

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DOCÊNCIA E
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
ESCOLAS RURAIS/CAMPO/ROÇA DO
MUNICÍPIO DE CUNHA, SP**

Taubaté – SP

2016

Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DOCÊNCIA E
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
ESCOLAS RURAIS/CAMPO/ROÇA DO
MUNICÍPIO DE CUNHA, SP**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente

Orientador: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo SIBi – Sistema Integrado
de Bibliotecas / UNITAU - Biblioteca de Ciências Sociais e Letras**

M775r Monteiro, Shirley Rosane Aparecida Fernandes
Representações sociais, docência e práticas em educação
física nas escolas rurais/campo/roça do município de Cunha,
SP / Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro - 2016.

304f. : il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Taubaté. Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016
Orientador: Profa. Dra. Edna Maria Queirido de Oliveira
Chamon, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Educação física. 2. Educação do campo. 3.
Representações sociais. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DOCÊNCIA E PRÁTICAS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS/CAMPO/ROÇA DO
MUNICÍPIO DE CUNHA, SP.**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente

Orientador: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data:

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

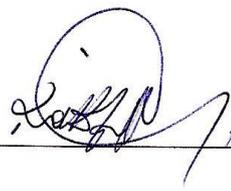
Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Assinatura 

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Assinatura 

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iacchite

Assinatura  

Taubaté – SP

2016

Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá talvez tornar-se um célebre erudito, um grande sábio ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas] (KARL MARX, 1835).

*Ao meu saudoso pai,
que hoje faz roça lá no céu...
planta milho, feijão, alegria, verdades e sonhos, muitos sonhos!
Com o suor do seu rosto estudou seus sete filhos.
Deixou-nos sem ter ao menos a certeza
de que um dia pudéssemos entender o porquê daquela partida.
Foram mais de 20 anos de solidão na roça,
labutando de sol a sol.
Com ele aprendi o que é dignidade.
Sem saber ler e escrever,
deixou-nos um incontestável legado de ética, respeito
e amor pela terra, pelo trabalho e pela humanidade.
É pelo exemplo deixado por ele
que posso afirmar que as lições mais importantes
que devemos ensinar não estão nos livros,
mas no coração daqueles que ensinam.*

A Deus, que em Sua infinita bondade concedeu a mim e a minha orientadora vida e saúde para realizarmos esta tarefa.

Vocês serão enriquecidos de todas as formas, para que possam ser generosos em qualquer ocasião e, por nosso intermédio, a sua generosidade resulte em ação de graças a Deus (2 Coríntios 9:11).

Aos meus colegas de turma, em especial às minhas amigas Leonor e Pétala, pela amizade e companheirismo.

A minha mãe Maria Alice, pelo amor que tem dedicado a mim e aos meus seis irmãos.

Ao meu marido José Roberto, pela companhia e cumplicidade nesta jornada. Aos meus filhos, Aramís, Athos e Ariane, por muitas vezes terem se contentado em simplesmente estar ao meu lado.

A minha nora Natália e a meu netinho Arthur, presentes de Deus.

Aos meus irmãos professores: Sheyla, Claudiney, Wagner, Haroldo, Dênis e Fabrício.
Esta pesquisa é também parte da história de nossas vidas.

A todos os meus sobrinhos, especialmente à Lívia, “Migueis”, Davi, “Isabelas”, Jorge Wagner, Giovane, Ana Lara, Leonardo, Rafael, Theo, Cora, Antonella, Kaique, Emanuel, Layza e João Pedro. Os pequenos.



Em memória do Professor Celso Pereira de Sá (1941-2016).

AGRADECIMENTOS

A equipe da Secretária do Mestrado, na pessoa da Alessandra, que nos atendeu sempre com disposição, carinho e profissionalismo.

Aos colegas de turma, pelos momentos de alegria, dificuldade, rebeldia e esperança compartilhados.

A todos os professores do curso que dividiram conosco conhecimento e motivação para buscar respostas às nossas inquietações.

Aos queridos professores das escolas multisseriadas rurais de Cunha, sujeitos desta pesquisa, e aos diretores e coordenadores pedagógicos dessas escolas, que me receberam com enorme carinho e atenção.

Ao secretário de Educação do Município de Cunha, professor José Eder Galdino da Costa, um amigo e parceiro.

Ao professor Benedito Edson, diretor da E.E Paulo Virgínio e à Coordenadora Pedagógica Katiúscia Setani, pelo apoio, encorajamento, leituras, sugestões e correções, ao longo desta tarefa.

Aos meus colegas de turma, Leda, Acácio e Lili, pelo companheirismo, incentivo e ajuda constante. Sem vocês esta tarefa seria impossível.

A minha professora orientadora e conterrânea, Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, que me abriu as portas de um mundo novo, que acreditou em mim e que me fez caminhar por veredas desconhecidas, superar obstáculos, mesmo quando eu os julgava intransponíveis.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que me viabilizou esta oportunidade por meio da Bolsa Mestrado.

À Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá, na pessoa da Supervisora Eliane, pelo apoio e incentivo.

RESUMO

A Educação Física é disciplina obrigatória da Educação Básica, devendo ser ministrada *a priori* por profissionais licenciados nessa área. Este estudo aborda a Educação Física desenvolvida em escola do campo e tem como objetivos: identificar as representações sociais dos professores sobre o contexto e a prática de Educação Física no campo; traçar o perfil sociodemográfico dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas do campo do município de Cunha- SP; conhecer os espaços físicos e contextos nos quais as aulas são ministradas. Trata-se de apreender as práticas usualmente desenvolvidas pelos professores licenciados, especialistas e polivalentes por meio de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagens quantitativa e qualitativa. Os sujeitos foram 35 professores (licenciados e polivalentes) que ministram aulas de Educação Física nas 57 escolas de Ensino Fundamental localizadas na zona rural de Cunha- SP. Os instrumentos utilizados foram: entrevista semiestruturada, registro fotográfico e questionário desenvolvido por Chamon (2003). Os dados quantitativos foram tratados com auxílio do *software SPHINX*®, e os qualitativos, com auxílio do *software ALCESTE*®, que possibilita posterior uso da técnica de análise de conteúdo Bardin (2011). O perfil sociodemográfico caracteriza os sujeitos como: mulheres adultas, casadas, com idade próxima a 43 anos, com formação em nível superior, oriundas de famílias numerosas com renda entre 1 e 3 salários mínimos, cuja escolha profissional foi fortemente condicionada pela realidade social. Sobre os espaços físicos e contextos, as aulas de Educação Física nas escolas rurais são ministradas em campos de futebol, gramados e estradas de terra. Os materiais utilizados são bolas, cordas e petecas. Na maioria das escolas não há planejamento das aulas, os espaços e materiais são precários e os professores encontram dificuldades em adaptá-los. As representações dos professores caracterizam a profissão como bonita e útil, que exige criatividade; porém, é desvalorizada, pesada e sem reconhecimento social. Em contraposição, a profissão é valorizada e reconhecida pela comunidade rural. As representações desfavoráveis construídas pelos professores sobre o meio rural atuam negativamente na superação dos obstáculos (salários, condições de trabalho, distâncias percorridas) ou simbolicamente construídos (achar que não sabe lecionar a disciplina). Professores polivalentes rejeitam o encargo de ministrar aulas de Educação Física, e professores licenciados reforçam o importante papel que desempenham nas escolas da roça, mesmo diante das limitações. Os professores percebem a roça como lugar de atraso, reduzem o currículo e reforçam estereótipos que desvalorizam a cultura e a identidade dos moradores da roça. As representações desfavoráveis sobre o contexto e a prática dificultam a construção de representações, atitudes e valores positivos para a profissão, reforçando a necessidade de uma formação enraizada na cultura dos moradores da roça, para favorecer a construção e a reconstrução de representações de prestígio e valorização dos professores e da população que vive no campo.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física. Educação do Campo. Representações Sociais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Physical Education is a compulsory subject in Basic Education, it must be provided priority by licensed professionals in this area. This paper aims at showing the Physical Education in the field and aims to: to identify the social representations of these teachers about "being" physical education teacher in the field; to trace the socio-demographic profile of teachers who teach physical education classes in field schools in the county of Cunha, SP; to meet the physical spaces and contexts in which classes are held. That is about seize the usual practices developed by experts and polyvalent licensed teachers through exploratory and descriptive research with quantitative and qualitative approaches. The subjects were 35 teachers (graduated and polyvalent) who teach physical education in 57 primary schools located in the rural county of Cunha SP. The instruments used were: semi-structured interviews, photographic record and questionnaire developed by Chamon (2003). Quantitative data were treated with the aid of Sphinx® software, and the qualitative data with the aid of ALCESTE® software enabling further use of content analysis technique, Bardin (2011). The demographic profile characterizes the subject as adult women, married, close to 43 years, with a background in higher education, coming from large families with income between 1 and 3 minimum wages and whose career's choice was strongly influenced by their social reality. About the physical spaces and contexts, the Physical Education classes in rural schools are taught in football fields, lawns and dirt roads. The materials used are: balls, ropes and shuttlecocks. In most schools there is no planning of classes, spaces and materials are precarious and teachers find it difficult to adapt them. The teachers' representations characterize the profession as beautiful and useful, and it requires creativity; however, it is undervalued, heavy and without social recognition. In contrast, the profession is valued and recognized by the rural community. Unfavorable representations built by teachers about rural area act negatively in overcoming obstacles goals (salary, working conditions, distances) or symbolically constructed (to think they don't have knowhow about the Physical Education). Polyvalent teachers reject the function of giving Physical Education classes, and licensed teachers reinforce the important role they play in the fields of schools, despite the limitations. Teachers fell the farm as a retrogressive place, reduce the curriculum and reinforce stereotypes that devalue the culture and identity of the inhabitants of the farm. Unfavorable representations of the context and practice hinder the construction of representations, attitudes and positive values for the profession, reinforcing the need of an academic education linked in the culture of the farm residents, to promote the construction and reconstruction of prestigious representations and appreciation of the teachers and the population living in the countryside.

KEYWORDS: Physical Education. Rural Education. Social Representations. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| ALE | Auxílio Local de Exercício |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANPEPP | Associação Nacional de Pesquisas de Pós-Graduação em Psicologia |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| ATPC | Atividade Pedagógica Coletiva |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| CREF | Conselho Regional de Educação Física |
| DAEB | Diretoria de Avaliação da Educação Básica |
| D.E | Diretoria de Ensino |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| ERM | Escola Rural Mista |
| ESC | Escola Superior de Cruzeiro |
| ESEFIC | Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro |
| FEPESP | Federação dos Professores do Estado de São Paulo |
| FUNDEF | Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| GP | Grupo Permanente |
| HTPC | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDR | Indicador de Regularidade Docente |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSE | Indicador Sócio Econômico |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |

| | |
|----------|--|
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OT | Orientação Técnica |
| ONG | Organização não governamental |
| OSCIPI | Organização da sociedade civil |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNATE | Programa Nacional de Transporte Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROCAMPO | Programa Nacional de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PIBID | Programa de Bolsa de Iniciação a Docência |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SADICAC | Sociedade de amigos do Distrito de Campos de Cunha |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SECAD | Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEE | Secretaria de Educação do Estado |
| TALIS | <i>Teaching and Learning International Survey</i> - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem |
| UEAC | Unidades Escolares de Ação Comunitária |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNITAU | Universidade de Taubaté |
| UPA | Unidade de Produção Agrícola |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Mapa dos municípios sob jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá sub- regiões 3 e 4 | 23 |
| Figura 2 -Escolas públicas rurais e urbanas, estaduais e municipais da D.E da região de Guaratinguetá (Anexo A) | |
| Figura 3 - Escolas Rurais e Urbanas da D.E de Guaratinguetá..... | 28 |
| Figura 4 - Mapa elaborado pelos professores para organização de "linhas de transporte" .. | 32 |
| Figura 5 - Quadro comparativo do IDEB 4º e 5º anos - Estado/Município e Escolas | 33 |
| Figura 6 - Quadro comparativo do IDEB 8º e 9º anos - Estado/Município e Escolas | 33 |
| Figura 7 -Faixa de Desenvolvimento Humano Municipal | 34 |
| Figura 8 - IDM do município de Cunha | 34 |
| Figura 9 - INSE das escolas do município de Cunha- Dados da S.E.E.(2014) | 35 |
| Figura10 - A importância do fusca para os agricultores de Cunha | 46 |
| Figura 11 - Trecho de estrada calçada no bairro do Quilombinho..... | 47 |
| Figura 12 - Casa de veraneio no bairro do Jaguarão | 47 |
| Figura 13 - Casa de morador do bairro do Jaguarão | 48 |
| Figura 14 - Propriedade no bairro do Quilombinho | 49 |
| Figura 15 - Escola de um bairro rural de Cunha | 50 |
| Figura 16 - Veículo de transporte de alunos em um bairro rural de Cunha..... | 52 |
| Figura 17 - Terra sendo arada com tração animal , Cunha, SP - 2005..... | 56 |
| Figura 18 - Antiga escola do bairro da Varginha | 61 |
| Figura 19 - Sala de aula e moradia do professor, em uma escola rural do município de Cunha | 62 |
| Figura 20 - Nível de escolaridade da população do município de Cunha | 78 |
| Figura 21 - Infraestrutura de escolas do campo e da cidade | 81 |
| Figura 22 - Explorações agrícolas por UPA- Municipio de Cunha, SP | 86 |
| Figura 23 - Distribuição dos temas mais pesquisados em Educação Física | 92 |
| Figura 24 - Teses e dissertações relacionadas à Educação Física no/do Campo | 95 |
| Figura 25 - Abordagens pedagógicas a partir de 1960 | 104 |
| Figura 26 - Eixos da matriz curricular do município de Maringá/PR | 107 |
| Figura 27 - Temas estruturadores da Educação Física Ensino Fundamental | 109 |
| Figura 28 - Etapas da pesquisa..... | 132 |
| Figura 29 - Exemplo de questão com utilização de escala de Likert | 138 |
| Figura 30 - Quadro sobre a constituição dos instrumentos de coleta..... | 139 |

| | |
|---|-----|
| Figura 31 - Organograma de triangulação teórico/metodológica | 147 |
| Figura 32 - Formação inicial dos professores pesquisados..... | 150 |
| Figura 33 - Formação complementar dos professores..... | 151 |
| Figura 34 -Curso de pós-graduação mais procurados por professores licenciados e polivalentes | 152 |
| Figura 35 - Grau de escolaridade dos pais..... | 153 |
| Figura 36 - Relação entre a formação dos pesquisados e a escolaridade dos pais..... | 154 |
| Figura 37 - Relação entre a formação dos pesquisados e a escolaridade das mães | 154 |
| Figura 38 - Sexo dos pesquisados | 155 |
| Figura 39 - Formação e sexo dos pesquisados | 156 |
| Figura 40 - Renda familiar e renda pessoal dos sujeitos | 158 |
| Figura 41 - Renda familiar da população do município de Cunha..... | 160 |
| Figura 42 - Idade dos professores pesquisados | 161 |
| Figura 43 - Número de irmãos | 164 |
| Figura 44 - Frequência de atividade de lazer | 166 |
| Figura 45 - Tempo gasto na sala de aula | 169 |
| Figura 46 - Local onde os professores pesquisados residem | 173 |
| Figura 47 - Tempo de docência dos professores pesquisados | 177 |
| Figura 48 - Nível para o qual lecionam | 177 |
| Figura 49 - Escolha profissional..... | 180 |
| Figura 50 - Escolaridade do pai e motivo para a escolha da profissão..... | 183 |
| Figura 51 - Escolaridade da mãe e motivo para a escolha da profissão | 184 |
| Figura 52 - Motivos para ser professor | 185 |
| Figura 53 - Valorização e reconhecimento da profissão | 186 |
| Figura 54 - Percepção sobre a profissão | 188 |
| Figura 55 - Representação da intensidade das atitudes dos professores pesquisados | 194 |
| Figura 56 - Representação gráfica da intensidade das atitudes dos sujeitos..... | 194 |
| Figura 57 - Traços característicos do professor | 196 |
| Figura 58 - Atitudes dos professores de Educação Física | 198 |
| Figura 59 - O mais importante para ser professor de Educação Física | 201 |
| Figura 60 - Habilidades mais importantes do professor de Educação Física | 201 |
| Figura 61 - Aulas de Educação Física na zona rural e na zona urbana | 202 |
| Figura 62 - Aulas de Educação Física na roça e na cidade - opção de polivalentes e licenciados..... | 203 |
| Figura 63 - Justificativa dos pesquisados para a igualdade/diferença entre aulas da roça e | |

| | |
|--|-----|
| da cidade..... | 203 |
| Figura 64 - Traços essenciais do professor | 207 |
| Figura 65 - Em que consiste a formação do professor | 208 |
| Figura 66 - Fatores relevantes para a prática docente | 210 |
| Figura 67 - Adequação do curso de formação | 211 |
| Figura 68 - Adequação de local e espaço para aulas de Educação Física | 214 |
| Figura 69 - Escola onde as aulas de Educação Física são realizadas fora do limite da escola..... | 216 |
| Figura 70 - Espaços considerados adequados para as aulas de Educação Física | 218 |
| Figura 71 - Espaços para as aulas de Educação Física, na visão de licenciados e polivalentes..... | 218 |
| Figura 72 - Escolas com espaços reduzidos e irregulares para as aulas | 222 |
| Figura 73 - UCE eliminadas | 226 |
| Figura 74 - UCE alocadas em quatro classes | 226 |
| Figura 75 - Dendograma com as classes distribuídas pelo <i>software</i> ALCESTE..... | 227 |
| Figura 76 - Dendograma de distribuição de classes | 229 |
| Figura 77 - Relação entre professores licenciados e polivalentes | 234 |
| Figura 78 - Campos de futebol..... | 235 |
| Figura 79 - Prática de sucesso | 244 |
| Figura 80 - Prática menos exitosa | 245 |
| Figura 81 - Práticas de sala de aula de professores licenciados e polivalentes..... | 246 |
| Figura 82 - Desenvolvimento de habilidades : aulas da roça e da cidade | 251 |
| Figura 83 - Diferença rural/ urbano | 254 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Problema de pesquisa | 22 |
| 1.2 Objetivos | 23 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 23 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 23 |
| 1.3 Delimitação do Estudo | 23 |
| 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa | 28 |
| 1.5 Organização | 36 |
| 2 Educação do Campo/Roça: início da caminhada | 37 |
| 2.1 De onde falo? Cunha. De quem falo? Caipira. Como falo? Pesquisas | 37 |
| 2.1.1 Tradições e mudanças no meio rural cunhense | 44 |
| 2.1.2 O aluno da roça sem escola da roça | 53 |
| 2.1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma história em construção | 58 |
| 2.1.4 Breve histórico do êxodo rural e das lutas pela Educação do Campo no Brasil | 64 |
| 2.1.5 Educação rural e Educação do/no Campo: conceitos, divergências e aproximações | 70 |
| 2.1.6 O desafio da Educação do Campo para os cunhenses | 77 |
| 3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL | 91 |
| 3.1 Educação Física Escolar: marcas e marcos | 96 |
| 3.2 Educação Física no Brasil | 97 |
| 3.3 Educação Física e Esporte | 100 |
| 3.4 Movimentos renovadores e o “se-movimentar” humano | 101 |
| 3.5 Currículo de Educação Física | 106 |
| 4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL | 111 |
| 4.1 Representações Sociais, Teoria das Representações Sociais e Linguagem | 115 |
| 4.2 Universo consensuais e reificados | 120 |
| 4.3 Objetivação e ancoragem | 122 |
| 4.4 Funções das representações sociais | 126 |
| 5 MÉTODO | 128 |
| 5.1 Tipo de pesquisa | 133 |
| 5.2 O lócus da pesquisa | 134 |
| 5.3 População e amostra | 134 |
| 5.4 Instrumentos de coleta de dados | 137 |
| 5.4.1 Questionário | 138 |
| 5.4.2 Fotografia | 140 |
| 5.4.3 Entrevista | 141 |

| | |
|--|------------|
| 5.5 Procedimento para coleta de dados | 143 |
| 5.6 Análise de dados | 145 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 148 |
| 6.1. Dados sociodemográficos | 148 |
| 6.1.1 Formação dos pesquisados e dos seus pais | 149 |
| 6.1.2 Sexo | 155 |
| 6.1.3 Renda pessoal e familiar | 158 |
| 6.1.4 Faixa etária | 161 |
| 6.1.5 Número de irmãos | 164 |
| 6.1.6 Lazer | 165 |
| 6.1.7 Tempo dedicado ao trabalho e local onde residem | 167 |
| 6.1.8 Tempo de docência e experiência profissional | 176 |
| 6.2 Opção profissional | 180 |
| 6.3 Percepções sobre ser professor em escolas da roça/rural/campo | 188 |
| 6.3.1 Traços essenciais do professor de Educação Física | 195 |
| 6.4 Formação do professor | 208 |
| 6.5 Prática pedagógica (espaços e materiais utilizados nas aulas de Educação Física) | 214 |
| 6.6 Prática pedagógica de licenciados e polivalentes; diferenças rural/urbano; formação e início da carreira | 226 |
| 6.6.1 Prática docente | 230 |
| 6.6.2 Diferenças rural/urbano: reconhecimento e valorização | 247 |
| 6.6.3 Formação e início da carreira | 255 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 258 |
| REFERÊNCIAS | 271 |
| ANEXO A: Escolas Rurais e Urbanas D.E de Guaratinguetá | 289 |
| ANEXO B: Considerações sobre as teses e dissertações que subsidiaram a pesquisa | 289 |
| ANEXO C: Número de escolas, de alunos e de professores que ministram aula de Educação Física nas Escolas rurais do município de Cunha- SP | 293 |
| ANEXO D: Número de escolas, de alunos e de professores que ministram aulas de Educação Física nas Escolas urbanas do município de Cunha - SP. | 294 |
| ANEXO E: Autorização da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá para realização da pesquisa. | 295 |
| ANEXO F: Autorização da Secretaria Municipal da Educação de Cunha para a realização da pesquisa | 296 |
| ANEXO G: Modelo de solicitação enviado as escolas sede. | 297 |
| ANEXO H: Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa da UNITAU. | 298 |
| ANEXO I: Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 300 |

1. INTRODUÇÃO

A partir de meados da década de 1970 intensificaram-se os movimentos sociais de luta pela democratização da sociedade brasileira. Apoiadas nos processos políticos de democratização do país, questões relacionadas à educação popular conquistaram espaço nas pautas das reivindicações dos grupos que lutavam em defesa das populações excluídas. Nas décadas de 1980 e 1990, esses movimentos ganharam força com a campanha por eleições diretas, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, com as discussões promovidas em razão da elaboração da Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA), em 1997 e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, fortaleceram os movimentos em defesa da educação dos moradores do campo, culminando, em 2002, na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “[...] uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor” (RAMOS, MOREIRA e SANTOS, 2004, p. 8).

O processo de luta pela educação dos camponeses teve continuidade com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), do Ministério da Educação (MEC), em 2002, e com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em 2004, e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2005. Evidencia-se, nesse cenário, a realização de encontros entre pesquisadores, educadores e outros envolvidos nesses movimentos, sobretudo das organizações da sociedade civil, entidades sindicais ligadas aos movimentos rurais, lideranças religiosas e outros grupos sociais que defendiam e defendem o direito a uma educação de qualidade para os povos do campo. Nesse grupo, há de se destacar as entidades que fazem parte da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, constituída em 1998, integrada pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra, (MST), pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNICEF) (KOLLING, CERIOLI e

CALDART, 2002). Outra importante conquista desse movimento foi a inclusão da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Por meio da Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), e da Lei 11.947, de junho de 2009, determinou-se a compra, pelos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012).

Sabe-se que, no Brasil, o movimento por uma educação do campo não ocorre de maneira uniforme, pois existem regiões brasileiras nas quais esse projeto, em consonância com os movimentos sociais, já se encontram estruturados e com grupos atuantes. Sabe-se, ainda, que são necessários mais estudos e pesquisas sociais nessa área, conforme destacam as pesquisas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011; ARROYO, 2006; BRAZ, 2014; FERREIRA, 2014).

Arroyo (2006), durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, ao discutir a questão da escola do campo e da pesquisa no campo, afirmou que é extremamente necessário pesquisar e mapear a produção das desigualdades no campo: “[...] criar consciência dessas desigualdades no Estado, na academia, no campo da educação e na teoria pedagógica” (ARROYO, 2006, p. 104).

Pesquisar a Educação Física no campo significa buscar elementos para a compreensão dessa realidade a partir de uma disciplina do currículo escolar muitas vezes marginalizada perante outras áreas do saber (BRASIL, 1997; BRACHT; 1992; GONZALES, FENSTERSEIFER, 2005; CASTELLANI *et al.*, 2009).

Entende-se que é importante refletir sobre como ocorre o desenvolvimento da educação nas escolas localizadas em espaços não urbanos e sobre os reflexos das concepções do projeto de Educação do Campo na atuação dos professores nas comunidades que vivem no campo, na região chamada de fundo do vale do Paraíba paulista. Essa região compreende as cidades que vão do município de Cunha até Bananal e que estão sob a jurisdição da Diretoria de Ensino (D. E) da Região de Guaratinguetá, no que tange ao Estado. Esta pesquisa faz um recorte, a fim de refletir sobre a Educação do Campo no município de Cunha. Especificamente, escolheu-se pesquisar a Educação Física no campo. O interesse pela questão da Educação Física do campo no município surgiu durante meus anos de docência como

professora polivalente de Educação Básica I, como alfabetizadora em escolas multisseriadas e, mais tarde, como professora de Educação Básica II licenciada em Educação Física.

Esse interesse se fortaleceu no trabalho como coordenadora pedagógica e, posteriormente, como supervisora dos alunos do Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) da Universidade de Taubaté (UNITAU), durante o Tempo Comunidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A formação do docente no Projeto de Licenciatura em Educação do Campo é feita em Regime de Alternância, constituído de dois tempos: o Tempo Escola, no qual o estudante realiza parte de suas atividades na universidade, acompanhado pelos docentes das disciplinas, e o Tempo Comunidade, no qual realiza suas atividades de pesquisa e estudo no seu local de trabalho e moradia, ou seja, na zona rural, conforme preconiza o Parecer CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 01/02/2006, que recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.

Alternância integrativa real ou copulativa com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL, Parecer nº1/2006 CEB/CNE, p. 3).

As atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade são acompanhadas pelos supervisores no que diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Durante um ano acompanhei o trabalho de pesquisa de um grupo de licenciados em bairros rurais do município de Cunha – SP. Nos meus catorze anos de docência como professora polivalente, de 1986 a 2000, em escolas rurais, observei o descompasso entre as

propostas do currículo para a Educação Física nas escolas do campo e o trabalho desenvolvido pela maioria dos professores na área. Aliás, nesse município as pessoas não se referem ao espaço não urbano como campo, mas utilizam o termo “roça” e, com menor frequência, o termo “rural”. Foi em uma escola da roça que aprendi a ler e escrever e, décadas mais tarde, ali voltei para lecionar.

Meu interesse pela questão da Educação Física nas escolas da roça levou-me à universidade e, em 1994, oito anos após o início da carreira docente, concluí a licenciatura em Educação Física.

Inquietavam-me questões como a alta rotatividade dos professores, baixa assiduidade, falta de professores licenciados em Educação Física, falta de espaços físicos e de materiais para as aulas, ausência de planejamento das aulas e de um Plano de Ensino que contemplasse a cultura corporal local (roça). Além disso, durante as reuniões de Conselho de Classe e Série, e nas antigas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), atualmente Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE), nas Orientações Técnicas (OT), bem como em outros momentos de formação e da docência na zona rural do município de Cunha - SP, pude observar o descaso com a disciplina.

Às vezes, aulas de Educação Física não passavam de uma recreação ou recreio ampliado, sem planejamento e objetivo. Muitos professores deixavam os alunos ociosos ou participando de atividades que não exigiam esforços físicos, como jogos de dama, dominó e quebra-cabeças, por entenderem que os alunos da zona rural já chegavam cansados à escola devido a sua rotina de trabalho. Assim, negavam-lhes o acesso ao currículo e ao direito de participação.

Segundo Caldart (2012), essa negação à criança do *direito de participação* nas atividades socializadoras está em um processo de dominação mais amplo, denominado “dominação etária ou geracional” (CALDART, 2012, p.419). Esse processo de dominação, e outros, relacionados a classe, gênero, etnia-raça-racial e linguística, é identificado por uma tradição que valoriza e se organiza em torno daquele que produz, que detém o poder: “[...] educa e disciplina por meio de práticas punitivas; estabelece autoridade pelo uso da força física e destina à criança o lugar de subalterno, reduzindo-a a objeto de ação dos adultos” (CALDART, 2012, p. 419).

Em muitas escolas as aulas de Educação Física eram simplesmente substituídas por outras disciplinas “mais importantes” para a formação do aluno, na ótica do professor. Essa substituição era aceita pela direção das escolas sem qualquer questionamento. Em outras ocasiões, os alunos eram punidos ou ameaçados de serem impedidos de participar das aulas de Educação Física. Nesse contexto, a Educação Física era vista como uma “brincadeira”, e não participar da aula não acarretaria qualquer prejuízo na formação do aluno.

As reflexões sobre a importância da Educação Física para o desenvolvimento do cidadão a partir da cultura corporal do movimento demanda conhecimento sobre o contexto e sobre o sujeito histórico em seu tempo de formação.

Arroyo (2006, p.114) afirma que há necessidade de pesquisas para que se possa compreender a infância e a adolescência no campo: “[...] sobre como se inserem na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância”.

Castellani *et al.*, (2009), ao discutirem as perspectivas da Educação Física no currículo escolar e a importância das reflexões sobre a cultura e a expressão corporal como linguagem, criticam a postura das escolas que negam ao aluno o acesso ao conhecimento e desqualificam o currículo da disciplina. Citam como exemplo a dispensa das aulas de Educação Física para o aluno trabalhador com amparo legal

Contrariando essa realidade, pude observar também, em poucas escolas, ao longo desses anos de docência, o quanto a disciplina era significativa para os alunos. Em muitas escolas, eles demonstravam interesse e motivação para participar das aulas de Educação Física, das brincadeiras, dos jogos. Sabiam de memória o horário das aulas e exigiam que o professor o respeitasse e cumprisse. Contavam com caderno de Educação Física, no qual registravam suas atividades: brincadeiras, cantigas, pesquisas sobre brincadeiras regionais, tabelas e regras de jogos, entre outras atividades.

Passadas quase três décadas desde a primeira inclusão da Educação Física no currículo oficial da Secretaria de Educação no Estado de São Paulo, no Ciclo I do Ensino Fundamental, em 1988, no extinto Ciclo Básico, tive como desafio voltar às escolas rurais no município de Cunha. Dessa vez, como pesquisadora, para verificar como as aulas de Educação Física estão

sendo desenvolvidas nas escolas rurais, atualmente. Neste estudo, interessou-me saber quais são as representações sociais dos professores que ministram aula de Educação Física nas escolas do campo/roça sobre o contexto e a prática do exercício da profissão.

1.1 Problema de pesquisa

A educação da população que vive no campo no Brasil é uma questão tão complexa quanto a própria natureza das questões do campo. Essa complexidade exige esforço dos pesquisadores, a fim de que essa realidade possa ser compreendida e os conhecimentos produzidos possam subsidiar a construção de uma escola do campo para o campo.

A escola do campo traz as marcas da desigualdade, da diferença transformada em desigualdade, como afirma Arroyo (2006 p. 103): “[...] essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha nossa história da construção da escola do campo”. Sabe-se que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e continua aprofundando-as.

Vive-se um período de mudanças de paradigmas na educação, e a pretensão é superar o modelo de educação rural e implantar um projeto de educação politizador e emancipador, denominado: Educação do Campo. Entretanto, essa mudança demanda, não apenas decisões políticas, mas também, e acima de tudo, comprometimento ético dos educadores no trato com a educação dos camponeses, passando necessariamente pela construção da identidade e resgate da cidadania plena dessas comunidades que, durante séculos, ficaram à margem da educação formal de qualidade.

Conforme destaca Arroyo (2006), é preciso pesquisar as escolas do campo, suas formas de organização, suas vulnerabilidades e fraquezas; mas não é apenas isso, pois há que se pesquisar também o que funciona bem, os acertos, os possíveis caminhos a serem trilhados. Não se faz Educação do Campo sem escolas do campo, escolas pensadas e organizadas em função dos camponeses, quilombolas, ribeirinhos e outras populações que vivem em áreas não urbanas.

A Educação Física, nesse contexto, tem importante papel no processo de emancipação dos sujeitos do campo. Cabe a ela, dentro dos princípios da Educação do Campo, questionar a cultura corporal e os modos de produção dos saberes de forma articulada ao projeto político pedagógico, qualificando seu compromisso político com os camponeses.

Considerando a importância da disciplina de Educação Física no currículo de educação básica, e sua obrigatoriedade, no subitem que segue são apresentados os objetivos desta pesquisa.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar as representações sociais de professores que ministram aula de Educação Física sobre o contexto e a prática de ensinar a disciplina nas escolas do campo/rural/roça;

1.2.2 Objetivos Específicos

- Levantar os dados sociodemográfico dos professores que ministram aulas de Educação Física no campo/rural/roça, no município de Cunha - SP;
- Identificar as características dos espaços físicos (contexto) em que as práticas de ensino ocorrem;
- Descrever e analisar as práticas de Educação Física;

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa, registrada no CAAE sob o nº 39326114.0.0000.5501, tem como sujeitos os professores que lecionam a disciplina de Educação Física nas escolas do campo/rural/roça de Ensino Fundamental do município de Cunha, Diretoria de Ensino da

Região de Guaratinguetá. Busca-se apontar o que é “ser professor” ministrando aulas de Educação Física nas escolas do campo/rural/roça.

Após levantamento das características dos municípios da D. E de Guaratinguetá frente aos objetivos desta pesquisa, foi selecionado o município de Cunha - SP. Esse município possui a maior área territorial, dentre aqueles que estão sob a jurisdição da D. E de Guaratinguetá, sendo o 11º em extensão territorial do estado de São Paulo, com uma área de 1.407.318 Km². Cunha abriga o maior percentual de pessoas que vivem na área rural, conforme Figura 1. Além disso, possui o maior número de escolas rurais da região, bem como outras características importantes para a política de Educação do Campo.

