capitalista, ou ainda, como bem demonstrou Engels (1944) ao estudar a gênese da propriedade privada dos meios de produção da vida, o Estado burguês e a configuração da família com seus valores burgueses.

TEXTO 9

MUTIRÕES E CÍRCULOS ESPORTIVOS NA UNIVERSIDADE: O ESPAÇO PÚBLICO DE ESPORTE E LAZER NA UNIVERSIDADE — CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UFBA ENQUANTO CENTRO POPULAR DE REFERÊNCIA DA CULTURA CORPORAL, ESPORTIVA E DE LAZER E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvana Rosso; Jaqueline Ferreira de Lima; Flavio Santos de Santana; Jomar Borges dos Santos; Edilson Santos Moreira; Viviane Sena dos Santos; Bruno Viana Coutinho da Silva, Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe; Celi Nelza Zülke Taffarel

De resto, a divisão do trabalho ainda multiplicou os efeitos emburrecedores do trabalho obrigatório²⁶. Na maior parte dos ramos, a atividade do operário reduz-se a um gesto mesquinho, puramente mecânico, que se repete minuto a minuto, ano após ano, sempre o mesmo. [...] E a condenação a um tal trabalho, um trabalho que absorve todo o tempo disponível do operário, mal lhe deixando tempo livre para comer e dormir, nem lhe permitindo fazer exercícios ao ar livre e gozar a natureza, sem falar na atividade intelectual, será que poderá deixar de rebaixar o homem à condição de animal? (ENGELS, 1985, p. 139).

Introdução

Para tratarmos do tema “O espaço público de esporte e lazer na Universidade – Centro de Educação Física e Esporte da UFBA (CEFE/UFBA) – enquanto Centro Popular de Referência da Cultura Corporal, Esportiva de Lazer e de Formação de Professores”, iniciamos apresentando a história do espaço, em seguida colocamos sua situação atual na conjuntura dos espaços públicos para as práticas da cultura corporal na cidade de Salvador e no Estado da Bahia e, para finalizar, levantamos propostas dos diferentes segmentos (docentes, discentes, grupos de pesquisa) para a construção de um espaço enquanto centro popular de referência da cultura corporal, esportiva, de lazer e de formação de professores.

A história do Centro de Educação Física e Esporte da UFBA

O Centro de Educação Física e Esportes da Universidade Federal da Bahia (CEFE/UFBA) teve sua origem demarcada na década de 1970, inserido no plano de expansão da UFBA enquanto projeto político que prevalecia e que consistia em ampliar as Instituições de Ensino Superior (IES) para atender aos objetivos de formação vigente na época do regime militar. Consultamos e analisamos dados abstraídos de bibliografias sobre o tema, documentos oficiais, entrevistas, fotos e plantas arquitetônicas. Segundo consta nos documentos consultados, nas obras dos professores Edvaldo Boaventura e Alcyr Ferraro, bem como segundo relatos dos professores de Educação Física que ingressaram na UFBA naquela década, a Educação Física se desenvolveu na universidade, principalmente, pela força da legislação do período militar, lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971, decreto n.º 69.450/71, que previa a obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior. Por força dessa legislação, surge a necessidade de um espaço físico para serem realizadas as aulas de Educação Física e também de criação de um departamento que administrasse as aulas.

Em 1977, o então superintendente acadêmico da UFBA, Dr. Orlando Sales, elaborou, com uma equipe de professores, um projeto de implantação da Educação Física na UFBA a fim de dar cumprimento ao referido decreto, cujo prazo de execução, que era de seis anos, estava para se esgotar. O projeto foi enviado ao Conselho Universitário da UFBA e, em 16 de agosto de 1977, teve parecer favorável da Câmara de Ensino de Graduação.

A Educação Física passa a integrar os currículos dos cursos de graduação da UFBA. No mesmo parecer, foi criado o Departamento de Educação Física, alocado na Superintendência Estudantil. A partir de 1978, todos os cursos de graduação da UFBA foram providos das atividades da Educação Física. Assim, em fevereiro de 1978, como previsto, os alunos ingressos na UFBA foram cadastrados em fichas de Educação Física a fim de cursar pelo menos três semestres letivos.

Sobre este período, nos relatos de professores, podemos constatar que muitas atividades foram realizadas. O CEFE/UFBA foi palco de muitas realizações, entre as quais constam treinos esportivos de equipes de futebol, que eram realizados nas suas dependências, por serem as mais avançadas da época. Constam também as atividades na área de atletismo, com a utilização da pista atlética, que foi construída dentro de parâmetros oficiais, entre muitas outras relacionadas à área do lazer e da recreação.

Lamentavelmente não existem registros oficiais de muitas atividades da época e não encontramos elaborações teóricas que permitam a reflexão e o balanço crítico da produção do conhecimento científico produzido sobre esse relevante espaço público e sua utilização. Constatamos também que, apesar da construção do campo de futebol e das instalações para atividades relacionadas ao atletismo, a UFBA não contou com outras instalações como as que eram comuns em outras

universidades públicas à época em que a Educação Física era obrigatória no ensino superior. Não foram construídos na UFBA, por exemplo, piscina, ginásio de esportes, entre outras construções esportivas.

Em outubro de 1985 é aprovada a proposta de transferência do Departamento de Educação Física, alocado na Superintendência Estudantil, para a Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, vez que não existiam instalações próprias. Como a FACED já era composta por dois departamentos (Departamento I – de Fundamentos – e Departamento II – de Métodos e Técnicas) ficou denominado como Departamento III o de Educação Física. Em Janeiro de 1986 ocorre a ocupação física na referida faculdade, sendo que é constituída uma comissão para elaboração de um anteprojeto para a criação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Paralelamente à elaboração desse anteprojeto, a reitoria determinou a transferência da gerência do CEFE/UFBA, até então ligado à Superintendência Estudantil, para a Faculdade de Educação, sob a responsabilidade do Departamento III.

Em 1986, o Departamento III era responsável por onze disciplinas ministradas aos graduandos da UFBA, totalizando 4.505 alunos matriculados nos dois semestres letivos. Essas atividades curriculares aconteciam no CEFE/UFBA, convertendo-se este em um espaço público onde circulava grande número de estudantes universitários em suas atividades esportivas.

O anteprojeto para criação do Curso de Licenciatura em Educação Física foi elaborado em 1986 e submetido ao debate no interior dos departamentos que compunham a FACED, Departamentos I, II e III. Ouvidos os departamentos, foi aprovado pela Congregação da Faculdade e enviado à Câmara de Ensino e Graduação da UFBA, em 8 de outubro de 1986, a fim de ser criado o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA. Com base no Parecer n.º425/87 de 16 de junho de 1987, da Câmara de Ensino e Graduação, foi aprovado o Curso de Licenciatura em Educação Física, e instalado oficialmente na FACED o Colegiado do Curso, no dia 25 de setembro de 1987. As práticas pedagógicas do curso se desenvolviam no CEFE/UFBA.

Por força do Decreto Lei n.º69.450/71 o CEFE/UFBA é construído para atender aos estudantes da UFBA; entretanto, constatamos, pelos documentos analisados, que esse Centro só “saiu do papel” em parte e por força desse decreto. É construído parcialmente na década de 1970 para atender a uma determinação do governo militar, que tinha como objetivo “manter ocupada” a juventude universitária com a prática obrigatória das atividades esportivas para distanciá-la de toda e qualquer organização política que questionasse o regime político vigente.

O CEFE/UFBA atualmente

O Centro de Educação Física e Esporte da UFBA conta, atualmente, em termos de construções, com uma guarita na entrada, rampas e escadas de acesso a quatro quadras poliesportivas descobertas (voleibol, basquetebol e futsal), uma

quadra de futsal com medidas oficiais, um prédio com local para os seguranças, local para uma cantina improvisada, sala de administração, vestiários masculino e feminino e duas salas de aulas para atividades de ginástica, dança, entre outras. Essas instalações estão em péssimo estado de preservação, necessitando de reparos, reformas e manutenção.

Conta também com uma pista de atletismo e um campo de futebol ambos em péssimo estado. O Centro é constituído de cinco platôs, sendo quatro deles com instalações e um ainda sem construção. A partir do ano 2000, na gestão do reitor Heonir Rocha, o CEFE/UFBA veio sendo reformado – foram realizados concertos na quadra externa, no telhado da sala, nos vestiários, assim como a construção de duas quadras descobertas, rampas, acessos – sendo que tais reformas, que se estenderam durante quatro anos, não atingem o cerne do problema de infra-estrutura para o desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso e do Departamento de Educação Física da UFBA.

Suas instalações são completamente inadequadas para as diversificadas práticas corporais, para as atividades didático-pedagógicas de muitas áreas da cultura corporal – dança, mímica, malabarismos, esportes tradicionais, esportes radicais, esportes aquáticos, jogos populares – e para as atividades de ensino-pesquisa-extensão, que exigem laboratórios e ambientes apropriados, como o são os laboratórios de informática, de mídia, de biomecânica, de ensino-aprendizagem, entre outros. Isso pode ser constatado na ausência de salas equipadas, na irregularidade do terreno, na inadequação do espaço externo, insuportável, tanto em decorrência do sol causticante no período das 10 às 15 horas, quanto nos períodos de chuva, acarretando prejuízos e riscos físicos aos usuários.

A gestão do CEFE/UFBA está sob a responsabilidade do Departamento de Educação Física e da FACED/UFBA, no qual são desenvolvidas, em condições precárias, as seguintes disciplinas relacionadas ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA: Basquetebol; Voleibol; Handebol; Futebol; sete modalidades de Ginástica; atividades relacionadas aos estudos do Lazer. Desenvolvem-se também os seguintes projetos de ensino-pesquisa-extensão: “Basquete na comunidade: grupo de apoio à disciplina Basquetebol I”; “Projeto Ginástica Alegria na Escola: o conteúdo da ginástica na formação de professores e nas escolas públicas”; “Lazer cidadão”; e “Capoeira”.

Além das atividades sistemáticas, ocorrem outras assistemáticas, organizadas pelos professores ou pelos estudantes. Realizam-se também atividades auto-determinadas pelos estudantes e pela comunidade universitária e em geral. São aulas, seminários, festivais, oficinas, competições esportivas, projetos de escolinha de esporte, apresentações, shows, entre outras atividades. O Centro tem servido também como espaço de alojamento para delegações estudantis que participam de eventos técnico-científicos realizados na UFBA, como espaço de festas de entidades representativas de classe estudantis e associações de docentes e funcionários,

bem como para instalações provisórias para o carnaval – o chamado “camarote universitário” – explorado pelos sindicatos de docentes e técnico-administrativos.

Na busca de dados, observamos ainda a ausência de uma rigorosa sistematização das atividades desenvolvidas no último período pela comunidade, o que possibilitaria verificar o quanto o CEFE/UFBA é utilizado por grupos que, por conta própria, desenvolvem seus projetos comunitários valendo-se desse espaço público. Localizamos, sim, grupos comunitários, auto-organizados, praticando esporte no local, mas não localizamos os registros na universidade de tais atividades.

O que constatamos é que o espaço está com suas instalações em péssimas condições. Faltam equipamentos, como uma piscina para as atividades aquáticas, as atividades de ensino-pesquisa-extensão estão comprometidas em função da falta de infra-estrutura adequada para o trabalho pedagógico. Em geral, o espaço é inóspito. Falta também segurança para os frequentadores, já que devido à vegetação fechada sem a manutenção da prefeitura, o local é constantemente utilizado para atividades e negócios ilícitos, como consumo e comércio de drogas, e de esconderijo para indivíduos que praticam assaltos dentro da área e no entorno, fato constatado por documentos como boletins de ocorrência e registros de ocorrências da vigilância do CEFE.

Constatamos ainda, que do previsto na planta arquitetônica original, menos de 50% foi construído. Essas construções encontram-se atualmente em péssimas condições de uso.

Enquanto espaço público para as práticas da cultura corporal na cidade de Salvador e no Estado da Bahia, esse espaço é o maior da cidade, em área contínua sem construção. Fica localizado em terreno próximo ao mar, no bairro de Ondina.

É fundamental para a cidade, já que, segundo constatado por estudos anteriores (LEIRO, 2001) o número de parques públicos de esporte e lazer na cidade não atende de forma adequada à população, sendo que nas escolas públicas o número de espaços também é pequeno e, quando existe, é precário e sem condições de atender às demandas das escolas. Conforme já apresentado anteriormente no presente livro, constatamos em dados oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia que a maioria das escolas não tem instalações para as aulas de Educação Física e para as práticas corporais em geral.

Podemos afirmar a partir desses dados que os espaços para práticas pedagógicas da cultura corporal não existem na maioria das escolas, que os espaços públicos são poucos e com condições precárias de utilização e que no CEFE/UFBA a estrutura, a segurança e os projetos são precários frente à demanda por espaços públicos educativos para crianças, jovens e adultos.

Localizamos na literatura estudos sobre o esporte na cidade (STTIGER; GONZÁLES; SILVEIRA, 2007), a cidade esportiva (MELO, 2007), bem como estudos que explicam na história da educação brasileira a disputa entre o público e o privado, que se expressa também nos espaços pedagógicos (LOMBARDI; JACOMELI E SIL-

VA, 2005). Essas explicações teóricas nos permitem afirmar que a destruição dos espaços públicos é um fenômeno que ocorre com grande intensidade na implementação e aprofundamento das políticas neoliberais, que se caracterizam pelos avanços do privado em detrimento do público.

A propriedade privada da terra, dos espaços públicos e a voracidade do capital para a manutenção de taxas de lucros em todos os seus negócios levam à destruição de patrimônios públicos. Isso é evidente no CEFE/UFBA. Localizamos também entre os documentos analisados, proposições políticas e pedagógicas para o CEFE/UFBA, o que demonstra que existe disputa de projetos no interior da universidade a respeito das finalidades desse espaço público. A campanha em defesa do CEFE/UFBA, desencadeada pelo Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEF/UFBA) nas gestões 2006-2007 até a atual, a instalação da comissão do CEFE/UFBA pela direção da FACED (Gestão 2008-2011), as pesquisas, projetos e programas em desenvolvimento no local, apesar de suas péssimas condições, demonstram a determinação da ocupação do espaço público com atividades educativas que o descaracterizam como um espaço da iniciativa privada.

À guisa de conclusão: proposições para manter o CEFE/UFBA como espaço público de referência na formação de professores e da cultura corporal

Existem propostas para o CEFE/UFBA que estão sendo defendidas pelos diferentes segmentos citados anteriormente, representados tanto por estudantes, quanto por professores e grupos de pesquisa. As direções do DAEF/UFBA (gestões 2000-2002, 2003-2004, 2005-2006, 2007-2008, 2008-2009), defendem a necessidade de melhoria das condições infra-estruturais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do curso e a não privatização do espaço público. Portanto, os estudantes defendem o CEFE/UFBA enquanto espaço pedagógico, identificando a sua importância, o que é necessário para que os objetivos possam ser atingidos, identificando os subsídios para a construção de um projeto que atenda as reais demandas desse espaço de formação de professores e de práticas educativas para a comunidade.

Defendem a captação de recursos públicos orçamentários e a boa aplicação de tais recursos públicos. Defendem a construção de um plano diretor não só para o CEFE/UFBA, mas também para toda UFBA, no qual conste a assistência estudantil. Defendem a construção do Centro de Referência Popular da Cultura Corporal, Esportiva e de Lazer da Bahia, construído por etapas e de alta qualidade, de acordo com os recursos a serem captados valorizando, assim, cada etapa construída e as verbas públicas. Os estudantes, em suas reivindicações, defendem também a consolidação da relação entre os responsáveis técnicos da elaboração do projeto (arquitetos e engenheiros) e os responsáveis pelo projeto político pedagógi-

co (a comunidade acadêmica), para realizar a junção do que se necessita e o que pode ser realizado nessa área que apresenta limitações demarcatórias e ambientais. Observa-se que uma parte do terreno já foi ocupada por uma igreja e outras partes estão sendo ocupadas por construções que invadem o espaço do CEFE/UFBA.

Constatamos que o movimento estudantil, juntamente com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA e com outros professores e grupos de pesquisa vêm defendendo a necessidade de uma política pedagógica para a utilização do espaço, onde deve ser construída a Faculdade de Educação Física, com todo um complexo multifuncional que atenderá, de forma direta e indireta, a formação de professores, de crianças, de jovens e de adultos através dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Além das contribuições diretas à UFBA, esse Centro acrescentaria à cidade de Salvador o único ginásio coberto com dimensões oficiais e também o único centro de atletismo oficial da Bahia.

Este coletivo defende ainda a construção de um estádio de futebol, de um parque aquático, de um ginásio multifuncional, da cobertura das quadras poliesportivas, de uma tenda circense, de um centro de convivência, de laboratórios multidisciplinares (saúde, educação, dança, teatro, fisioterapia e outras áreas), de espaços para apresentação de espetáculos, de um centro de história e memória.

Os professores do Departamento III destacam problemas como infra-estrutura e segurança para desenvolver suas atividades e de poucos projetos de ensino-pesquisa-extensão efetivamente desenvolvidos no espaço para a comunidade do entorno. O destaque é que todos os professores identificam a necessidade de uma infra-estrutura adequada para o CEFE/UFBA ressaltando que, sem isso, não podem realizar suas aulas nem planejar projetos específicos para a comunidade em relação às práticas pedagógicas da cultura corporal de forma adequada, e com qualidade socialmente referenciada. A reivindicação unânime é pela construção da infra-estrutura mínima digna para o CEFE/UFBA onde hajam condições objetivas para que sejam desenvolvidas, no espaço destinado às atividades específicas, o ensino, a pesquisa e a extensão universitária na área da Educação Física e das Ciências do Esporte.