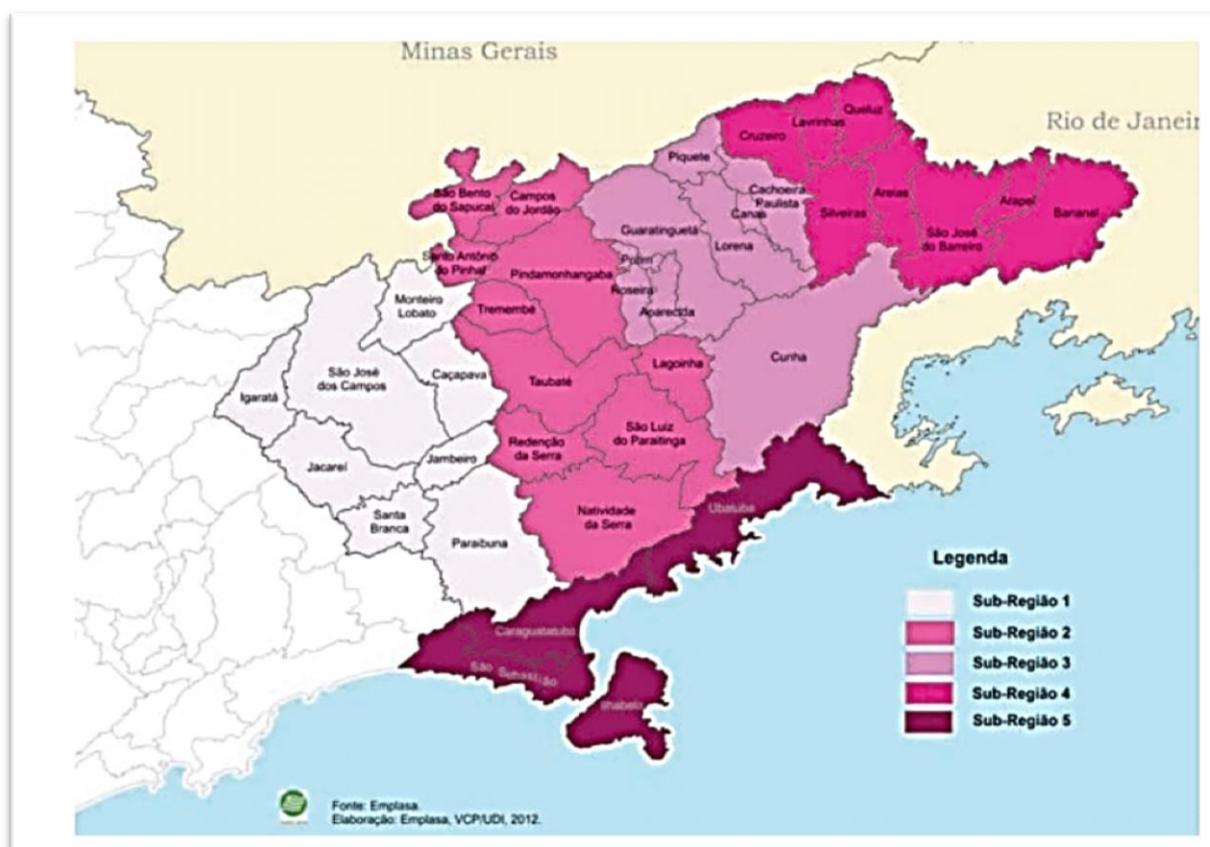


Figura 1: Mapa dos municípios sob jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá, sub-regiões 3 e 4

Na área rural vivem 9.699 habitantes, o que corresponde a 44,36% da população do município, que tem atualmente um total de 21.866 habitantes. Esses 44,36% da população rural ocupam 3.050 pequenas propriedades (IBGE, 2012).

Pertence à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá um total de 127 escolas rurais (36 estaduais e 91 municipais); 178 escolas urbanas (57 estaduais e 121 municipais); 72 escolas privadas urbanas, localizadas nas cidades de Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Canas, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas, Lorena, Piquete, Potim, Queluz, Roseira, São José do Barreiro e Silveiras (sub-regiões 3 e 4).

Foram pesquisadas 57 escolas de Ensino Fundamental no município de Cunha. Esse número representa 88% das escolas estaduais rurais da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá e 27% das escolas municipais, perfazendo uma amostra de 44,8% do total de escolas rurais da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá, conforme Figura 2 (Anexo A).

Atualmente o sistema educacional rural cunhense conta com 57 escolas rurais de Educação Básica. A **rede municipal** atende o Ensino Fundamental Ciclo I e a Educação Infantil. Conta **com 27 escolas rurais** multisseriadas, classes multisseriadas e seriadas, vinculadas a 2 escolas sede.

As 2 escolas sede municipais contam com 2 professores titulares de Educação Física. Nas escolas municipais multisseriadas rurais essa disciplina é ministrada por professores polivalentes.

A **rede estadual** cunhense conta atualmente com 32 escolas rurais: 5 escolas nucleadas de Ensino Fundamental e Médio e 27 escolas multisseriadas. Todas estas escolas contam com professores titulares, são 7 professores. As 32 escolas rurais são vinculadas a 2 escolas sede. Quando iniciamos o levantamento inicial de dados da pesquisa no ano de 2014, 9 unidades estaduais não contavam com professor de Educação Física titular. No ano de 2015, quando começamos a aplicação dos questionários essa situação havia mudado, e todas as escolas estaduais rurais já contavam com professores titulares de Educação Física.

São considerados **polivalentes** os professores formados em nível médio (magistério) ou licenciados em pedagogia que ministram todas as disciplinas do currículo do Ensino Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Segundo Cruz (2012), na versão

preliminar dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Polivalentes, de 1998, utiliza-se o termo “Professor Polivalente” para referir-se ao professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, na versão final de 2002, optou-se pelo termo “Professor Multidisciplinar”, mesma denominação adotada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, com base no Censo de 2007, afirma que esse professor leciona cinco ou mais disciplinas, e recebe também a denominação de “Professor Unidocente”.

Professores **titulares** são os profissionais graduados ou portadores do título de especialista em alguma disciplina, conforme a Lei Nº 12.863, artigo 1º, §2, inciso V (BRASIL, 2013). No município de Cunha as aulas de Educação Física são ministradas, tanto por professores titulares, quanto por professores polivalentes.

Essa possibilidade está de acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 7/2013 que, embora reconheça a obrigatoriedade da disciplina no currículo da Educação Básica, estabelecido no artigo 26, § 3º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), não determina que a disciplina seja ministrada por professores especialistas, titulares ou licenciados. Tal decisão fica a cargo dos estados e municípios. O referido parecer acata a Resolução CEB/CNE nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e que determina, em seu artigo 31, que, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Artes poderão ficar a cargo do professor de referência da turma, ou seja, o professor com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar (professores polivalentes).

No estado de São Paulo, a Resolução 184, de 24 de dezembro de 2002, confere ao professor licenciado em Educação Física, ou seja, ao professor titular, a competência para ministrar as aulas de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2002).

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física previstas na matriz curricular do ciclo I das escolas estaduais com carga horária semanal de 25 horas serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade do contido na presente resolução (SÃO PAULO, 2002).

No município de Cunha existem três tipos de escolas: as denominadas sedes, as multisseriadas e as nucleadas.

As escolas sede denominadas vinculadoras, que são maiores, responsabilizam-se pela gestão administrativa e pedagógica das escolas rurais multisseriadas, as denominadas vinculadas.

As escolas multisseriadas (antigas escolas isoladas, de emergência ou Unidades Escolares de Ação Comunitária-UEAC) têm apenas uma classe, com alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, e um professor que ministra aulas de todas as disciplinas, o professor polivalente. Essas escolas funcionam em regime de interdependência com as escolas sede. Na maioria das escolas multisseriadas o professor polivalente também é responsável pelo preparo da merenda, pela limpeza da escola e de seu entorno.

Como as escolas rurais multisseriadas não contam com gestores e agentes de organização escolar (secretaria), toda a sua documentação fica na escola sede, bem como a direção e a coordenação escolar. É na escola sede que os professores das escolas multisseriadas participam das reuniões pedagógicas, dos Conselhos de Classe e Série e de outras atividades burocráticas de registro ou de formação continuada.

As escolas sede ficam localizadas na zona urbana. Mesmo os professores que moram nos bairros rurais nos quais lecionam precisam semanalmente se deslocar até a área urbana para participar das Atividades Pedagógicas Coletivas (ATPC), reuniões de Conselho de Classe e Série e de outras atividades convocadas ou apontadas no calendário preestabelecido.

São consideradas escolas nucleadas as escolas rurais que foram ampliadas, ou seja, escolas que atendiam inicialmente alunos de Ensino Fundamental- Ciclo I apenas do seu bairro e que passaram a atender outros níveis de formação, como Ciclo II e Ensino Médio de bairros vizinhos.

A Figura 3 apresenta o número de escolas estaduais e municipais da área rural e urbana da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá. É possível observar, na Figura 3, a diferença substancial entre o número de escolas rurais do município de Cunha em comparação com os demais municípios da D. E de Guaratinguetá.

ESCOLAS RURAIS E URBANAS – ESTADUAIS E MUNICIPAIS

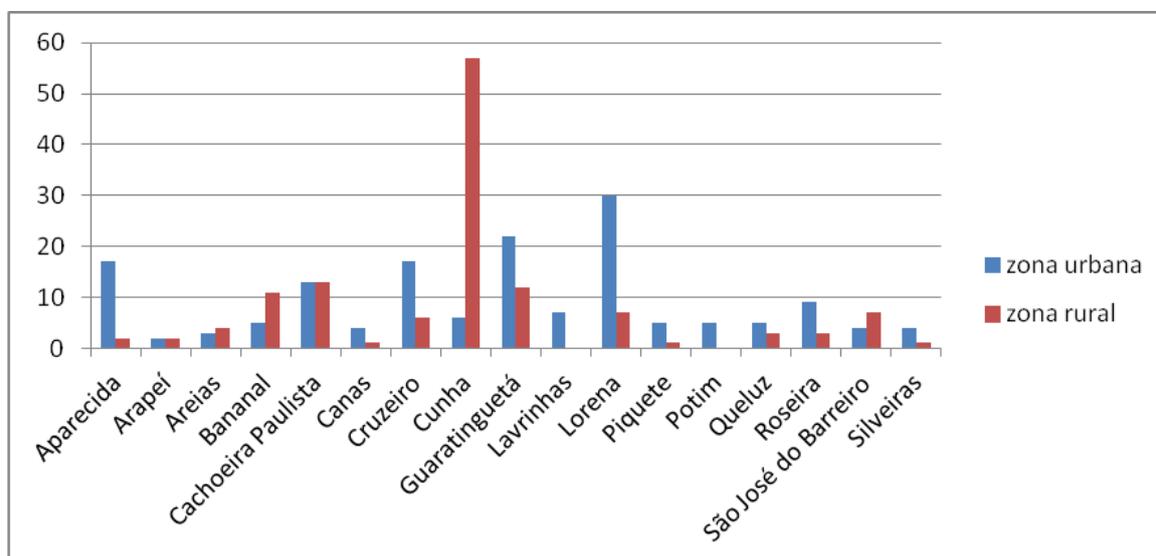


Figura 3: Escolas rurais e urbanas da D. E de Guaratinguetá. Elaborada pelo autor.

Para este estudo foram consideradas como escolas rurais, de acordo com Henriques *et al.*, (2007, p, 47), as que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural e aquelas que, tendo suas sedes em zonas urbanas, atendem a população com identidade rural. A zona urbana do município de Cunha está fortemente ligada ao espaço rural, trata-se de um município cuja “[...] produção social e cultural está ligada ao campo” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p.11). Com exceção dos imigrantes, que vieram de outras regiões, a população urbana da cidade veio da zona rural e ainda mantém vínculos com a roça. Assim este estudo engloba uma escola sede localizada no distrito de Campos de Cunha, considerado zona urbana pela D. E Região de Guaratinguetá, além das escolas nucleadas dos Bairros da Barra, Paraitinga, Bocaina e Serra do Indaiá.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

As regiões rurais brasileiras necessitam de políticas específicas para o campo, entretanto algumas cidades apresentam um grupo de características que devem ser

consideradas, no estabelecimento de prioridades quanto às políticas e projetos voltados à população do campo. Cuidar do campo significa cuidar das pessoas e do patrimônio cultural, ambiental, e social que o campo abriga.

O município de Cunha destaca-se, dentre os demais municípios da região, não apenas pela dimensão territorial e alto índice populacional de moradores na zona rural, mas também pelo patrimônio socioambiental e cultural existente em suas serras e matas. Pensar em um modelo de escola para o município de Cunha significa pensar em toda a complexa relação que os moradores do campo desenvolvem com seu ambiente, seu modo de vida, suas tradições e modos de produção. Molina (2006b) destaca os estudos de Fernandes, ao discorrer sobre a importância da análise multidimensional do território:

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. Educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (FERNANDES, *apud* MOLINA, 2006b, p. 11).

Outra importante justificativa para o presente estudo diz respeito aos poucos trabalhos na área em questão. Em pesquisa realizada por Braz (2014, p. 25), sobre a Educação do Campo e Professores de Escolas Rurais, tem-se a observação de que o número de pesquisas sobre educação do campo no Estado de São Paulo é muito reduzido. As pesquisas com essa temática concentram-se, em sua maioria, nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil. Vale ressaltar que a primeira licenciatura em Educação do Campo no Estado está em curso.

Um dos principais problemas apontados pelos estudiosos da temática da educação do campo é a escassez de dados e de análises sobre esse tema, tanto pelos órgãos governamentais, quanto pelos estudiosos. Este dado já é por si revelador da pouca importância atribuída ao tema e, conseqüentemente, à população do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 34).

Segundo Ferreira (2014, p. 67), “[...] são mínimos os estudos que dão subsídios teóricos e apontam para as necessidades básicas do meio rural, por isso mesmo as possíveis

soluções para os problemas rurais, que envolvem em parte a educação, são simplesmente ignorados”.

A Educação Física no/do campo é um tema que tem recebido pouco ou nenhum interesse nas pesquisas educacionais. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 34) destacam o estudo de Dornelles (2011), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre programas de pós-graduação brasileiros, que aponta que, nos últimos doze anos, apenas 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural.

O município de Cunha precisa de políticas educacionais que respeitem e valorizem sua vocação natural, os saberes e os modos de vida do povo, precisa de estudos que apontem possibilidades de uma existência digna para o homem do campo. A educação é fundamental para o desenvolvimento do campo, pois, como afirma Arroyo (2004, p.10), “o campo está vivo, é difícil ignorá-lo”. No entanto, ainda há muito a fazer, para reverter a atual situação da educação no campo.

Assim, esta pesquisa se justifica pela própria necessidade da educação do campo de oferecer aos camponeses o que lhes tem sido negado historicamente, “[...] por que o tipo de escola que está, ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e degradação das condições de vida dos sujeitos do campo” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 24).

O município de Cunha apresenta problemas no campo que precisam ser enfrentados. Essas questões estão diretamente ligadas à educação e ao conseqüente êxodo rural, à falta de escolas e de postos de saúde nas comunidades, à falta de políticas de incentivo à agricultura familiar e à diversificação de culturas. A ausência de infraestrutura para o plantio no campo, a degradação do meio ambiente, o desmatamento, o plantio indiscriminado de brachiaria para a manutenção dos rebanhos bovinos de corte estão presentes no cotidiano cunhense.

Com relação à educação, os principais problemas do município são os fechamentos e a nucleação das escolas da roça, o transporte indiscriminado de alunos para a zona urbana, o atendimento insuficiente na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, a insuficiência de projetos educativos em nível superior e de cursos técnicos que atendam às necessidades do camponês da região. Os problemas constatados no município de Cunha

(SHIRLEY, 1997; VELOSO, 1995) também são presentes em outras regiões do país, conforme apontam pesquisas na área (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002; ARROYO, 2006, 2007, 2011, 2014; CALDART, 2004, 2014a, 2014b; FERREIRA e BRANDÃO 2014).

Somam-se a esses problemas a ausência de estudos sobre a educação do campo da região, sobre o fracasso escolar, o baixo aproveitamento dos alunos e a rotatividade e a desmotivação de professores (PEREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2014; BRAZ, 2014; INEP, 2014; FERREIRA, 2014).

É preciso considerar, ainda, a falta de informações sobre as escolas rurais, nos sistemas. Isso porque, devido ao fato de essas escolas terem um número pequeno de alunos matriculados, não são avaliadas e acompanhadas pelos sistemas, como as demais escolas, o que vem a caracterizar uma espécie de isolamento e invisibilidade em relação a elas. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que engloba três avaliações em larga escala – ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Prova Brasil) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) –, não contempla escolas multisseriadas e unidades escolares com menos de 10 alunos, como é o caso da maioria das escolas rurais do município de Cunha e de outras áreas rurais do Brasil (INEP, 2015, p.6-8).

Indicadores Educacionais do INEP (2014) sobre a regularidade dos professores brasileiros da educação básica apontam alta rotatividade de professores nas escolas. Estudos do Indicador de Regularidade Docente (IDR) realizados entre os anos de 2009 e 2013 concluiu que os maiores índices de irregularidade dos professores estão nas escolas públicas municipais localizadas em áreas rurais (INEP, 2014).

Os pesquisadores consideram que esse fator interfere na qualidade da educação, na medida em que afeta o estabelecimento de vínculo do professor com a escola e com os alunos, não havendo tempo hábil para conhecimento da comunidade, das situações específicas dos alunos, de planejamento e continuidade das ações que possam contribuir para a resolução dos problemas da escola e da comunidade.

As escolas (sedes) do município têm em média 15 professores inscritos no quadro de substitutos. As substituições nas escolas rurais são as mais difíceis, principalmente quando o professor viaja sozinho, ou seja, quando não há compartilhamento de transporte com outros

professores, as chamadas “linhas” que são feitas em “fuscas”, para transporte de 4 ou 5 professores. Como os professores não residem na zona rural, o objetivo é conseguir uma escola em uma “linha boa” (já estruturada, com motorista para os professores que não dirigem) e mais próxima da cidade. Desse modo, a rotatividade de professores nas escolas acaba sendo muito grande no município, e dificilmente eles permanecem por muito tempo em uma mesma escola.

A Figura 4 apresenta um mapa elaborado pelos professores das escolas rurais do município de Cunha a fim de organizarem as “linhas de transporte de professores”. Nesse mapa é possível observar, além das “linhas”, as escolas já desativadas, coloridas em marrom.

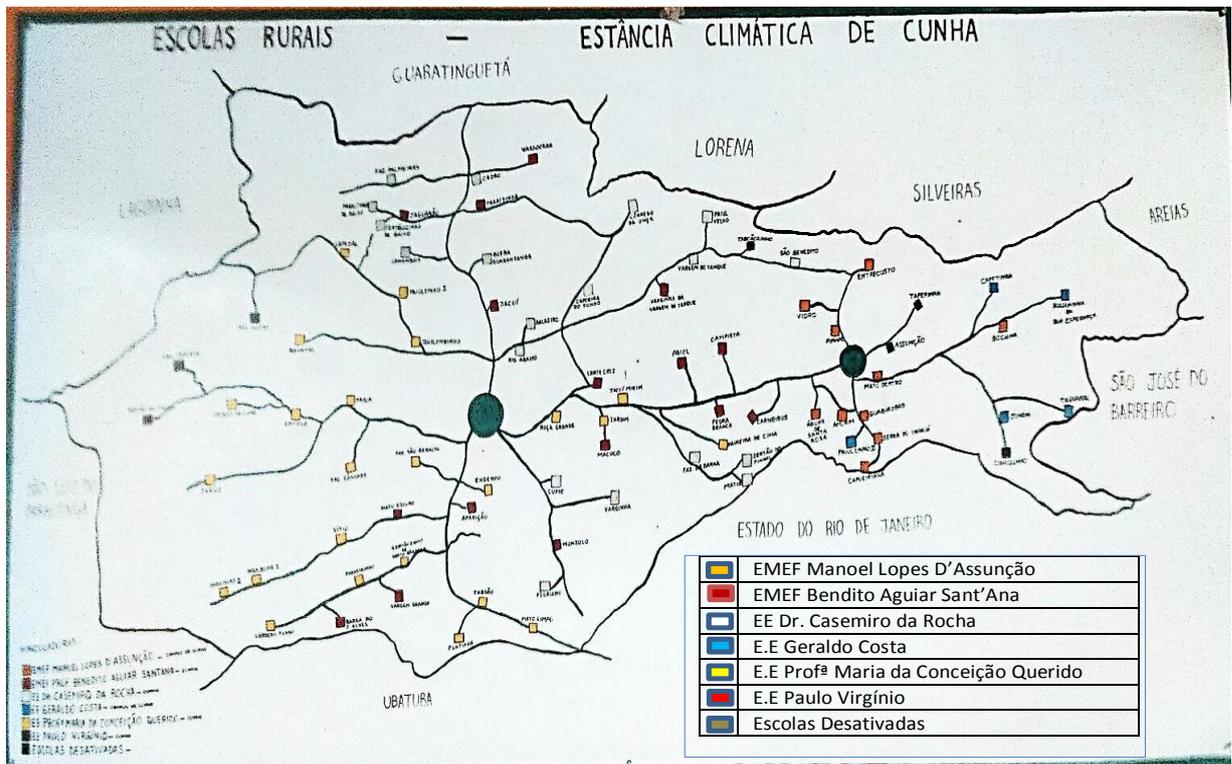


Figura 4: Mapa elaborado pelos professores para organização de “linhas de transporte” com reescrita da legenda pelo pesquisador

Sobre a formação de professores, o INEP (2014) aponta ser a zona rural o local onde se concentra o maior número de professores sem a formação adequada exigida para lecionar na educação básica, de acordo com as normatizações legais.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (Figura 5) aponta um significativo crescimento das escolas municipais de 4º e 5º ano e um declínio das escolas estaduais avaliadas. Entretanto, esse indicador não revela os resultados obtidos pelos alunos das escolas rurais multisseriadas, que não participam da Prova Brasil e das avaliações externas, por não terem número mínimo de alunos matriculados por série, conforme critérios estabelecidos pelo INEP (2015), comentados nesta pesquisa.

| IDEB- 4ª e 5ª ano | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------|------|------|------|------|------|
| | Localização | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Estado de São Paulo | | 4.5 | 4.7 | 5.4 | 5.4 | 5.7 |
| Município de Cunha | | 4.2 | 4.2 | 4.8 | 4.7 | 5.3 |
| EMEF Benedito de Aguiar Santana | Zona urbana | 4.3 | 4.3 | 4.8 | 4.7 | 5.3 |
| EMEF Manoel Lopes D'Assunção | Zona rural | 4.4 | 4.1 | 4.9 | 4.4 | 5.5 |
| E.E Profa. Maria da Conceição Querido | Zona urbana | - | 4.0 | 5.4 | 4.8 | 4.1 |

Figura 5: Quadro comparativo do IDEB 4º e 5º ano – Estado/Município e Escolas

No Ciclo II do E.F, 8º e 9º anos, observa-se um índice bem abaixo do Ciclo I (menos 1 ponto percentual), apontando para descontinuidade, declínio e oscilação de resultados. Dentre as escolas da Figura 6, apenas as duas últimas estão localizadas na zona rural. As demais escolas da zona rural que atendem esse nível de ensino não foram avaliadas.

| IDEB- 8º e 9º anos | | | | | | |
|----------------------------|-------------|------|------|------|------|------|
| | Localização | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Estado de São Paulo | | 3.8 | 4.0 | 4.3 | 4.3 | 4.4 |
| Município de Cunha | | 4.1 | 4.1 | 4.6 | 4.3 | 4.3 |
| E. E Paulo Virgínio | Zona urbana | - | 3.9 | 4.6 | 4.3 | 4.3 |
| E. E Dr. Casemiro da Rocha | Zona urbana | - | 4.5 | 4.9 | 4.5 | 4.7 |
| E. E Geraldo Costa | Zona rural | - | 3.5 | 4.2 | 3.9 | 4.8 |
| E. E Bairro da Barra | Zona rural | - | - | - | 5.1 | 4.8 |

Figura 6: Quadro comparativo do IDEB 8º e 9º ano – Estado/Município e Escolas.

De acordo com os indicadores apontados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) de Cunha aponta um crescimento considerável, nas últimas décadas, saltando de 0,390, em 1991, para 0,684, na década de 2010, sendo que, grande parte desse crescimento é atribuída ao item educação. Todavia, isso não foi suficiente para que o IDHM do município alcançasse os índices desejáveis de qualidade. O IDHM de educação é de 0,576, ou seja, está no nível baixo de desenvolvimento, conforme se verifica nas Figuras 7 e 8.

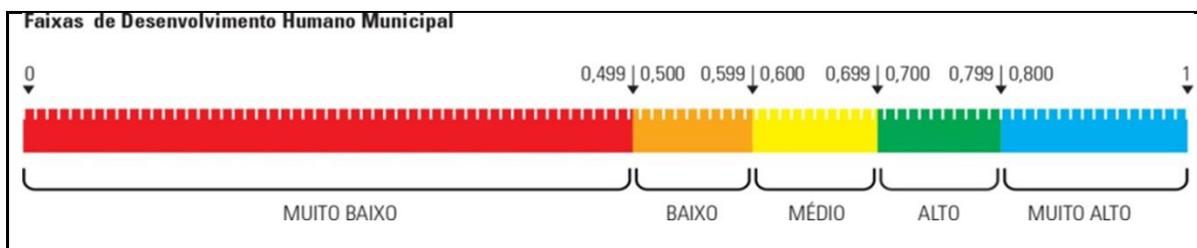


Figura 7: Faixa de Desenvolvimento Humano Municipal- Atlas Brasil 2014.

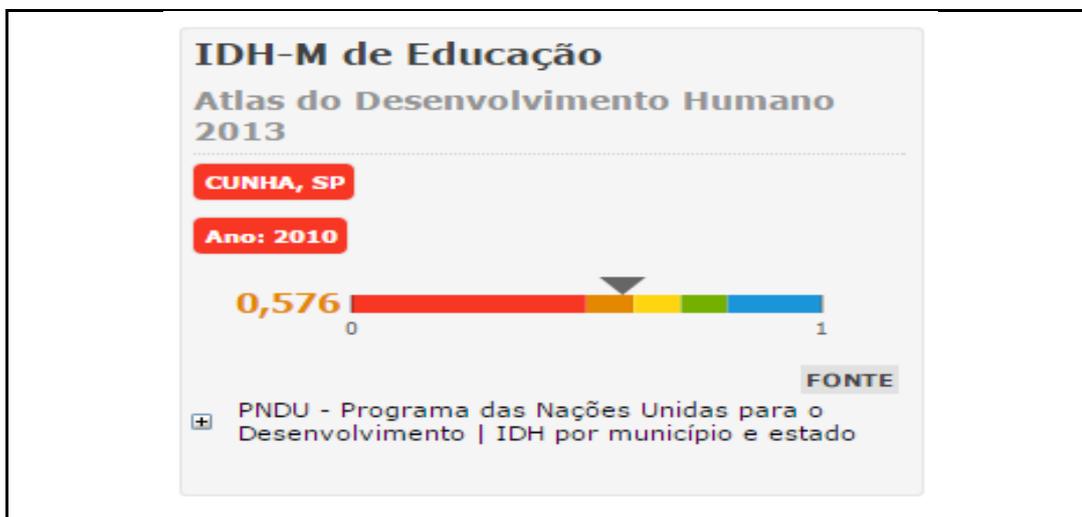


Figura 8: IDHM do Município de Cunha – Atlas Brasil 2014.

O baixo INSE (Indicador Sócio Econômico) das escolas do município de Cunha aponta para a realidade socioeconômica das famílias. O INSE desenvolvido pelo INEP na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) tem como objetivo contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados, considerando as desigualdades

sociais existentes (INEP, 2014). Esse indicador varia entre 0 e 10, sendo 10 (dez) o nível socioeconômico mais baixo, e 0 (zero), o nível socioeconômico mais alto. A Figura 9 apresenta, em forma de gráfico de barras, os indicadores das escolas nucleadas localizadas na zona rural e das escolas localizadas na zona urbana do município de Cunha avaliadas neste estudo. Os dados variam entre 6,29 (mais alto) e 9,73 (mais baixo). As duas últimas escolas indicadas na Figura 9 estão localizadas em zona urbana. As demais escolas estão localizadas na zona rural, e são as que apresentam os piores indicadores. É importante reiterar que as escolas rurais multisseriadas não contam com esses dados, portanto não há informações sobre o INSE das escolas rurais multisseriadas disponíveis para consulta.

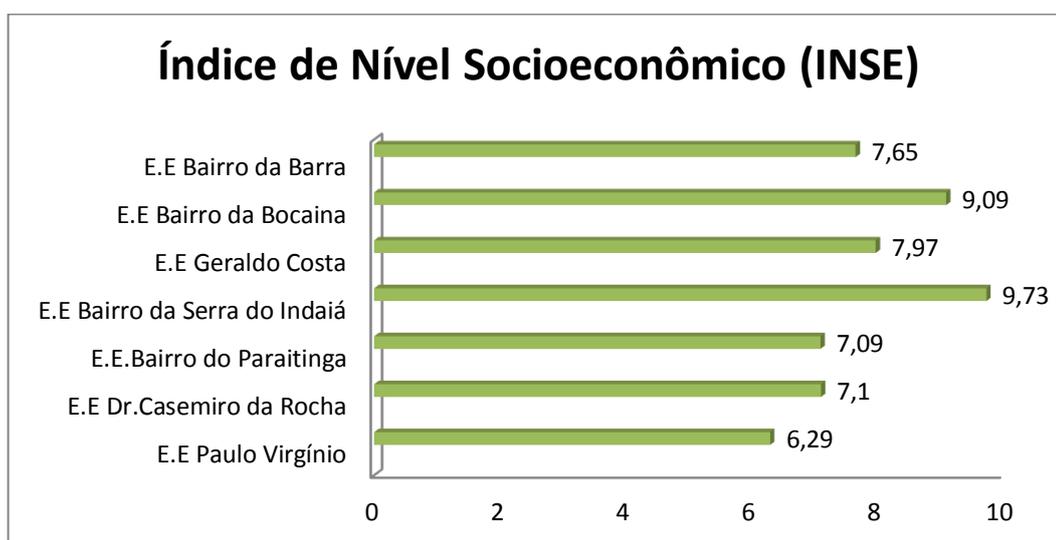


Figura 9: INSE das escolas do município de Cunha – Dados da S.E.E (2014). Elaborado pelo autor.

Conforme discute Alves-Mazzotti (2008, p. 20), para sair desse “beco sem saídas” no qual se encontra a educação das chamadas “classes desfavorecidas”, é preciso ir além da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos. É preciso compreender “[...] os sistemas simbólicos que ocorrem na interação educativa e esta não ocorre num vazio social”.

Essas considerações acerca do município justificam a realização da presente pesquisa, uma vez que poderá contribuir para a produção de conhecimentos pertinentes à questão do campo, bem como fomentar discussões sobre aspectos fundamentais para o desenvolvimento

da região e da Educação Física do/no campo, considerando a “juventude do tema e o futuro por construir”, parafraseando Fernandes (2006).

A educação da população que vive no campo no Brasil é uma questão tão complexa quanto a própria natureza das questões do campo. Essa complexidade exige esforço dos pesquisadores, a fim de que essa realidade possa ser compreendida e os conhecimentos produzidos possam subsidiar a construção de uma escola do campo para o campo.

1.5 Organização

Este estudo tem seus elementos textuais organizados em quatro seções.

Na primeira seção são apresentados: a introdução, o problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação do estudo, a relevância e a forma de organização do trabalho.

Realiza-se, na segunda seção, a revisão de literatura, discutindo a educação rural e a educação do campo, a educação física no/do campo e a teoria das representações sociais.

A terceira seção é reservada para discussão e apresentação do percurso metodológico elaborado para a realização da pesquisa

A apresentação dos resultados e a discussão sobre eles à luz da Teoria das Representações Sociais compõem a quarta seção.

Em seguida, apresentam-se as considerações finais, com a retomada das questões levantadas inicialmente. Apresentam-se também, nesta última seção, algumas questões que surgiram ao longo da pesquisa, apontando para as possibilidades de continuidade dos estudos por meio de novas investigações.

O relato de pesquisa termina com a apresentação das referências bibliográficas e dos anexos.

2. Educação do Campo/Roça: início da caminhada

Neste capítulo, o objetivo é situar a educação do campo/rural/roça na realidade do município de Cunha. Para alcançar esse objetivo, inicialmente apresenta-se breve discussão sobre os termos roça, rural e campo e sobre as relações entre eles e as representações sobre o homem do campo. Em seguida, discutem-se as mudanças ocorridas no município de Cunha e os reflexos dessas mudanças no modo de vida das pessoas que vivem na/da roça.

Apresentam-se considerações sobre o início do processo de escolarização da população brasileira, a fim de evidenciar as diferenças entre os conceitos e paradigmas da educação rural e da educação do campo, assim como do processo de transição da educação rural para a educação do campo.

2.1 De onde falo? Cunha. De quem falo? Caipira. Como falo? Pesquisas

[...] nem campo, nem fazenda, isso aqui é roça mesmo, seu professor.
(SANTOS, 2003)

Estudar o campo, o rural, a roça, o não urbano... o camponês, o caipira, o sertanejo, o agricultor, o caboclo... apresenta como primeira dificuldade a escolha de um termo que possa retratar com alguma fidelidade a região do país da qual se está falando, sem romper com as diversas ruralidades e com as identidades historicamente construídas (FERREIRA, 2014, p. 19).

O desenvolvimento rural no Brasil não ocorreu, e não ocorre, de maneira uniforme. Em muitas regiões do país permanece o estigma, por parte da população urbana, de se achar superior ao caipira, à pessoa da roça. Não raro a população urbana utiliza formas de linguagem pejorativa e ofensiva ao se referir ao trabalhador rural (QUEIROZ, 1976).

O antropólogo Shirley (1977) realizou, ao longo de anos, um importante estudo sócio-antropológico no município de Cunha, fazendo crítica ao uso pejorativo da terminologia

“caipira” pelos moradores da cidade de São Paulo, ao se referirem aos agricultores e camponeses das cidades do interior desse estado.

Essa terminologia é depreciativa e desvaloriza o agricultor. Segundo Shirley (1977), a palavra “caipira”, de acordo com o dicionário (SOUZA, 1939, p. 68), [...] *significa um homem e uma mulher que não moram em uma povoação, que não têm educação ou distinções sociais e que não sabem se vestir ou se apresentar em público* (SHIRLEY, 1977, p. 57) (grifo do autor).

Esta definição revela, segundo SHIRLEY (1977, p. 57), “[...] a extensão da grande lacuna social entre os escritores urbanos e os camponeses, pois, de fato, o caipira tem uma cultura distinta e elaborada, rica em seus próprios valores, organizada em tradições”.

Veloso (1995, p. 14) comenta que o “caipira” é tratado, nos estudos de Shirley (1977), não como aquele sujeito que não tem educação nem distinção social e que usa uma forma de linguagem diferente dos padrões da norma culta da língua portuguesa, mas como o “[...] ‘caipira’ exprimindo deste, sempre um modo de ser, um tipo de vida”, sem alusão a raça/etnia.

Santos (2003, p. 153) discute o uso do termo *roça*, propondo um resgate desta terminologia, da própria diferença epistemológica desse termo em relação a outros: “[...] assim, em nossos trabalhos, o termo **roça** emerge de uma expressão muitas vezes usada pejorativamente, para assumir o significado de uma categoria teórico fundamental na contextualização e na compreensão da realidade sobre a qual nós temos nos debruçado” (grifo do autor).