O grupo de pesquisa LEPEL/FACED/UFBA defende a construção e consolidação de um complexo arquitetônico esportivo que deverá conter, segundo reivindicam docentes, discentes e a comunidade, instalações multifuncionais para atividades corporais e esportivas que atendam a uma política cultural baseada nas necessidades humanas vitais, desde a educação infantil à educação de jovens e adultos, às populações da cidade e do campo, bem como, que se relacionem às áreas de trabalho do professor de Educação Física, que fazem interface com educação, lazer, turismo, artes, saúde, direito, comunicação, desporto competitivo de alto rendimento, entre outras. O Grupo desenvolveu suas posições através de estudos de mestrado e doutorado e de intercâmbios contando, para tanto, com a orientação do professor Reiner Hildebrandt-Stramann e Jürgen Dieckert, com o apoio do Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD).

Este complexo deverá ser adequado às condições territoriais, ecológicas e culturais da cidade de Salvador e do Estado da Bahia, que é entrecortado predominantemente pelos biomas do litoral, da zona da mata e do semi-árido, (caatinga). O Centro deverá conter, além de salas de aulas, auditórios, laboratórios para equipes multidisciplinares, alojamentos, banheiros, espaços para refeições, ginásio multifuncional, gabinete médico-odontológico, nutricional, psicológico, fisioterapêutico, parque aquático multifuncional, campos de atletismos, campos de esporte individual e coletivo, espaços para esporte para todos, que caracterize um Centro de Referência Popular de Formação de Professores e da Cultura Corporal da Bahia.

Concluimos que será necessário um esforço municipal, estadual e do Governo Federal para que esse espaço público mantenha-se como tal e não caia nas garras da especulação imobiliária e dos interesses dos negócios do ramo esportivo voltado exclusivamente para o alto rendimento e para o espetáculo.

Ressaltamos que na formação das novas gerações, as possibilidades de lazer dos jovens e adultos, os festivais educativos na área da cultura corporal, a formação qualitativa de professores para as redes de ensino e os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora na cidade e no campo, o currículo universitário da UFBA e a inclusão da cultura corporal para os universitários dependem, sim, de tempos e espaços adequados e construídos para tal. Por fim, reconhecemos, na realização dos mutirões e círculos em torno da defesa do CEFE/UFBA, que não podemos perder este espaço público, enquanto espaço pedagógico de humanização e formação omnilateral.

TEXTO 10

REDE CEDES NA UFS: AÇÕES PEDAGÓGICAS RECÍPROCAS DE ESPORTE E LAZER

Solange Lacks; João Bosco Tavares de Carvalho; Luis Eduardo Leal Prata; Magno Antônio do Nascimento Carvalho; Nicácia da Trindade Silva; Rodrigo Silva Nascimento; Yara Araújo Meira

[...] A "libertação" é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, [...] na realidade, e para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado. [...]. (MARX & ENGELS, 2007, p.29-30).

Introdução

O projeto da Rede CEDES desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2007 pelo Grupo de Estudos em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL), está articulado com a Rede de intercâmbio e inter-institucional constituída pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) materializado na UFBA e coordenado pela professora doutora Celi Taffarel.

Esta articulação acadêmica visa estimular e fomentar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico voltados ao esporte recreativo e do lazer. Nesse universo, o Projeto da Rede CEDES configura ações de cooperação e intercâmbio que viabilizem a comunicação dos grupos de pesquisa e de centros de informação e comunicação, no sentido de promover o debate e a articulação desses conhecimentos, de modo a romper com ações fragmentadas dos grupos de pesquisas. Assim, os grupos em intercâmbio acima citados têm implementado esforços no sentido de produzir conhecimentos através da pesquisa matricial que trata de problemáticas significativas da área da educação, da Educação Física, do esporte e do lazer; promover eventos científicos que possibilitem a socialização do conhecimento produzido e o intercâmbio entre outros grupos de pesquisa; orientar a produção do conhecimento, através das monografias de conclusão de curso e dissertações de mestrado.

O projeto de pesquisa e de ação pedagógica recíproca que foi implementado tem como referência principal as problemáticas significativas sociais do esporte, do lazer e das políticas públicas, ou seja, intensifica as práticas corporais e esportivas de lazer no meio urbano e no campo, através da auto-determinação e da auto-organização dos participantes, considerando a relevância da cultura corporal e esportiva no processo de formação e humanização das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Consiste em um campo de vivência aberta às experiências das comunidades e também um campo de investigação sobre metodologias e aprendizagens significativas sobre a cultura corporal e esportiva.

O eixo teórico-metodológico situa-se na perspectiva dos nexos, articulações e determinações entre “projeto histórico, trabalho e formação humana”, por um lado e, por outro, “organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento”, que caracterizam os elementos centrais da discussão pedagógica da perspectiva crítico-superadora do ensino, o que implica em uma abordagem estratégica partindo do campo da cultura corporal e esportiva e de lazer e das problemáticas significativas concretas e reais, para superar contradições e avançar nas possibilidades de essência para melhoria da qualidade de vida das populações, o que só será possível, provavelmente, com os avanços na superação da sociedade de classes.

Apontamos para este projeto três hipóteses:

1. que crianças e jovens ainda não desenvolveram a possibilidade da autodeterminação e auto-organização para a prática das atividades de esporte e lazer;
2. que aos universitários permitiria também a elaboração do conhecimento científico observando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (universidade-comunidade) sobre a temática do esporte e lazer;
3. que as ações pedagógicas recíprocas no campo da cultura corporal poderiam contribuir para a materialização de políticas públicas na área de esporte e lazer que possibilitem a ação consciente e crítica na sociedade de forma interativa, co-participativa, co-responsável, auto-determinada e auto-organizada.

Portanto, o objetivo geral definido ao implementar o projeto foi o de possibilitar a ampliação da consciência histórica e da identidade cultural, bem como de auto-organização de atividades de esporte e lazer dos participantes da escola pública e de acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através de ações pedagógicas recíprocas.

Da compreensão teórica à ação no real: o trabalho pedagógico, o método materialista histórico-dialético, a política e o projeto histórico socialista.

No projeto, estiveram envolvidos nas ações: a UFS, com a equipe de pesquisadores (uma coordenadora e seis bolsistas), o Ministério do Esporte, com o financiamento, e a Comunidades da Cidade e do Campo (no caso, o MST), com o

envolvimento de cerca de 300 crianças e jovens durante o ano de 2007. O desenvolvimento do projeto exigiu, em primeiro lugar, a preparação teórico-metodológica o que significou a necessária compreensão de dois aspectos fundamentais: a questão do projeto histórico e a do projeto de formação humana.

Fundamentação teórica e metodológica

No que se refere ao primeiro aspecto, Freitas (1987) afirma que o projeto histórico enuncia o tipo de organização social que se pretende para a atual sociedade e os meios a serem colocados em prática para sua consecução. Esses meios são concretos e, como os fins, vinculam-se às condições existentes.

Reconhece-se a possibilidade do projeto histórico socialista, pois a meta do socialismo é o homem, mas um homem não alienado. O socialismo, segundo Marx, tem como objetivo criar uma forma de produção e uma organização da sociedade onde o homem possa superar a alienação de seu produto, de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza; na qual ele possa regressar a si mesmo e apreender o mundo com suas próprias forças, tornando-se, unido ao mundo.

O socialismo, portanto, é a condição para o desenvolvimento da criatividade, da liberdade e do atendimento das necessidades do homem. Mas, tanto liberdade, como necessidades, exigem a explicitação de seus verdadeiros sentidos. O sentido da liberdade é o da independência apoiada no fato de o homem valer-se a si próprio, utilizando suas próprias forças e relacionando-se produtivamente com o mundo. O sentido de necessidades é o das verdadeiras necessidades, ou seja, aquelas cuja satisfação é indispensável à efetivação de sua essência como ser humano. As verdadeiras necessidades só serão possíveis quando o capital parar de explorar as falsas necessidades e quando a produção servir ao homem.

A educação, nesse contexto, tem como tarefa estratégica contribuir para a formação humana pelas vias da produção, da apropriação crítica e da socialização do conhecimento científico. Essa tarefa exige uma compreensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo por sua ação material e social. Une-se, aí, a compreensão teórica à ação real com vista à transformação radical da sociedade.

Por mais que as utopias pareçam estar riscadas do horizonte da história, de um lado pelo neoliberalismo e, de outro, pelo pós-modernismo, a construção democrática do socialismo está em pauta como o modo de produção estruturalmente capaz de pôr fim ao que Marx denominou de pré-história da humanidade, as sociedades regidas por classes sociais que cindem o humano. A luta de classes é, portanto, uma manifestação histórica dessa cisão, o que tem expressão em todos os âmbitos da vida humana.

Em seguida, foram destacados os fundamentos de um projeto de escolarização e formação voltados para a auto-organização e auto-determinação dos sujeitos na perspectiva da emancipação humana.