A realidade do interior do estado da Bahia, descrita por Santos (2003), e sua justificativa para escolha do termo *roça* em seu estudo muito se aproximam da realidade encontrada no município de Cunha. Para o autor, o termo *roça* é utilizado como referência a um “espaço negado”.

Em Cunha, também se pode afirmar, o termo “roça” insere-se nessa mesma categoria. Shirley (1977) afirma que o termo “roça” está ligado à forma de produção existente nos primeiros povoamentos portugueses na região. A roça refere-se à necessidade de cultivo de uma grande variedade de plantas, como milho, mandioca, feijão e batata. Trata-se de uma cultura de subsistência inicialmente relegada aos escravos, negros e indígenas, nas grandes propriedades, ou seja, a uma população marginalizada: “[...] uma vez estabelecido, este

padrão (cultura de subsistência na roça) foi preservado pelos escravos fugitivos, pelos brancos pobres e pelos mestiços” (SHIRLEY, 1977, p. 59).

Depreende-se, então, que fazendeiros e grandes proprietários não faziam “roça”, aqui entendida no sentido de plantação, pois na verdade viviam da monocultura, adquirindo os demais produtos necessários a sua sobrevivência e de sua família no comércio da cidade. Já os mais pobres precisavam plantar de tudo. “[...] é importante assinalar que a comercialização e a enorme agricultura de monocolheita são antitéticas ao modo de vida do caipira, que depende da agricultura de subsistência. Eles podem ser exatamente descritos como camponeses ‘marginais’” (SHIRLEY, 1977, p. 59).

Não se trata, portanto, de campo, fazenda, de sítios e chácaras, estes últimos, muitas vezes, no caso do município de Cunha, pertencentes a moradores da capital (São Paulo) ou de cidades maiores do vale do Paraíba (São José dos Campos, Jacareí, Caçapava), que têm casas de veraneio na zona rural; a referência, aqui, são os pequenos proprietários que vivem *na roça* e *da roça*, que criam seus filhos e produzem nesse espaço: “[...] permiti-nos compreender a roça como o marginal, o residual, forjado na forma ‘anômala’ como a Modernidade se materializou no Brasil” (SANTOS, 152, p. 152).

Leão (1959, p. 146), ao traçar um panorama sociológico da ruralidade brasileira, verificou enorme variedade de formas de vida em razão das condições climatológicas, das formas de trabalho, da exploração da terra e dos hábitos, resultando em uma diversidade cultural enorme, “[...] de onde se verifica não haver uma zona rural no Brasil, mas muitas zonas rurais, variadas e incomparáveis, correspondendo cada qual a um tipo de sociedade distinta, a uma área cultural diferente”.

Na análise de Leão (1959), entre os modos de vida dos seringueiros, na Amazônia, ao sertanejo nordestino, o caipira de São Paulo, o caboclo no centro-oeste e extremo norte e o gaúcho do sul existem “diferenças desconcertantes”. Diferenças que produzem cultura.

Todos esses termos são carregados de concepções filosóficas, políticas, identitárias e culturais. Dessa forma, não se trata apenas da escolha de um termo, mas de uma concepção ideológica. Ferreira (2014) opta pelo uso do termo rural como forma de preservar a preferência das professoras participantes de sua pesquisa, e justifica: “[...] eu prefiro usar a expressão rural, como uma forma de afirmar uma identidade social [...] além do mais a

concepção campo não se aplica ao contexto desta pesquisa, pois reforça as inspirações de quem nasce nos movimentos sociais” (FERREIRA, 2014, p. 63, 64).

É importante definir identidade social, o que será feito, aqui, antes de se retomarem outras definições.

A identidade social de uma pessoa é definida, segundo Deschamps e Moliner (2014, p. 23), pelos traços de ordem social que assinalam sua pertença a um grupo ou categorias sociais. A identidade social é codificada como “[...] uma parte do processo do si-mesmo representando as cognições que decorrem das posições na ecologia social” (SARBIN; ALLEN, 1968, *apud* DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 23). Há que se ressaltar o valor desse conceito para este trabalho de pesquisa, visto que os sujeitos são professores (categoria) que pertencem a um grupo social.

O uso do termo campo, e não mais *meio rural* tem como objetivo estabelecer uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem desse trabalho, do resgate do conceito histórico de camponês (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; CALDART, 2012, FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011).

Para Caldart (2012), discutir a educação do campo envolve a discussão sobre todos os trabalhadores do campo, sejam indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, e todas as condições de trabalhos: meeiros, assalariados, pequenos agricultores, entre outros.

O termo campo também tem como proposta a superação de uma visão preconceituosa cultivada sobre o homem do campo, visto como atrasado e sem cultura, por viver na roça. “[...] o camponês brasileiro foi estereotipado pela visão dominante como um fraco e atrasado, como *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado” (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2011, p. 3) (grifos do autor).

Leão (1959), em estudo feito após longa expedição pelo interior do país, na década de 1950, explica não haver sentido em afirmar que fatores como a raça e o clima possam comprometer o desenvolvimento do Brasil; entretanto, viver no meio rural poderia, sim, comprometer o desenvolvimento da inteligência, dada a inferioridade intelectual do homem do campo. “[...] o meio natural condiciona o desenvolvimento da inteligência como condiciona o crescimento físico, o bom funcionamento da vida” (LEÃO, 1959, p. 151).

No meio rural, as pessoas, não apenas não se desenvolvem intelectualmente, como regredem, afirma o autor, que cita o exemplo dos alemães que optaram por morar na zona rural de algumas cidades brasileiras e que regrediram intelectualmente (Teófilo Otoni, em Minas Gerais, Teresópolis, Petrópolis e Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro): “[...] descendo, na segunda e terceira geração, por influência do ambiente, à situação lamentável dos caipiras analfabetos e ociosos, no meio do qual êle vive” (LEÃO, 1959, p. 151).

A afirmação de Leão (1959) mostra a relação entre cultura e poder presentes na época e que se mantêm ainda hoje, em muitas comunidades. Essa desigual relação entre os saberes e os modos de vida valorizados socialmente e os saberes sem valor presentes em nossa sociedade é criticada por Santos (2003):

O projeto de educação da Modernidade, erigido sob o princípio do universalismo, pretendeu estender, pelos quatro cantos do mundo, os ideais/preceitos da cidadania e da civilização. No seu afã civilizatório, esse projeto educacional, obcecado por uma uniformização totalitária, sufocou subjetividades e recalçou identidades, transformando o outro num mesmo (SANTOS 2003, p. 149).

A negação da cultura “caipira”, retratada por Leão (1955), que considerava o modo de vida desse grupo social quase como patológico e contagioso, com consequências nefastas para vida das pessoas “sãs”, na medida em que elas “regrediam intelectualmente” quando em contato com os “caipiras”, era aceita como normal, na época, assim como a escravidão e outras formas não menos cruéis de segregação. Não se discutiam à época, pelos menos em todos os grupos, as relações de poder presentes nesse discurso, pois os donos das terras, mesmo vestidos de forma semelhante aos “caipiras/trabalhadores”, falando da mesma forma e tão analfabetos como seus “meeiros ou escravos”, eram chamados de “doutô” e de “sinhô”. Embora se possa dizer que são preconceituosas as citações do autor, aos olhos do leitor de 2016, há que se reconhecer que se trata de um trabalho da década de 50 do século passado. Pode-se afirmar, guardando as devidas proporções, que o campo não limita o intelectual no que tange o desenvolvimento cognitivo, mas pode impor as limitações de desenvolvimento humano, por não oferecer oportunidade de estudo. As escolas não têm possibilidade de

ensinar, devido às condições impostas por falta de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo e de suas comunidades.

Arroyo (1999, p. 29) afirma que “[...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo, ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.” O tratamento dado à cultura de um povo reflete nos comportamentos dos grupos. Não querer pertencer a um grupo de menor valia é natural. Quem quer ser identificado como menor, em uma relação? Discussão sobre esses estereótipos foi levantada no município de Cunha, por ocasião da conclusão dos estudos de Emílio Willems (1947), no livro *Cunha Tradição e Transição em uma Comunidade Rural do Brasil*. O autor foi obrigado a mudar o título da obra e substituir o nome da cidade de Cunha por um nome fictício, diante das pesadas críticas dos cunhenses pelo uso do termo “caipira”, em sua obra. Na segunda edição, o título foi substituído por “Uma vila brasileira”.

Shirley (1977, p. 302) comenta a possível falha cometida por Emilio Willems, que determinou o fraco acolhimento e até mesmo a resistência que a obra encontrou em Cunha: “[...] notamos que, no texto, os cunhenses se orgulham de sua cidade e ficam muito irritados com qualquer alusão a uma formação camponesa”.

Para Shirley (1997, p. 22), isso “[...] expressa o peso discriminatório que essa designação ainda tem e indica, ao mesmo tempo, a importância do estudo do mundo caipira”. O morador da roça sempre foi visto como uma pessoa inculta, atrasada, que precisava da educação para ser inserido na cultura da cidade, para se tornar um sujeito “civilizado”. Em outras palavras, as pessoas da roça precisavam aprender os modos dos sujeitos da cidade. Modos de falar, de comer, de vestir, de trabalhar, enfim, os modos de viver. A cidade sempre foi apresentada ao morador da roça como o ideal de qualidade de vida, de modernidade e de progresso, sobretudo pela escola. Os alunos da roça estudavam e ainda estudam para progredir, para evoluir, portanto precisam deixar a roça, lugar tido como retrógrado e subdesenvolvido, em comparação com a cidade. Neste sentido, é necessário refletir sobre qual é o papel da escola nesse cenário, da importância que assume a educação e a escola da roça na valorização do homem do campo nesse processo de reconstrução de sua identidade (SHIRLEY, 1997; ARROYO, 2006).

O rural, a roça do município de Cunha, é diverso, sofreu as consequências de um processo histórico de degradação, negação e esvaziamento que culminou na desvalorização do homem do campo, de sua cultura e saberes. Um estudo que não respeite a forma de se referir a esse território, no sentido amplo da territorialidade, desrespeita a identidade desse povo (FERNANDES, 2006, 2011; ARROYO, 2006, 2011; CALDART, 2002).

A escolha dos termos usados nesta pesquisa tem como fundamento o respeito à diversidade e à identidade do caipira cunhense. O vocábulo *caipira*, como destacou Veloso (1995), representa uma classe social distinta, elaborada e rica em seus valores, organizações e tradições.

Assim, são apresentados aqui alguns aspectos que se tornaram relevantes na escolha dos termos rural e roça para esta pesquisa: o povo do município de Cunha só utiliza esses termos para se referir a esse território. O termo “roça” é mais utilizado que “zona rural”; as escolas envolvidas nesta pesquisa são denominadas escolas rurais, quando o objetivo é classificá-las como escolas da roça ou da zona rural, e escolas da cidade ou zona urbana; a economia e os modos de vida das comunidades remetem à zona rural, à roça. Os sujeitos que vivem na zona rural se identificam como moradores da roça e, finalmente, as formas de cultivo da terra e a diversidade agrícola remetem à agricultura de subsistência, portanto à lavoura da roça. Conforme afirma Santos (2003, p. 153), “[...] a roça é a pequena propriedade, geralmente destinada ao cultivo de variadas lavouras de pequena importância econômica, destinada à subsistência”.

A cultura caipira do camponês cunhense, “produto da valorosa classe social rural existe”, permanece viva, como afirma Veloso (1995, p. 19), “[...] quer no seu modo de falar, característica de cada bairro, quer por seu trajar simples, por sua honestidade, meiguice, ou muitas vezes pela submissão, ou ainda pelas superstições e histórias formadoras de seu ‘eu’”.

É nesse contexto de mudanças, de preservação de tradições e de negação da cultura caipira que a educação deverá se efetuar no município de Cunha. Em um contexto de lutas e contradições, de desenvolvimento desigual, de pobreza e de riqueza, de fartura e de privações, de lutas e de embates, “[...] o campo é muito mais do que o solo de onde vem o seu sustento. É um projeto histórico de sociedade e de educação forjado nos movimentos camponeses” (LOPES, 2012, p. 76).

Para tanto, é preciso promover formação adequada aos profissionais que vão atuar nessas realidades, e também pesquisas que possam dar subsídios teóricos para a construção de projetos educativos específicos para a zona rural, a roça, o campo, o sítio e a fazenda. Para o caboclo, o caipira, o agricultor e o camponês, enfim, para todos os brasileiros.

Acredita-se que a educação na roça pode ser feita sem que se desvalorize o sujeito, o fazer, o ser e o viver na roça. Há que se reconhecer aos cunhenses/caipiras sua identidade social de homem do campo/roça que se desenvolve segundo sua lógica, com sua agricultura de subsistência e ciente da importância desse feito. Ainda que não seja objetivo deste trabalho, não se pode negar que a necessidade de promover esse reconhecimento permeia esta pesquisa.

No subitem que segue, discutem-se os impactos das mudanças no município e sua relação com a escolarização dos moradores da roça.

2.1.1 Tradições e mudanças no meio rural cunhense

O campo atual não é mais sinônimo de agricultura ou pecuária. Na roça há muitos traços do modo de vida urbano, e nas cidades, estilos do mundo rural, por exemplo, com os rodeios e as festas de peão. As formas de organização do campo também não são mais apenas agrícolas: “[...] o meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (BRASIL, 2001, p. 52).

Ao descrever o meio rural cunhense, Veloso (1995, p. 14) afirma ser este muito diverso, pois nele verificam-se setores divididos em bairros (82 rurais e 8 urbanos) “[...] que conservam a cultura rústica, embora esta mesma cultura se altere naturalmente ao longo do contínuo rural urbano”. O autor afirma, ainda, que existem bairros no município de Cunha onde as tradições e a cultura permanecem, quer pela distância desses bairros, quer pela grande quantidade de terras que possuem alguns proprietários, mantendo assim a “[...] ‘classe caipira

rural' quase intacta, que engloba o preto, o mulato e o branco, ainda dependentes dos patrões para a lavoura" (VELOSO, 1995, p. 15).

Trata-se, segundo o autor, do mesmo "caipira" que resiste e "[...] trabalha, muitas vezes, a mesma terra em que seus antepassados lutaram e sofreram, dependendo, em muitos casos, de antigos proprietários e povoadores". Em muitos bairros do município de Cunha ainda permanecem essas formas tradicionais de trabalho descritas por Veloso (1995), como nos bairros do Vidro, Córrego da Onça, Charquinho, Sertão do Mato Dentro de Cima e outras comunidades localizadas nos extremos do município e sem estradas de acesso aos municípios vizinhos.

No município de Cunha muitas mudanças ocorreram, principalmente nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI. Mudanças na forma de plantar, de vestir, de se divertir, de aprender, de se comunicar, enfim, mudanças na forma de viver. Tratores substituíram os arados de bois, cavalos e mulas perderam espaço para os carros e motos. Até mesmo os jipes e caminhonetes tracionados, que foram indispensáveis até meados do século XX, perderam lugar para os "fuscas", veículos fortes, mais baratos e com menor consumo de combustível. O "fusca" caiu de tal forma nas graças dos moradores da roça que o município conquistou o título de "Capital Nacional do Fusca", com direito a uma festa anual com passeata de fuscas pelas ruas da cidade. Passarelli (2012) ressalta que em Cunha o fusca é uma ferramenta de trabalho. Havia na cidade, no ano de 2012, cerca de 3.000 fuscas, um para cada 8 habitantes (PASSARELLI, 2012). A fotografia apresentada na Figura 10 retrata os modos de vestir de pai e filho e o fusca como meio de transporte de mercadorias, no caso, o leite.



Figura 10: A importância do fusca para os agricultores de Cunha. Foto: Hugo Passarelli, Jornal Estado de São Paulo.

As construções de taipa deram lugar às casas de alvenaria. Geladeira, televisão e telefone viraram itens de primeira necessidade em quase todas as casas da roça. As casas ainda conservam características da roça, com as vasilhas bem areadas e cuidadosamente organizadas nas prateleiras, os panos pintados a mão com beiradas de crochê e a galinhada no terreiro bem varrido com vassoura de mato. O fogão a lenha agora faz parceria com o fogão a gás, este último utilizado apenas em dias de chuva quando a lenha está molhada, ou para preparar uma comida rápida (MONTEIRO, 2015).

O acesso aos bairros mais distantes também melhorou, em relação ao transporte escolar, conforme Figura 11. O caminhão leiteiro de outrora, em muitos bairros foi substituído pelos ônibus. Os sapatões foram substituídos pelos tênis, as camisas, pelas camisetas de malha, os chapéus de palha, pelos bonés, e as calças rancheiras, pelas calças jeans, com tecidos mais leves, macios e com cortes modernos (MONTEIRO, 2015).



Figura 11: Trecho de estrada calçada no bairro do Quilombinho - Fotografia feita pelo pesquisador

Em alguns bairros, as pousadas e as suntuosas casas de veraneio misturam-se às construções simples da região (MONTEIRO, 2015) conforme Figuras 12 e 13.



Figura 12: Casa de veraneio no Bairro do Jaguarão - Fotografia feita pelo pesquisador



Figura 13: Casa de morador do Bairro do Jaguarão - Fotografia feita pelo pesquisador

No município de Cunha, embora tenha havido mudança nos modos de vida, com a introdução de novas culturas, melhoria nos acessos e nas formas de produção, isso ocorreu em pequena escala. Trata-se de alguns poucos filhos de fazendeiros que saíram para estudar e retornaram para ajudar os pais. São eles que renovam os campos cunhenses e que investem em atividades como turismo, piscicultura, apicultura, produção de cogumelo *shitaque*, e outras culturas que se adaptam bem ao clima e ao tipo de solo da região. São eles também que procuram favorecer as mudanças com melhoria genética dos rebanhos e realização de cursos, feiras e eventos na cidade. Aliam-se a esses filhos da terra os novos moradores que, vindos das grandes cidades em busca de tranquilidade, contribuem com conhecimentos e com maneiras de explorar a terra.

Como já visto, nas pequenas propriedades cunhenses, principalmente nas mais distantes do centro urbano, permanecem as velhas formas de cultivo de milho, feijão e criação de gado leiteiro, sob responsabilidade de senhores e senhoras de idade avançada: “[...] de um modo geral, o caipira rural paulista da região de Cunha resiste às intempéries... pode-se dizer que persiste apesar das dificuldades” (VELOSO, 1995, p. 16). Poucos jovens permanecem na

roça. Os trabalhadores que resistem em geral são pessoas adultas (mais velhas) que precisam enfrentar, além da lida penosa, a violência e a insegurança ligada à fragilidade em razão da idade avançada, conforme destaca Veloso (2010, p.418): “[...] o êxodo rural é latente no município, motivado pela industrialização nos maiores centros urbanos [...] tornando deveras difícil a situação para os proprietários, porque não há sucessores, no caso seus filhos, para suas terras”.

A Figura 14 retrata essa realidade na zona rural de Cunha: um cunhense que aos 82 anos ainda “toca a vida” em sua propriedade no bairro do Quilombinho, com a ajuda de um de seus sete filhos.



Figura 14. Propriedade no bairro do Quilombinho. Fotografia feita pelo pesquisador.

A concentração de pessoas idosas na roça é apontada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Censo de 2010. Dentre a população com idade entre 50 e 70 anos, vivem na zona rural 11,54%, e na zona urbana, 13,06%, uma diferença de 1,52%, o que representa 332 pessoas nessa faixa etária. Na faixa etária 20 - 39 anos essa diferença salta para 4,17%: 12,64% vivendo na zona rural, e 16,81%, na zona urbana.

O município de Cunha passou por grandes transformações, a partir do projeto de eletrificação rural, o Programa Luz no Campo, na década de 1990.

Essas mudanças trouxeram mais conforto e melhor qualidade de vida para os moradores da zona rural. Entretanto, a maioria dos agricultores ainda é pobre e não vê perspectivas na roça para seus filhos, principalmente os moradores dos bairros mais distantes. Levar os filhos para estudar na cidade ainda é a única saída que eles encontram para a escolarização da prole. Esses filhos e filhas vão, mas poucos retornam para a roça.

A roça mudou, mas a maioria das escolas rurais permanece quase como no final do século XIX e início do século XX. Na maioria dos bairros rurais os alunos só podem cursar o Ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas, com um professor que mora na cidade e vem lecionar todos os dias. Na Figura 15 apresenta-se uma escola rural de Cunha. Não fossem as cores, o modelo das carteiras, o modo de vestir de alunos e professores, as mochilas penduradas nas cadeiras e a presença de uma mãe no fundo da sala (acompanhando um menino de 5 anos que não pode contar com a educação infantil no bairro), esse registro poderia representar uma sala de aula do início do século XIX.



Figura 15: Escola de um bairro rural de Cunha. Fotografia feita pelo pesquisador.

O transporte de alunos da roça para a cidade também se transformou em um grande negócio, um negócio que contribui para as mudanças se acelerarem. Sem muitas perspectivas na roça, muitos pais estão trocando a lida no campo pelo transporte de alunos, o que lhes rende um salário fixo mensal. Cogitou-se até mesmo em realizar transporte de alunos de

educação infantil para a cidade, como no bairro do Monjolo e do Paiol. Essa ideia não se concretizou graças ao empenho dos pais que lutaram para ter os filhos educados na roça. Muitos alunos da zona rural de Cunha estão sendo transportados para as escolas urbanas, em vez de permanecerem nas escolas rurais de seus bairros.

Pesquisas de Ferreira e Brandão (2014) sobre o fechamento de escolas rurais e o transporte escolar apontam que, a partir de 1994, com a criação do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), por meio da portaria Ministerial nº 955, intensificou-se o processo de fechamento e nucleação de escolas na zona rural, devido ao aumento do número de alunos transportados.

O aumento expressivo nos repasses do PNATE aos estados e municípios visa possibilitar a continuidade das escolas no campo, o que não justifica a continuidade do fechamento de escolas no campo e a política do transporte escolar, visto que o valor passou de R\$ 56.885.545,80 milhões, em 2003, para R\$ 596,4 milhões em 2010 (FERREIRA e BRANDÃO, 2014, p. 11).

Os carros de transporte escolar estão espalhados por todos os bairros, e as escolas da roça estão cada vez mais vazias e sem significado para o homem da roça. Os bairros rurais mais próximos do centro urbano apresentam melhores condições de acesso, e são mais movimentados durante o dia. Muita gente vai para a roça de manhã e volta para a cidade à noite, de moto ou de carro, inclusive os professores. Contudo, a maior parte dos alunos são transportados para a cidade. Com essa política de atendimento escolar urbano, a roça está sendo cada vez mais esvaziada. Segundo Arroyo (2007, p. 159), são ações que “[...] expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo”.

Os alunos são deslocados diariamente para a cidade para estudar com professores da cidade e com colegas da cidade. Assim, os professores “[...] não precisam mais se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem será mais necessário qualquer adaptação à realidade rural” (ARROYO, 2007, p. 159).

Na Figura 16 apresentam-se os veículos de transporte de uma escola rural. Nessa escola estudam cinco alunos de outro bairro. Dois motoristas e dois monitores aguardam os cinco alunos, que estudam na escola no período da manhã. As escolas de seu bairro de origem

já foram fechadas, e a escola onde estudam também corre o risco de ser fechada, pois os alunos desse bairro são transportados para escolas da cidade ou para uma escola de um bairro vizinho mais próximo da área urbana.



Figura 16 - Veículos de transporte de alunos em um bairro rural de Cunha. Fotografia feita pelo pesquisador.

A roça, em Cunha, é um espaço negado. A cultura da roça é desvalorizada. São poucos os movimentos políticos, culturais e sociais que favorecem o desenvolvimento da identidade do homem da roça, em Cunha. Dentre eles destacam-se a ONG (Organização não Governamental) Serra Acima, a OSCIP (Organização da Sociedade Civil) Caminhos de Cunha; o Instituto Carlito Maia e as Sociedades de Bairros das comunidades do Sítio e da Pedra Branca, e a SADICAC (Sociedade de Amigos do Distrito de Campos de Cunha).

Atuam nesse setor também as organizações religiosas, como as pastorais da criança e da família da igreja católica. Sair da roça é o futuro da maioria dos jovens. A escola tem contribuído para o êxodo rural, no município de Cunha (SHIRLEY, 1967; CALDART, 2002; FERREIRA, 2014).

2.1.2 O aluno da roça sem escola da roça

A história da educação pública em nosso país foi marcada por constantes fissuras e rupturas, com períodos de relativos avanços e retrocessos das classes menos favorecidas. Retrocessos verificam-se no abandono, na descontinuidade de bons projetos, na ausência de políticas públicas para este setor em alguns períodos e regiões do Brasil, bem como na falta de investimentos para a implantação, pesquisas, acompanhamento e divulgação de projetos que valorizem a singularidade das diferentes regiões do país (FERREIRA, 2014).

Caldart (2002) afirma que a escola do campo precisa ensinar o aluno a viver no campo e sentir-se respeitado no campo. Deve-se fugir da lógica de que se estuda para sair do campo, de uma maneira que favoreça a construção de uma autoimagem negativa do homem, como se observa no depoimento de um aluno, trazido por Caldart (2002) para ilustrar a questão: “*foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*” (CALDART, 2002, p. 18). Então, questiona-se: que tipo de educação é oferecido em uma escola na qual o aluno sente-se envergonhado de sua existência?

Esse mesmo discurso foi observado na fala de um aluno de 15 anos morador do bairro do Ingá, em um estudo realizado por Toledo (2007, p. 36) sobre a extinção das congadas no município de Cunha: “*Eu gosto de dançar congada, mas só danço na roça, aqui na cidade eu tenho vergonha de dançar, meus colegas não dançam este tipo de dança, eles dançam forró, fank e axé*” (sic). Para o aluno da zona rural de Cunha, negar a sua cultura é condição para ser aceito no grupo social da escola da cidade, e a escola tem contribuído para esse processo.

Nossas pesquisas revelam que existe um grande preconceito com relação à cultura negra e a cultura caipira nas escolas. Como a Congada é uma dança resultante da fusão destas culturas, ela é rejeitada pela maioria dos grupos de jovens. Diante da necessidade de aceitação nos grupos, o jovem tende a rejeitar a sua cultura genuína e optar por culturas valorizadas pela mídia e consequentemente pelos grupos dos quais fazem, ou tentam, fazer parte. Este fato se acentua no âmbito escolar diante da ausência de um trabalho que coloque a Congada em foco, que valorize e incentive a prática da Congada (TOLEDO, 2007, p. 41).

Caldart (2002) afirma que a escola do campo tem que ser um lugar onde as crianças, os jovens e os adultos possam sentir orgulho de sua origem e destino: “[...] não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2002, p. 18).

O processo que culmina com a expulsão do aluno da roça não se dá apenas pela falta de oportunidades de estudo e de trabalho na zona rural, mas pela falta de reconhecimento e valorização do campo. “[...] o homem, a mulher e a criança da roça estão permanentemente expostos a um processo de colonização cultural que nega seus valores, sua cultura, sua memória, sua identidade” (SANTOS, 2003, p. 152).

Shirley (1977, p.243) afirma que a ausência de uma política educacional na zona rural cunhense foi determinante para o êxodo rural no município.

A educação pode ser caracterizada como o serviço mais importante para atrair as classes médias proprietárias para a cidade. 70% dos fazendeiros e sitiantes de Cunha, que moram na cidade declaram por que tinham se mudado do campo “era para ensinar os filhos”. [...] além disso, há uma crença generalizada e, provavelmente válida, de que o grupo escolar da cidade é superior às escolas das zonas rurais (SHIRLEY, 1997, p. 243).

Segundo Santos (2003), nunca houve uma escola rural ou da roça. As escolas criadas na zona rural nunca foram planejadas levando em conta a realidade daqueles que moram na roça. Trata-se de modelos de escolas da cidade transplantadas para a roça: “[...] a escola existente na roça tem-se constituído como um forte mecanismo de destruição da cultura local, por meio da imposição de uma cultura ‘urbanocêntrica’, e é, por consequência, um fator que tem estimulado o êxodo rural” (SANTOS, 2003, p. 149).

Em pesquisa realizada por Braz (2014, p. 170), com professores da Educação Básica atuantes em escolas rurais municipais de Taubaté, Pindamonhangaba, São Luiz do Paraitinga e Redenção da Serra, concluiu-se que os professores da zona rural desconhecem os princípios e a legislação da Educação do Campo. A autora afirma que a prática de transposição da educação ministrada nas áreas urbanas para as áreas rurais continua como no início da criação das escolas rurais no Brasil: “[...] são realizadas adaptações nas formas dos professores de ensinar e lidar com materiais comuns às da área urbana” BRAZ (2014, p. 170). Essas escolas,

segundo Santos (2003), não têm servido, nem para formar o operário que pretende ir para a cidade, tampouco para auxiliar os camponeses na compreensão das contradições que marcam a sua realidade, possibilitando melhora na sua qualidade de vida.

Escolas da roça não podem ser iguais às escolas da cidade. São realidades distintas, porque envolvem pessoas e lugares distintos, não podem ser tratadas como iguais, sob pena de terem anuladas as suas singularidades. A questão não se restringe à escolha de um termo, pois há necessidade de compreender os valores, preceitos e princípios que sustentam as propostas em um tempo e lugar determinado: “[...] a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras [...] enfim, todos os povos do campo brasileiro” (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004, p. 33).

Esse conceito está expresso no parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, art. 2º, § único (Brasil, MEC/CNE/CEB, 2002):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Segundo Relatório do INEP (2007, p. 8), o termo educação do campo é abrangente e se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão *do campo* é utilizada para “[...] designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como ‘parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades’”.

Ferreira (2014) argumenta que, historicamente, a escola surgiu como um mecanismo do progresso, com o objetivo de promover a qualidade de vida da sociedade moderna. Nesse contexto, vê-se a educação como uma estratégia para “mudar” de vida. Ora, na medida em que o sujeito não é reconhecido e valorizado em seu modo de viver, resta-lhe apenas buscar outros modos reconhecidos socialmente. No caso dos moradores da roça, os modos de vida da cidade, mesmo que para isso tenham que viver em condições sub-humanas nas favelas e

cortiços das periferias das grandes cidades. Deixar a roça e partir para a cidade é visto como presente e futuro, pela população rural.

Leão (1959, p. 34) retrata a chegada de uma família da roça às periferias das grandes cidades, em busca de trabalho e de melhores condições de vida: “[...] nem uma porta se abre. Diante daquelas pobres fisionomias desfeitas, daquela debilidade evidente, daquele aspecto doente, nenhuma fábrica, ninguém as aceita para trabalhar. É a odisséia angustiosa em busca da vida”. Guardando as devidas proporções, o “caipira” assim se sente porque, culturalmente, a roça é lugar de “Jeca”, como bem descreve a literatura regional.

A roça e a cidade sempre foram colocadas como realidades opostas: a roça, como lugar de atraso, e a cidade, como lugar de progresso e evolução. Embora em algumas regiões do país essa realidade comece a mudar, com o desenvolvimento tecnológico e novas formas de produzir que substituem a enxada e o arado de bois, na maioria das pequenas propriedades permanecem as formas de cultivo rudimentares, sobretudo nas regiões mais pobres e isoladas. A Figura 17 apresenta uma forma de cultivo tradicional na região.



Figura nº17: Terra sendo arada com bois, Cunha, SP -2005. Foto de Nair Benedicto / N Imagens.

A escola da roça, em Cunha, é cada vez mais uma escola da cidade na roça. Os alunos da roça vêm cada vez mais cedo para a cidade. Muitos alunos se negam a fazer até mesmo o Ciclo I do Ensino Fundamental na roça, e os pais apoiam essa decisão, por acreditarem que a boa escola é a que está na cidade, pois não existe futuro para a roça. A crença já encontrada no trabalho de Shirley (1977) perdura nos dias atuais.

Um estudo realizado recentemente, a partir do cotejo de três indicadores sociais do município de Cunha – Índice de Desenvolvimento Humano no Município (IDHM), Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP) e o cumprimento da Condicionabilidade de Educação do Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família - Programa de Transferência de Renda Condicionado - (PTRC), revelou que as escolas que apresentaram melhor crescimento no município entre os anos de 2000 e 2010 foram justamente as **escolas rurais** mais distantes (MONTEIRO, 2015). Ou seja, aquelas escolas que, devido à distância da zona urbana, são assumidas pela comunidade como a única escola possível para os seus filhos. Essas escolas, após anos de declínio e esvaziamento, conseguiram ampliar sua área de atuação, implantando o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como ocorreu com as escolas dos Bairros da Bocaina, Barra, Serra do Indaiá e Paraitinga.

No ano de 2015, no município de Cunha, foram abertas as primeiras escolas rurais de Educação Infantil, nos bairros do Monjolo, do Paiol e da Bocaina. A Escola de Educação Infantil do Distrito de Campos de Cunha, considerado neste estudo como rural, foi aberta no ano de 2000. Essa iniciativa é antes de tudo resultado da luta dos pais dos alunos da roça pelo direito de escolarização de seus filhos no bairro onde moram. Representa, pois, uma grande vitória perante um sistema que vem seguidamente impondo o fechamento de escolas com reduzido número de alunos. Segundo dados do Censo Escolar do Inep (2014), no Brasil mais de 15 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos 5 anos, e os estados da região Nordeste foram os que mais perderam unidades. O estado da Bahia lidera o *ranking*, com 872 escolas fechadas. No estado de São Paulo foram fechadas 59 escolas no ano de 2014. No município de Cunha, nos últimos cinco anos, 19 escolas rurais foram fechadas.

Embora não seja possível tratar as escolas rurais de Cunha como “escolas do campo”, como se discute adiante, nem os “agregados, meeiros e sitiantes” como camponeses, pois são

peessoas diferentes em contextos e momentos históricos, é preciso buscar nos referenciais da educação do campo e na trajetória construída a partir dos movimentos sociais do campesinato as diretrizes para a necessária reflexão sobre a educação que se pretende para este município, no que diz respeito à valorização da comunidade rural, da agricultura familiar e da cultura local. Discorre-se sobre esse assunto na próxima seção deste texto.

2.1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: uma história em construção

Nesta seção, aborda-se o tema da educação rural e do campo a partir dos marcos legais e históricos. Com base em dados estatísticos, objetiva-se refletir acerca da diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo.

A escola na zona rural surgiu muito tardiamente e não institucionalizada pelo Estado, fruto do descaso político e da ausência de um projeto social para o homem rural (FERREIRA, 2014; RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004). No início do processo educacional brasileiro, apenas uma pequena parcela da população vivia na zona urbana (pequenas cidades e vilas), e mesmo assim não houve preocupação com a educação rural/campo. Faltaram escolas, professores e projetos educativos para o campo.

Segundo Ferreira (2014, p. 67), entre 1549 e 1822 ocorreu a educação colonial, jesuítica, destinada as elites, “[...] traduzindo o discurso de que ‘pobre’ não precisava ser escolarizado”. Esse modelo permaneceu quase inalterado durante o período imperial, pois entre 1823 e 1891 “[...] a educação da camada popular era algo secundário aos interesses das elites” (FERREIRA, 2014, p. 67).