Dentre os fundamentos, podemos apontar: a prática de ensino como articuladora do currículo, acrescentando-se a organização do conhecimento, orientada por complexos temáticos, que possibilita reflexões sobre a totalidade, de conjunto e radicais, sobre, também, a unidade metodológica e a auto-organização das coletividades. Esses indicadores evidenciam que o trabalho pedagógico é o elemento identificador da atuação do professor. Este trabalho, que é específico, traz em si traços essenciais do trabalho em geral.

Há uma compreensão coletiva de que existe uma única pedagogia quando se trata da perspectiva para além do capital – é a pedagogia socialista – cujas bases são: a história como matriz científica, o trabalho como princípio educativo, o movimento dos trabalhadores e sua autodeterminação no enfrentamento dos pilares de sustentação do capital, a exploração do trabalho humano e a propriedade privada da terra, como método de organização.

A autodeterminação possibilita a construção da organização autônoma. Essa autonomia é compreendida como um processo em que cada trabalhador se torna sujeito de sua vida e criador em seu trabalho. O trabalhador, através do processo auto-organizativo, apropria-se do processo e dos meios de produção, mas, principalmente, do fruto de seu trabalho, não mais em uma perspectiva individualista, mas sim, planejada, com base nas necessidades vitais dos seres humanos e de suas vidas dignas, e não mais do mercado consumidor.

No que se refere ao aspecto metodológico, tomamos como referência a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), que permitiu, em primeiro lugar, criar um vínculo coletivo entre a universidade, a escola e os movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, especificamente neste projeto, o Acampamento do MST no Estado de Sergipe onde o projeto era desenvolvido, definindo as problemáticas do processo de ação pedagógica recíproca.

O objeto de trabalho – metodologia para o desenvolvimento do esporte e lazer – é, portanto, constituído pelas situações sociais e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação de práticas corporais e esportivas e de lazer, em que estão implícitas nas ações as variáveis: organização do trabalho; conhecimentos; tempo pedagógico; espaços; materiais; processos pedagógicos; orientações pedagógicas; motivações; condições objetivas de trabalho; entre outras.

O objetivo da pesquisa-ação permite, além da resolução de problemas observados na prática esportiva e de lazer, tais como falta de espaços, materiais, orientações, motivações, informações e outras, também intensifica o diálogo, a ação conjunta, responsável e solidária na perspectiva do desenvolvimento de processos que intensifiquem as práticas corporais e esportivas e de lazer.

As ações pedagógicas na forma da pesquisa-ação não se limitaram a uma mera ação desprovida de reflexão. Pretendeu-se, sim, aumentar o conhecimento de todos, ou seja, o grau de consciência das pessoas e grupos a respeito das práticas corporais e esportivas de lazer.

Salientamos que através da pesquisa-ação desenvolveram-se objetivos práticos voltados para se encontrar uma solução imediata, ou de médio prazo, dentro do contexto e, também, os objetivos de produção do conhecimento científico, inerentes a qualquer estratégia de pesquisa. Portanto, a prática corporal e esportiva e de lazer foi o eixo em torno do qual foram articulados os conhecimentos científicos e as reflexões filosóficas acerca do esporte e do lazer nos espaços das cidades e do campo.

O ponto de partida foi o saber espontâneo, do senso comum, que foi ampliado com as explicações e orientações científicas e os dados da realidade. Essa metodologia permitiu o estabelecimento de uma estrutura coletiva, relacional, participativa, ativa, responsável e solidária.

A abordagem metodológica observou características próprias dos processos argumentativos, presentes nas explicações e interpretações das práticas corporais e esportivas e de lazer. Os procedimentos de ensino-aprendizagem e de pesquisa estiveram centrados em procedimentos qualitativos, interativos, interpretativos, explicativos.

As ações pedagógicas recíprocas

Após a fundamentação teórico-metodológica, foram iniciadas as ações pedagógicas recíprocas com a apresentação do objetivo do projeto e convidando a comunidade a participar de vivências e experiências nas áreas de esporte e lazer como fator de integração social e de saúde, construindo com a coletividade a auto-determinação e auto-organização para as práticas corporais esportivas e de lazer.

Foram realizadas ações pedagógicas com a participação de aproximadamente 300 crianças construindo espaços e materiais para as práticas esportivas e jogos cooperativos, para ampliar a capacidade de reflexão crítica acerca da cultura corporal.

Conforme já exposto no presente livro, e que dá unidade teórico-metodológica ao coletivo, o método didático utilizado foi o método da prática social. Reapresentamos os cinco momentos deste método para reforçar a compreensão dos seus elementos constitutivos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A *prática social* foi alvo da *problematização*, e este é o segundo momento do método, em que os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução serão consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los.

Quanto à apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social, isto exige a *instrumentalização* que é o terceiro momento do método. Neste momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação, seja pela trans-

missão direta ou pela indicação de meios de investigação. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana.

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e da instrumentalização é realizada como *catarse*, sendo este o quarto passo do método. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social.

O retorno do pensamento à *prática social* é o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintético sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos. A prática social referida no primeiro e no último momento do método didático é e não é a mesma, pois a compreensão desta passa por uma alteração qualitativa. Foi nossa intenção política alterar significativamente o trabalho pedagógico na perspectiva da educação emancipatória. (GASPARIN, 2003; SAVIANI, 2003).

A avaliação das ações pedagógicas recíprocas se deu a partir do processo através de relatórios parciais e de reuniões avaliativas em que foram descritos e discutidos os detalhes da implementação das ações.

Considerações finais

As ações pedagógicas recíprocas com crianças e jovens da escola pública e dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora permitiram a abordagem de problemáticas significativas de esporte e lazer, o que possibilitou ampliar a auto-determinação e auto-organização no âmbito das práticas corporais e esportivas, considerando as possibilidades das atividades de esporte e lazer.

As aprendizagens sociais foram referenciadas em três aspectos principais: no trabalho concreto de construção das relações de produção; no projeto histórico alternativo ao capitalismo (o socialismo); numa concepção de formação omnilateral.

Das ações pedagógicas recíprocas entre universidade, escola pública, e movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, é importante destacar as oficinas de construção de conhecimentos como procedimentos de trabalho, pois foram orientadas a partir de um eixo temático e consideraram duas dimensões importantes, as que unificam e estabelecem unidade na prática pedagógica: o trabalho coletivo e a autodeterminação.

As ações pedagógicas recíprocas, além de valorizar as práticas corporais e esportivas e de lazer como fator que contribui nas possibilidades de vida da população, valoriza também a formação acadêmica de qualidade, socialmente referencia-

da, voltada para atender à demanda da população do meio urbano e rural. Assim, os participantes bolsistas foram capacitados para atuarem na promoção do esporte e do lazer nas comunidades da cidade e do campo.

Apontamos que para atingir o objetivo da auto-determinação e da auto-organização dos sujeitos não pode ser qualquer ação pedagógica, mas sim, a ação pedagógica qualificada científica, pedagógica e política. Portanto, é a prática científica que tenha como base o método materialista histórico-dialético; a prática pedagógica que tenha como referência a articulação teoria-prática e o trabalho como princípio educativo; a prática política que tenha no horizonte um projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista. Essa continua sendo a possibilidade histórica para a qual estão sendo reunidas as condições objetivas, para concretizá-la no decorrer do século XXI.

1 Fragmento retirado de “A ideologia Alemã” de Karl Marx e Friedrich Engels, redigido entre o fim de novembro de 1845 a meados de abril de 1846. MARX e ENGELS. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007, p.38.

2 A Rede LEPEL de grupos de pesquisa é constituída da seguinte maneira: Rede Alfa: Intercâmbio Internacional; Rede Beta: Intercâmbio Nacional; Rede Gama: Intercâmbio Regional; Rede Delta: Intercâmbio Estadual; Rede Ômega: Intercâmbio Local.

3 Atualmente os professores que constituíam a Linha de Epistemologia da Educação Física (EPISTEF) em Alagoas estão articulados com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e com a UFBA.

4 A pesquisa matricial, da qual decorre a pesquisa articulada à Rede CEDES, está inserida na Linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA – Grupo de Pesquisa LEPEL/FAGED/UFBA.

5 O Grupo MEL/FAGED/UFBA – Mídia, Memória, Educação e Lazer – coordenado pelo professor Augusto César Leiro também enviou projeto, sendo posteriormente contemplado com verbas para a compra de equipamento.

6 Os termos aqui utilizados como “círculos”, “militantes” e “mutirões” advêm de duas fontes. Uma relacionada à tradição política socialista onde se destaca a questão da organização revolucionária que eleva a consciência da classe, identifica o sujeito com sua organização e estabelece táticas para a concretização do estratégico, a construção do projeto histórico comunista. Esta formação nos círculos inicia na escola, com a auto-organização das crianças. Os círculos têm como objetivo a organização do trabalho e a realização de tarefas. Reuni as crianças em base a seus interesses científicos e práticos, para satisfazê-los e oportunizar por si mesmo conduzir e apreciar as suas tarefas. A tarefa geral do círculo é conhecer e agir no mundo em seus mais variados aspectos. O trabalho do círculo é o mais variado possível – desde observações, palestras, seminários, organização de experiências, festivais, entre outros. (PISTRAK, M. A Comuna Escolar – Tradução reservada Luiz Carlos de Freitas). Outra, que diz respeito às experiências oriundas dos trabalhos em geral e em especial do trabalho pedagógico de setores populares e de movimentos de luta social da classe trabalhadora. Assim como “círculo” nos remete a uma figura geométrica cuja origem remonta as leis da matemática e significa o conjunto de pontos internos de uma circunferência, nos remete também à organização, representando um grau de maturidade do movimento e dos sujeitos que o compõem. A palavra “militante” nos remete à práxis social, ao engajamento do sujeito a uma organização em que não se separa teoria e prática, não se separam as premissas teóricas e as pragmáticas. A palavra “mutirão”, por sua vez, nos remete às suas origens no idioma indígena tupi, onde significa “trabalho que é feito junto”. Significa a junção de duas idéias: a noção de tiron que significa junto e pó que é mão. Potiron é a noção de mãos juntas em tupi, de onde advém a palavra mutirão e esta idéia de trabalho feito junto.

7 A Carta de Sergipe foi formulada em meados da década de 1990 (1994) – período caracterizado como de acentuação da implementação de ajustes estruturais impostos às Nações por reformas do Estado, por políticas de relações internacionais capitaneadas pelo grande capital e gerenciadas pelos agentes financeiros das superpotências – FMI, Banco Mundial. A carta apresenta de forma sistematizada as denominadas “Problemáticas Significativas da Educação Física e Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil” e sistematiza o “reconhecimento de alternativas e reivindicações”. Para mais informações verificar: Revista Brasileira de Ciências do Esporte Volume 21, nº 1, 2001.

8 Esta citação é parte do texto de Karl Marx escrito entre dezembro de 1843 e janeiro de 1844, publicado nos Anais Franco-Alemães em 1844, sob o título: “Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie – Eilentung” (Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução). MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

9 O materialismo histórico dialético demonstra que a luta de classes é quem faz a história. Assim, como a matéria e a consciência se desenvolvem pelas contradições – a luta dos contrários – toda a experiência de desenvolvimento da ciência e da prática histórica social dos homens tem como fonte o desenvolvimento da luta dos contrários. Ao nos referirmos aos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, estamos nos referindo às lutas sociais entre as classes e, dentro delas, à luta da classe que não detém os meios de produção – a classe trabalhadora. Portanto, para melhor precisar este conceito ao longo deste livro, estaremos qualificando os termos delimitando a classe à qual nos referimos.

10 O materialismo histórico dialético é a ciência das relações entre a consciência e o ser social, a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da sociedade e das forças motrizes desta. É a teoria e o método gerais do conhecimento e da transformação científica da sociedade. É a aplicação de todos os princípios fundamentais do materialismo dialético à vida social. É a visão científica da natureza, da sociedade e do homem e de seu lugar no mundo. O materialismo histórico é a aplicação de todos os princípios fundamentais do materialismo dialético à vida social.

11 Pela necessidade premente de deixar explícito o conceito de “emancipação humana” reafirmamos que ela nos diz da luta de cada indivíduo, das classes sociais e da humanidade para superar a fase pré-histórica de relações sociais baseadas na exploração de classe e exploração da natureza, para sustentar, pelo trabalho, a existência humana. Vivemos ainda hoje com o trabalho subsumido ao capital. Emancipação humana nos diz, portanto, da superação do trabalho alienado subsumido ao jugo do capital. Emancipação humana nos diz da superação da sociedade de classes para a sociedade sem classes – a sociedade comunista.

12 Ao final da frase há uma nota “a”, na qual Marx e Engels explicam o que é o comunismo: “O comunismo não é para nós um estado de coisas [Zustand] que deve ser instaurado, um ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva. (S.M.)] resultam dos pressupostos atualmente existentes”. (A.M.). *A Ideologia Alemã*, São Paulo: Boitempo, 2007, p.38.

13 Relatório da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, presidido por Jacques Delors.

14 Pablo Gentili (1998) em um excelente artigo irá chamar atenção para essa mudança, que é fruto da alteração na função econômica da escolaridade, que o autor chama de “desintegração da promessa integradora”, ou seja, estamos num período de educar para o desemprego.

15 A Constituição da República Federativa do Brasil (05 de outubro de 1988) da qual decorre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem o prazo de dez anos para atingir suas metas e foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, são políticas de Estado. Delas decorrem os Planos de Desenvolvimento da Educação, lançado em 15 de março de 2007 e, os Programas Educacionais que são políticas de governo. Ver mais no Portal do MEC. Assim também existe o Plano Nacional de Desenvolvimento do Esporte com seus Programas Esportivos. Ver mais no Portal do Ministério do Esporte.

16 Sistema que abrange o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física, instituídos pela lei 9696/98.

17 Na mitologia grega Ariadne foi uma bela princesa que ajudou Teseu a matar o Minotauro, apresentando-o com a única espada capaz de fazê-lo e um carretel de barbante que o auxiliou a sair do complexo labirinto.

18 Procusto, personagem da mitologia grega da região de Ática, bandido, construiu em sua casa um leito de ferro. Saía pelas ruas detinha os viajantes, convidava-os para jantar em sua casa e quando terminava a refeição estendia-os sobre o leito de ferro. Ajustava a cabeça ao catre da cama de maneira que se sobressaíam pela outra parte as pernas ou os pés, cortava-os para que o corpo se acomodasse ao tamanho da cama. Se, ao estender uma pessoa na cama, não chegava à cabeça ou aos pés, desconjuntava-os. Em vez de acomodar a cama ao tamanho das pessoas, fazia que estas se ajustassem às medidas da cama. A mitologia diz que Procusto morreu nas mãos de Teseu, que lhe aplicou o mesmo castigo que ele infligia às suas vítimas. Dessa passagem mitológica nos ficou a expressão “Leito de Procusto”.

19 Fragmento retirado de “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, escrito em 1876 e publicado pela primeira vez no ano de 1896.

20 O PISA (Programa Internacional para a Avaliação de Alunos) é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos. Foi realizado em 32 países, a saber: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça. No Brasil, foram sorteados para participar da avaliação, 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos, de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas. (PISA, 2001).

21 Os termos aqui utilizados se localizam em uma política global de formação caracterizada historicamente pelo trato do conhecimento da cultura corporal em diferentes âmbitos da vida. Diferencia-se, portanto, da noção de competência técnica e ordenadora das relações de trabalho. Ver mais em: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

22 Ver mais sobre este projeto no texto “Mutirões e círculos na escola pública: a ginástica nas aulas de Educação Física e a organização do tempo pedagógico em oficinas e festivais”, incluído neste livro.

23 Manifesto do Partido Comunista, escrito em 1848.

24 Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA.

25 Manuscritos Econômico-Filosóficos, escritos de 1844.

26 A expressão trabalho obrigatório para Engels, oposta ao trabalho livre defendido pelo mesmo, se refere à obrigatoriedade de os trabalhadores venderem sua força de trabalho como a única alternativa para manter sua existência imediata, já que são estes despossuídos dos meios de produção da vida.

Referências

ALMEIDA, R. S. de. *A Ginástica na escola e na formação de professores*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2005.

ANFOPE. *Documento final com as resoluções do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2005.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Madrid: Akal, 1986.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª Edição. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União. Seção 1, p.18. Brasília, 5 de abril de 2004.

BRASIL. Ministério do Esporte. Rede CEDES. Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer. Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/projeto_social/pelc.jsp.

Acessado em: 6 de julho de 2008, às 23h5min.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. Lei 10.172 de janeiro de 2001. Brasília, Diário Oficial da União, Janeiro 2001.

CHAUÍ, M. de S. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

_____. *Convite à filosofia*. 13ªed.; 4ª Reimpressão. São Paulo. Ática, 2005.

CHAVES, M., SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. Z. (Orgs.). *Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer*. Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer [LEPEL/UFAL/UFBA]. Maceió: Edufal, 2003.

CIAVATA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (Orgs.). *Teoria e educação no mundo do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DIECKERT, J. A Educação Física no Brasil: Educação Física brasileira. In: ESCOBAR, M.; TAFFAREL, C. N. Z. *Metodologia esportiva e psicomotricidade*. Pernambuco: Gráfica, 1987.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados 2005.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Moraes, s.d.

_____. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985. Título original: Die Lage Arbeitendem Klasse in England. 1ª Edição Mundial – Leipzig: Druck Um Verlag Otto Wigand, 1845.