O ensino regular na área rural só surgiu no final do Segundo Império (FERREIRA, 2014). Essa situação perdurou por muito tempo. Segundo Ferreira e Brandão (2011), as poucas iniciativas compreendidas entre o início do segundo império (1822) até meados do século XX não se ativeram às especificidades diretas da zona rural, não contemplando assim as necessidades de formação da maioria da população brasileira que vivia no campo.

Durante a República Velha, entre 1889 e 1920, surgiram vários movimentos com participação de camponeses, como o de Canudos, Contestado e Cangaço. Segundo Ferreira (2007), esses movimentos, permeados por crises e guerras, provocaram grandes mudanças nos cenários urbanos e rurais.

A partir da década de 1920, segundo o autor, esses movimentos foram intensificados, pois o advento da industrialização estimulou o êxodo rural. Nesse período, que levou grandes contingentes de camponeses para as cidades o progresso foi colocado acima de tudo, visou-se mais lucro que à melhoria das condições de vida das pessoas (FERREIRA, 2007).

Partindo do princípio de que as tarefas executadas no campo não demandavam nenhum tipo de instrução, essa população ficou, por décadas, relegada à falta de formação, pois “[...] a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos” (ARROYO, CALDART e MOLINA 2011, p. 10).

Shirley (1977, p. 244) reitera essa colocação ao afirmar que, no município de Cunha muitas famílias consideravam a educação formal desnecessária e “[...] um tanto tola e alguma coisa apenas para os ricos ociosos”. Segundo o autor, às vezes as perguntas sobre educação e alfabetização eram recebidas com risos e com uma atitude que, para uma família simples, significava “*que umas costas fortes era mais importante que uma cabeça boa*” (sic) (SHIRLEY 1977, p. 244) (grifo do autor).

Shirley (1977) destaca também as diferentes percepções quanto à importância da educação para os moradores da roça e da cidade: “[...] a educação formal não era um aspecto da vida da sociedade caipira, como fora para os cidadãos” (SHIRLEY, 1977, p. 244).

As populações do campo e outros grupos, como os dos ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, indígenas e pescadores que vivem no campo, foram esquecidas. Trata-se de um processo histórico de abandono, e esses grupos sofreram, ao longo dos séculos, os efeitos perversos de políticas educacionais excludentes. Uma população alijada em seus direitos, segregada, e que, ao longo de sua história, não teve respeitadas as especificidades e a diversidade do seu modo de vida. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

Mesmo sendo o Brasil um país rural, a educação da população rural não foi, sequer, reportada nas constituições de 1824 e 1891. Tal fato evidencia o descaso e o abandono dos

dirigentes em referência à educação desta parcela da população (BRASIL, 2001. CEB/CNE - Parecer 36/2001, p. 34).

Arroyo (2004) faz uma síntese do pensamento político educacional referente à educação dos moradores do campo ao longo do século XX. Afirma que milhões de camponeses foram condenados ao analfabetismo e que a educação básica do campo foi ignorada e marginalizada, inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além da ausência de um currículo específico e adequado para a formação dos moradores do campo, a maioria das escolas dessas comunidades funcionava e ainda funciona de forma precária, sem uma estrutura mínima, muitas delas sem água tratada, esgoto, materiais didáticos, merenda, energia elétrica e acesso adequado. Em muitos estados brasileiros, essas escolas recebem a denominação de *isoladas*, e os professores, nesses contextos, sentem-se abandonados, desestimulados e muitas vezes punidos, por terem que lecionar nessas unidades (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

Escolas isoladas, segundo INFANTOSI (1983, apud CARDOSO, 2013, p. 203), eram “[...] unidades escolares não agrupadas, em que um professor ministrava a instrução para crianças de diversas idades [...] quando foram criados os primeiros grupos escolares, e para deles distinguirem, aqueles estabelecimentos passaram a denominar-se escolas isoladas”. No município de Cunha, as escolas localizadas na área rural receberam diferentes denominações, desde a criação das primeiras escolas primárias. Pesquisa realizada na escola sede Profa. Maria da Conceição Querido mostra que, inicialmente, a escola de ensino primário recebia a denominação Escola Rural Mista (E.R.M), por atender alunos do sexo masculino e feminino na mesma turma, isso porque, nesse mesmo período, nos grupos escolares as turmas eram separadas por sexo. Muitas dessas escolas funcionavam na sede da fazenda (sala da fazenda) ou em uma casa ao lado, e o professor normalmente morava na casa do fazendeiro.

A Figura 18 apresenta uma escola criada por volta da década de 1950, na Fazenda do Sr. José Alves Fernandes, no bairro da Varginha A primeira professora da escola foi sua filha mais velha, Maria José Fernandes, hoje com 80 anos. A filha, que tinha cursado o ensino primário no grupo escolar na zona urbana e os demais anos de formação na cidade de

Guaratinguetá, retornava para Cunha para lecionar na zona rural até conseguir transferência para a cidade.



Figura 18: Antiga escola do bairro da Varginha. A construção de taipa, adaptada para funcionamento da escola, era antes utilizada como paiol. Na parte inferior (porão) da construção havia um chiqueiro. Fotografia feita pelo pesquisador.

As escolas rurais de Cunha receberam várias denominações: Comum Isolada (I), Emergência (E), Agrupadas (A), ou Unidade Escolar de Ação Comunitária (UEAC). As escolas de emergência englobavam aquelas que poderiam ser fechadas a qualquer momento. Nessas escolas não era possível a efetivação do professor no cargo. Nas escolas comuns isoladas, com maior número de alunos, era possível que o professor se efetivasse no cargo, mediante realização de concurso público. Com o passar dos anos, houve redução no número de escolas isoladas e aumento do número de escolas de emergência. Em 1997, todas as escolas rurais do município de Cunha eram escolas de emergência (E.E.P.G.R.E). No ano seguinte (1998), as escolas passaram a receber a denominação de Escola Estadual (seguida do nome do Bairro ou Fazenda) e de Escola Municipal, que receberam a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F). Embora essas escolas tenham recebido várias

denominações ao longo do século XIX e XX, muitas de suas características permanecem como no período de criação das escolas primárias. Nas escolas rurais multisseriadas, denominação utilizada nesta pesquisa, há apenas um professor que leciona para alunos de idades e séries diferentes, como no antigo curso primário, atualmente Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 5ª série). Como as escolas eram, e ainda são distantes da zona urbana, os professores precisavam morar na roça. Dessa forma, as escolas construídas na roça passaram a contar com uma sala de aula, uma cozinha, um quarto e um ou dois banheiros. O professor ia para a escola na segunda-feira, na maioria das vezes no caminhão leiteiro, único meio de transporte que havia, e retornava na sexta-feira. Em muitas escolas o ponto final do caminhão leiteiro era distante da escola, e o professor tinha que continuar a jornada a pé ou a cavalo.

A Figura 19 ilustra o interior de uma escola rural do município de Cunha. Da sala de aula é possível ver a cozinha, com fogão e geladeira. Desse modo, pode-se dar aula e ao mesmo tempo cuidar do preparo da merenda. Ao lado da geladeira, a porta que dá acesso ao quarto e ao banheiro do professor.



Figura 19: Sala de aula e moradia do professor, em uma escola rural do município de Cunha

Muitas escolas de Cunha funcionavam e ainda funcionam de forma precária, sem energia elétrica, sem água, esgoto e saneamento básico, além da falta de materiais e de professores especializados em Educação do Campo, preparados para o desenvolvimento de projetos educativos que contemplem as especificidades dos moradores da roça. Como

resultado desse processo de negligência, o campo ficou à margem dos processos da educação formal e, como estes, atrelado às demais formas de desenvolvimento. Faltou ao campo o acesso às políticas pró-direitos universais do campo (ARROYO, 2011).

Caldart (2003a) comunga com essa posição e, em 1998, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reiterou a necessidade de políticas para garantir a dignidade de vida daqueles que vivem no campo: “[...] não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (BENJAMIN, CALDART, 2000, p.44). Este tema também já havia sido discutido no ano anterior, no Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997.

Na Segunda Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 2004, os participantes reafirmaram essa posição, insistindo na necessidade de criação de alternativas para o campo, tendo como base a educação de qualidade e o respeito às necessidades dessa população. As mesmas reivindicações fizeram parte das pautas de outros momentos de discussão da educação dos camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros grupos, como no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em 2005, no segundo, em 2008, e no III Seminário do PRONERA.

Caldart (2003a) afirma que é preciso discutir as questões ligadas ao campo, como a reforma agrária, as políticas agrícolas, as relações de produção, as questões ambientais, de sustentabilidade, e não apenas as questões educacionais. A realidade do campo é complexa, por isso é preciso ampliar os debates, “[...] romper com leituras fragmentadas/doras da realidade, provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural” (MOLINA, 2006 b. p. 11).

A complexidade das questões apresentadas exige, na mesma medida, uma formação adequada para a população que vive no campo. A escola não pode sozinha mudar a realidade, entretanto pode formar pessoas capazes de construir novas realidades (ARROYO, 2011; CALDART, 2002; FERREIRA, 2014).

O quadro de abandono da escola no campo, como já observado neste texto, começou a mudar diante da abertura política vivida no país em 1980 e da pressão da sociedade em defesa dos direitos do cidadão. Os movimentos sociais organizados em defesa da terra, nas lutas em

defesa do desenvolvimento sustentável e no respeito aos direitos das populações minoritárias, foram essenciais a fim de oferecer a essas populações condições de uma vida digna. É nesse contexto que surge a concepção de Educação do Campo, um projeto de educação que têm como eixo norteador o direito do povo do campo. Essa educação foi pensada desde o lugar onde o homem do campo vive, com sua participação, e vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011).

Em Cunha não existe um projeto de educação específico para as escolas da roça/campo. Os professores adaptam os projetos das escolas urbanas. As escolas rurais de Cunha não adotam livros desenvolvidos especificamente para escolas multisseriadas da zona rural/campo, conforme prevê a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Nessas escolas utilizam-se os mesmo livros adotados nas escolas urbanas.

As primeiras mudanças no projeto educativo das escolas rurais, no município de Cunha, começaram a surgir a partir do início do primeiro curso de licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A presença de licenciandos em Educação do Campo e Supervisores nas escolas rurais, viabilizada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), tem contribuído para o desenvolvimento de novos projetos educativos nas escolas multisseriadas e nucleadas da área rural cunhense. Esses projetos têm atraído a atenção de professores, diretores de escolas, pais e pesquisadores para a questão da educação dos alunos da roça, no município.

2.1.4 Breve histórico do êxodo rural e das lutas pela Educação do Campo no Brasil

Apesar de o Brasil ser um país de gênese e predominância agrária, a educação das populações rurais não foi sequer citada nos textos constitucionais até 1891, “[...] evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia” (RAMOS, MOREIRA e SANTOS, 2004, p.7).

Segundo BEZERRA (2003, p. 111), historicamente “[...] a legislação urbanística brasileira se constituía num impeditivo para a fixação do homem do campo”.

A constituição de 1934 fez referência à educação rural a partir do modelo latifundista, e as de 1937 e 1946 conservaram os moldes anteriores, com pequenas mudanças de poder da elite agrária para a industrial (FERREIRA, 2014).

Somente na Constituição Federal de 1988, segundo Ferreira (2014), a educação passou a ser direito de todos, favorecendo as reflexões e a inclusão da educação do povo rural nas pautas governamentais.

Em termos de história da educação, segundo Mello (2005, p. 6), a primeira lei de fato nacional sobre o sistema de ensino no Brasil aconteceu na década de 1940, com as leis orgânicas, e depois, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Durante 400, anos o Brasil funcionou sem ter uma Lei Nacional, porque nesse âmbito o estado só tratava de ensino superior. Entretanto, Ferreira (2014) afirma que a “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 não favoreceu a educação dos moradores do campo, pois deixou a educação rural a cargo dos municípios, muitos dos quais não tinham condições de promovê-la com qualidade” (FERREIRA, 2014, p. 69).

O estado de São Paulo, mesmo sendo o mais desenvolvido da federação, não dirigiu grandes esforços para a educação de sua população rural, na transição de um modelo de educação pré-industrial para o de educação industrial. Mais uma vez priorizou-se a educação daqueles que poderiam servir aos interesses de uma sociedade em vias de industrialização: a população urbana de estratos mais baixos para a mão-de-obra e as elites para as profissões mais valorizadas e de comando.

Existem poucos registros e estudos sobre a educação rural no município de Cunha, durante os séculos XVIII e XIX. Veloso (2010), em sua obra “História de Cunha entre 1600 e 2010”, aborda a educação oferecida na zona urbana a partir de 1912, com a criação do Grupo Escolar de Cunha e, mais tarde, do Grupo Escolar Dr. Casemiro da Rocha e do Ginásio Municipal e Estadual, em 1950, atual E.E. Paulo Virgínio.

Essa escassez de informações deve-se em parte à destruição de todos os documentos municipais de Cunha, por ocasião do incêndio ocorrido no antigo prédio da prefeitura e da cadeia, no ano de 1961 “[...] no Sobrado onde abrigavam a Prefeitura Municipal, a Câmara

Municipal e a Cadeia Pública, que pôs fim a todo arquivo histórico de Cunha, desde 1785. Salvaram-se, felizmente arquivos da Câmara Municipal referentes aos anos de 1950, em diante” (VELOSO, 2010, p. 324).

No município de Cunha, em 1884 existiam quatro escolas rurais, embora a maioria da população vivesse na zona rural. Em 1945, esse número passou para 20, atendendo 601 alunos. Cumpre ressaltar que em 1945 a população do município de Cunha era maior que a atual, com 24.818 habitantes, e que 96,07% viviam na zona rural (VELOSO, 2011, s/n).

Em 1965, o número de escolas aumentou para 66 escolas rurais, sendo 16 regulares atendendo 543 estudantes e 50 escolas de emergência atendendo 1.160 estudantes de 1º ao 3ºano primário (SHIRLEY, 1977, p. 244).

As escolas de *emergência*, como aponta Shirley (1977), revelavam a lacuna entre o sistema de educação formal e a necessidade educacional, uma vez que se tratava de escolas criadas pelos moradores dos bairros: “[...] eram criadas nos bairros se houvesse pedido dos moradores, e somente se o bairro se incumbisse de instalar a escola e a moradia do professor, pois o Estado possuía poucas verbas destinadas às construções escolares” (SHIRLEY, 1977, p. 244).

As atividades laborais no campo/roça eram manuais, e para desenvolvê-las não havia necessidade de conhecimento, tais como escrita e leitura.

Shirley (1977, p. 243) destaca que o sistema educacional de Cunha caminhou paralelamente ao padrão “pré-industrial” desenvolvido pelo Estado: “[...] as escolas eram destinadas à elite da cidade, aos comerciantes urbanos e às classes profissionais que teriam recursos para mandar seus filhos para fora do município, em estudos avançados”.

No ano de 1933, no Estado de São Paulo havia um investimento maciço na educação urbana, em detrimento da população rural. A população urbana do Estado não ia além de um quinto da população total e recebia quatro quintos do seu aparelhamento escolar, deixando o quinto remanescente aos 80% restantes, que correspondiam às pessoas que habitavam na zona rural. Essa desigualdade se refletia na contratação, na formação e nos salários dos professores. Professores que atuavam na zona rural tinham os menores salários, o número de profissionais era insuficiente para atender à demanda de alunos e a formação era inadequada para atuar no contexto rural, conforme relatório do INEP da década de 1950 (BEZERRA, 2003).

O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar; sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as mesmas coisas que ele faz, não é considerado um “líder” pela população local, que o observa como um estranho, não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum (BEZERRA, 2003, p. 112).

No período que antecedeu a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que, segundo Silva (2014), não trouxe grandes avanços para a educação rural, destaca-se três momentos importantes para a educação rural: a criação da Lei de Reforma Agrária–Estatuto da Terra, em 1964; o surgimento da Pedagogia da Alternância, no estado do Espírito Santo, em 1967; e, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Henriques *et al.* (2007) afirma que a separação entre a educação das elites e a das classes populares não apenas se manteve por décadas como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgadas a partir de 1942.

De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” HENRIQUES, *et al.*, (2007, p.11).

Como herança desse processo de distribuição desigual de investimentos, de abandono e descaso em relação à educação rural, um débil quadro para o funcionamento das escolas, faltando desde recursos humanos até materiais, e com infraestrutura básica. Além disso, faltaram formação docente inicial e continuada, políticas salariais e má distribuição geográfica das escolas, entre outros problemas, conforme afirmam Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 7).

A inexistência de um sistema educacional e de diretrizes pedagógicas específicas para as escolas rurais contribuiu para a decadência e má qualidade do/no ensino oferecido nessas instituições.

Essa política educacional excludente vitimou, não apenas as populações no/do campo, mas toda população brasileira, sobretudo no interior do país e nas periferias.

Esse isolamento, segundo Caldart (2003a), contribuiu para o aumento das taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade daqueles que permaneceram no campo, e para o êxodo rural. Sair do campo era, e ainda é, para muitos agricultores, a única alternativa que lhes resta: “[...] as populações do campo incorporam uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003a, p. 66).

Sobre essa temática, Silva e Borges (2011) afirmam que o processo de êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, decorrente da modernização do campo que privilegiou os latifundiários e o agronegócio em detrimento da agricultura familiar, e a atração, exercida pelo processo de industrialização das cidades.

A industrialização das cidades, a modernização do campo, a desvalorização da produção rural em pequena escala e a falta de infraestrutura na zona rural foram fatores que obrigaram muitas famílias a deixar o campo. Muitos dos alunos que deixavam a zona rural não se adaptavam aos processos educacionais dos centros urbanos, “[...] não se identificavam com a escola, com a educação, seus conteúdos e suas finalidades, pois a diferença entre a vivência prática e o conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas” (FERREIRA e BRANDÃO, 2011).

Foi neste contexto, de crescimento dos latifúndios, de industrialização, de expulsão do homem do campo, de negação das necessidades dos camponeses e do crescimento dos movimentos populares em defesa da terra, que surgiram os movimentos de luta por uma educação do campo.

Conforme estudos realizados por Lavoura (2013, p.138) a função social da terra e sua forma de ocupação econômica, determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e a intensificação das lutas em defesa da educação de qualidade para todos, observa-se um período de avanços e conquistas importantes para a educação das comunidades rurais, o que favoreceu a mudança de paradigma, da educação rural para educação do campo.

Segundo Ferreira (2004), nesse período as conquistas mais significativas ocorreram com a Constituição Federal de 1988, com a aprovação da Lei Agrária, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o projeto Nordeste/Escola, o PROFORMAÇÃO com cursos de nível superior para professores em serviço e os cursos do Magistério e o de Pedagogia da Terra implementado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Além disso, importantes conquistas vieram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que em seu artigo 28 trata especificamente da educação rural. Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.960, de 2014, que trata do fechamento de escolas do campo.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Em 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 036/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sobre a Resolução nº 01/2011, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma das mais importantes conquistas para se pensar a educação no meio rural, segundo Ferreira (2014).

O Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que teve início em 2004 em quatro universidades de quatro estados brasileiros (Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de Brasília), em 2010 alcançou 19 estados e 33

universidades, disponibilizando 3.358 vagas em 56 turmas. Somente no Estado de Pernambuco, está presente em sete instituições, entre autarquias e universidades. Entretanto, no Estado de São Paulo apenas uma universidade oferece esse curso, a Universidade de Taubaté (UNITAU), desde 2012.

Para os envolvidos nesse processo, todos os avanços foram conquistas traduzidas em políticas públicas, nada veio sem luta. Todavia, não se trata de uma luta de estranhos, mas da luta dos moradores do campo a fim de pressionar o Estado: “[...] os movimentos sociais devem ser os guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.13).

Nesse contexto de lutas, o papel do Movimento Sem Terra (MST) e da educação desenvolvida em assentamentos e acampamentos desde 2011 foram e continuam sendo, de extrema importância, pois colocam a educação como parte integrante dos movimentos sociais (FERREIRA e BRANDÃO 2011). Arroyo (1998, p. 22) destaca a importância dos movimentos sociais na educação e afirma que, por si só, eles são educativos: “[...] a escola é mais um dos lugares onde educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente nos movimentos sociais”. A seguir discute-se o conceito de Educação Rural e Educação do Campo.

2.1.5 Educação rural e Educação do/no Campo: conceitos, divergências e aproximações

Segundo Williams (2003, apud Caldart, 2012, p. 257), é difícil datar uma experiência, um conceito, porém quando aparece uma palavra nova ou uma palavra já existente, ganha-se novo sentido, isso significa que “[...] alcançou-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança”.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual* resultante de um processo que visa mudar as políticas públicas voltadas para

as populações que vivem no campo. Essas mudanças demandam um processo de conscientização para além “das cercas” das escolas. A educação, embora ocupe papel central nesse processo, é apenas uma parte desse fenômeno.

A Educação do Campo é um conceito em construção e, como tal, é resultante dos esforços de todos aqueles que se propuseram, em algum momento e de alguma forma, a se contrapor ao modelo educacional *urbanocêntrico* existente nas comunidades rurais brasileiras (SANTOS 2003; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011; BRAZ 2014).

Embora o movimento pela educação dos moradores das zonas rurais, que originou o conceito de Educação do Campo, tenha surgido como parte dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Sem Terra (MST), é importante destacar a influência de outros movimentos ocorridos no Brasil e no mundo, na construção dos conceitos e propostas para a Educação do Campo e para as escolas do campo.

Para Bezerra (2003), a educação do campo e as propostas presentes em sua defesa têm suas bases no Ruralismo Pedagógico, movimento de cunho nacionalista que surgiu na década de 1930, em meio a uma crise política e cíclica do capitalismo caracterizado por dificuldades econômicas e prejuízos, principalmente para o setor de exportação agrícola e para a oligarquia cafeeira brasileira.

O Ruralismo Pedagógico combatia a desnacionalização do país que, segundo seus defensores, se acentuava na medida em que o país era invadido por estrangeiros e empresas multinacionais. Para os nacionalistas, era preciso preservar o modo de vida da população rural, resguardando-o da contaminação presente nas práticas educativas urbanas. “[...] defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que pelo menos dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram” (BEZERRA, 2003, p. 11).

Segundo o autor, é possível afirmar que muitas das propostas de educação presentes atualmente no MST foram elaboradas e, de certa forma, implantadas pelos educadores ruralistas na primeira metade do século XX.

Como se pode observar, o processo de transição da educação rural para a educação do campo envolve questões ideológicas, políticas e sociais que extrapolam o âmbito da escola, mas que estão intimamente relacionados com ela: “[...] lutamos por justiça social! Na

educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil à Universidade” (CALDART, 2004, p. 130).

Bezerra (2003) entende que não basta um projeto pedagógico para fixação do professor e do aluno no campo, mas uma política que viabilize a produção agrícola, com reforma agrária e comercialização justa dos produtos.

A desvalorização do homem do campo e de seus saberes esteve e ainda está na base de um paradigma educacional rural que não considerou e não considera as demandas dos trabalhadores que cultivam a terra, permanecendo uma visão urbanocêntrica e a educação das comunidades rurais colocadas prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Dessa forma, não é possível que um projeto de educação rural possa ser adaptado para a educação do campo, tampouco que tais termos sejam utilizados como sinônimos, pois se trata de visões opostas do papel da educação. “[...] neste sentido, um ensino do campo, contrapõe-se à ideia de um ensino rural, uma negação à histórica vinculação dos sujeitos moradores dessas regiões com o trabalho da terra” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Os idealizadores do projeto de educação do campo entendem que é preciso construir uma proposta de educação básica que assuma de fato a identidade do meio rural, seu modo de vida, sua cultura, sua forma de organização do trabalho, partindo da realidade vivida por homens, mulheres e crianças. “[...] esses movimentos ressignificam-se como sujeitos coletivos, e à sua educação, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e pela educação” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Existe uma diferença fundamental entre a escola rural e a escola do campo, e essa diferença está na concepção do papel da escola e da educação no que diz respeito à compreensão da realidade e da relação campo-cidade. Não há como pensar em fixação do homem no campo isolando-o da cidade, mantendo-o distante de outras realidades, conforme pretendiam os ruralistas/nacionalistas, como se o camponês fosse o último guardião das tradições e da cultura brasileira (BEZERRA 2003, p.22).

Molina (2015, p. 382) afirma que a Educação do Campo é muito mais que a educação escolar: “[...] fazer esta redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente

escolar”. Molina e Sá (2012) afirmam que a Escola do Campo está vinculada a um projeto de Educação do Campo que nasceu nas lutas dos trabalhadores. Esse projeto se coloca em posição antagônica às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora na chamada escola rural.

A Educação do Campo, segundo Henriques *et al.*, (2007), tem como um de seus princípios o estudo do contexto, com o estabelecimento de novas propostas, não apenas para a escola, mas também para a agricultura, a pecuária, o extrativismo, todas elas com base na sustentabilidade e no uso e preservação dos recursos naturais.

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a **educação do campo, ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas**. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13) (grifo nosso)

Oliveira (2014), ao investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas da rede municipal de educação, no município de Chapadinha, estado do Maranhão, afirma que, no que tange à Educação do Campo, foram encontrados avanços no sentido da conscientização, da organização dos movimentos, das reivindicações, dos marcos legais construídos, [...] mas ainda há estagnação, quando se olha para dentro da escola e observa sua estrutura, o que torna visível que pouco ou quase nada mudou (OLIVEIRA, 2014, p. 114).

O conceito de Educação do Campo está em processo de construção, é parte de um projeto que, tendo sua gênese nos movimentos sociais, especialmente de alguns Estados, pretende alcançar todas as regiões brasileiras, mediante legislação própria que estimule a implantação de políticas públicas que viabilizem a permanência do homem no campo com qualidade de vida. Segundo Caldart (2009, p. 150), “[...] somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal de todos”.

Conclui-se que, do projeto de “Educação Rural” para a “Educação do Campo”, houve muitos avanços no que diz respeito aos aspectos legais e conceituais.

Enquanto a educação rural foi instituída por órgãos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação, idealizada no mundo do trabalho urbano e contribuindo ideologicamente para a saída do homem do campo, a Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais e das necessidades daqueles que vivem no campo e que têm como meta uma educação que respeite o mundo rural e os modos de vida daqueles que lá querem viver com dignidade (OLIVEIRA, 2014; CAMPOS, 2012, p. 238).

Diferentemente da proposta de educação rural, a Educação do Campo propõe-se a pensar a formação de toda uma comunidade em suas complexas relações por meio de um modelo educativo próprio que está sendo construído. Um modelo educativo no qual o campo e a cidade possam ser analisados em termos complementares, e não em termos opostos e excludentes: “[...] os vínculos entre educação, direitos e cidadania tão reivindicados nas últimas décadas ainda são equacionados prioritariamente pensando nas cidades. O campo, a terra, a escola rural não são incorporados nesta ótica, nem nas pesquisas nem na formulação de políticas e currículos” (ARROYO, 2004, p. 9).

Todo o processo de construção dos referenciais para a educação do campo é por si educativo e formador. Participaram e participam desse processo diferentes grupos, camponeses, líderes religiosos e de outras organizações, pesquisadores e representantes de outros setores da sociedade (ARROYO, 2004).

Neste sentido, há que se frisar algumas ações que se destacam no processo de efetivação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo: o trabalho das lideranças do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT do Campo), instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003; o PRONERA, e os educadores envolvidos na efetivação do PROCAMPO, no incansável trabalho que ocorre no interior das universidades e de outras instituições formativas que buscam, por meio da pesquisa e da formação de professores, tornar a Educação do Campo uma realidade em todas as comunidades rurais brasileiras.

Foram valiosas as conquistas, entretanto é importante destacar que tais avanços não ocorrem de forma homogênea nas “zonas rurais” brasileiras. No estado de São Paulo, muitos docentes parecem não ter ouvido falar em Educação do Campo, conforme apontam estudos recentes (OLIVEIRA, 2014; BRAZ, 2014). Em decorrência desse fato, a educação

desenvolvida nas escolas rurais dessas regiões não é referenciada pelas Diretrizes da Educação do Campo, tampouco podem os grupos envolvidos nesse processo beneficiarem-se dos estudos e das experiências vivenciadas em outras regiões.

Não se trata apenas do uso de uma terminologia campo/rural, pois é possível fazer Educação do Campo na roça ou zona rural. Ou seja, é necessário desenvolver um projeto educativo para os moradores da roça tendo como referência os preceitos legais e políticos contidos na Educação do Campo. Não se trata de uma cópia, mas de um projeto pensado a partir dos conhecimentos acumulados e das experiências dos diferentes grupos.

Chamon (2014, p. 118-119) afirma que os diferentes sujeitos envolvidos com a construção da Educação do Campo (movimentos sociais, universidades, associações) “[...] apreendem diferentemente a formação segundo seus interesses, sua identidade e seu posicionamento no campo social”. Desse modo, muito embora o norte sejam os preceitos legais e as bases sobre as quais se assentam o projeto de Educação do Campo já desenvolvido em diferentes regiões do país, no município de Cunha há que se promover a Educação do Campo pelos sujeitos que vivem naquele contexto.

Assim sendo, não é possível pensar em transposição de um projeto de Educação do Campo para o município de Cunha, como ocorre em assentamentos, onde se vivenciam outras realidades. Equívoco semelhante já ocorreu na educação brasileira, com a tentativa de transposição do modelo de educação urbana para as comunidades rurais. Nessa tarefa assumem papel fundamental os alunos que participam da primeira turma de licenciandos em Educação do Campo do município de Cunha.

As formas como as pessoas apreendem um determinado objeto e o reconstruem são diferentes, reforçando assim a necessidade de um estudo que contemple as representações que os sujeitos têm sobre a educação rural e a educação do campo.

O campo brasileiro sofreu as mesmas consequências de um abandono histórico, já discutido neste estudo. A diferença reside no desconhecimento, pelos professores, do projeto de Educação do Campo em andamento. O objetivo é a construção de um projeto educacional que contemple as necessidades dos moradores da roça. Conforme destacam Molina e Sá (2012), para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, é preciso mudar as relações sociais que nelas ocorrem.

As lutas dos camponeses do interior do estado da Bahia, do estado do Paraná, de Minas Gerais ou de outras regiões nas quais o projeto de Educação do Campo se encontra em etapa mais avançada é a mesma dos moradores do município de Cunha. Embora nesse município não existam movimentos sociais em luta pela terra, nem latifúndios, as lutas e os problemas sociais são basicamente os mesmos.

Como já ressaltado nesta pesquisa, algumas escolas rurais de Cunha mostram sinais de crescimento e recuperação, enquanto outras estão muito próximas de serem fechadas, como vem ocorrendo de forma acelerada nos últimos anos, no País, principalmente com o aumento do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE (FERREIRA e BRANDÃO, s/d, INEP, 2014, HORÁCIO e ROSENO, 2014, MAZUR, 2015, MOLINA, 2015).

A Educação do Campo precisa avançar, pois em muitas regiões brasileiras os projetos permanecem apenas nos marcos legais, sem mudanças efetivas da escola. Em outras regiões, a comunidade sequer ouviu falar em Educação do Campo, portanto desconhece seus direitos.

Mesmo já tendo tido uma longa caminhada, pode-se afirmar que esse processo está apenas no início, e que, para alcançar todo o território nacional, de modo a proporcionar os avanços desejados a todas as comunidades, há que se convocar esforços de todos os envolvidos nessa problemática. São os desafios a serem enfrentados nessa área.

Na seção seguinte discutem-se problemas relacionados ao enfrentamento da questão da educação nas escolas rurais do município de Cunha.

2.1.6 O desafio da Educação do Campo para os cunhenses

Nesta seção o objetivo é discutir os problemas relacionados à educação nas escolas rurais do município de Cunha a partir de dados e de questões sociais como o analfabetismo, o esvaziamento da roça em razão do avanço da monocultura e da redução da agricultura

familiar, o fechamento e a nucleação de escolas, o transporte escolar e a formação dos professores.

a) Analfabetismo e baixa escolaridade da população cunhense.

O Brasil ocupa a 64ª colocação no *ranking* do analfabetismo mundial. Se considerada apenas a população rural, a colocação seria trinta e três posições abaixo, e a posição seria a 107ª.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) publicada em 2013 mostra redução no número de analfabetos no Brasil. Esse número é de mais de 8 milhões de brasileiros entre 15 e 59 anos. A maioria dos analfabetos, cerca de 14 milhões, está no Nordeste e em municípios com até 50 mil habitantes, na população com mais de 15 anos, entre negros e pardos e na zona rural (PNAD, 2014).

O tempo de permanência na escola, da população com mais de 15 anos, é em média 9 anos na zona urbana e 4,8 anos, na zona rural. No município de Cunha, 56,13% da população não têm a escolaridade considerada mínima. Isto é, os cunhenses figuram entre os analfabetos ou entre aqueles que não concluíram o ensino fundamental (IBGE, 2010).

Segundo os dados do IBGE (2010), no município de Cunha 18.402 pessoas são consideradas alfabetizadas, e 3.464 pessoas, ou seja, 15,84% da população, são consideradas analfabetas. Os maiores percentuais de analfabetismo estão entre as mulheres mais velhas e residentes na zona rural.

Entre a população cunhense com mais de 15 anos, 12,9% são analfabetos (2.083 pessoas), número elevado, quando comparado com os indicadores dos municípios mais desenvolvidos da região: São José dos Campos (4,3%) e Taubaté (4,5%) (MEC/SECAD, 2014).

Na Figura 20 apresentam-se os dados referentes à escolarização da população cunhense por etnia. O gráfico aponta a baixa escolaridade da população com mais de 10 anos por etnia. Chamam a atenção os elevados índices de pessoas sem a escolarização mínima (sem instrução e com fundamental incompleto).