_____. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1990.

- _____. *A dialética da natureza*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- ESCOBAR, M. O. *Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física*. Motrivivência. V.7, n.8. Florianópolis: UFSC, Dez. 1995. p. 91-100.
- _____. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica*. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1997.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Marx e Engels*. História. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *O que é revolução*. São Paulo. Abril Cultural / Brasiliense. "Coleção Primeiros Passos"; 1984.
- _____. *Em busca do Socialismo Últimos escritos & outros textos*. São Paulo, Xamã, 1995.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*. São Paulo, n.27, 1987. p.122-140.
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, G.(org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice-hall, 1997.
- _____. "What is Ethnomethodology?". In: *Id., Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1999 (ed. orig.: Prentice Hall, 1967), pp. 1-34.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GIDDENS, A. Garfinkel, etnometodologia e hermenêutica. In: *Política, Sociologia e Teoria Social*. Encontros com o pensamento clássico e contemporâneo. São Paulo: UNESP, 1998. p.283-296.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.76-99.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HOBSBAWN, E. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos municípios brasileiros: esporte 2003*. Pesquisa de informações básicas municipais. Rio de Ja-

neiro, 2003. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/esporte2003/esporte2003.pdf. Acessado em: 12 de junho de 2006.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LANGLADE, A. e LANGLADE, N. R. *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LEIRO, A. C. R. *Lazer e educação nos parques públicos de Salvador: encontro de sujeitos em espaços de cidadania*. Dissertação (Mestrado). Salvador: UFBA, 2001.

LÊNIN, V. I. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LENINE, V.I. *Obras Escolhidas*. Volume 1. 3ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

LESSA, S. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP: Autores Associados; Histedbr, 2005.

LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M. I. (Orgs.) *A escola Pública no Brasil: História e Historiografia*. Campinas-SP: Autores Associados. Histedbr, 2005.

LOMBARDI, J. C., JACOMELI, M. R. M. e SILVA, T. M.T. da. (Orgs.). *O Público e o privado na história da educação brasileira concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. 183p.

LUKÁCS, G. *Teoria do partido revolucionário*. São Paulo: Brasil Debates, s.d.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. *A. Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. *Os pensadores*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

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

_____. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *O Capital*. Livro 1, Vol. I. 13ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

_____. *O Capital*. Livro 1, Vol. II. 12ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

- _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- _____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1984.
- _____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. In: GIANNOTTI; José A. Os Pensadores, 2º Ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- MELO, V., NASCIMENTO, M. A. *Repensando as Olimpíadas escolares: uma proposta*. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1997.
- MELO, A. A. S. de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MELO, V. A Cidade, O Cidadão, o Lazer e a animação cultural. In: FERREIRA, M. e MARCELLINO. N. C. *Brincar, Jogar, Viver*. Programa de esporte e Lazer na cidade. Volumes I nº 1 Janeiro 2007.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST: cadernos de educação n.8*. São Paulo: ANCA, 1996.
- PISA. *PISA 2000: relatório nacional*. Brasília: MEC/INEP, Dezembro 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acessado em: 20 de abril de 2007.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS JÚNIOR, C. de L. *A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: FAGED/UFBA, 2005.
- SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Habana/Cuba: Editorial de libros para la educación, 1978.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *Escola e Democracia*. 36ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, J. F. de. *Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

STÉDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil*. Volumes I, II, III, IV, V. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STIGGER, M. e LOVISOLO, H. *Esporte de Rendimento e esporte na Escola*. São Paulo, Autores Associados, 2009.

STIGGER, M., GONZÁLES, F. e SILVEIRA, R. (Org) *O esporte na cidade: Estudos etnográficos sobre sociabilidade esportiva em espaços urbanos*. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2007.

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *A Educação Física e a Ginástica nas unidades escolares públicas estaduais*. Salvador: Coordenação de Educação Física e Esporte Escolar, 2005.

SILVA, J. e SILVA, K. *Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre*. Recife-PE: Bagaço, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. e FRANÇA, T. L. de. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de Educação Física e esporte. *Motrivivência*. Florianópolis, ano VII, n.8, p.124-132, dez. 1995.

TAFFAREL, C. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER; M; LOVISOLO, H. *Esporte de Rendimento e esporte na Escola*. São Paulo, Autores Associados, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des) Igualdades. In: GENTILI, P. *Globalização Excludente*. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999. (pp. 63-95).

TROTSKY, L. Programa de transição. In: MARX, K. ENGELS, F. TROTSKY, L. *O programa da revolução*. Brasília-DF: Nova Palavra, 2008.

_____. *A revolução permanente*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Questões do modo de vida*. Fortaleza, Ceará: LBI, s.d.

VALADARES, L. O manifesto do Partido Comunista 150 anos depois. *Princípios*. n.48, Janeiro 1998.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Referências consultadas

- ADAM, Y. et al. *Desporto e desenvolvimento humano*. Portugal. Seara Nova, 1977.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, C. *Marx e o socialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- BERBEL, N. (Org.). *Metodologia da problematização: Fundamentos e aplicação*. Londrina: UEL, 1999.
- BOAVENTURA, E. M. (org.). *UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996 – o centenário de Edgard Santos e o cinquentenário da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1999.
- BOGO, A. (Org.). *Teoria da organização política*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º9394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Programa esporte educacional: princípios e objetivos*. Brasília: Ministério Extraordinário dos Esportes. Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1995.
- BRASIL. *Plano Nacional de Desenvolvimento do Esporte*. Brasília. INDESP, 2001.
- CALDART, R. *Educação em Movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Pedagogia do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CARVALHO, M. *Formação de professores e demanda dos movimentos sociais*. Dissertação (Mestrado). Salvador: UFBA, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997. 141p.
- CHAUÍ, M. A fantasia da Terceira Via. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p.2, 19 de dez de 1999.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista histórica: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- DALLO, A. e GIRALDES, M. *Del rol a la “media luna”*. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación. 1982.

- DIECKERT, J. et. al. *Elementos e princípios da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- DIECKERT, J. Sozialerziehung: aber wie macht man das? In Zs. Betrifft Sport 5, S. 5-17. 2000.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tomas Tadeu da Silva (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/projetiva. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. CBCE. SP. Volume 11. n.1. Setembro de 1989. pp.48-53.
- FERREIRA, M. MARCELLINO, N. C. *Brincar, Jogar, Viver*. Programa de Esporte e Lazer na Cidade. Volumes I e II. n° 1. Janeiro 2007.
- FERRARO, A. N. F. *Educação Física na Bahia: memórias de um professor*. Salvador: EDUFBA, 1991.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, F. M. de C. *Lênin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2005.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. V.23, n. 80. Campinas: XXXX, set, 2002. p.137-168.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, P. Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? Atílio A. Boron; Emir Sader; Pablo Gentili Organizador. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GLUCKSTEIN, D. *O imperialismo senil*. São Paulo: O Trabalho, s/d.
- GOELLNER, S. V. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Física. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Luiz Fernando Cardoso; Carlos Nelson Coutinho; Giseh Vianna Konder (trad.). 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFMS. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. e LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

HOLLIDAY, O. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: UFPB, 1996.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO. *Método pedagógico*. Veranópolis: ITERRA, 2004.

KOCH, J., DIECKERT, J. e THIELEBEIN-POHL, R. *Zukunftsmodell Turn-Mehrzweckhallen*. München: DGfH Innovations – und Service GMBH, 2006.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

KUNZ, E. *A Educação Física: mudanças e concepções*. V10, n1. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo: set. 1988. p. 28-32.

_____. *O esporte enquanto fator determinante da Educação Física*. Contexto e Educação, Ijuí, a. IV, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

KUNZ, E. e HILDEBRANT-STRAMANN, R. *Intercâmbio científico internacional em Educação Física e esporte*. Ijuí: Unijuí, 2005.

LACKS, S. *A Carta de Sergipe*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Volume 21 Nº 1, 2001.

_____. *A Carta de Sergipe*. Texto apresentado na mesa-redonda “As Cartas Brasileiras de Educação Física”, na 53ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Salvador, 13 a 18 de julho de 2001.

LÊNIN, V.I. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1988.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 5ªed. São Paulo: Cortez, 1989.

MELO, V. A. *Cidade esportiva*. Primórdios do Esporte no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2001.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ªed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Nossos Valores: pra soletrar a liberdade nº 1*. São Paulo: ANCA, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *A luta por reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Educação no MST: balanço 20 anos*. São Paulo: Secretaria Nacional, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Funcionamento das brigadas no MST*. Setor de Formação: Junho, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Caderno de formação n° 8*. São Paulo: Secretaria Nacional, s.d.

PEIXOTO, E. M. de M. *Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2007.

PENNA MARINHO, I. *Sistemas e métodos da Educação Física*. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1965.

PINAR, W. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.

SÁ, K. O. *Lazer, trabalho e educação*. Dissertação (Mestrado). Salvador: UFBA/FACED, 2004.

SAMPAIO, P. de A. *Desafios da luta pelo socialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SIQUEIRA, J. *Fundamentos para uma política cultural*. Princípios. N° 25, maio-jul/1992. p.61-65.

SOUZA E SILVA, R. V. de. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: UFSM, 1990.

_____. *Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas*. Tese (Doutorado). Campinas/SP, UNICAMP, 1997.

SOUZA E SILVA, R. V. et alli. (Org.) *Produção científica em Educação Física e esportes: Dissertações e teses: 1979-1994*. Uberlândia, UFU/NUBRADITEFE, 1996.

STÉDILE, J. P. *A questão agrária: programas de reforma agrária (1946-2003)*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.. *A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Tese (Doutorado) FE/UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. *Perspectivas Pedagógicas em Educação Física*. In: GUEDES, O. C. (org.). *Atividade Física: uma abordagem multidimensional*. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 106-130.

_____. *A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo*. Revista da Educação Física da UEM 9 (1): 13-23, 1998.

_____. *O socialismo e as tarefas da juventude*. Salvador, Bahia. S.d. Disponível em: www.faced.ufba/rascunhodigital.

_____. *Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas*. Brasília 22 a 23 de novembro de 2000. 1º Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto.

_____. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

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

TAFFAREL, C. N. Z. e ROSSO, S. *Centro de Educação Física e Esporte da UFBA – 30 anos: das origens à realidade atual e a possibilidade do Centro de Referência Popular de formação de professores e da Cultura Corporal da UFBA-Bahia*. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acessado em: 30 de abril de 2007.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VERÍSSIMO, L. F. Futebol de rua. In: *Para gostar de ler – volume 7 – crônicas*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. S., LÚRIA, A. R., e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

Sobre os autores

Adriana D' Agostini

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Tem Doutorado em Educação pela FACED/UFBA. Estudos: Educação Física/Cultura Corporal, Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Alcir Horácio da Silva

Possui Licenciatura em Educação Física de 1º e 2º Graus pela Universidade Gama Filho-RJ (1988), Especialização em Futebol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (1998) e é doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA - (2006.1) na Área de Concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer, orientado pela profª Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel. É membro do LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) Atualmente é Professor Assistente Nível 4 da Universidade Federal de Goiás, lotado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física escolar, esporte escolar, avaliação e formação de professores, projeto pedagógico, organização do trabalho pedagógico e projeto histórico.

Alexandre Andrade de Santana

Graduando do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Bolsista Permanecer pela LEPEL/FACED/ UFBA. Desenvolve estudos acerca da Produção do Conhecimento em Educação Física.

Alexandre Henrique Silva Bezerra

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2007). Membro do grupo LEPEL/FACED/ UFBA. Bolsista da REDE CEDES - Ministério do Esporte (2007). Tem experiência na Área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Ginástica, Esporte, Currículo e Prática Pedagógica.

Alírio Braz da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (2006). Atualmente é coordenador de atividades esportivas da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, Bahia.

Amália Catharina Santos Cruz

Possui graduação em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA 2004). Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer (UFBA 2006). Atualmente é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina PPGE/CED/UFSC e membro do Grupo LEPEL/FACED/ UFBA. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na Educação da cidade e do campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física escolar, currículo, prática pedagógica, formação de professores, produção do conhecimento e ensino superior.

Amós Carvalho da Boa Morte

Estudante do Colégio Estadual Manoel Devoto. Bolsista PIBIC-JR pelo LEPEL/FACED/UFBA. Desenvolve estudos acerca da Formação de Professores em Educação Física.

Ana Lúcia Sousa Pinto

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Possui especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer pela UFBA. É membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar GEPEFE-LEPEL/UFPE, integrado a rede LEPEL-Linha de Estudos e Pesquisas em Esporte e Lazer. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase no trato com o conhecimento da cultura popular, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, resistência, temas transversais, expressão corporal e extensão.

Bruno Viana Coutinho da Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Bolsista do (a): Ministério do Esporte, ME, Brasil pela LEPEL/FACED/ UFBA.

Carlos Roberto Colavolpe

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física - Faculdades Integradas de Guarulhos (1977), Especialização em Técnicas desportivas em basquetebol pela USP, em 1978, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e ingressou (em 2006) no doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Basquetebol, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, currículo, cultura corporal, história e metodologia do ensino esportivo.

Carolina Santos Barroso de Pinho

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física, especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é estagiária científica da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, movimentos sociais, políticas públicas, diretrizes curriculares e mundo do trabalho.

Celi Nelza Zülke Taffarel

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pós-doutorado pela Universität Oldenburg (1999). Atualmente é professor titular da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação educador, trabalho pedagógico, trato com o conhecimento, curso de Educação Física.

Cláudio de Lira Santos Júnior

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é professor adjunto I da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Formação de professores e Trabalho pedagógico, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, formação de professores, educação, Educação Física e esportes e diretrizes curriculares.

Cristina Souza Paraíso

Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Física Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia (2006). Atualmente é Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atua nas áreas da Educação – Educação Física principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, currículo, formação humana, Educação Física escolar.

Davi José de Almeida Moraes

Atualmente é professor Substituto do Departamento de Biorregulação ICS/UFBA e pesquisador do Grupo LEPEL/FACED/ UFBA. Possui graduação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2007). Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer pela UFBA (2008). Tem experiência na área de Educação, Fisiologia, com ênfase em Neurociências e atuando principalmente nos seguintes temas: fisiologia do exercício, Educação Física e saúde e formação de professores.

David Romão Teixeira

Mestrando em Educação - UFSC, especialista em Metodologia em Educação Física, Esporte e Lazer - UFBA (2005), possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é pesquisador do Grupo LEPEL - UFBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Movimentos Sociais, Trabalho.

Edielson Santos Moreira

Estudante de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador (Nível iniciação científica) da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/ UFBA). Formado em Capoeira pela Associação Cultural Luanda (ACL) Salvador-Bahia.

Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2003). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2004). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação superior, movimentos sociais e formação de professores.

Felipe Estrela

Graduando em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Membro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA, onde é Monitor do ACC EDC - Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária, que trabalha com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Membro do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias - NEPPA/UFBA

Fernanda Andrade Elísio dos Santos

Estudante do Centro Educacional Edgard Santos. Bolsista PIBIC-JR pelo LEPEL/FACED/ UFBA. Desenvolve estudos acerca do Currículo.

Flávio Santos de Santana

Graduando do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, ingressante em 2005.2, membro do grupo LEPEL, desenvolve estudos acerca da temática das políticas públicas de esporte e lazer e realiza pesquisas sobre a auto organização dos jovens da universidade na defesa do espaço público para desenvolvimento de atividades da cultura corporal.

Guilherme Gil da Silva

Licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2008) Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, projetos sociais, movimentos sociais e esporte e lazer.

Helena Márcia Monteiro de Santana

Graduada pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1985), especialista em Administração em Educação Física, Desporto e Lazer (1987) e em Educação Física Escolar (2001). Membro pesquisadora do grupo LEPEL/FACED/ UFBA na área da Educação Física escolar e pesquisa o trato da avaliação da aprendizagem. É professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e professora substituta de Estágio Supervisionado I e II da Faculdade de Educação Física/UFG.

Hilda Cirlene Batista de Souza

Estudante da Escola Estadual Manoel Devoto. Bolsista PIBIC-JR pelo LEPEL/FACED/ UFBA. Desenvolve estudos acerca da Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer.

Iure Cerqueira Correia

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na temática formação de professores em Educação Física. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Faculdade de Educação da UFBA (2008).

Jaqueline Ferreira de Lima

Graduanda de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Membro do grupo LEPEL/FACED/ UFBA. Desenvolve estudos acerca do Currículo, Políticas públicas, Esporte, Lazer.

João Bosco Tavares de Carvalho

Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/IFS). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

João Renato Nunes

Atualmente é Professor de Educação Física de 1º e 2º graus da Escola Ernesto de Souza Leite. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer na Universidade Federal da Bahia.

Joelma de Oliveira Albuquerque

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (2004), especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Membro do Grupo LEPEL desde o ano 2000, atualmente é professora assistente do curso de Educação Física da UFAL- Campus Arapiraca. Também é colaboradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da FACED/UFBA, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da FACED/UFBA e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, no Grupo de Filosofia da Educação, Linha de Epistemologia e Teorias da Educação, sob a orientação do prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa.

Jomar Borges dos Santos

Estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é bolsista de iniciação científica financiado pelo CNPq. Pesquisa sobre Trabalho Pedagógico da Educação Física e Formação da Militância Cultural: Balanço da Produção do Conhecimento e da Experiência da Pesquisa Matricial do LEPEL/FACED/ UFBA no PRONERA. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Produção do Conhecimento, Educação Física, Lazer, Formação de Professores, Trabalho Pedagógico da Educação Física, Movimentos Sociais e Militantes Culturais.

Joselúcia Barbosa Ambrozi

Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1988) e graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1989). Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal da Bahia e professora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro-Escola Parque/Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar.

Kátia Oliver de Sá

Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1988) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). De 1991 a 2007 lecionou no Curso de Educação Física da Universidade Católica do Salvador. Tem experiência na área de Educação, especificamente em formação humana. Desenvolve estudos nas temáticas: Trabalho- lazer; formação de professores; cultura corporal e metodologia da pesquisa científica

Kelly Cristina Ferreira da Costa

Fez Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia - UFBA/1995 e possui Especialização em Metodologia da Educação Física Esporte e Lazer pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB. Atualmente trabalha na Coordenação de Educação Física e Esporte Escolar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e é Secretária Adjunta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE/SEC-BA.