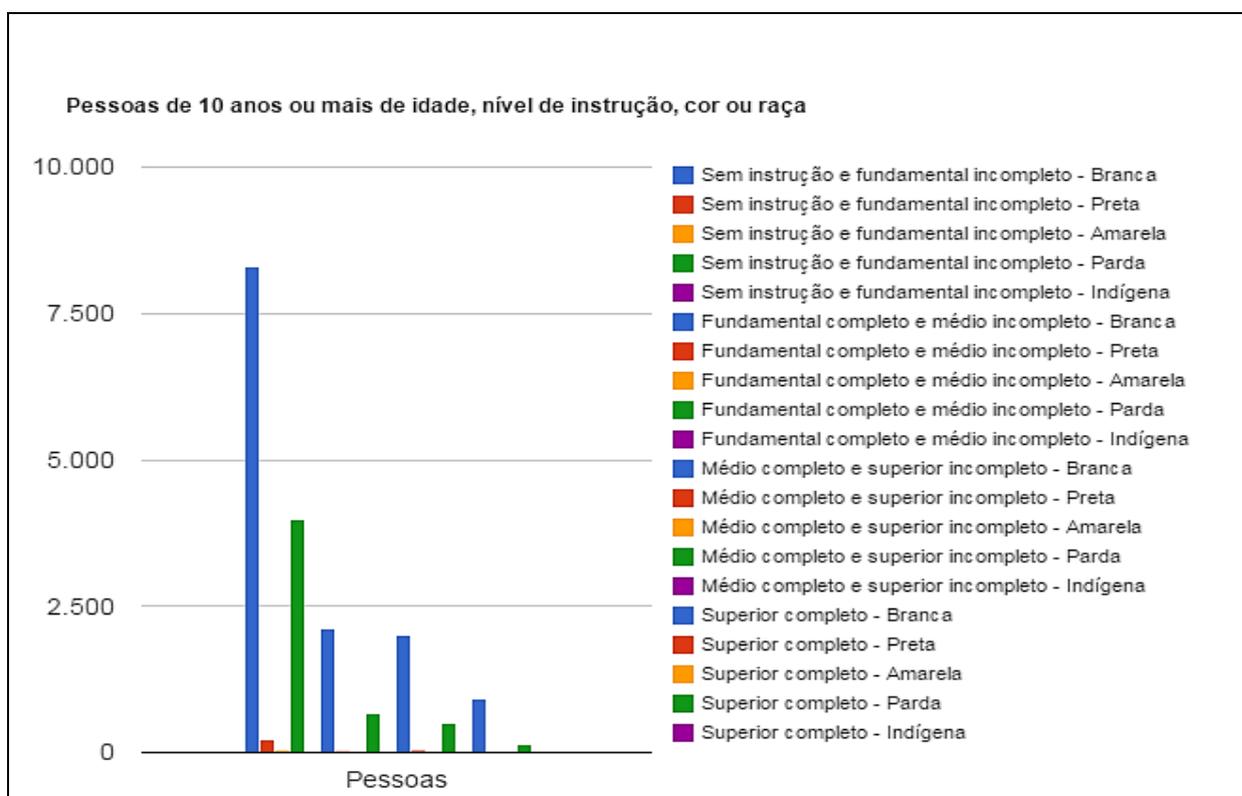


Figura 20: Nível de escolaridade da população do município de Cunha. Fonte IBGE (2010)

Segundo o Relatório sobre as Desigualdades da Escolarização no Brasil, publicado em 2011 pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, o problema da educação brasileira continua sendo o baixo e desigual nível de escolaridade da população. A média de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais é de 7,5 anos, média abaixo dos 9 anos definidos como obrigatórios em lei. Entre as pessoas que vivem na zona rural essa média é de 4,8 anos, e entre a população negra, de 6,7 anos. Nas regiões mais pobres do país essa taxa é de 7,1 no Norte, e de 6,3 anos de escolaridade, no Nordeste.

Sobre o analfabetismo o relatório (2011, p. 32) assevera que esse contingente de iletrados é o segmento excluído da sociedade que mais sofre, e que esse grupo está crescendo: “[...] em nossa realidade, além do analfabetismo, novos contingentes estão se formando nas escolas, aumentando o desafio deste entrave para o desenvolvimento das pessoas e do País”. Os relatores afirmam ainda que países da América do Sul com populações de analfabetos semelhantes à do Brasil conseguiram erradicar o analfabetismo.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que é preciso mais que a redução dos índices de analfabetismo; há necessidade de uma política de pós-alfabetização, pois muito jovens e adultos mal sabem escrever o nome.

Segundo Castro (2012), é crescente o número de jovens que abandonam o campo. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”, contudo não é apenas uma questão de “sair” ou de “ficar”, pois o jovem se sente desmotivado no campo. Isso porque há um desinteresse pelas atividades do campo associado à questão da identidade. No Brasil, cerca de 8 milhões de jovens vivem no campo (IBGE, 2010), e a migração dos jovens para a cidade compromete até mesmo os programas de Reforma Agrária (ABRAMOVAY *et al.* 1998; MOLINA, 2015).

Dados do relatório “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” (BRASIL, 2011) mostram que no campo estão os grupos mais desfavorecidos em termos educacionais e que, para cada duas matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, há apenas uma nos anos finais. No município de Cunha, 5 escolas localizadas na zona rural atendem jovens do Ciclo II do Ensino Fundamental, e 3 unidades, alunos do Ensino Médio. Manter escolas de Ensino Médio e do Ciclo II do Ensino Fundamental no campo tem sido um grande desafio para aqueles que defendem a educação do campo. A maioria dos jovens não encontra nas escolas dos bairros rurais as mesmas oportunidades de formação oferecidas nas escolas urbanas.

Segundo pesquisas do Instituto Cidadania (2004), de Carneiro (2005), de Brasil (2005) e de Castro (2005), dentre os principais problemas enfrentados pelos jovens moradores do campo está o acesso ao trabalho, à terra e à escola. Estima-se que mais de 50% da população brasileira com idade entre 15 e 17 anos esteja fora da escola, e o meio rural representa apenas 1,1% do total de matrículas no ensino médio. O número de escolas rurais de ensino médio não chega 3,2%.

b) Fechamento, nucleação e falta de estrutura nas escolas da roça.

Muitas escolas rurais estão sendo fechadas, e a única justificativa está na redução de gastos. De acordo com o Censo Escolar 2011 (INEP, 2014), no estado de São Paulo foram

fechadas, entre 2000 e 2011, 38,83% das escolas rurais, e em Rondônia esse número chega a 70,14%.

No município de Cunha, somente nos últimos cinco anos, 19 escolas rurais foram paralisadas e 6 foram extintas. A paralisação é um processo que antecede o fechamento da escola; ficando paralisadas por 5 anos, essas unidades escolares provavelmente são fechadas definitivamente, e os prédios, construídos em terrenos doados, passam a ser utilizados pelos proprietários das terras (ESCOLAS, 2015).

A população rural do município, assim como ocorreu em todo o Brasil, foi reduzida durante o processo de industrialização do país. Processo análogo é verificado com relação às escolas.

No ano de 1978, o município contava com 168 escolas rurais atendendo cerca de 65 % da população que vivia na zona rural. Atualmente esse número não passa de 57 escolas para atender 44,36% da população. Enquanto o êxodo rural cresceu 18%, o fechamento de escolas cresceu 34%, no município de Cunha (VELOSO, 2001, p. 16).

O processo de fechamento de escolas acentua-se no município em razão do aumento de transporte escolar. Quanto à nucleação de escolas, nos últimos 15 anos foram nucleadas 4 escolas rurais no município de Cunha. A nucleação das escolas de Cunha nos bairros da Bocaina, Serra do Indaiá, Barra e Paraitinga foi bem recebida pelas comunidades, contudo falta estrutura para as escolas nucleadas, assim como cursos profissionalizantes e professores especialistas em algumas disciplinas. A falta de estrutura nas escolas é um dos fatores que contribui para o aumento da procura por escolas da zona urbana, que contam com melhores recursos. Desse modo, não basta nuclear escolas, é preciso criar projetos educativos atrativos e significativos para a comunidade. A comunidade precisa tomar decisões sobre a escola ideal para seus filhos e filhas. As pesquisas apontam que, nas áreas rurais, para cada 6 matrículas no Ciclo I do Ensino Fundamental, são realizadas somente 3 no Ciclo II do Ensino Fundamental, e somente uma no ensino médio. As taxas de abandono nas escolas rurais é 70% maior que nas escolas urbanas (FERNANDES, 2014).

Além disso, o desempenho dos alunos que estudam nas escolas rurais, nas avaliações, é inferior ao dos alunos da zona urbana. Dados da Prova Brasil apontam que, enquanto os alunos da zona urbana atingem 177 pontos na avaliação de português, em uma escala de 200

pontos, os alunos da zona rural atingem 156,7 pontos. Em matemática, em uma escala de 225 pontos, os alunos da zona urbana atingem 194, e os alunos da zona rural, 176 pontos.

A falta de estrutura nas escolas rurais é um grave problema, conforme destaca Fernandes (2012) em estudo sobre a estrutura de escolas rurais e urbanas e o transporte de alunos de alunos na zona rural. Na Figura 21 apresenta-se uma comparação entre as infraestruturas de escolas rurais e urbanas. O quadro ilustra a realidade de grande parte das escolas rurais brasileiras, em que não há laboratório de informática, acesso à internet, laboratório de ciências, biblioteca e outros recursos não abordados naquele estudo, como quadras poliesportivas para as aulas de Educação Física.

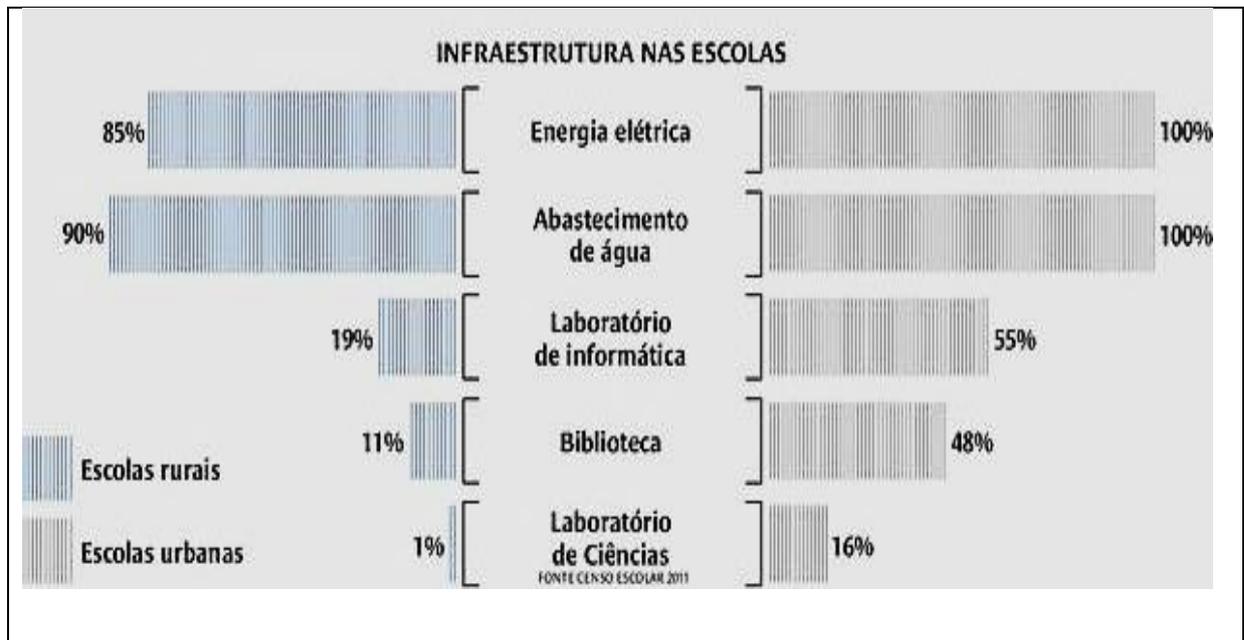


Figura 21. Infraestrutura de escolas do campo e da cidade. Elaborado por Fernandes (2012)

c) Transporte Escolar

Outros problemas enfrentados pela população da roça estão associados ao transporte de alunos para as escolas na cidade, em virtude da nucleação e fechamento de escolas realizados sem nenhum critério. Assim, crianças e jovens são obrigados a percorrer longas distâncias a pé ou em veículos inadequados, sem nenhuma segurança, trafegando por estradas

em péssimas condições, nos períodos de chuva ou de seca. Em outros casos, o transporte tem como único objetivo oferecer emprego para os moradores do bairro.

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) (BRASIL, 2005) mostrou que 87,8% dos alunos são transportados em estradas de terra. O trajeto a pé é feito por 57% dos alunos, e somente 27% deles têm acesso ao transporte escolar. A pesquisa mostra ainda que a distância entre a casa e a escola é o principal motivo de os jovens abandonarem os estudos.

No ano de 2001, o número de alunos transportados no município de Cunha era de pouco mais de 200 estudantes. Atualmente são 1.400 alunos transportados diariamente: apenas 10% deles (cerca de 140) saem de um bairro rural para outro bairro também rural, e, a maioria, 90%, sai da zona rural com destino às escolas da zona urbana.

Visto que o município de Cunha está localizado em região acidentada e com alto índice pluviométrico, conservar suas estradas rurais de terra tem sido um desafio para os gestores municipais. São 438,7 km distribuídos por 28 estradas rurais principais e 1.961,3 km em 182 estradas rurais secundárias. A malha de 210 estradas rurais abrange 2.800 km de extensão e envolve linhas regulares de escoamento e transporte de bens e insumos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Essa característica da região torna o transporte de alunos um desafio, principalmente durante o verão, quando aumentam as chuvas e as estradas de terra ficam enlameadas e escorregadias. A Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo transporte dos alunos, não tem um levantamento preciso do número de acidentes ocorridos com alunos, entretanto confirma a necessidade de altos investimentos na conservação das estradas rurais, inclusive com pavimentação de alguns trechos mais perigosos. Não são raros os casos de atrasos por conta das condições das estradas, e há relatos de alunos afirmando que por vezes descem dos carros e caminham trechos a pé, por orientação dos motoristas, para evitar acidentes. Em épocas de chuva, as escolas registram aumento de ausências de alunos residentes na zona rural. O caso de maior repercussão no município ocorreu em 2006, quando um aluno teve um braço amputado devido a um acidente quando era transportado de motocicleta para a escola. Esse caso suscitou debates e reflexões sobre a questão do transporte escolar no município e algumas medidas foram tomadas, como a contratação de monitores para cuidar dos alunos

durante o trajeto, a aquisição de ônibus escolares com adaptações para alunos cadeirantes e supervisão constante das estradas rurais.

d) Formação de Professores

Quanto aos docentes que atuam na educação do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2011) apontam dois problemas principais: a desvalorização do educador, especialmente dos que atuam nas escolas denominadas “isoladas”, e a ausência de uma formação em conformidade com os ideais da educação do campo. Nas escolas do campo concentra-se também o maior número de professores leigos ou com salários incompatíveis com a função.

[...] os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 37).

No município de Cunha não há professores leigos atuando no Ciclo I do Ensino Fundamental. Contudo, faltam professores licenciados em Arte e em Educação Física, para atuarem no Ciclo I do Ensino Fundamental, e de Matemática, Física, Química e Biologia, para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas rurais. Faltam também professores licenciados em Educação do Campo, ou seja, professores que tenham em seus currículos uma formação voltada para as questões rurais. É válido lembrar que o município não conta, nem contou em tempo algum, com professores especialistas em Educação do Campo. Apenas em 2013 teve início a primeira turma de formação de professores em Educação do Campo, em um projeto pioneiro na região, que só foi possível graças ao empenho da UNITAU e à outorga da bolsa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pelo Governo Federal.

Conforme ressalta Brandão (1990), em estudo realizado na vila de Catuçaba, município de São Luiz do Paraitinga, sobre cultura camponesa e escola rural, os professores

das escolas rurais estão lá de passagem e não veem a hora de encontrar uma oportunidade para deixar a zona rural. São escolas de curta duração, e “[...] nelas, curta é a estada dos alunos, que permanecem no máximo até a 3ª série; e curta é a permanência dos professores que aproveitam a primeira oportunidade para escolher classe nas vilas ou, de preferência, nas cidades do vale” (BRANDÃO, 1990, p. 110). Além do número insuficiente de professores em algumas disciplinas, faltam cursos profissionalizantes e cursos superiores para os estudantes, além de Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, conforme já mencionado neste relato de pesquisa.

e) Êxodo rural, aumento da monocultura, da criação de gado de corte e redução da agricultura familiar.

Outro problema a ser enfrentado pela educação do campo diz respeito ao êxodo rural, ao avanço da monocultura e à redução da agricultura familiar.

Localizado entre as serras do Mar e da Mantiqueira, latitude: 23° 04’ 26’’; longitude: 44° 57’33’’, o município de Cunha tem uma altitude média de 1.100 m, Contudo, na serra do Mar há lugares com mais de 1.600 m de altitude. A área total do município é de 144.000 hectares, a área rural é de 137.826 hectares, e a urbana, de 6.174 hectares.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município de Cunha composto por dois Distritos: Cunha e Campos Novos de Cunha (IBGE, 2012). O município tem cerca de 3.050 pequenas propriedades rurais, mostrando-se um campo fecundo para a agricultura familiar, aqui entendida na totalidade da palavra, ou seja, como forma de organização desejada em contraposição à agricultura patronal. Segundo Molina (2006, p. 1), um dos fundamentos da Educação do Campo é a construção de processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo, “[...] vinculados à construção de outro modelo de desenvolvimento cuja base produtiva principal dê-se a partir das unidades familiares de produção e não do agronegócio e do latifúndio” (MOLINA, 2006, p. 1).

A educação do campo tem como um de seus fundamentos a valorização do homem do campo, seu modo de vida e de trabalho. Para, para isso, buscam-se meios para valorizar a agricultura familiar: [...] não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias

pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios (MOLINA, 2006, p. 1).

A estância climática de Cunha tem uma economia basicamente agrícola e leiteira, com forte presença da agricultura familiar (IBGE, 2013). O município conta atualmente com 3.343 Unidades de Produção Agropecuária (UPA). Segundo o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do município (2010-2013), 81% das propriedades se enquadram como familiares.

Essas unidades de produção familiares apresentam área média três vezes menor que a das propriedades com agricultura patronal, um indicador importante na escolha desse município para estudos, uma vez que um dos pilares da educação do campo é o incentivo à agricultura familiar.

A agricultura familiar do município é responsável por 63% do valor bruto da produção agropecuária. A partir do ano de 2011, em cumprimento à Lei nº 11.947, o município passou a comprar alimentos dos pequenos produtores para a alimentação escolar. No ano de 2014, esse montante representou 30% do total adquirido, cerca de 120 mil reais mensais.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, em seu artigo 5º, busca incentivar a fixação do homem no campo por meio da compra de produtos para a alimentação escolar.

v- o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

Um dado importante que revela a mudança no estilo de vida do camponês cunhense, devido ao êxodo rural, pode ser observado quando se analisa a produção agrícola e leiteira. Cunha tem o maior rebanho bovino das cidades da região pesquisada, um dos maiores rebanhos do estado de São Paulo. Em 2002, o rebanho era de 45 mil cabeças, e em 2012, alcançou 75.076 cabeças (IBGE, PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL, 2012).

O aumento no rebanho bovino não foi acompanhado por outros setores, como o leiteiro e a produção agrícola. Houve redução na produção de leite, de 16.000 litros, em 2002, para 13.404 litros, em 2012, e de feijão, que teve um decréscimo de 50%, caindo de 540

toneladas, em 2005, para 270 toneladas em 2012. Já a produção de milho cresceu, de 8.000 toneladas, em 2005, para 12.600 toneladas, em 2012 (IBGE, 2012). As plantações de eucalipto também cresceram. Em 2012 foram 61.697 m³ de madeira para a indústria de celulose (IBGE, PRODUÇÃO DA EXTRAÇÃO VEGETAL E DA SILVICULTURA, 2012).

A Figura 22 apresenta o quadro de Explorações Agrícolas do último Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável do município; Observa-se que o número de hectares ocupados com as plantações de eucalipto também já é significativo.

O aumento nas plantações de eucalipto para abastecer a indústria de celulose e o crescimento das áreas destinadas às pastagens são sinais da mudança do estilo de vida do campo. É importante discutir os impactos desta prática para a região, com a redução da agricultura familiar e da diversidade, e com o aumento da monocultura e do agronegócio, que transformam os territórios do campo (FERNANDES, 2006).

| Explorações Agrícolas | Área (ha) | Número de UPA |
|------------------------------|------------------|----------------------|
| Eucalipto | 3.917 | 608 |
| Milho | 2.200 | 1086 |
| Feijão | 724 | 560 |
| Cana | 688 | 795 |
| Pastagens | 97.920 | 3.298 |
| Pinhão | 156 | 240 |

Figura 22: Explorações agrícolas por UPA – Município de Cunha –SP. Fonte: LUPA – CATI/SAA (2008)

Sobre a mudança da paisagem do campo, Fernandes (2006, p. 27) faz um alerta, ao afirmar que “[...] a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea.” Essa mudança na “paisagem” está atrelada a mudança no modo de vida e às relações de poder na educação. O agronegócio organiza seu espaço para a produção, para a exploração da terra, e não para a vida no campo. Não há diversidade, nesse modo de produção, conforme afirma Fernandes (2006, p. 30): “[...] gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem

do território camponês.” Portanto, a educação tem sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato.

Os dados citados sobre as mudanças na produção agrícola e leiteira no município são indicadores de vários processos. Grosso modo, dois aspectos podem ser destacados com essas mudanças na produção leiteira e agrícola: a redução das atividades que exigem maior quantidade de mão de obra, como a produção leiteira, e a redução de áreas plantadas, devido à competição desigual com o agronegócio de outras regiões do país, na produção de feijão, batata, cebola e outros produtos agrícolas. Em contraposição, a produção de milho cresce, segundo o agrônomo Campos Reis (2014), diretor de Atividades de Produção Vegetal da Casa da Agricultura de Cunha. Esse fenômeno (aumento da produção de milho) ocorre em função do aumento dos bovinos e da redução das pastagens naturais, outro fator que precisa ser investigado, pois muitas áreas de mata e de vegetação nativa têm dado lugar a pastagens e a plantações de eucalipto. Essas plantações avançam na medida em que a terra sofre com a degradação causada pelo rebanho pesado e a falta de manejo correto das pastagens (IBGE, PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL, 2012).

f) Questões ambientais

Conforme alerta Molina (2002, p. 23), “[...] a Educação do Campo é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação dos seres humanos em sua plenitude, ela envolve a vida como um todo”. Corrobora esse pensamento Henriques *et al.* (2007) ao destacarem que no projeto de Educação do Campo há necessidade de construção de uma nova relação entre o homem e a natureza. A ausência de práticas de manejo correto das pastagens, a pouca diversificação e rotatividade de culturas, a redução da população do campo, as mudanças nas relações com o ambiente e nas formas de exploração da terra e a falta de estudo dos “malefícios” causado pelo avanço da *brachiaria* são, segundo Nascimento (2013, p. 24-25), que estuda essa questão há mais de 20 anos, na região, apenas alguns dos indicadores que apontam para a ausência de políticas adequadas para o município de Cunha.

Nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, o município aumentou em mais de 30% as áreas de pastagens com brachiaria. A brachiaria é uma grama africana de raízes resistentes que crescem em todas as direções, formando tufos que impedem a infiltração da água no solo, diferentemente do capim-gordura, natural da região de Cunha, com raízes que crescem verticalmente, favorecendo a penetração da água da chuva no solo e assim alimentando os lençóis freáticos. A brachiaria é uma grama resistente que dispensa roçada e suporta o triplo da quantidade de gado, quando comparada ao capim-gordura. Os prejuízos para os recursos hídricos da região, com o avanço da brachiaria, segundo a autora, são incalculáveis (NASCIMENTO, 2013).

Dois outros fatores importantes devem ser considerados, ao se refletir sobre os desafios da educação do campo no município de Cunha: o fato de o município abrigar, em suas montanhas, nascentes de dois importantes rios da região, o Paraitinga e o Paraibuna, e também por abrigar o Parque Estadual da Serra do Mar e parte do Parque Nacional da Serra da Bocaina, reservas naturais de preservação da mata atlântica e da biodiversidade, de valor incalculável (NASCIMENTO, 2013).

O rio Paraibuna, que nasce no bairro do Campo Alegre, em Cunha, e o rio Paraitinga, que nasce no município de Areias, mas que tem em Cunha o maior número de seus afluentes, formam o rio Paraíba do Sul, rio de importância estratégica para o polo industrial do Vale do Paraíba e para o abastecimento de água de mais de 14 milhões de pessoas, [...] o que faz deste município um dos mais ricos em água potável do estado de São Paulo (NASCIMENTO, 2013, p. 21).

O projeto de educação do campo defendido por Kolling, Cerioli e Caldart, (2002, p. 23) tem a intencionalidade de educar o povo para cuidar da terra, para zelar de um bem que é de todos, de ensinar e aprender com eles as lições de como cuidar dos seres humanos e de seu habitat, de vê-los como “[...] “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela.” Dessa forma, os autores preocupam-se com um projeto educativo integral, que integre “[...] as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente” (KOLLING, CERIOLI E

CALDART, 2002, p. 14). Os desafios identificados por Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 12), na educação do campo no Brasil, são os mesmos encontrados no município de Cunha:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo; a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 12).

A escola do campo está sendo construída. Aqueles que defendem e lutam por este projeto entendem-na como algo que ainda não teve lugar em seu estado pleno, porque é perfeito apenas no nível das suas aspirações (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº36/2011, p. 33).

A “provisoriedade” destacada no Parecer nº 36/2011 considera as mudanças que deverão surgir na escola a partir de sua constituição, impulsionando-a para frente, tirando-a de uma mesmice que há décadas a vem condenando ao esquecimento e ao abandono. Os desafios são tão complexos como a realidade das ruralidades brasileiras, e as lacunas existentes serão preenchidas “[...] pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura” (BRASIL, Parecer nº 36/2011, p. 55).

Em síntese, no município de Cunha ainda não se faz Educação do Campo, ainda que o que se configura na organização da vida rural caminhe e se inscreva nos preceitos de uma Educação do Campo (preservação da agricultura familiar, valorização dos espaços, manutenção das terras, das pastagens, do gado, do leite e de tudo que caracteriza a pequena produção). Contraria essa organização o transporte de alunos da roça para a zona urbana, e o fato de tirar esses alunos de sua cultura e de sua vivência com os modos de vida do campo.

O povo cunhense vive *em dois* mundos, no que se refere à educação: a que deveria ser do campo e a urbana/rural; isso porque a cidade abriga os que também têm roças e as valorizam.

Os professores, como responsáveis pela educação das pessoas que permanecem na roça, assumem um papel central, nesta questão. Saber que representações esses sujeitos têm sobre a sua prática nesse contexto é o objetivo desta pesquisa. O estudo das representações sociais dos professores apresenta-se como uma alternativa para o estudo desse grupo de profissionais: “[...] se interessa ao conhecimento do senso comum que circula na comunicação de um grupo; aos valores, as crenças e as comunicações desse grupo; à cultura e à identidade desse grupo” (CHAMON, 2014, p. 108).

Dando continuidade aos debates sobre a educação do campo e os desafios a serem enfrentados, na seção que segue discute-se a questão da Educação Física nas escolas do campo. Apresenta-se o estado da arte com o tema Educação Física no/do Campo, trazendo assim algumas contribuições para as discussões propostas na presente pesquisa.

3. PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Nesta seção, apresenta-se o estado da arte com o tema Educação Física do/no Campo, iniciando-se com informações sobre pesquisa feita em três bases de dados sobre dissertações e teses que trataram do tema Educação Física no/do campo.

Em seguida, faz-se breve retrospectiva sobre o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, a fim de refletir sobre a Educação Física e a prática educativa desenvolvida nas escolas rurais.

Objetivando conhecimentos sobre a Educação Física desenvolvida em escolas rurais, foi realizada uma busca por pesquisas em bancos de teses e dissertações. A fim de ampliar o espectro, optou-se por relacionar o termo Educação Física a outros descritores, como campo, rural e roça, devido ao uso de diferentes terminologias nas diversas regiões brasileiras. Acrescentou-se aos descritores iniciais termos como escolas rurais e multisseriadas, nesse processo de busca por teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal Domínio Público e CAPES, e no blog biblioteca virtual do campo.

A pesquisa foi iniciada no banco de dados de domínio público a partir do ano de 2007, na Área de Conhecimento Educação Física e com o descritor Educação Física no título das teses e dissertações, a fim de levantar os temas mais estudados nesse banco de dados. Para efeito de apresentação, os temas encontrados foram divididos em três eixos: conteúdos da disciplina, temas relacionados à Educação Física e temas relacionados à formação docente.

Observa-se que, dentre os temas mais pesquisados e os conteúdos curriculares da disciplina estão: qualidade de vida, questões relacionadas à saúde e aos jogos. Já entre os temas ligados à Educação Física e que subsidiam a prática docente, a inclusão foi o tema mais encontrado. Entre os temas ligados à profissionalização docente, a formação inicial e continuada do professor de Educação Física foram os temas mais pesquisados, conforme Figura 23.

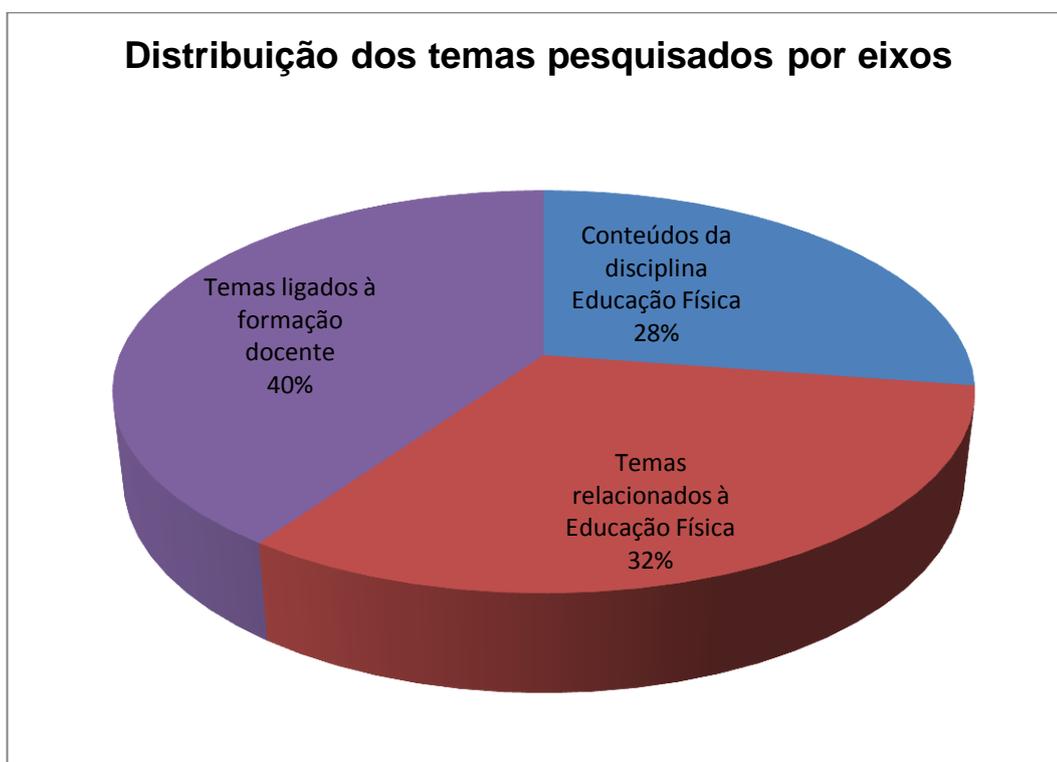


Figura 23: Distribuição dos temas mais pesquisados em Educação Física. Fonte: Elaborado pelo autor

Vale destacar que o tema inclusão destacado no eixo ligado à Educação Física não inclui a Educação do Campo, que é um projeto desenvolvido pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) do governo federal. A SECADI, em articulação com os sistemas de ensino, tem como objetivo a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola, e educação para as relações étnico-raciais. Os trabalhos de inclusão encontrados tratam da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, de acessibilidade das construções escolares e outros temas.

No ano de 2007 foram encontradas oito dissertações de mestrado sobre Educação Física envolvendo questões referentes à dispensa de aulas, ao corpo humano, à saúde, à linguagem, ao esporte, à mudança social, à ludicidade do adulto e à educação infantil.

No ano de 2008, com os mesmos descritores, 24 dissertações envolvendo os seguintes temas relacionados à Educação Física: a ludicidade infantil, a legislação, as escolas públicas,

a dança, a aptidão física, as escolas polivalentes, a saúde, a mídia, a relação afetiva, a saúde mental, a inclusão, o tae-kwon-do, o jogo, a emancipação da mulher, a saúde-trabalho, a qualidade de vida, a profissão docente, a didática, a educação ambiental. Dentre todos esses trabalhos apenas um versava sobre a Educação Física em escolas rurais, ou escolas polivalentes.

No ano de 2009 foram encontradas 21 dissertações com os mesmos descritores, sendo a Educação Física relacionada à dança, aos jogos cooperativos, à escola ciclada, à comunidade, à inclusão, ao desenvolvimento motor, ao curso de graduação, ao currículo, aos saberes docentes, à saúde, à família, à escola pública, ao ensino médio, ao ensino médio, à educação inclusiva (formação docente), à multidisciplinaridade, à qualidade de vida, ao SUS, à obesidade e à ludoergomotricidade.

Nesse mesmo ano, 2009, foi encontrada uma tese de doutorado com temática Educação Física e mudanças no trabalho docente.

No ano de 2010 foram encontradas, nesse banco de dados, 21 dissertações de mestrado, tendo a Educação Física relacionada às seguintes temáticas: os ciclos da formação profissional, a aprendizagem, a responsabilidade profissional, a saúde, a avaliação, emancipação do corpo, a saúde na meia-idade, a educação continuada, a linguagem audiovisual, a educação física escolar, a educação física hospitalar, a formação permanente, o hip-hop, o currículo, a atividade física entre os docentes da área, as memórias e corpo, o professor de educação física na direção de escolas, os estágios curriculares, a qualidade de vida, a prática docente e a síndrome de Burnout.

Dentre todos os títulos analisados no banco de dados Domínio Público, apenas um tratou da Educação Física nas escolas rurais/ Educação do campo: “A Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Santo André: o olhar dos professores polivalentes”, dissertação de mestrado de PEREIRA (2008).

Em busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao período 2010-2014, utilizando o descritor Educação Física, foram encontrados 2.270 registros. Com o descritor Educação do Campo, para esse mesmo período, 4.620 resultados.

Na junção dos descritores Educação Física do Campo (Educação Física em escolas do campo) foram encontrados quatro itens: três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Na busca por Educação Física Rural foram encontrados 53 itens, todavia o termo “rural” referia-se ao nome das universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

De acordo com os títulos dos trabalhos, apenas um foi incluído na lista dos trabalhos selecionados para leitura, pois dois dos itens encontrados já faziam parte do quadro de trabalhos selecionados com o descritor “Educação Física do campo”.

No blog Biblioteca Virtual de Educação do Campo foram encontradas 07 dissertações e 04 teses, no *link* TCC, Dissertações, Teses e Livros, e um desses versava sobre a Educação Física no Campo.

Na biblioteca virtual da Universidade Federal de Minas Gerais, com o descritor “cultura corporal” foram apontados 1.092 itens, e dentre os títulos lidos, uma tese de doutorado, conforme quadro abaixo, foi incluída na lista dos trabalhos selecionados para estudo.

Nota-se que a disciplina Educação Física pode ser abordada a partir de vários enfoques que englobam vasta terminologia, como: expressividade corporal, esportes, ludicidade, recreação, prática corporais. Tal fato dificulta a busca por temas ligados à Educação Física escolar no contexto das escolas rurais. Desse modo, foi preciso ampliar os descritores, a fim de encontrar trabalhos que tratassem da Educação Física nos contextos rurais. Encerrada a fase de busca por teses e dissertações, partiu-se para a segunda etapa, que consistiu na leitura dos resumos, das metodologias e das conclusões dos trabalhos selecionados.

Observa-se que a maioria dos estudos sobre Educação do Campo ou da educação que se desenvolve no meio rural trata de educação de um modo geral, e não de uma determinada disciplina. Apresentam-se, na Figura 26, as dissertações e teses selecionadas de acordo com o objetivo desta pesquisa, ou seja, tratam da questão da Educação Física no meio rural, na educação do campo. Nas dissertações e teses selecionadas pode-se observar que a Educação Física é abordada a partir de termos como: a expressividade corporal, a inatividade física e a cultura corporal. Em anexo (ANEXO B) apresentam-se considerações sobre as teses e dissertações apresentadas na Figura 24, justificando sua inclusão nesta pesquisa.

| Título/ Autor | Palavras-chave | Universidade | Mestrado/ doutorado | Ano/Orientador |
|---|--|--|---------------------------------------|--|
| 1-A Educação Física nas séries da fase inicial do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Santo André: o olhar dos professores polivalentes PEREIRA, RAQUEL STOILOV | Educação Física; Fase Inicial do Ensino Fundamental; Professores Polivalentes. | Universidade São Judas Tadeu | Dissertação de Mestrado | 2007 Orientadora: Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo |
| 2-Educação do Campo: a expressividade corporal na prática educativa MACHADO, CARMEM | Educação do campo. Prática educativa. Expressividade corporal. | Universidade Tuiuti do Paraná | Mestrado acadêmico | 2009 Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza |
| 3-Associação entre comportamentos de risco à saúde de pais e irmãos e de adolescentes escolares de zona rural RAPHAELLI, C. DE OLIVEIRA | Escolares; Comportamento de risco à saúde; Pais; Zona rural | Universidade Federal de Pelotas | Mestrado acadêmico | 2011 Orientador: Prof. Dr. Pedro Curi Hallal Co-orientador: Prof. Dr. Mario Renato de Azevedo Júnior |
| 4-Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. LOPES, RODRIGO ALBERTO | Educação Física Escolar; Educação do Campo | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Mestrado Acadêmico em Educação | 2012 Orientadora: Rosane Maria kreusburg Molina |
| 5-Educação Física nas escolas públicas municipais da zona rural: o caso de Bom Jesus da Lapa – Bahia SANTOS, GENILDO PINHEIRO | Educação Física, Meio Rural, Formação Profissional. | Universidade Católica de Brasília | Mestrado Acadêmico em Educação Física | 2012 Orientadora: Tânia Mara Vieira Sampaio |
| 6- Inatividade física no deslocamento e comportamento sedentário em estudantes do ensino médio do estado de Santa Catarina, Brasil: uma análise comparativa (2001 e 2011) SILVA, KELLY SAMARA DA | Atividade física. Estilo de Vida Sedentário | Universidade Federal de Santa Catarina | Doutorado em Educação Física | 2012 Orientadora: Adair da Silva Lopes |
| 7-Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana. LAVOURA. TIAGO NICOLA | Educação escolar, Cultura corporal, Pedagogia histórico-crítica, Tempo livre, Emancipação humana. | Universidade Federal de Minas Gerais | Tese de doutorado | 2013 Orientador: Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto |

Figura 24: Teses e dissertações relacionadas à Educação Física no/do Campo

Conclui-se, inicialmente, que a Educação Física Escolar é uma disciplina pouco estudada, quando comparada à Educação Física em outras perspectivas, como: desenvolvimento das valências e habilidades físicas, esporte, qualidade de vida, saúde, motricidade, entre outras.

Temas ligados à formação do professor de Educação Física também são mais discutidos que a Educação Física Escolar.

Os conteúdos desenvolvidos nas aulas e a prática docente em diferentes contextos não figuram entre os temas mais pesquisados. Com relação à Educação Física do/no Campo, o número de pesquisas é incipiente, no que diz respeito à construção de um currículo para as escolas rurais, respeitadas as especificidades de cada comunidade, preconizada pela legislação vigente (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº36/2011, p. 33).

Os estudos mais avançados aparecem nas regiões que desenvolvem pesquisas sobre a Educação do Campo junto aos movimentos sociais de reforma agrária, como o LEPEL/FACED/UFBA –(Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Brasil). As teses e as dissertações selecionadas e estudadas nesta pesquisa tratam da Educação Física Escolar no/do Campo e, desse modo, atenderam aos interesses e objetivos deste estudo.

A fim de refletir sobre o desenvolvimento da Educação Física e de sua inserção como disciplina no currículo, no próximo subitem apresenta um breve histórico da Educação Física Escolar.

3.1 Educação Física Escolar: marcas e marcos

A Educação Física escolar como é conhecida, com exercícios físicos, jogos, dança, equitação, entre outras atividades, nasceu na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, concomitantemente à criação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquela época e ao surgimento, do sistema capitalista, para o qual os exercícios físicos tiveram importante papel.

A sociedade capitalista necessitava de um homem, um homem forte fisicamente, “[...] capaz de suportar uma nova ordem política, econômica e social” (SOARES, 1990, p. 18). A força, a energia física, era a única “mercadoria” de que o trabalhador dispunha para oferecer ao “mercado” dessa sociedade chamada “sociedade livre” (CASTELLANI, *et al.*, 2009, p. 51).

Os cuidados físicos com o corpo, os quais incluíam a formação de hábitos de higiene, e os exercícios físicos passaram a fazer parte das preocupações da sociedade hegemônica da época. Preocupação que obviamente incluía o lucro, o capital e a máxima exploração da força de trabalho. A Educação Física servia também como meio de manter a hegemonia da raça, “[...] a Educação Física associada à Educação Sexual, a qual, segundo os higienistas, deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles de raça pura” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 44)

3.2 Educação Física no Brasil

No Brasil, a Educação Física tem suas origens marcadas pelas instituições militares, pelos médicos higienistas e pela filosofia positivista. Castellani (1991) e Daólio (2006) ressaltam, entretanto, que o entendimento que levou à associação da Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deu prioritariamente devido a influências dos militares, mas dos médicos higienistas e da grande influência que exerciam, tanto científica quanto politicamente, na sociedade.

Eugenia, na definição de Fernando Azevedo (1960), é uma “[...] ciência ou disciplina que tem por objetivo a adoção de medidas socioeconômicas, sanitárias e educacionais que influenciam física e mentalmente o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos, e, portanto, das gerações” (CASTELLANI, 1991, p.55). Desse modo, a eugenia incluía, não apenas o combate às moléstias, os projetos de engenharia sanitária e a proteção à procriação com medidas privativas aos reprodutores doentes, mas também a aplicação de uma

educação enérgica para a conquista da plenitude física e moral. Neste sentido, encontra fundamento a rigidez do Método Ginástico e a ideologia presente nas instituições militares.

Soares (1990), em estudo sobre o pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil entre os anos de 1850 e 1930, destaca as influências do pensamento da burguesia capitalista e da ciência positivista na concepção de Educação Física entre os séculos XVII e XIX.

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encara e expressa os gestos automatizados, disciplinados e... se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência preguiça, imoralidade, e desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 1990, p. 19).

Incluir a Educação Física no currículo de uma sociedade escravocrata também não foi tarefa fácil, mesmo tendo em sua defesa médicos e militares. A sociedade brasileira, assim como ocorreu na Europa, condenava o trabalho manual e o esforço físico: “[...] a ética colonial repudiava o trabalho [...] a Educação Física era rechaçada enquanto relacionada à atividade física produtiva, ao trabalho” (CASTELLANI, 1991, p. 45). A Educação Física só encontrava apoio da classe dominante quando associada ao ócio, ao lazer, ao preenchimento do tempo livre, ao não trabalho (CASTELLANI, 1991).

A preocupação com a inclusão de exercícios físicos nos currículos escolares, segundo Castellani *et al.* (2009), remonta ao século XVIII, com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827), e ainda com o surgimento da Escola de Ginástica, na Alemanha. Coube aos criadores dos Métodos Ginásticos o mérito de incluir a ginástica ou a Educação Física Escolar no rol dos componentes curriculares.

Os Métodos Ginásticos, sustentados nas ciências biológicas, eram compostos de séries de exercícios rígidos próprios da ciência, necessários para manter o caráter científico no interior do sistema educacional. Oliveira (2008, p. 58) afirma que, no início do século XX, a Educação Física compreendia um “[...] conjunto dos exercícios cuja prática racional e

metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza”.

Castellani (1991) destaca, sem poupar críticas ao dualismo mente e corpo, o parecer de Rui Barboza no projeto denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Proferido em 1822, na Câmara dos Deputados, o parecer propõe, entre outras mudanças, a realização de sessões de ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e a equiparação, em categoria de autoridade, dos professores de Ginástica com os das demais disciplinas. Esse discurso rendeu-lhe o título de “Paladino da Educação Física no Brasil”. As aulas de Educação Física nas escolas durante muito tempo foram ministradas por instrutores físicos do exército, e somente em 1939 foi criada a primeira escola de Educação Física civil.

O fato de a Educação Física ser entendida como atividade exclusivamente prática contribuiu para sua aproximação com as atividades militares, bem como para seu distanciamento das pesquisas científicas e da possibilidade de criação de um corpo teórico que auxiliasse no desenvolvimento de uma identidade pedagógica para a disciplina, como ocorreu com outras áreas do saber.

Reduzida a um fazer mecânico e sem sentido, tão logo as tendências militares e higienistas foram perdendo forças, a Educação Física rendeu-se ao processo denominado por alguns estudiosos de “esportivização”. Esta foi a concepção de Educação Física que prevaleceu na educação brasileira até o final dos anos 70 e 80 do século XX “[...] quando, com base em um referencial sociológico, passou a sofrer crítica contundente por parte dos estudiosos que buscaram qualificação, principalmente nas ciências humanas” (DAÓLIO, 2006, p. 95). A presença dos chamados “movimentos renovadores”, segundo Castellani *et al.* (2009, p. 54-55) trouxe importantes contribuições para repensar o papel da Educação Física a partir de “[...] princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”.

Entender o processo de construção da Educação Física Escolar a partir dos diferentes movimentos é relevante, na medida em que permite situar as práticas pedagógicas e as

representações sociais dos professores, relacionando-as às influências das diferentes concepções que a disciplina assume em cada uma das concepções apresentadas.

Discute-se, no próximo subitem, a relação entre a Educação Física e o esporte.

3.3 Educação Física e Esporte

No Brasil, a Educação Física passou por três grandes períodos, iniciando com enfoque na ginástica na concepção higienista e da eugenia, como já foi discutido, da Educação Física com fins médicos, visando aos padrões físicos, morais e intelectuais ideais para a reprodução. Seguiu-se um período voltado para os fins militares e esportivos, projeto que pretendia transformar o país em uma grande potência do esporte de alto rendimento, além de manter a ordem e os rígidos padrões morais. O último período, e mais recente, procura desenvolver um projeto educativo enfocando a cultura do movimento e o desenvolvimento global do cidadão dentro do princípio do “se-movimentar” humano.

A presença do esporte na Educação Física, após a segunda guerra mundial, foi e continua sendo tão forte que esse movimento passou a ser denominado pelos estudiosos de “esportivização”.

Segundo Bracht (1992, p. 22), o esporte influenciou de tal maneira a Educação Física que, por vezes, essa disciplina pôde mesmo ser confundida com o esporte; o professor, com treinador; o aluno, com atleta, as aulas; e, os jogos, com seleção, competição. Ao discutir a questão da identidade da Educação Física escolar, Bracht (1992) afirma que a “esportivização” acontece quando a Educação Física assume os “códigos do esporte de rendimento”. Dessa forma, a Educação Física escolar fica subordinada aos sentidos da instituição esportiva.

Para Gonzáles e Fensterseifer (2005), a esportivização é um fenômeno que invade a escola, não apenas com seus ídolos criados pela mídia, mas também com as roupas, a lógica, a linguagem e a formas de relacionamento. O professor também pode referenciar seu trabalho a

partir do esporte, isso porque esse fenômeno também chegou às universidades, influenciando a formação do professor.

Gonzáles e Fensterseifer (2005) afirmam que vários estudos sobre os currículos das universidades apontam que, particularmente após 1960, os currículos e as “disciplinas/modalidades esportivas”, assim como a tematização do esporte “[...] foi/é balizado pela lógica do treinamento esportivo” (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2005, p. 174).

Gonzáles e Fensterseifer (2005, p. 173) afirmam ainda que “[...] entender esse processo (esportivização) e seus desdobramentos na formação humana deveria ser ponto importante na agenda de pesquisa da Educação Física”. Neste sentido, a forma como o professor se relaciona e explora o espaço destinado às aulas práticas é um importante indicador de sua prática pedagógica. Em função do processo de “esportivização”, muitos professores de Educação Física resumem suas aulas à prática do futebol e têm apenas a quadra, o campo, a piscina, ou outros espaços institucionalizados como locais adequados para suas aulas.

O profissional de Educação Física, conforme crítica de Kunz e Trebels (2010, p. 33), “[...] em geral, cumpre um programa de acordo com sua qualificação no esporte, suas preferências e gostos e, até mesmo, com seu humor do dia”. Segundo o Coletivo de Autores (1992), os principais pressupostos que têm embasado a prática educativa dos professores de Educação Física, especialmente até a década de 1980, são provenientes do universo do esporte do rendimento, Isso tem ocorrido em função da massificação da cultura esportiva e da sua vinculação a representações de saúde, sucesso e status.

3.4 Movimentos renovadores e o “se-movimentar” humano

Daólio (2006) afirma que o conceito de homem defendido pela Educação Física sempre foi o de um ser biológico. Assim, a disciplina era vista unicamente como uma “[...] prática escolar com o objetivo de desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los no

esporte” (DAÓLIO, 2006, p. 91). Essa prática priorizava, e ainda prioriza, o corpo em detrimento da mente, em relação aos processos culturais e coletivos presentes nas construções sociais. Entretanto, há que se considerar, segundo reflexões de Daólio (2006), a natureza humana indissociavelmente biológica e cultural, e o homem como um ser que foi engendrado na confluência desses dois fatores.

Segundo Bracht (apud DAÓLIO, 2006, p.101), “[...] o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se. Esse sentido/significado, por ser mediado simbolicamente pelo homem, o coloca no plano da cultura.” O movimento que surgiu na Educação Física a partir das décadas de 1970 e 1980 teve como objetivo esse reposicionamento da disciplina e do esporte por meio da compreensão das manifestações corporais humanas, em uma perspectiva cultural, contextualizando o indivíduo em seu próprio meio. Os estudiosos não defendem o fim da presença do esporte na Educação Física, mas o seu reenquadramento como manifestação cultural produzida por diferentes grupos e contextos, superando assim a visão restrita com que a disciplina tratou o movimento humano por séculos.

Betti (1992 apud DAÓLIO, 2006, p. 102) tem proposto há mais de duas décadas uma análise sociológica da Educação Física, incluindo a dimensão cultural. Para o autor, a Educação Física tem a “[...] função pedagógica de integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica)”.

Do mesmo modo que se pretende reposicionar a Educação Física nos contextos urbanos, pretende-se de igual forma o fazer nos demais contextos, entre os moradores do campo, os indígenas, os quilombolas, os extrativistas, os moradores das favelas, dos condomínios, enfim, em todos os grupos sociais. Em cada um deles é preciso compreender a dimensão do movimento humano para além das repetições estereotipadas e sem significado.

A Educação Física busca, então, um reposicionamento a partir de uma nova concepção de movimento, ou do que é denominado *Se-Movimentar Humano*, uma teoria que se preocupa mais com o ser humano que se movimenta do que com os movimentos já realizados por terceiros (KUNZ, 2005).

Segundo Kunz (2005) e Kunz e Trebels (2010), os primeiros teóricos a fazerem essa distinção (entre o movimento e o ser que se movimenta) foram os holandeses Buytendkijk, Gordin e Tamboer e os alemães Trebels e Grupe. Nessa abordagem, de influência marcante da filosofia fenomenológica, o se-movimentar humano “[...] deve referir-se a três dimensões do sujeito: ao *ator* (sujeito das ações) a uma *situação* (concreta, na qual as ações do movimento estão vinculadas) e ao *sentido/significado* (que orienta as ações)” (KUNZ, 2005, p. 384-385) (grifo do autor).

Segundo Kunz (2005, p. 385) “[...] o movimento humano nesta perspectiva do ‘se-movimentar’ é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional em um acontecimento relacional, dialógico”. Nessa concepção, o movimento humano deixa de ser uma mera repetição e passa a ser concebido como uma forma de compreender e agir no mundo. Em outras palavras, deixa de ser uma ação alienante para se tornar uma ação consciente.

Na Figura 25 apresentam-se as principais abordagens pedagógicas presentes na Educação Física a partir da década de 1960. O quadro oferece uma dimensão das perspectivas que marcaram a Educação Física escolar, e auxilia na compreensão do estabelecimento de relações entre as bases teóricas e os propósitos da disciplina.

| PRINCIPAIS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1960 | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| Esportivista (1960- 1985) | Psicomotricidade (1980-1990) | Construtivista (a partir de 1985) | Desenvolvimentista (a partir de 1990) | Sistêmica (a partir de 1990) | Crítico-superadora (a partir de 1992) | Cultura Corporal do movimento (a partir de 2003) |
| Principais Estudiosos | | | | | | |
| Moacir B. Maiuto; J.R Borsari; H.Teixeira | Jean Le Boulch, Pic e Vayer, Vitor daFonseca, Dalila Costalat | João Batista Freire | David Gallahue, Go Tani | Mauro Betti | Carmen Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Valter Bracht | SSuraya Darido, Irene Rangel |
| Pressupostos Teóricos | | | | | | |
| | Educação psicomotora; desenvolvimento funcional do organismo | O ser humano possui conhecimento prévio que serve ao seu mundo particular | O movimento é o principal meio e fim da Educação Física | A Educação Física possui uma dimensão social e específica | O bom ensino se adianta ao desenvolvimento ; valoriza a mediação como forma de aprendizagem | O corpo e o movimento entendidos a partir de seu caráter de fenômeno cultural (|
| Temática Principal (Conteúdos) | | | | | | |
| Sequência pedagógica; jogo/esporte individual e coletivo | Vivências motoras adequadas ao desenvolvimento global do estudante (corpo vivido) | Ginástica; dança; luta; jogo; esporte | Atividades motoras de locomoção, manipulação e estabilidade, variando em grau de complexidade crescente. | O universo cultural dos conteúdos; ginástica; jogo; dança; luta; esportes. | Cultura Corporal; seleção, e organização; ginástica; luta; dança; jogo; esporte; ressignificação dos jogos e brincadeiras de rua; rodas cantadas | Cultura Corporal de Movimento; manifestações características da área: ginástica; luta; dança; jogo; esporte. |
| Finalidades da Educação Física | | | | | | |
| Disciplina, aptidão física | Educação (e reeducação) humana, por meio do movimento (ajustamento) | Desenvolvimento integral: intelectual; sócio afetivo; motor infantil | Aprendizagem, e controle motor; variadas experiências de movimento, adequadas ao nível de desenvolvimento. Busca a obtenção do estilo pessoal e a autonomia na escolha das tarefas motoras | Introdução, integração e discussão do universo cultural dos conteúdos | Contextualização e resgate dos fatos históricos; análise e compreensão crítica das práticas da Cultura Corporal | Introdução e integração dos estudantes na Cultura Corporal de Movimento |

Figura 25: Abordagens Pedagógicas a partir de 1960. Elaborado por Soares (1994), Pini (2001), Darido (2003), Azevedo e Shigunov (2000), Brustolin (2011), com adaptações. Matriz Curricular de Educação Física - Rede de Ensino Municipal, São José dos Campos – SP Ensino Fundamental, 2012, p. 33

Pesquisas apontam que os professores, tanto os polivalentes quanto os licenciados, encontram dificuldades na construção de um currículo adequado para as escolas rurais (PEREIRA, 2007; LOPES, 2012; OLIVEIRA, 2014). Contribuem para essa lacuna a tentativa de transposição de planos de escolas urbanas seriadas para escolas rurais multisseriadas e a ausência de levantamento de espaços, materiais e conhecimentos sobre a cultura corporal das comunidades rurais. Pesquisas em Educação Física apontam ainda que a prática dos professores está distante de uma posição que possa convergir para a compreensão do movimento na perspectiva do “se-movimentar humano” defendido por Kunz (2005).

Lopes (2012, p. 40) ao estudar as práticas desenvolvidas em uma escola rural de Ivoti - RS, afirma que os professores de Educação Física têm trabalhado de forma descontextualizada, fechados em suas salas de aula, distantes das práticas culturais das comunidades. Esse exercício tem-se caracterizado por ausência ou isolamento, em relação às demais disciplinas, desvalorização do Projeto Político Pedagógico e distanciamento da cultura institucional dos textos normativos e das políticas educacionais (LOPES, 2012).

Estudo realizado por Nunes (2010), sobre a Educação Física no PRONERA, aponta que há falta de informação acerca da legislação que respalda a disciplina na escola. Esse comportamento, segundo a pesquisa, “[...] se expressa no tratamento da educação física como animadora de festividades, destituída de fundamentação teórica, como atividade restrita ao condicionamento físico e do esporte ou a serviço da indústria do culto do corpo” (NUNES, 2010, p. 95).

Pereira (2007), em estudo que investigou o olhar dos professores polivalentes sobre a Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental das escolas públicas, conclui que os professores polivalentes não se sentem preparados para ministrar as aulas de Educação Física nas escolas, que há escassez de recursos materiais e que não existe espaço físico adequado para as aulas. Corroboram estes dados estudos MACHADO (2009); SANTOS (2012); LAVOURA (2013).

No subitem que segue, discute-se de forma objetiva o currículo de Educação Física Escolar, trazendo para as reflexões algumas contribuições de estudiosos do tema (DAÓLIO, 2006; FREIRE e SCAGLIA, 2009; CASTELLANI, 1991) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das Matrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Estado

de São Paulo, dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e de algumas cidades (Montes Claro/SP, São José dos Campos/SP; São José/SC; Maringá/PR).

3.5 Currículo de Educação Física

As aulas de Educação Física devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas, corporais, afetivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e da inserção social por meio do desenvolvimento de atividades sistematizadas que garantam ao aluno o acesso aos conhecimentos práticos e conceituais (BRASIL, 1997).

Para a consecução dos objetivos da disciplina há necessidade de construção de um currículo que considere a faixa etária dos alunos, o gênero, e as diversas habilidades construídas por meio das práticas sociais. É válido acrescentar que considerar os condicionantes biológicos e as diferenças não significa balizar o currículo nas aptidões físicas e características biológicas, reforçando estereótipos, mas compreender as diferenças também a partir dos construtos sociais, no sentido de superar o que Cardoso (1994) denomina de “naturalização extremada”, quando não se respeitam as diferenças, tomando todas as pessoas como iguais: “[...] nem igualdade forçada, nem desigualdade justificada por processos naturais. A distinção entre os indivíduos deveria afirmar uma relação de alteridade, e não de desigualdade” (DAÓLIO, 2006, p. 81).

Todos os currículos analisados neste estudo fazem a divisão dos conteúdos por séries e etapas de desenvolvimento a partir de eixos geradores. Algumas matrizes não apresentam uma fundamentação teórica clara, focando apenas nos conteúdos a serem desenvolvidos. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não conta com uma Matriz Curricular de Educação Física para o Ciclo I, apenas para os demais níveis de ensino. Na Matriz Curricular do Ciclo II do Ensino Fundamental aponta que ao longo do Ciclo I os alunos devam ter “[...] vivenciado um amplo conjunto de experiências de *Se-Movimentar* e possuam várias informações/conhecimentos sobre jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica, exercício físico [...]” (SÃO PAULO, 2012,p.228). O currículo da S.E.E. apresenta quatro eixos temáticos: corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho. Em cada um

destes eixos propõem-se as inter-relações com os eixos de conteúdos: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica.

Na rede municipal de Cunha os professores utilizam um Plano de Curso elaborado a partir de outros modelos, sem uma básica teórica que o sustente. Trata-se de uma lista de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano de acordo com as séries.

A Figura 26 aponta a integração dos eixos norteadores da matriz curricular do município de Maringá/SC. Nesta matriz os idealizadores buscam um reposicionamento das práticas corporais a partir da cultura do movimento com foco na socialização, na cooperação, na construção da identidade corporal por meio de brincadeiras e jogos da cultura popular.

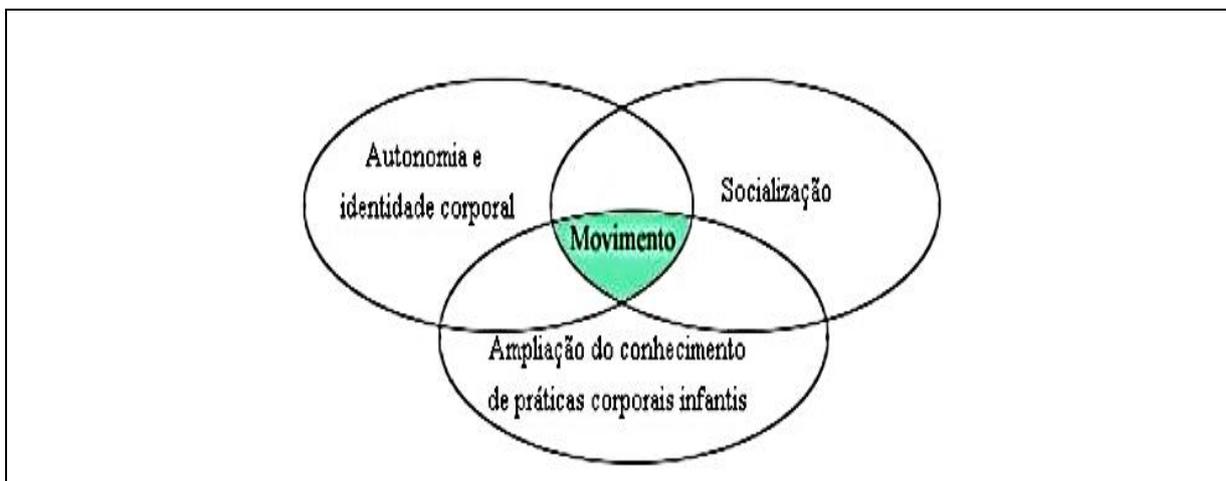


Figura 26: Eixos da Matriz Curricular do Município de Maringá/PR, 2002, p.222.

Considerar as diferentes faixas etárias dos alunos, para o desenvolvimento de um currículo único em Educação Física para trabalhar em classes multisseriadas, é um grande desafio. Estudos apontam que os professores, tanto os licenciados, quanto os polivalentes, ainda não superaram esse obstáculo, e um dos motivos que impede essa superação é, justamente a dificuldade em elaborar uma adaptação dos currículos de classes seriadas urbanas para classes multisseriadas rurais (LOPES 2012; PEREIRA 2007; OLIVEIRA, 2014). As teorias que subsidiam a elaboração destes currículos não favorecem a elaboração de objetivos mais amplos e conteúdos mais flexíveis como nota-se na matriz curricular do município de Maringá/PR.

Os currículos das escolas urbanas são fundamentados em concepções esportivistas, desenvolvimentistas, com separação por idades e valências físicas e motoras a serem desenvolvidas dentro de um padrão de desenvolvimento preestabelecido.

Freire e Scaglia (2009) observam que o currículo de Educação Física deve considerar as características intelectuais, motoras, morais, afetivas e sociais dos alunos em diferentes etapas, tendo espaço para a flexibilidade: “[...] mesmo que as faixas etárias sejam consideradas balizadoras do programa de Educação Física, o currículo da disciplina deve apresentar conteúdos abertos para que os alunos em suas práticas tenham espaço para suas manifestações individuais” (FREIRE e SCAGLIA, 2009, p. 12).

Gonzáles e Fraga (2012, p. 45,46) afirmam que os princípios que devem nortear a construção de um currículo de Educação Física que funcione como um filtro, para seleção de conteúdos adequados e recomendáveis e se possa promover aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar, são: a Educação Física, como responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, ter por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa; há necessidade de clareza nas indicações das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas; e, há necessidade de definição de coerentes patamares evolutivos de progressão.

A disciplina centra-se na pluralidade do patrimônio cultural e na vivência das práticas corporais presentes na cultura; portanto, não é apenas um meio para aprender outras coisas, pois gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. A Educação Física deve proporcionar a apropriação crítica dos conhecimentos, diferentemente das práticas vivenciadas em escolinhas de futebol e academias. Gonzáles e Fraga (2012, p. 45,46) apresentam (de forma sintetizada, conforme Figura 27) os temas estruturadores da Educação Física organizados com base nos estudos das representações sociais que constituem a cultura de movimento.

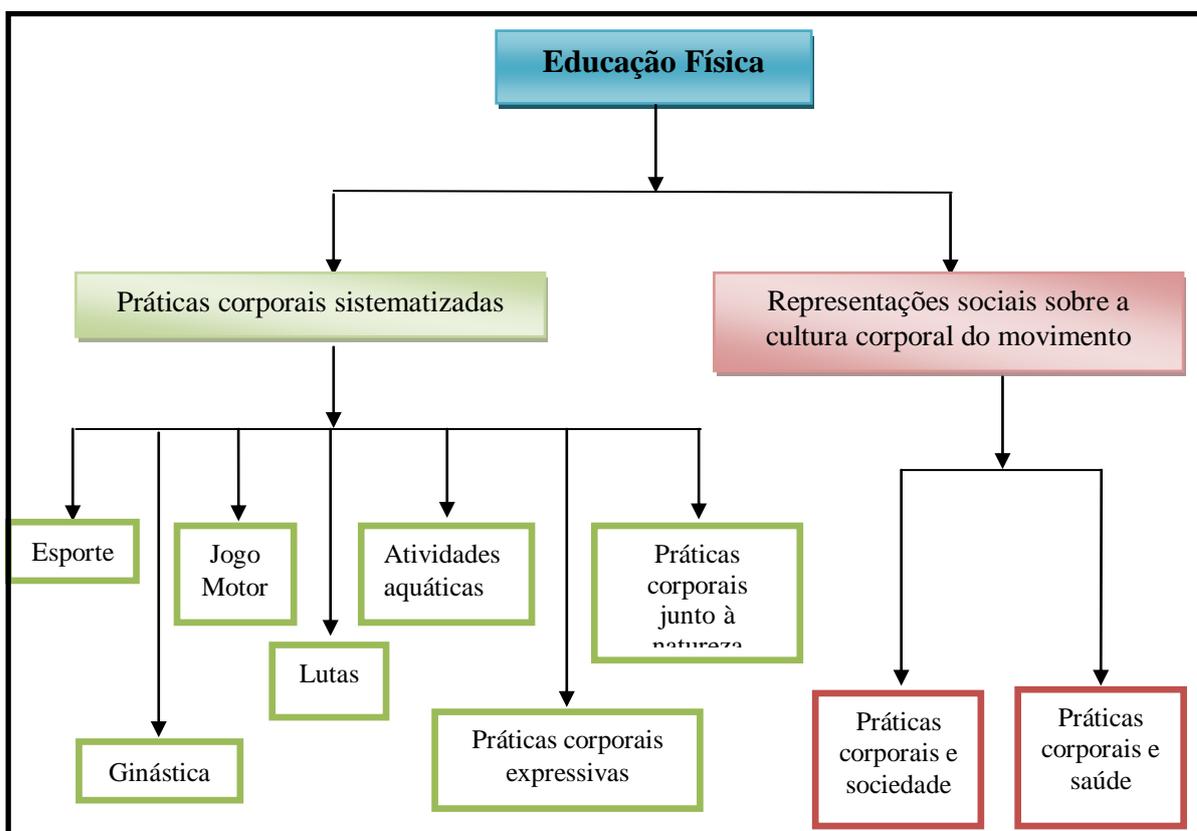


Figura 27: Temas estruturadores da Educação Física Ensino Fundamental. Quadro elaborado por Gonzáles e Fraga (2012).

A ausência de um currículo adequado para as idades e etapas de desenvolvimento do aluno e a antecipação de atividades com enfoque nos esportes podem desfavorecer o trabalho do professor nas escolas rurais multisseriadas que apresentam espaços e materiais diversos.

Na zona rural observa-se a ausência de um planejamento que considere as referências legais da área, os documentos norteadores, os estudos sobre o currículo, os apontamentos dos pesquisadores do movimento humano e da Educação Física escolar, bem como do diagnóstico das habilidades, da faixa etária dos alunos e das condições físicas e materiais das escolas, a fim de se construir um currículo consonante com as reais possibilidades apresentadas (NUNES, 2010; LAVOURA, PEREIRA, 2007; LOPES, 2012).

A análise de algumas matrizes curriculares e dos estudos realizados nos permite inferir que os pressupostos teóricos e filosóficos que subsidiam a construção das Matrizes

Curriculares devem ser definidores das metodologias, conteúdos, formas de avaliação e das relações entre professores e alunos estabelecidas no desenvolvimento das situações de aprendizagem. Matriz curricular cuja base teórica fundamenta-se em concepções tradicionais, higienistas, recreacionistas, esportivistas da Educação Física, bem como de concepções psicomotoras e desenvolvimentistas como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (RIBEIRO, 2013) não dialogam com os pressupostos políticos e filosóficos da Educação do Campo. Vale acrescentar a estas reflexões que, muitas matrizes revelam incongruência entre os seus objetivos, conteúdos, metodologias de trabalho e a base teórica adotada. Desta forma, embora afirmem desenvolver uma prática fundamentada na *cultura corporal do movimento*, no *se-movimentar* humano, no desenvolvimento de uma *postura crítica* pelo aluno, portanto no respeito à diversidade e na inclusão, pautam sua prática na *padronização de comportamentos, na competição, na seleção, no treino de habilidades requeridas pelos esportes de massa* (KUNZ, TREBELS, 2006; VASCONCELOS, CAMPOS, 2014).

A Educação do Campo pressupõe a Educação Física enquanto uma prática significativa a ser construída e reconstruída a partir da cultura dos sujeitos, que ativos neste processo, se apropriam dos conhecimentos corporais. Os documentos que tem servido como base para os professores na elaboração de suas propostas pedagógicas dificultam a construção de uma visão crítica da Educação Física, pautada na construção histórico social dos sujeitos.

As metodologias apontadas pelos professores, ora se assemelham às aulas de recreação livre, nas quais os alunos brincam livremente, ora se baseiam na repetição de movimentos sem significado para o aluno, deixando de trabalhar o movimento de forma contextualizada e significativa para o aluno, dentre as diversas possibilidades que a Educação física deve oferecer (PEREIRA, 2007, LOPES 2012).

Compreender esse cenário a partir das representações sociais desses profissionais sobre o contexto e as práticas é um importante passo para refletir sobre a Educação Física no/do Campo.