Luis Eduardo Leal Prata

Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/UFS). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

Maíra Araújo de Oliva Gentil

Graduanda em Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia. Realiza monitoria da disciplina Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária (ACC EDC 456) e Bolsista Permanecer pela LEPEL/FACED/ UFBA. Desenvolve estudos a cerca do mundo do trabalho em Fonoaudiologia, a questão agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Magno Antônio do Nascimento Carvalho

Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/UFS). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

Márcia Chaves-Gamboa

Possui graduação em Licenciatura Curta Em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1972), graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (1973), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1993), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), e, pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Professora credenciada da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é pesquisadora convidada no grupo de pesquisa PAIDÉIA e

LOED, na Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do GTT Epistemologia/CBCE2007-2009; 2. Diretora de Comunicação e Divulgação da SE-CBCE-SP 2007-2009. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em estudos sobre a Formação Profissional e a análise da produção do conhecimento em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, formação profissional, Educação Física e epistemologia.

Mario Soares Neto

Graduando em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Membro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA, onde é Monitor do ACC EDC - Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária, que trabalha com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Membro do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias - NEPPA/UFBA.

Marize Souza Carvalho

Possui licenciatura em Ciências Sociais pela FFCH/UFBA e bacharelado em Antropologia (1996). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação do campo, teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, metodologia do ensino, formação de professores, política pública, movimentos sociais e reforma agrária.

Mauro Titton

É graduado em Educação Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006). Atualmente cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, e em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino/pesquisa/extensão, políticas públicas e movimentos sociais.

Melina Silva Alves

Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (2008). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2005). Está cursando Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é estagiária científica/pesquisadora do Grupo LEPEL/FACED/UFBA Tem experiência na área de Educação e Educação do Campo. Pesquisa problemáticas científicas referentes a formação de professores, currículo e a prática de ensino.

Micheli Ortega Escobar

Possui graduação em Pedagogia Em Educação Física - Universidad de Chile (1971) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em metodologia da pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, conhecimento científico, currículo, metodologia do ensino e trabalho pedagógico. É professora visitante colaboradora do departamento III Educação Física e do LEPEL/FACED/UFBA.

Moacir S. de Moraes Júnior

Membro do grupo Lepel. Cursou o Ensino Médio no Centro Educacional Edgar Santos, Salvador, Bahia. Foi bolsista Pibic-JR (2007) Possui estudos acerca da produção do conhecimento, pratica pedagógica, formação de professores em Educação Física

Nair Casagrande

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), especialização em Administração Escolar e Gerenciamento Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: movimento dos trabalhadores rurais sem terra, cultura corporal, Processo de trabalho pedagógico.

Neidejane Souza Santos

Graduanda de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Membro do grupo Lepel/Faced/ UFBA e bolsista PIBIC/FAPESB. Desenvolve estudo acerca da Formação de Professores.

Nicácia da Trindade Silva

Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/UFSE). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

Paulo José Riela Tranzilo

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2005). Especialista em Educação Física, Esporte e Lazer. Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes

temas: formação humana, cultura corporal, movimento estudantil, organização política, educação do campo e avaliação institucional.

Poliana Pimentel Maranhão

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2006). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Faculdade de Educação da UFBA (2008).

Rafael Bastos Costa de Oliveira

Formado no Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2006). Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, Faculdade de Educação da UFBA (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos da Educação Física, Educação e Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Trabalho, Produção do Conhecimento, Formação de Professores, Políticas Públicas e Educação do Campo.

Raquel Cruz Freire Rodrigues

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (1998), especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte (2003) e mestrado pela Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação (2007). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação/Educação Física, com ênfase em Formação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Educação Física e Esporte, Organização do Trabalho Pedagógico e Prática de Ensino

Renata Souza Gomes

Estudante do Centro Educacional Edgard Santos. Bolsista PIBIC - JR pelo grupo LEPEL/FACED/UFBA. Desenvolve estudos acerca do Currículo, Esporte e Formação de Professores.

Rodrigo Silva Nascimento

Graduando em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/IFS). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

Roseane Soares de Almeida (UFPE)

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), especialização em Lazer pela Universidade Gama Filho (1983), especialização em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1987), mestrado

do em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é professor de ensino fundamental e médio da Universidade Federal de Pernambuco e Diretora Administrativa do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Saúde. Atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, organização do trabalho pedagógico, teoria do conhecimento, ginástica, prática pedagógica.

Ruy José Braga Duarte

Graduado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1989), Especialista em Esporte Escolar pela UNB e em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer pela UFBA. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Estado da Bahia como Professor da Escola Técnica Estadual Newton Sucupira, no Bairro de Mussurunga I, em Salvador Bahia e Vice-diretor do Colégio Estadual José Augusto Tourinho Dantas. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Esporte Escolar.

Sandra Morena Güez e Silva Nonato

Atualmente é estudante do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia e bolsista do CNPq. Tem experiência na área de educação, produção do conhecimento, formação de professores e metodologia de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ginástica escolar e movimentos sociais.

Silvana Rosso

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Formada pela Universidade Federal da Bahia (2002) em Licenciatura em Educação Física com bolsa de Iniciação Científica do CNPq. Foi bolsista de Apoio Técnico do CNPq de 2003/2005 desenvolvendo pesquisa científica na Linha de Educação Física Esporte e Lazer da UFBA desenvolvendo atividades de ensino/pesquisa/extensão. Tesoureira do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte Secretaria Bahia 2003/2005. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional, políticas públicas, currículo, diretrizes curriculares e cultura corporal & esportiva

Solange Lacks

Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), especialização em Pesquisa em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe, membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Educação

desde 2005, Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e lazer (GEPEL/UFS) desenvolvendo a pesquisa matricial “Formação de professores e organização do trabalho pedagógico”, Coordenadora da REDE CEDES na UFS em 2007 e Vice-Coordenadora da Licenciatura do Campo (2008). Tem artigos e capítulos de livros publicados sobre formação de professores, prática pedagógica, produção do conhecimento e políticas públicas na área de educação e Educação Física.

Táise Almeida dos Santos

Estudante do Colégio Estadual Manoel Devoto. Bolsista PIBIC-JR pela LEPEL/FACED/UFBA. Desenvolve estudos acerca da Produção do Conhecimento em Educação Física Esporte e Lazer.

Teresinha de Fátima Perin

Mestre em Educação e Desenvolvimento, tendo como principal área de atuação a Educação do Campo, professora pesquisadora da LEPEL/UFBA, Coordenadora Pedagógica da Construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFBA.

Valter dos Santos Machado

Estudante do Colégio Estadual Odorico Tavares. Bolsista PIBIC-JR pela LEPEL/FACED/UFBA Desenvolve estudo acerca da Formação de Professores, Esporte e Currículo.

Viviane Campos da Costa

Estudante do Colégio Estadual Manoel Devoto. Bolsista PIBIC-JR pela LEPEL/FACED/UFBA Desenvolve estudos acerca da Formação de Professores em Educação Física.

Viviane Sena dos Santos

Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Desenvolve estudos acerca da Formação de mutirões e círculos de cultura, esporte e lazer no campo e na cidade. Possui experiência em Educação.

Wellington Araújo Silva (UEFS)

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (1993), mestrado em Engenharia de Produção/Mídia e conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Faculdade Social da Bahia. Experiência na área de Educação, com ênfase em metodologia do ensino e formação de professor. Últimamente vem

aprofundando-se em temas ligados a organização do trabalho pedagógico e tecnologias da informação e comunicação no doutoramento que realiza na Universidade Federal da Bahia, na Faculdade de Educação no grupo Lepel (Linha de estudo e pesquisa em Educação Física, esporte e lazer).

William José Lordêlo Silva

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na temática formação de professores, atualmente desenvolvendo projeto para seleção em Pós- graduação relacionados com os seguintes temas: educação, teoria do conhecimento, trabalho e formação humana.

Yara Araújo Meira

Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (GEPEL/UFSE). Bolsista da REDE CEDES – Ministério do Esporte (2007).

Herbert Vieira de Moura

Graduando em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Membro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/FACED/UFBA, onde é Monitor da Atividade Curricular em Comunidade: ACC EDC 456 (Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária), que trabalha com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Têm atuação em Direito do Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Myna Lizzie Oliveira Silveira

Licenciada (2005) e Bacharel (2007) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Educação Ambiental (2007). Graduanda em Humanidades pela UFBA. Membro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/FACED/UFBA. Foi bolsista do PRONERA – UFBA (Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária) em 2005. Participou da ACC EDC 456 (Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária). Atualmente é membro da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo, curso especial da UFBA. Têm experiência na área de Educação, Educação Ambiental e Educação do Campo, atuando principalmente com os seguintes temas: formação de professores, metodologias de ensino, movimentos sociais e ensino/pesquisa/extensão.

COLOFÃO

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| <i>Formato</i> | 17x24 cm |
| <i>Tipografia</i> | Korinna BT |
| <i>Papel</i> | Alcalino 75 g / m2 (miolo) |
| <i>Impressão</i> | Setor de Reprografia da EDUFBA |
| <i>capa e acabamento</i> | ESB |
| <i>Tiragem</i> | 300 exemplares |