Na próxima seção apresenta-se a teoria escolhida para o estudo feito na presente pesquisa: a Teoria das Representações Sociais.

4. REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Nesta seção, o objetivo é aprofundar os conhecimentos acerca da teoria das representações sociais (TRS), discutindo os enfoques sociológicos e psicológicos, o cognitivo e o social presentes no processo de elaboração do conhecimento dos indivíduos nas relações com os grupos. Objetiva-se, também, evidenciar a importância da escolha dessa teoria no estudo das representações dos professores que lecionam Educação Física nas escolas rurais do município de Cunha - SP.

Entende-se, nesta pesquisa, como Jodelet (*apud* SPINK, 1996, p. 88-89), que as representações sociais são fenômenos multiformes, heterogêneos, cujos conteúdos devem ser pormenorizados de forma cautelosa e “[...] referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e consolidação como um sistema de pensamento que sustentam as práticas sociais”.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada originalmente por Serge Moscovici, surgiu em um contexto de predominância da corrente behaviorista, que tinha o comportamento humano como objeto de estudo.

Contrapondo-se a esse movimento, no qual a ênfase do estudo do comportamento recaía sobre os fatores emocionais, inconscientes e irracionais, a psicologia social emerge tirando o foco do comportamento e trazendo para as discussões os “[...] processos mentais subjacentes [...] a mente humana passa a ser ‘figura’ para estes pesquisadores” (SANTOS, 2005, p. 15).

Entretanto, essa psicologia social “americana”, conforme afirma Santos (2005), restringia o campo social na medida em que o foco incidia sobre o indivíduo, bem como ao desconsiderar a riqueza e a complexidade do saber popular, do senso comum. Em um movimento contrário, Moscovici “[...] opõe-se à natureza individual da psicologia social e busca resgatar as dimensões culturais e históricas na pesquisa social” (SANTOS, 2005, p.17).

Partindo da tradição da sociologia do conhecimento, Moscovici passou a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento, conforme afirmação de Sá (1993, p. 19).

Refugiado político em Paris, vítima da segregação racial antisemita em seu país de origem e dos traumas da guerra, Serge Moscovici continuou seus estudos e o desenvolvimento, na Universidade de Sorbonne, do que viria a ser a TRS.

Segundo relata, foi durante o “inferno da guerra” que começou a pensar sobre “[...] os impactos da ciência na cultura das pessoas, em como ela altera as mentes e os comportamentos, por que ela se torna parte de um sistema de crença” (MOSCOVICI, 2011, p. 309).

Durante esse período, Moscovici afirma que o pensamento popular, espontâneo, era visto como sinônimo de irracionalidade, algo que deveria ser purificado, erradicado por meio do conhecimento científico: “assim, de certo modo, seu objetivo era transformar todos os seres humanos em cientistas, fazê-los pensar racionalmente” (MOSCOVICI, 2011, p. 310).

Contrariando essa corrente, Moscovici (2011, p. 310) busca reposicionar o conhecimento popular, “[...] reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado em nossa experiência do dia-a-dia nas linguagens e práticas cotidianas”.

Essa concepção do saber popular como um saber menor, segundo Santos (2005) seguia uma lógica formal, presente nas ciências humanas, na sociologia, na antropologia (com o estudo das chamadas culturas primitivas). Essa concepção baseia-se, segundo a autora, na perspectiva evolucionista: “[...] do raciocínio pré-lógico fragmentado ao raciocínio lógico formal” (SANTOS, 2005, p. 17).

Moscovici argumenta que o pensamento científico não é e nem será superior ao pensamento do povo, e que a ciência também produz pensamentos “irracionais”. Ele exemplifica afirmando que a violência antisemita vivida por ele fez parte de um movimento que não havia surgido em meio ao povo, mas no meio acadêmico da época. Ele conclui sua explanação em defesa do conhecimento do senso comum parafraseando Orwell “[...] todas as representações são racionais, mesmo que algumas pareçam mais racionais que outras” (MOSCOVICI, 1998, 416).

Guareschi (2014, p. 142), ao comentar o trabalho de Chamon (2014) sobre as contribuições das TRS para a Educação do Campo, destaca a importância de usos de recursos metodológicos que valorizem os saberes de pesquisadores e pesquisados. Ele afirma que a ciência precisa considerar todos os saberes, e cita Paulo Freire que, como Moscovici, critica a

hierarquização dos saberes em função dos modos de produção e afirma que “[...] não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes”.

Segundo Santos (2005), Moscovici destaca que “[...] o conhecimento científico não se opõe ao conhecimento do senso comum, ele se inscreve em uma outra ordem da realidade. É uma forma de saber diferenciado na sua elaboração e na sua função” (SANTOS, 2005, p. 20).

O grande mérito de Moscovici foi justamente olhar para o pensamento do senso comum [...] não como algo irracional, mas como um importante terceiro fator entre o conhecimento científico e a ideologia (MARKOVÁ, 2011, p. 314).

Moscovici questiona a ideia de racionalidade e irracionalidade do conhecimento, entre ciência e senso comum, entre os conceitos de pensamento primitivo e de pensamento científico presentes na psicologia individualista da época. Conceitos que, segundo estudos de Levy-Bruhl, degradavam a cultura popular e o pensamento de outras culturas.

Segundo Chamon (2009, p. 3), Moscovici, apoiado no conceito de representações coletivas de Durkheim, contrapôs-se às tendências individualistas existentes na psicologia, retomando o caráter social e a evolução das representações: “[...] o conceito de representação social que Moscovici propõe insiste em seu duplo caráter- social e construtivo”.

Alves-Mazotti (2008, p. 22) afirma que o pioneirismo de Moscovici se deu na medida em que reiniciou o processo de elaboração teórica de Durkheim, primeiro preocupando-se em explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de pensamento, e depois, ao superar a visão estática que correspondia à permanência dos fenômenos, que, a seu ver, não eram “[...] adequadas ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 22).

A noção de representação social proposta por Moscovici, segundo Alves-Mazotti (2008), é um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

A visão dita sociologizante, segundo Sá (1993, p. 28), parte do princípio de que os grupos estão sempre sob o controle de uma ideologia dominante, a qual produz e impõe uma determinada forma de pensamento (estado, igreja, escola). Dessa forma, o que os grupos

pensam apenas refletiria o que o “grupo superior pensante” já havia determinado. Já na visão psicologizante, as mentes seriam semelhantes a “caixas-pretas”, funcionando apenas como receptora de ideias e informações de fora, as quais seriam apenas processadas e transformadas em julgamentos e opiniões.

Em uma perspectiva psicossociológica, segundo Sá (1993, p. 28), os indivíduos não são “[...] apenas ‘processadores’ de informações, nem meros ‘portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos”.

O autor esclarece que o posicionamento de Durkheim e o conceito de representações coletivas por ele desenvolvido “[...] poderia parecer suficiente, dada ainda a relativa integridade das religiões de outros ‘sistemas unificadores’ existentes na época”. Entretanto, Moscovici percebe na sociedade contemporânea a existência de “[...] novos fenômenos representacionais, de origem e âmbito bastante diverso”. Assim sendo, “[...] impõem-se ao exame sob uma perspectiva da psicossociologia” (SÁ, 1993, p. 22).

Moscovici buscou na sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para situar suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia social americana. Para ele, tanto a sociologia quanto a psicologia não eram suficientes para seu intuito de reestruturação da disciplina. Seu desafio foi “[...] situar a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais [...] onde se desenvolvem fenômenos de dupla natureza (psicológica e social)” (SÁ, 1993, p. 23).

Conforme destaca Sá (1993, p. 26), “[...] trata-se de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam”, mas não de pessoas que pensam sozinhas, individualmente. “[...] a semelhança de seus pronunciamentos demonstra que terão pensados juntos [...] isto é o que se entende por uma explicação da psicossociologia”.

Entende-se, como Sá (1996), em sua obra acerca do Núcleo Central das representações sociais, que o conceito é tão complexo que muitos autores preferem preceder a definição por uma espécie de “preparação indutiva do leitor”.

Moscovici também considerava essa tarefa muito difícil: “[...] se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não é” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 30).

Foi com esse mesmo intuito que se optou por iniciar estas considerações destacando outros aspectos acerca da obra de Moscovici, sobretudo do caráter social das representações, para, em seguida, trazer os conceitos de Representações Sociais e da Teoria das Representações Sociais, temas que são abordados no primeiro subitem desta seção.

4.1 Representações Sociais, Teoria das Representações Sociais e Linguagem

Mas afinal, o que são representações sociais? Como saber se um determinado conhecimento pode ser uma representação social?

Santos (2005, p. 21) adverte que nem todos os conhecimentos podem ser inseridos na categoria de uma representação social, do mesmo modo que é preciso distinguir uma Representação Social (RS) da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Para Santos (2005, p. 25), representação social é uma “[...] forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais”. Já a Teoria das Representações Sociais é “[...] um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar as representações sociais” (SANTOS, 2005, p. 25).

A Teoria das Representações Sociais tem como objetivo estudar os fenômenos das representações sociais, que só podem ser classificados como representações na medida em que atendem a outros critérios, como se verá mais adiante, neste relato de pesquisa.

Sá (1996) comenta que essa dúvida é frequente entre os estudantes que iniciam os estudos em representações sociais: será que [...] “tudo é representação social [...] todos os objetos do ‘ambiente social, material e ideal’ são objetos de representação social por parte de um ou outro grupo, conjunto ou segmento social?”

Sá (1996) responde que nem tudo é representação social e que não existe representação social de tudo.

Segundo IBÁÑEZ (apud SÁ, 1996, p. 40), pode ser que um mesmo grupo tenha opiniões e imagens relativamente desconexas de um determinado objeto, assim como é

possível também que um determinado grupo tenha um conjunto de opiniões ou de informações sobre um determinado objeto sem que isso constitua a existência de uma representação social.

Para Alves-Mazotti (2008), as representações formam-se a partir do que denominou de “universos consensuais”, de conhecimentos que deixam de ser simples opiniões e passam a ser vistos pelos grupos como verdadeiras “teorias” do senso comum, “[...] construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 21). Essas “teorias”, ainda segundo a autora, ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Nas palavras de IBAÑEZ (apud SÁ, 1996, p. 41) “[...] nem todos os objetos do ambiente social chegam a se constituir em objetos de representação de algum grupo”. As pessoas podem até falar sobre ele, se incitadas por pesquisadores, daí a importância do cuidado na construção dos objetos de pesquisa.

A elaboração teórica apresentada por Moscovici, segundo Alves-Mazotti (2008), focaliza os dois aspectos essenciais das representações sociais: os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio; Assim, estabelece-se “[...] um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 26).

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 31).

Conforme destaca Santos (2008), Moscovici abriu a perspectiva de interconectar conceitos da sociologia e da psicologia, considerando que a realidade social é construída por sujeitos que a constroem e que são construídos por ela. Nesse processo de apropriação, o sujeito não reproduz os elementos da realidade objetiva, mas a reconstrói, a reelabora, em um constante processo cognitivo e social: “[...] representar uma coisa [...] não é com efeito

simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstitui-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1993, p. 33).

Para que um determinado conhecimento possa ser inserido na categoria de representação social, é preciso que seja observada uma série de condições.

Representação social é um conceito teórico em que se busca compreender a leitura que um determinado grupo faz de um objeto. “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Sobre ser social, Chamon (2009, p. 41) complementa:

[...] a representação é social, porque necessita de ao menos duas pessoas para existir [...] em representação há sempre um sujeito que representa um objeto, alguém buscando a compreensão de algo, e este alguém é sempre social, pois não é possível chamar de representação social a interpretação de algo por uma única pessoa.

Moscovici buscou compreender, por meio de seus estudos, “[...] o “poder das ideias” presentes nas propagandas nazistas [...] de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum transformando ideias em práticas” (MOSCOVICI, 2011 p.8).

Assim sendo, a comunicação por meio da “arte da conversação” tem papel fundamental na formação das RS.

[...] o pensar é feito em voz alta [...] Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudarmos a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais no ligamos uns aos outros (MOSCOVICI, 2011, p. 51).

Marková (2011, p. 313) afirma, que em sua obra clássica, *La Psychanalyse*, Moscovici conseguiu evidenciar como a ideologia comunista presente na propaganda da época buscava, por meio da combinação de palavras, desqualificar a psicanálise: “[...] achei este estudo iluminador, porque ele mostrou uma relação direta entre o pensamento e a linguagem” (MARKOVÁ, 2011, p. 314).

“Nós pensamos com nossas bocas”, disse Moscovici, ao reafirmar o papel da “[...] conversação na gênese e partilha de nossas representações sociais” (MOSCOVICI, 2011, p. 332). “[...] a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria” (MOSCOVICI, apud SPINK, 1996, p. 99).

Sá (1993) destaca também a importância dos meios de comunicação de massa nesse processo de transferência e transformação dos conhecimentos pelos divulgadores científicos, trazendo para o debate sua relevância na veiculação de conhecimentos do universo reificado.

Para Moscovici (2011), as representações sociais presentes em todos os grupos representam uma forma de conhecimento. Um conhecimento elaborado: “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano” (MOSCOVICI, 2011, p. 10).

Comunicação e representação social são processos interligados, indissociáveis, segundo Moscovici “[...] uma condiciona a outra, porque nós não podemos nos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações, e uma representação é compartilhada e entra em nossa herança social, quando se torna um objeto de interesse de comunicação” (MOSCOVICI, 2011, p. 372).

A representação social é um saber prático, ancorado nas situações concretas vividas, um saber construído em um processo dinâmico, interativo e contínuo, a partir da realidade social, econômica e cultural dos grupos.

Assim sendo, é importante reconhecer, não apenas as representações de um grupo, mas as condições que a derivaram. O lugar onde se vive, os meios de comunicação a que se tem acesso, as atividades realizadas e a história de vida são, entre outros, elementos importantes na análise dos dados coletados acerca da realidade: “[...] de fato uma explicação adequada dos fenômenos de representação social deve dar conta de suas origens, de seus fins ou funções e das circunstâncias de produção” (SÁ, 1996, p. 43).

Sobre este tema Moscovici (1978, p.76) afirma: “[...] para qualificar uma representação social não basta definir quem a produz [...] saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo do que saber ‘por que’ se produzem”.

MOSCOVICI (apud CHAMON, 2009, p. 76) define representação social como:

Um sistema de valores ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Moscovici buscou compreender “[...] o poder das ideias [...], de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum transformando ideias em práticas” (MOSCOVICI, 2011, p. 8).

Em 2011, a Teoria das Representações Sociais completou 50 anos, e desde essa época, é convertida em muitos enfoques dentro da psicologia social. A partir dos estudos de Moscovici, outros pesquisadores, como Abric e Jodelet, desenvolveram complementos e metodologias de pesquisa, agregando assim novas contribuições à Teoria das Representações Sociais.

Em 1976, Abric propôs a Teoria do Núcleo Central, pela qual entendeu que nem todos os elementos que compõem uma representação têm a mesma importância.

Além do histórico embate entre métodos quantitativos e qualitativos, travado entre as ciências sociais e as ciências da natureza, o movimento de construção metodológica iniciado por Moscovici para o estudo das representações sociais continua incitando debates sobre os vários instrumentos de pesquisas que os métodos comportam, sobretudo com a evolução da informática e do aparecimento de softwares específicos, que enriquecem o trabalho das análises (CHAMON 2009, p. 60).

No Brasil, segundo Chamon (2009), a Teoria das Representações Sociais teve boa acolhida, despertando o interesse de grupos que desenvolveram encontros e conferências, como as sucessivas edições das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais, da Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, e os grupos de pesquisa existentes na Associação Nacional de Pesquisas de Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

Segundo Chamon (2014, p. 116), as representações sociais explicam como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado. Desse modo, é preciso estudar os elementos constituintes das representações sociais.

4.2 Universos consensuais e reificados

Compreender como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente não é, pois, uma tarefa simples. Segundo Spink (1996, p. 89), “É preciso destrinchar os fenômenos no nível intraindividual e social”.

Para Moscovici (2011, p. 10, 25-26) a representação social presentes em todos os grupos representa “[...] uma forma se conhecimento [...] um conjunto de afirmações e explicações [...] que por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro *ambiente* onde se desenvolve a vida cotidiana” (grifo do autor).

Moscovici reposiciona a psicologia social e o conhecimento social dentro de uma nova ordem, um novo “sistema de pensamento”. Como na sociedade circulam diferentes tipos de conhecimento, Moscovici considera que existem duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados.

Nas palavras de Marková (2011, p. 323), Moscovici entende o conhecimento científico como pertencente ao universo reificado, enquanto o conhecimento do senso comum pertence ao universo consensual, muito embora a ciência também esteja baseada no senso comum e o senso comum também se apoie no conhecimento científico. “[...] ambos os universos (reificado e consensual) atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 36).

Ainda segundo Marková (2011), ambos os modos de conhecimento (consensual e reificado) estão baseados na razão, e o que os distingue são os métodos: o primeiro estabelece explicações que são imparciais e independentes das pessoas, procede da premissa para a

conclusão e se apoia naquilo que considera fatos, enquanto o último prospera por meio da negociação e da aceitação mútua, e se apoia na memória coletiva, no consenso.

Moscovici (2011, p. 333) afirma que a racionalidade não pode ser reduzida a uma questão de processo e lógica, sem considerar o conteúdo e a finalidade do pensamento comum. Ainda segundo o autor, adquirimos a marca do pensamento do senso comum na infância, aprendemos nossa língua vernácula sem precisar da escola, por isso esse conhecimento não pode ser distorcido e errado.

O autor afirma também que penetrar na racionalidade do pensamento do senso comum não é tarefa fácil, e que a psicologia social deve se ocupar dessa tarefa inscrevendo esse conhecimento em uma nova ordem, a ordem das representações sociais. Sá (1993, p. 29) complementa essa relação ao dizer que Moscovici entende que “[...] a matéria prima para construção dessas realidades consensuais, que são as Representações Sociais, provém dos universos reificados”.

É a exposição a esse conhecimento novo, reificado, que introduz a estranheza na sociedade. Uma estranheza que incomoda, que cria conflitos, que intriga as pessoas e a comunidade, impulsionando-os para o processo de reconhecimento, de familiaridade, para o surgimento de uma representação social por meio dos processos denominados por Moscovici de *ancoragem* e *objetivação*: “[...] o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar” (MOSCOVICI, 2002, p.20).

Segundo Dias (2014, p. 66-67), os processos de objetivação e ancoragem apresentam-se “[...] em movimento, isto é, comum a relativa fluidez transformadora dos universos subjetivo, intersubjetivo e objetivo do grupo”. É por meio desse processo que o grupo forma seu universo consensual, com crenças, valores e atitudes comuns. Nesse processo de objetivação e ancoragem, novos objetos vão sendo incorporados, provocando mudanças nas representações do grupo e sofrendo ele próprio as mudanças que ocorrem em função do processo de incorporação às representações preexistentes. Como destaca Moscovici (2011, p. 78), ancoragem e objetivação são processos interdependentes, indissociáveis, ligados à estrutura figurativa e simbólica de cada representação. Entretanto, no próximo subitem elas são apresentadas separadamente, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

4.3. Objetivação e ancoragem

Villas Boas e Souza (2011, p. 35) apresentam um exemplo de ancoragem e objetivação que pode auxiliar o leitor na elaboração desses conceitos. Trata-se de um excerto da carta do cronista português Pero Magalhães Gândavo, escrita no século XVI, em sua tentativa bem-sucedida de inserir o desconhecido em um sistema de pensamento preexistente e, assim, explicar aos lusitanos o que vinha a ser um tatu.

O mais fora do comum de todos os animais [...] chamam-lhes tatus e são quase como leitões: têm cascos como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parece totalmente um cavalo armado. Têm um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como um leitão, ainda que mais delgado e só botam fora do casco a cabeça. Têm pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne destes animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem sabor quase como galinha (1575, *apud* VILLAS BOAS E SOUZA, 2011, p. 35).

As autoras comentam que Gândavo transformou o estranho (tatu) em familiar por meio das aproximações com os animais conhecidos (cavalo, coelho, galinha, cágado, leitão). Esse processo, segundo elas, poderia ser aplicado a qualquer outro objeto que precisasse ser inserido em uma dinâmica social: a objetivação e a ancoragem.

a) **ANCORAGEM**

A ancoragem e a objetivação são os dois processos que geram as representações sociais.

Moscovici explica: “[...] a familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação através do qual o familiar passa a ocupar um lugar certo dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2002, p. 20).

De acordo com Sá (1993), com base nos estudos de Jodelet, a ancoragem, um dos dois processos formadores da representação social, consiste “[...] na integração cognitiva do objeto representado – sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc. - a um sistema de

pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” JODELET (apud SÁ, 1993, p. 37).

Ancorar é, pois, classificar, dar nome a alguma coisa, colocando-a em um contexto familiar e comum. “[...] coisas que não classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras [...] não podemos representar o não usual em nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2011, p. 62).

A ancoragem, segundo Chamon (2014), tem como função a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento já existente, ou seja, a uma categoria de pensamento já elaborada pelo grupo. Assim sendo, o “novo” é incorporado, enraizado ao antigo, ao familiar, dando ao objeto a familiaridade necessária para que a estranheza inicial desapareça. Neste sentido, há um reajustamento do objeto de modo que ele possa se enquadrar no sistema de pensamento existente.

Ancorar implica, segundo Santos (2005, p. 33), três processos: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento.

Atribuição de sentido- o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimento preexistentes na cultura.

Instrumentalização do saber- possibilita um valor funcional à representação na medida em se torna uma teoria de referência possibilitando a tradução e compreensão no mundo social.

Enraizamento no sistema de pensamento - as novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistente, desta forma o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e categorização para o novo objeto (SANTOS, 2005, p. 33).

DOISE (1996, apud Villas Boas e Souza, 2011, p. 36) apresenta três “tipos” de ancoragem: a ancoragem psicológica (interação do conhecimento a crenças e valores), a ancoragem psicossociológica (como os indivíduos se situam simbolicamente em função das relações sociais) e a ancoragem sociológica (vínculo entre a representação social e o sentimento de pertença a um determinado grupo).

No caso da formação de professores, segundo Chamon (2014, p. 119), a ancoragem poderá ocorrer a partir desses três “tipos”: por meio das crenças e valores gerais existentes na sociedade e que o grupo partilha (ancoragem psicológica); a partir do posicionamento dos sujeitos em relação a um campo social (ancoragem sociológica); e, ainda, a partir das relações simbólicas entre os grupos, ou seja, a forma como outros grupos concebem a formação docente e intervêm na apropriação que o grupo faz desse objeto (ancoragem psicossociológica).

O estudo das representações sociais dos professores apresenta-se como uma via promissora para a investigação de como se formam e funcionam os sistemas de referência que os professores utilizam para classificar pessoas e grupos e para se orientarem na realidade.

A adoção de um “olhar psicossocial”, segundo Alves Mazotti (2008), é essencial para que as pesquisas educacionais possam impactar a realidade; “[...] de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (MOSCOVICI, 1990, apud ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 20).

b) OBJETIVAÇÃO

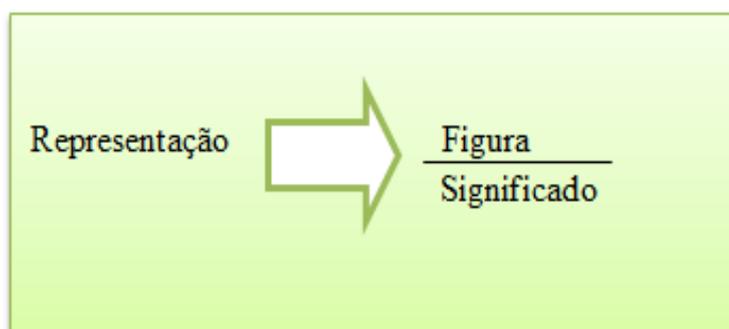
Moscovici inicia sua explanação sobre o processo de objetivação em sua obra *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*, apoiando-se nas palavras de Maxwell, físico inglês que disse, certa vez “[...] que o que parecia abstrato a uma geração se torna concreto para a seguinte”, ou seja, “[...] o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

Segundo o autor, essa “domesticação” não se deve apenas ao passar do tempo, mas ao processo de objetivação, que é muito mais atuante que a ancoragem.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica da uma ideia, ou ser impreciso; é produzir um conceito em uma imagem. Comparar é representar, encher o que está naturalmente vazio com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes (MOSCOVICI, 2011, p. 72-73).

Para Chamon (2014, p. 118), o processo de substituição do abstrato pelo concreto acaba por adulterar o objeto, resultando em uma visão deformada do conceito de origem. Assim, uma representação é sempre vista, por quem a descreve, como forma de verdade: “[...] a maior parte do tempo, cada um está convencido de que fala da realidade das coisas, quando apenas exprime sua própria compreensão daquilo que percebe” (ROUQUETTE, 1994, apud CHAMON, 2014, p. 118).

Sá (1993) apresenta a clássica estrutura de duplicação de cada representação elaborada por Moscovici (1976), para explicar a sua relação com o processo de objetivação e ancoragem. Segundo esse autor, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada; “[...] ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (SÁ, 1993, p. 33).



A função de duplicar um sentido por uma figura, dar **materialidade** a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, foi chamada de “objetivar”. Já a duplicação de uma figura por um sentido também é necessária para fornecer um contexto inteligível ao objeto, à sua **interpretação** denominou-se “ancoragem” (SÁ, 1993, p. 34) (grifos nosso). Essa construção lógica apresentada pelo criador da Teoria das Representações Sociais ao duplicar cada representação favorece a compreensão do sentido por ele proposto: [...] ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura (MOSCOVICI, apud SÁ, 1933, p. 34). JODELET (1984, apud SÁ, 1993, p. 41) descreve três fases de objetivação:

(1) seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos; (2) formação de um “núcleo figurativo” a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual; (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual, finalmente, “as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade referentes para o conceito”.

Moscovici (2011) afirma que ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem direciona o processo para dentro: “[...] está sempre colocando ou tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela seleciona, classifica, nomeia”. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora, busca nesse local de armazenamento as informações de que precisa para “[...] para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer a coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2011, p. 78).

Desse modo são formadas todas as representações do sujeito, não como cópia fiel do objeto apresentado, mas como resultado de um processo de reconstrução elaborado por ele de acordo com o que JODELET (1984, apud SANTOS, 2005, p.25) chama de “[...] matriz cognitiva do objeto que permite ao sujeito agir sobre ele. Desta forma cada sujeito pode representar a realidade a partir de seu próprio sistema de referência”.

4.4 Funções das representações sociais

Nos textos anteriores desta seção abordaram-se, de forma resumida, os conceitos de representação social e da teoria das representações sociais, os universos consensuais e reificados do conhecimento, além dos elementos formadores da representação social: a ancoragem e a objetivação. No texto que segue, discutem-se, também de forma concisa, as funções das representações sociais.

Segundo ABRIC (1994, apud SÁ, 1996, p.43-44), são quatro as funções essenciais das representações sociais:

Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade (...) elas permitem aos atores sociais adquirir um conhecimento e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles.

Funções identitárias: *elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...] tem por função situar o indivíduo e os grupos no campo social;*

Função de orientação: *elas guiam o comportamento e as práticas. A representação intervém diretamente na *definição da finalidade da situação*, determinando assim *a priori* o tipo de relações pertinentes para o sujeito.*

Funções justificatórias: *elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação [...].*

Segundo Chamon (2014, p. 121), “[...] as representações têm influência sobre as práticas, estas, em retorno, moldam ou reconstróem as representações”. Assim sendo, existe intensa e constante relação entre as práticas sociais e as representações sociais. As representações que circulam entre os professores influenciam, não apenas a prática em sala de aula e seu papel como professor desta disciplina, mas as representações que constrói acerca do papel desta disciplina na formação do aluno.

5. MÉTODO

O conhecimento científico surgiu no século XVIII. É, portanto, uma conquista recente da humanidade. Segundo Rampazzo (2009, p. 19), isso não significa que não houvesse nenhum saber rigoroso antes, pois desde a Grécia, no século VII a.C., os filósofos “[...] já buscavam um saber *racional* que se distinguia do *mito* e do saber comum, do *conhecimento empírico*” (grifo do autor).

Esse conhecimento racional, durante muito tempo chamado de filosofia, abrangia todos os conhecimentos: matemática, física, astronomia, biologia, ética, etc. Toda a ciência existente nesse período estava atrelada à filosofia. Somente na Idade Moderna a ciência inicia um processo de busca por métodos específicos (RAMPAZZO, 2009, p. 19).

Desse modo, a ciência torna-se particular na medida em que busca e encontra métodos próprios para cada área do conhecimento. Inicialmente, privilegiando setores distintos da realidade física, sensível, por meio da experimentação e, séculos depois, ampliando sua área de atuação para as ciências humanas. Preocupada com as regularidades, a objetividade, as generalizações e o estabelecimento de leis, a ciência da época passa a enfrentar os dilemas presentes no estudo das ciências humanas, “[...] cujo componente *qualitativo* não pode ser reduzido à *quantidade*” (RAMPAZZO, 2009, p. 20). Foi para resolver questões presentes no conjunto das ciências humanas, sem contudo perder o rigor, que a pesquisa científica moderna pôde avançar, desenvolvendo novos métodos de pesquisa.

Por método entendem-se “[...] as diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema, [...] a coordenação unitária dessas diferentes etapas” (RAMPAZZO, 2009, p. 35).

Chauí (2000, p. 157-158) esclarece que a palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta* (através de, por meio de), e de *hodos* (via caminho). Usar um método é, segundo a autora, “[...] seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma finalidade ou um certo objetivo é alcançado” (CHAUI, 2000, p. 157). Tratando-se da busca pelo conhecimento, é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais. Desse modo a autora define método como “[...] um

instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimento” (CHAUI, 2000, p. 157).

Saber se poderia ou não alcançar a verdade por meio de um determinado método de pesquisa fomentou e ainda fomenta calorosos debates e posições muito divergentes sobre os caminhos a serem percorridos. Rampazzo (2009) resume as principais propostas identificadas no processo de elaboração dos métodos científicos de acordo com as exigências da pesquisa científica: “[...] Bacon apresenta a necessidade de *indução*, Galileu, a importância da *experimentação* e Descartes fixa as regras do *método matemático-indutivo*, ressaltando a importância da razão humana” (RAMPAZZO, 2009, p.3 5) (grifos do autor).

Chauí (2000, p. 159-160) complementa essa ideia considerando o método *dedutivo*, ou matemático, como próprio para objetos que existem apenas idealmente e que são construídos inteiramente pelo pensamento; o *indutivo*, como próprio das ciências naturais que observam e realizam experimentos; e, os métodos de *compreensão e interpretação*, como próprios das ciências humanas (grifos nosso). “[...] no caso das ciências humanas o método é chamado *compreensivo-interpretativo*, porque seu objeto são as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos” (CHAUI, 2000, p. 160) (grifo do autor).

A escolha de um método de pesquisa é uma tarefa complexa, que exige do pesquisador reflexão crítica e antecipação dos eventos. A opção por um método deve ser feita a partir da devida correlação entre os métodos existentes e os elementos constitutivos da pesquisa, como: objetivos, possibilidades do pesquisador, tempo disponível, custos e formas de coleta e análise dos dados coletados. Betti, (2013, p. 21), que se dedica à pesquisa na área de Educação Física, explica a necessidade de rigor nas escolhas: “[...] é no confronto entre as teorias e o mundo que vai determinar o quanto elas [técnicas] são aplicáveis ao mundo, e tal confronto deve ocorrer da maneira mais rigorosa possível”. Santos (2005, p. 20) afirma que a “[...] metodologia escolhida é, portanto, consequência do modelo teórico adotado que possibilita a relação prática com o objeto estudado”. Chamon (2006) pontua que técnicas distintas podem ser utilizadas dentro de um mesmo método, entretanto sempre haverá uma mais adequada. Bauer e Gaskell (2010, p. 18) acrescentam que “[...] uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina

como uma necessidade metodológica”. Os autores observam ainda que a investigação de uma ação empírica exige a observação sistemática dos fatos.

Segundo Chamon (2009, p. 5-6), no Brasil vários pesquisadores propuseram-se a discutir os métodos de pesquisa em representações sociais, contudo muitas críticas atribuídas aos aspectos metodológicos são “[...] herdadas das críticas normalmente feitas aos usos de ferramentas qualitativas e quantitativas em Ciências e Humanas e Sociais”. A autora complementa afirmando que “[...] os desenvolvimentos teóricos em representações sociais não prescrevem uma metodologia única para a aplicação” (CHAMON, 2014, p. 122). Alves-Mazotti (2008, p. 34) diz ser grande a variedade de abordagens encontradas no estudo das representações sociais, e isso não se deve apenas ao fato de esses estudos serem realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia “canônica” no estudo das representações sociais.

Chamon (2014, p. 122) considera que os métodos básicos para a pesquisa em representações sociais são: os grupos focais, as entrevistas e os questionários. Aponta, ainda, que a triangulação ou combinatória de métodos é normalmente uma proposta produtiva para a análise das representações. Com relação à triangulação, vale acrescentar as considerações de Spink (1996, p. 105), que discute o sentido dado à estratégia denominada “triangulação”. Segundo a autora, Denzin estuda a triangulação desde a década de 1970, e ela vem sofrendo profundas modificações, especialmente em função da adoção de posturas epistemológicas construtivistas (BERGER e LUCKMAN, 1966, GERGEN, 1985, apud SPINK, 1996, p. 105).

A triangulação que havia sido introduzida por Denzin como estratégia para a validação dos dados, perdeu espaço para um novo sentido, o de alternativa à validação, “[...] emergindo como uma forma de aprofundamento da análise e não mais como um caminho para chegar à verdade objetiva”. Como considera FLICK (1992, apud SPINK, 1996, p. 106), o potencial da triangulação de diferentes abordagens metodológicas está na combinação de diferentes perspectivas de pesquisa e na possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema de estudo. Chamon (2014) pontua que as análises de conteúdo e de discurso são as técnicas aplicadas com maior frequência na avaliação dos materiais verbais coletados. Ainda com relação a essa questão, Chamon (2014) destaca que os processos de objetivação e ancoragem podem ser estudados, tanto com abordagens qualitativas (material verbal, escrito, entrevista,

materiais impressos) quanto com abordagens quantitativas (questionário e avaliação estatística). Contudo, os resultados não são apresentados de forma imediata ao pesquisador: “[...] é preciso identificar nesses resultados as simplificações operadas pelos sujeitos e as redes de significados sobre as quais se apoiam” (CHAMON, 2014, p. 122-123). Assim sendo, é preciso conhecer também os contextos sociais dos grupos para a apreensão dos objetos de representação, conclui a autora. As colocações de Chamon (2014) encontram fundamento nesta afirmação de Moscovici (1984):

Sejam quais forem as razões, o fato é que apenas uma descrição cuidadosa das Representações Sociais, sua estrutura e sua evolução em vários campos, poderá possibilitar sua compreensão; e uma explicação válida só poderá emanar de um estudo compreensivo destas descrições. MOSCOVICI (1984, apud SPINK, 1996, p. 106).

Spink (1996, p. 101) afirma que existe uma enorme variedade de instrumentos que podem ser utilizados para a coleta de dados. Ela afirma também que pesquisas em representações sociais desenvolvidas em situações complexas aproximam-se das etnografias ou da pesquisa participante em antropologia. A autora destaca a pesquisa de Denise Jodelet (1989) sobre as representações sociais da loucura em uma comunidade rural da França. Essa pesquisa, desenvolvida ao longo de quatro anos, passou por várias fases, com diferentes instrumentos, como observação participante, análise de documentos e entrevistas com informantes-chave na reconstituição da história do Hospital Colônia; caracterização da organização com informantes, recenseamento de famílias por meio de formulários, entrevistas em profundidade, etc. Depreende-se, portanto, que os instrumentos devem estar também relacionados à complexidade da pesquisa.

Para a presente pesquisa sobre as representações sociais, docência e práticas em Educação Física dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais do município de Cunha - SP, os instrumentos escolhidos em função das colocações acima foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e a fotografia. Com o propósito de delinear e deixar mais claro o caminho percorrido neste projeto de pesquisa, elaborou-se, a partir do modelo apresentado por DIAS (2014, p.104), um quadro com as etapas propostas para a

realização da pesquisa levando em conta seus objetivos, o tempo disponível, a metodologia escolhida, os recursos existentes, além das exigências da instituição de ensino. Na Figura 30 apresenta-se o quadro explicativo do percurso metodológico elaborado.

| Etapas | Procedimentos |
|--|---|
| 1-Definição da pesquisa | Definição do problema; Definição do Objetivo Geral Definição dos Objetivos Específicos. |
| 2-Definição da amostra | Levantamento da população; Definição da amostra. |
| 3-Procedimentos administrativos e éticos | Autorização das instituições; Aceite do orientador; Autorização do CEP. |
| 4-Elaboração do método | Estabelecimentos de procedimentos e ferramentas para a coleta dos dados quantitativos; Estabelecimentos de procedimentos e ferramentas para a coleta dos materiais qualitativos. |
| 5-Preparação para a coleta de dados/materiais | - Revisão de literatura; - Adaptação do questionário; - Elaboração do roteiro de entrevista; - Definição das técnicas para o registro fotográfico; - Definição de roteiro para coleta de dados. |
| 6-Coleta dos dados/materiais | - Coleta de dados/materiais - Digitação dos dados/materiais; -Seleção dos registros fotográficos; |
| 7-Tratamento dos dados e materiais | -Tabulação e análise dos dados quantitativos (<i>software Sphinx</i>); - Categorização dos dados qualitativos; (<i>software Alceste</i>); - Organização das fotografias. |
| 8-Análise dos dados | Quantitativo; Qualitativos; Triangulação de dados. |
| 9-Discussão dos resultados | Discussão dos dados coletados à luz da Teoria da das Representações Sociais e de outras pesquisas realizadas. |
| 10- Conclusões | Elaboração das considerações finais, sugestões e revisão dos textos. |

Figura 28: Etapas da pesquisa. Adaptação de modelo elaborado por Dias (2014)

5.1 Tipo de pesquisa

Uma pesquisa, segundo Gil (2002), pode ser classificada, segundo os seus objetivos, em: exploratória, descritiva explicativa. Esta pesquisa enquadra-se em exploratória e descritiva com abordagens qualitativa e quantitativa da questão.

A pesquisa exploratória, segundo o autor, é bastante flexível, “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Sua principal função diz respeito ao aperfeiçoamento das ideias e intuições do pesquisador a partir das hipóteses levantadas.

A presente pesquisa também se encaixa no tipo descritiva, na medida em que se ocupa de descrever, por meio de testes padronizados, as características de um grupo, no caso os professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais do município de Cunha - SP. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Gil (2002, p. 42) aponta outra característica da pesquisa descritiva que se adapta ao objeto de estudo da presente pesquisa: o estudo das representações sociais. “[...] são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população ou de uma amostra” (GIL, 2002, p. 42).

A abordagem quantitativa e qualitativa possibilita o uso, tanto de dados numéricos presentes nas abordagens quantitativas, quanto de discursos presentes nas abordagens qualitativas, promovendo complementaridade entre elas.

Essas duas abordagens de pesquisa não são necessariamente excludentes, uma em relação à outra, como pode parecer inicialmente, quando da apropriação de seus conceitos. Elas podem, inclusive, de acordo com Minayo e Saches (1993, p. 247), ser utilizadas concomitantemente: “[...] se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória” (DIAS, 2013, p. 107).

Sobre o dilema quantitativo e qualitativo, Alves-Mazzoti (1999, p. 109) opta por discutir em termos de “possibilidades”. Para a autora, significa que não há um modelo único,

assim como não há modelos “bons” ou “maus” em si mesmos, e sim modelos adequados e inadequados ao que se pretende investigar.

5.2 O *locus* da pesquisa

A aplicação dos questionários foi feita nas escolas: E.E. Profa. Maria da Conceição Querido, E.M.E.F Benedito de Aguiar Santana, E.E. Dr. Casemiro da Rocha, E.M.E.F. Manoel Lopes D’Assunção e E.E Geraldo Costa, durante as ATPC (Atividade Pedagógica Coletiva).

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais, escolhidos pelos entrevistados: na sua própria residência, na residência do pesquisador, nas escolas, fora do horário regular de aulas, e em escolas rurais.

Os registros fotográficos foram feitos nas escolas rurais do município de Cunha - SP, conforme descrito no item 5.4.2.

5.3 População e amostra

O município de Cunha conta com 57 escolas rurais. Essas unidades escolares pesquisadas oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, distribuídos por uma área de 1.407.380 km². São 88% das escolas estaduais rurais da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá e 27% das escolas municipais, perfazendo uma amostra de 44,8% do total de escolas rurais da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá.

Para delimitar a amostra, inicialmente foi realizado um levantamento nas escolas sede, para encontrar o número de escolas existentes na área rural de Cunha (nucleadas e multisseriadas), o número de professores polivalentes e licenciados e o número de alunos das escolas. Esse estudo inicial permitiu uma primeira aproximação com a realidade que seria estudada. Os resultados desses estudos estão apresentados em anexo (ANEXOS C e D).

Triola (2008, apud DIAS, 2014, p. 108) afirma que existem diferentes maneiras de se estabelecer uma amostragem, dependendo sobretudo dos procedimentos utilizados para

selecionar os participantes. Assim, os tipos de “[...] seleção amostral, ou amostragem, podem ser aleatória, sistemática, por conglomerado, de conveniência e de resposta voluntária”.

Foram pesquisados 35 professores de um total de 38 que ministram aulas de Educação Física nas 57 escolas rurais multisseriadas do município de Cunha - SP: **25 escolas municipais e 32 escolas estaduais.**

Dois professores licenciados em Educação Física não responderam o questionário, o professor da E.E. Bairro do Paraitinga, que estava em licença prêmio por ocasião da coleta, e o professor da E.E. Bairro da Bocaina, que não foi encontrado, apesar das tentativas do pesquisador. Dessa forma, dentre os 7 professores licenciados, 5 participaram da pesquisa.

Dentre os professores polivalentes, 30 dos 33 professores inicialmente levantados participaram da pesquisa, pois na ausência do professor titular da classe o professor substituto participou da pesquisa.

Com relação à população e amostra, há que se destacar que o levantamento das escolas foi feito no ano letivo de 2014 e que a pesquisa foi aplicada em 2015. No ano de 2014, a E.E. Dr. Casemiro da Rocha apresentava um déficit em seu quadro, pois em várias escolas rurais estaduais não havia professor licenciado. No ano de 2015, ano em que a pesquisa foi realizada, não foi encontrada nenhuma escola rural estadual no município sem professor licenciado. A vinda de um professor licenciado para morar na zona rural do município foi suficiente para preencher essa lacuna. Entretanto, como esse quadro é recente, e como durante muitos anos essas escolas haviam permanecido sem professor licenciado, o pesquisador considerou o levantamento do ano anterior, incluindo os professores que ministraram aulas de Educação Física até o ano de 2014. Entendeu-se que o conhecimento acumulado desses profissionais, que durante anos trabalharam com Educação Física nas escolas rurais deveria ser considerado, na presente pesquisa.

O questionário foi aplicado aos 35 professores que ministram aulas de Educação Física nas 57 escolas rurais do município de Cunha.

De um total de 7 professores licenciados que atuam em 32 escolas, ou seja, em 56% da amostra, 5 participaram da pesquisa, respondendo o questionário e concedendo a entrevista, o que representa uma amostra correspondente a 71% dos professores deste segmento.

Dentre os professores polivalentes que somam 25 e atuam em 25 escolas, ou seja, em 43% da amostra, 23 responderam ao questionário, perfazendo um total de 92% da amostra. Contudo, esse número chega a 30 respondentes, devido ao fato de serem incluídos neste grupo 7 dos 8 professores que ministravam aulas de Educação Física até o ano de 2014, ano em que foi realizado o levantamento para a pesquisa, conforme descrito anteriormente. Por se tratar de docentes com muitos anos de experiência na disciplina, optou-se por incluí-los na pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

Para a seleção dos entrevistados, inicialmente os dois grupos foram separados: professores licenciados e professores polivalentes. Isso para relacionar o percentual da amostra com a escola que cada um desses professores representava. Como os 7 professores licenciados representavam 32 escolas, portanto 56% da amostra, optou-se por adotar dois critérios, a “resposta voluntária” e a “saturação”, conforme descrição que segue.

A “saturação”, ou seja, a finalização por meio da saturação limita o número de participantes, mediante as contribuições dos pesquisados: “[...] investigam-se diferentes representações, apenas até a que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 59).

A “resposta voluntária”, segundo Triola (2008), diz respeito ao aceite voluntário do sujeito mediante um convite.

Muitos professores se apresentaram como voluntários, o que exigiu o estabelecimento de outros critérios, uma vez que o tempo disponível não seria suficiente para entrevistar todos eles. Além disso, é preciso pensar em termos de elementos para a pesquisa. Não é correto o pesquisador entrevistar pessoas, tomando seu tempo, sem que tenha claros indícios de que essa contribuição seja realmente significativa. Embora não seja possível prever com exatidão o tipo de contribuição que cada pessoa poderá trazer para a pesquisa, ao se tratar de pesquisa qualitativa cuja ênfase “[...] não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões” (BAUER e GASKELL, 2002, p.68), é preciso ter clareza sobre a importância da participação de cada sujeito.

Como foi necessário delimitar o número de entrevistados, buscaram-se, nos estudos de Bauer e Gaskell (2002, p. 71), orientações no sentido de estabelecer um limite máximo de

entrevistas para cada pesquisador. Esse limite se situa entre 15 e 25 entrevistas (BAUER e GASKELL, 2002, p 71).

Outro critério de seleção dos entrevistados, entre o grupo de professores polivalentes, foi a análise da primeira fase da pesquisa, ou seja, da aplicação do questionário. Dessa forma, buscou-se, dentre os voluntários, e de acordo com o número máximo de entrevistados, aqueles que haviam respondido de forma mais completa à questão descritiva do questionário.

Assim, os critérios observados foram:

a) professores licenciados: análise da representatividade em relação ao número de escolas; “resposta voluntária”; e, a “saturação”;

b) professores polivalentes: análise da representatividade em relação ao número de escolas; “resposta voluntária”; análise da fase anterior da pesquisa; “saturação”; e, limite máximo de entrevistas por pesquisador.

Quanto aos registros fotográficos, optou-se também pelo critério de “saturação”. Das 57 escolas do município, 42% tiveram seus espaços destinados às aulas de Educação Física fotografados, perfazendo uma amostra de 52% das escolas municipais e 34% das escolas estaduais.

5.4 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi feita por meio de três instrumentos: entrevista semiestruturada gravada em áudio e transcrita; registro fotográfico dos espaços nos quais as aulas práticas de Educação Física são desenvolvidas; e, questionário com questões de múltipla escolha e abertas, elaborado por Chamon (2013) e adaptado para esta pesquisa, após autorização do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da Universidade de Taubaté, sob o nº 39326114.0.0000.5501.

A opção por questionários, entrevistas e registros fotográficos ampliou as dificuldades concernentes à análise e coleta de dados, devido ao uso de diferentes instrumentos. Entretanto, permitiu a comparação dos dados, aumentando as possibilidades de verificação

das informações coletadas: “[...] uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 18). Os questionários, as gravações em áudio e os registros fotográficos armazenados em CD utilizados na pesquisa, assim como os dados coletados e não utilizados serão destruídos ao término do estudo. Garantiu-se o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como a impossibilidade do uso dos materiais coletados para outros fins não previstos nos TCLE desta pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/2012.

5.4.1 Questionário

A primeira ferramenta de coleta utilizada foi um questionário desenvolvido por Chamon (2003), composto de questões abertas e fechadas, com as devidas adaptações para a presente pesquisa. O questionário tornou possível identificar as representações dos professores acerca do “ser professor” de Educação Física em escolas do campo. Inicialmente, permitiu traçar o perfil dos professores que ministram aula de Educação Física na zona rural do município de Cunha. Algumas das questões fechadas permitiram aos respondentes a livre escolha de uma ou mais respostas, dentre as alternativas propostas. Outras solicitaram posicionamento sobre determinadas proposições, e para esse tipo de questão foi utilizada a Escala de Likert, conforme Figura 29.

| SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR, VOCÊ ACREDITA QUE ELA: | |
|--|---------------------------|
| 27. É útil | |
| <input type="checkbox"/> 1. | Discordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> 2. | Discordo |
| <input type="checkbox"/> 3. | Nem concordo nem discordo |
| <input type="checkbox"/> 4. | Concordo |
| <input type="checkbox"/> 5. | Concordo totalmente |

Figura 29 - Exemplo de questão com utilização de Escala de Likert. Elaborado por Chamon (2003).

Os dados quantitativos foram tabulados com o auxílio do software Sphinx®, que possibilita sua apresentação em forma de figuras e tabelas.

O questionário foi testado previamente com três professores, de modo a garantir a sua adequação aos objetos da pesquisa. As mudanças realizadas incluíram questões específicas sobre as aulas de Educação Física, e foram feitas de modo a aumentar a coleta de materiais verbais/escritos que auxiliassem na realização dos processos que estão na gênese das representações sociais. O questionário com 100 questões foi dividido em cinco eixos, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, conforme Figura 30.

| Eixos Temáticos | Blocos de Questões | Questões |
|-------------------------------------|---|----------------------|
| Sociodemográfico | 1 - Dados sociodemográfico | 1 a 24 |
| Opção profissional | 2 – Escolha Profissional | 25 |
| | 3 – Atitudes sobre o “ser professor” | 26 a 34 |
| Traços característicos do professor | 4 – Opiniões sobre o “ser professor” | 35 a 37 |
| Formação | 5 – Em que consiste a formação docente? | 38 a 44 |
| | | 80 a 85 |
| Prática Docente | 6 – Dificuldades enfrentadas pelo professor | 49 a 54 |
| | 7 – Práticas em sala de aula | 51 a 71 e da 86 a 95 |
| | 8 – Fatores importantes à prática docente | 68 a 79 |
| | 10- Espaços e materiais | 96 a 99 |

Figura 30: Quadro sobre a constituição do instrumento de coleta. Adaptação de modelo elaborado por Dias (2014).

De acordo com Chamon (2009, p. 6), como todo instrumento utilizado na coleta de dados, o questionário apresenta pontos frágeis e potencialidades. Em se tratando de coleta de uma pesquisa em representações sociais, a fragilidade está na limitação da expressão do indivíduo. Entretanto, isso pode ser vantajoso, para que o sujeito não perca o foco da pesquisa. Rampazzo (2002, p. 117) enumera as seguintes vantagens quanto ao uso do questionário como instrumento de coleta de dados e materiais: economia de tempo, uso de recursos (correio convencional ou eletrônico - e-mails), obtenção de grande número de dados, pois atinge simultaneamente um maior número de pessoas, obtenção de respostas mais precisas, maior liberdade de resposta em razão do anonimato, menos risco de distorção em decorrência da menor influência do pesquisador, maior tempo para responder.

Com relação às desvantagens, os apontamentos são: pequeno percentual de retorno (em média 25%), grande número de perguntas sem respostas, não poder ser autoaplicado por pessoas analfabetas, não haver possibilidade de ajudar os informantes quanto a questões mal interpretadas, devolução tardia, desconhecimento das circunstâncias em que foi preenchido.

No caso desta pesquisa, vários pontos falhos apontados por Rampazzo (2002) foram superados, uma vez que a aplicação foi feita pelo pesquisador durante as reuniões de ATPC nas escolas. Assim, todos os questionários foram devolvidos, o número de questões sem respostas foi pequeno, garantiu-se que o próprio participante respondesse, a devolução foi imediata e vários esclarecimentos foram prestados aos respondentes durante a aplicação, quando necessário.

Spink (1996) afirma que o questionário é talvez o único método viável para coleta de dados de grandes amostras, e advoga em favor do uso do questionário enriquecido pela inclusão de um pequeno número de entrevistas envolvendo pessoas representativas de posições sociais consideradas relevantes. Esta foi uma das opções metodológicas desta pesquisa: questionário complementado por entrevista semiestruturada e por registro fotográfico.

5.4.2 Fotografia

Outro instrumento de pesquisa utilizado na pesquisa foi a fotografia. Foram fotografados os espaços onde as aulas de Educação Física são realizadas em 42% das escolas rurais. Foram fotografados também algumas características da estrutura da região (estradas, casas) e os modos de vida das comunidades da roça (trabalho, transporte).

Respeitadas as limitações desse tipo de registro, Bauer e Gaskel (2002, p. 137), destacam sua importância como documento de pesquisa: “[...] quando adequadamente atestado, testemunhado e controlado quanto ao tempo, lugar e circunstância, pode trazer poderosa evidência ou valor persuasivo”. A fotografia é utilizada como elemento visual para mostrar, por meio de imagens, como são os espaços físicos das escolas destinados às aulas práticas de Educação Física. Os dados coletados foram organizados em quadro explicativo, a

partir dos modelos considerados adequados pelos próprios professores na questão aberta número 99: Como deve ser o(s) espaço (os) para as aulas práticas de Educação Física?

Os registros fotográficos também apresentam limitações que precisam ser consideradas. Bauer e Gaskell (2002) apontam “[...] o fato dos acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhe deram origem” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 138).

Outros apontamentos sobre os registros fotográficos também são feitos pelos autores, como: a falsificação, a distorção, a remoção de partes do registro feita com uso de diferentes técnicas e, ainda, a dificuldade que alguns grupos podem encontrar na “leitura” das imagens, uma vez que essa “leitura” exige conhecimentos que contextualizem o registro fotográfico (lugar, tempo) (BAUER e GASKELL, 2002).

Os registros dos espaços onde as aulas acontecem foram feitos pelos alunos nas escolas a partir da seguinte orientação: você poderia fotografar todos os locais onde vocês fazem aula de Educação Física? Aos alunos não foi colocada a divisão: aula prática e aula teórica, mas apenas “aulas de Educação Física”.

Em algumas escolas os alunos fotografaram apenas os espaços externos, como: campo de futebol, estrada, gramados, parquinho, quadra, calçadas pintadas com jogos no chão (amarelinha, caracol e garrafão), terrenos de terra batida em volta da escola e espaços cimentados. Outros fotografaram também locais internos, como a sala de aula, o refeitório e outros espaços cobertos, fazendo referência aos dias chuvosos, às “aulas teóricas”, ou quando os professores da disciplina faltavam às aulas e o professor da classe os deixava brincar com os jogos (dama, dominó, quebra-cabeças, ludo, banco imobiliário, pega-varetas, entre outros).

Os registros fotográficos feitos pelo pesquisador atenderam à necessidade de ilustração do contexto em que a pesquisa foi realizada.

5.4.3 Entrevista

O terceiro instrumento utilizado no estudo do objeto em questão foi a entrevista semiestruturada. A entrevista teve papel muito importante nesta pesquisa, pois completou o

grupo de técnicas escolhidas de acordo com a natureza do objeto. Conforme destacam Bauer e Gaskell (2002, p. 65), “[...] a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos [...] melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação”.

A entrevista é, para Gatti (2002), um momento de “trocas intersubjetivas”, portanto um momento de diálogo em que o entrevistador-pesquisador pode ouvir o entrevistado.

Triviños (1987) define a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 145):

Szymanski (2002) destaca a importância desse instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas: “[...] uma solução para estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos demais” (SZYMANSKI, 2002, p. 10).

Para a realização de uma entrevista, é preciso considerar, segundo a autora, a interação, a motivação, a linguagem, a percepção do outro, a intencionalidade, entre outros aspectos. Assim, uma boa entrevista deve ser planejada, testada, aplicada e discutida com o devido rigor. Triviños (1987) afirma que são vantagens da entrevista semiestruturada a manutenção do foco, pelo entrevistador, e a possibilidade de levantar novos questionamentos, obviamente mantendo o direcionamento da pesquisa.

Pensamos, entretanto, que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, ao mesmo tempo permite a relevância na situação do ator... favorece, não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Spink (1996, p. 100) completa essa ideia, ao afirmar a importância da entrevista para o estudo das representações sociais: “[...] as técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações”.

A autora esclarece ainda que “[...] há preferência dos pesquisadores pelo emprego de entrevistas abertas conduzidas a partir de um roteiro mínimo” (SPINK, 1996, p. 100).

Todas as entrevistas foram realizadas em lugares escolhidos pelos entrevistados, com horário marcado por eles e seguindo o roteiro previamente elaborado.

As entrevistas foram gravadas em áudio, conforme orientam Bauer e Gaskell (2002, p. 82): “[...] isso permite que o entrevistador se concentre no que é dito em vez de ficar fazendo anotações”. Ainda seguindo as recomendações dos autores, houve preocupação com os comentários introdutórios, o estabelecimento de um clima mais descontraído, os gestos afirmativos com a cabeça ou outros reforços que demonstravam que o entrevistador estava compreendendo a fala do entrevistado, os agradecimentos finais, acompanhados das explicações sobre o andamento da pesquisa, e o retorno que seria feito em cada uma das escolas, assim que os trabalhos fossem concluídos.

As gravações foram transcritas, e os materiais coletados, analisados com auxílio do *software Alceste*® desenvolvido pela Universidade de Toulouse II, na França. O objetivo foi proceder à análise automática de textos escritos, codificando e separando os discursos em classes (DIAS, 2014, p. 113).

Essa classificação é realizada em função das ocorrências simultâneas, analisadas pelo dicionário interno do software. A ideia é construir “mundos lexicais”, a partir da distribuição do vocabulário apresentado pelo texto analisado. Esses “mundos lexicais” são conjuntos de proposições, que se encontram estatisticamente próximos (CHAMON e CHAMON, 2007, *apud* DIAS, 2014, p. 113).

5.5 Procedimento para coleta de dados

De acordo com os preceitos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), após apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UNITAU, que autorizou a realização deste estudo, de acordo com o Parecer 949.476, emitido em 05/02/2015, CAE 393261140.0.0000.5501 em anexo (ANEXO H) procedeu-se à coleta de dados.

No que tange aos procedimentos de coleta, o primeiro contato estabelecido com a direção das escolas ocorreu no início de 2014, durante o período de elaboração do projeto de pesquisa, a fim de atender às exigências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a concessão da Bolsa Mestrado, conforme Programa Mestrado & Doutorado daquela pasta. Após autorização do CEP da UNITAU e aprovação do projeto pela Comissão Regional da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá, enviamos, aos diretores das escolas do município de Cunha/SP, documento com os devidos esclarecimentos, solicitando permissão para a realização da presente pesquisa nas escolas sede e nas escolas rurais multisseriadas (Anexos E, F e G).

A entrega do documento foi realizada pessoalmente pelo pesquisador que prestou outros esclarecimentos necessários. Na ocasião foi realizado agendamento para aplicação dos questionários com os coordenadores pedagógicos, responsáveis pela elaboração das pautas dos ATPC. Os questionários foram aplicados pelo pesquisador no mês de março nas escolas sede. Após explicação sobre o tema pesquisado leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como esclarecimento sobre a garantia de sigilo e a possibilidade de deixar o estudo em qualquer momento, procedeu-se a aplicação do questionário pelo pesquisador com identificação das escolas. Durante a aplicação foram prestados os esclarecimentos necessários. Na semana seguinte a aplicação do questionário foi enviada para cada escola sede uma carta aberta com os devidos agradecimentos aos professores pela acolhida e um lanche. As cartas foram lidas pelos coordenadores pedagógicos.

Neste mesmo período (março/2015) teve início as visitas às escolas rurais que perdurou até meados de agosto de 2015. Durante as visitas às escolas rurais foram realizados, pelos alunos, registros fotográficos dos locais onde as aulas de Educação Física são realizadas. Os alunos das escolas da roça foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, e os professores, que já haviam respondido os questionários, auxiliaram nas explicações. Durante estas visitas foram coletados, pelo pesquisador, dados fotográficos de algumas características do município e das escolas (estradas, construções, modos de vida) que se tornavam relevantes na composição da pesquisa.

Paralelamente às visitas às escolas rurais e, conforme andamento das análises dos questionários, foram realizadas as entrevistas com os professores selecionados, mediante convite e agendamento prévio. Como um dos critérios para a seleção dos entrevistados foi a análise de uma das questões abertas do questionário, foi necessário concluir parte da análise do questionário para dar início as entrevistas. As entrevistas foram realizadas no período de abril a setembro de 2015 em locais escolhidos pelos entrevistados.

5.6 Análise de dados

Os dados coletados foram tabulados com auxílio dos softwares Sphinx® e Alceste®¹, que geraram gráficos e tabelas que foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais. As respostas das entrevistas foram categorizadas com auxílio do software Alceste® e analisadas de acordo com os objetivos desta pesquisa. A análise de conteúdo foi feita por meio de segmentação do texto em unidades significativas, em seguida as unidades foram classificadas em categorias (temas ou assuntos). Classificar um texto por categorias é, de certo

¹ **SPHINX LÉXICA, Software, Empresa: Sphinx:** Software para pesquisa e análise de dados, capaz de apoiar demandas de inteligência. Com funções para realização de análise de conteúdo e léxica, facilitando a percepção de correlações entre grandes volumes de informações.

RIOS. F.L de C; MUNIZ.R.J. Uma proposta de relação de requisitos funcionais para um software de apoio ao processo de inteligência. **REAd.** Revista Eletrônica de Administração. Porto Alegre, vol.20,nº.2 Porto Alegre Maio/Agosto 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-23112014000200425&script=sci_arttext&tlng=pt
Acesso em 12 de março de 2016.

ALCESTE (em francês: Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte, "Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto") O ALCESTE foi projetado por estatísticos e matemáticos franceses para auxiliar na análise de conteúdos textuais densos e carregados de sentidos diversos, sejam eles escritos ou obtidos a partir da fala dos sujeitos [...] A análise léxica realizada pelo ALCESTE corresponde à contagem de palavras no texto, avançando-se sistematicamente na direção da identificação e da dimensão do texto como um todo. O processo se dá mediante a identificação do número total e tipos de palavras, vendo a riqueza do vocabulário utilizado na produção de uma resposta ou um discurso. Neste processo, ocorre o agrupamento das raízes semânticas e a definição de classes, levando em consideração a função da palavra dentro de um dado texto. Assim, tanto é possível quantificar como inferir sobre a delimitação das classes, que são definidas em função da ocorrência, da co-ocorrência das palavras e da sua função textual.

AZEVEDO.D.M de; MIRANDA.F.A.N de; Teoria das representações sociais e ALCESTE: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. *Saúde & Transformação Social Health & Social Change.*

Disponível em: <http://stat.entrever.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeettransformacao/article/view/1588/2235>.
Acesso em 12 de março de 2016.

modo, resumi-lo em grandes ideias (BARDIN, 2011). As fotografias feitas pelos alunos foram analisadas e categorizadas conforme as repostas dos sujeitos quanto ao espaço ideal para a realização das aulas de Educação Física. Os registros fotográficos feitos pelo pesquisador foram utilizados como fontes documentais para análise e ilustração do contexto.

Com esse estudo, obteve-se o perfil dos professores que ministram aulas de Educação física nas escolas rurais do município de Cunha. Obtiveram-se, também, suas representações sociais sobre “ser professor” no campo, observando uma relação entre os espaços utilizados nas aulas de Educação Física e suas práticas cotidianas, isto é, quais trabalhos são desenvolvidos na roça, como os espaços são utilizados e quais atividades são desenvolvidas por professores especialistas e por professores polivalentes. As fotografias foram feitas pelos alunos das escolas que receberam a máquina com a proposta de fotografarem os espaços nos quais as aulas de Educação Física são realizadas.

A técnica utilizada para analisar os dados desta pesquisa é a da triangulação, que tem suas origens nas ciências militares como um meio para “fixar uma posição” a partir de outros dois pontos. Nas ciências sociais e humanas, segundo (Azevedo *et al.*, 2013), o termo “triangulação” é utilizado de forma menos literal: “Estando o pesquisador posicionado em um ponto de vista, ele precisará se posicionar em outros dois pontos, no mínimo, a fim de ajustar a adequada ‘distância e angulação’ dos conceitos e se posicionar após a análise das visadas”.

Denzin e Lincoln (apud Azevedo *et al.*, 2013. p.4) afirmam que, em ciências sociais, a triangulação

[...] não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores num só estudo devem ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação.

Minayo e Souza (2003), em estudo sobre o uso da triangulação em ciências sociais, afirmam que a triangulação é uma estratégia importante, pois auxilia na construção de indicadores que permitem “[...] quantificar dimensões objetivas e interpretar as facetas subjetivas do processo social estudado”.

Ao optar pela triangulação, o pesquisador eleva as dificuldades da pesquisa, mas aumenta a credibilidade, a validade e as possibilidades de obter novos conhecimento e pontos de vista. Betti (2013, p. 244) destaca quatro tipos de triangulação apresentados por Denzin (1978): de métodos, de fontes, de investigadores e de teorias. Nesta pesquisa, adotou-se a triangulação de dados. Dessa forma, os dados qualitativos foram apresentados e discutidos juntamente com os dados quantitativos e ilustrativos.

Apresenta-se, na Figura 31, um organograma que elucida a triangulação teórica/metodológica adotada na presente pesquisa.

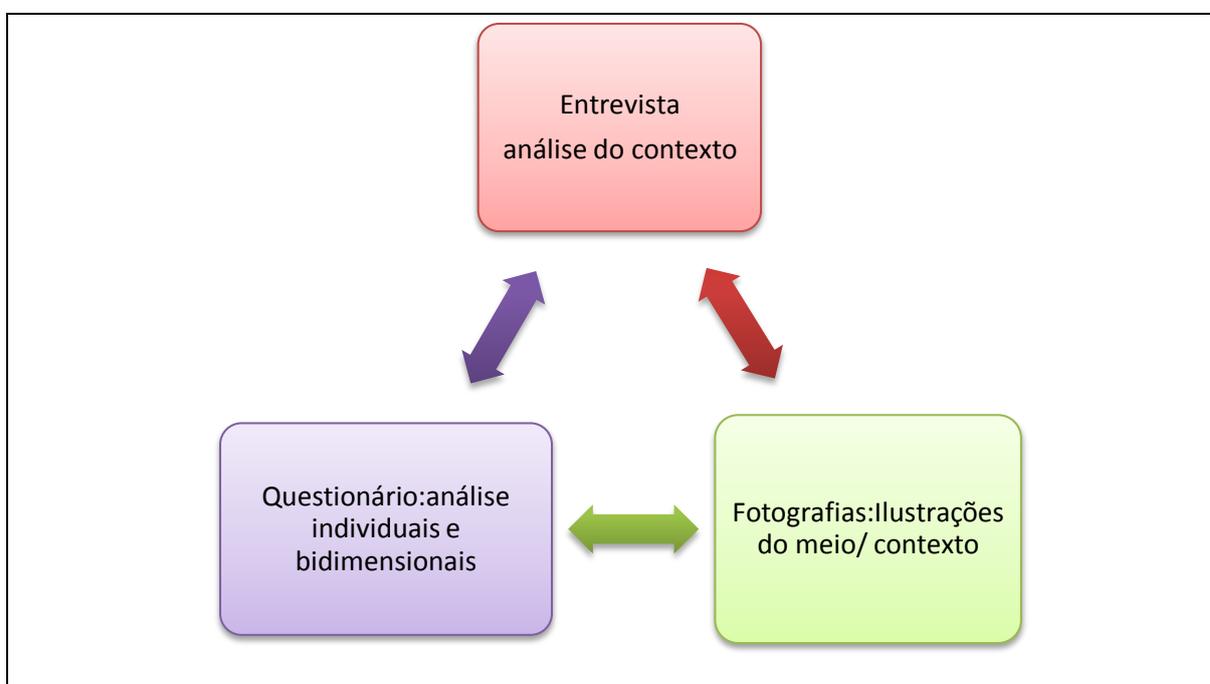


Figura 31: Organograma de triangulação teórica/metodológica. Elaborado pelo autor.

Os dados foram apresentados conjuntamente, ora quantitativos, ora qualitativos, ora ilustrativos, seguindo ou não uma ordem preestabelecida. FLICK (apud SPINK, 1993, p.106) reitera as vantagens da triangulação para o estudo das RS, quando diz não se tratar apenas de uma mera combinação de métodos e técnicas: “[...] o potencial da triangulação de diferentes abordagens metodológicas está na combinação de diferentes perspectivas de pesquisa e na possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema em estudo”.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os resultados e as análises dos dados, com vistas a atender aos objetivos propostos.

Os três tipos de dados coletados são utilizados conjuntamente: dados quantitativos coletados por meio do questionário com questões abertas e fechadas aplicado a todos os professores participantes; dados qualitativos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores selecionados, de acordo com os objetivos de pesquisa; e, dados coletados por meio dos registros fotográficos – dos locais onde as aulas de Educação Física são realizadas nas escolas, feitos pelos alunos, e de algumas características do município, feitos pelo pesquisador a fim de ilustrar o contexto.

Os dados coletados por meio do questionário foram tabulados com auxílio do *software Sphinx*. Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada foram tratados com auxílio do *software Alceste*. Os registros fotográficos foram selecionados conforme necessidade de ilustração do contexto apresentado.

Na primeira seção apresentam-se os dados seguindo os eixos temáticos propostos no questionário: dados sociodemográficos, opção profissional, traços essenciais, formação e prática docente.

Na segunda seção apresentam-se os dados seguindo os eixos resultantes das quatro classes de palavras encontradas com auxílio do *software Alceste*, de acordo com as Unidades de Contexto Elementares (UCE) identificadas. Essas classes, renomeadas, foram agrupadas em três eixos: prática docente de professores licenciados e polivalentes; diferenças rural/urbano, valorização e reconhecimento; e, formação profissional e início da carreira.

6.1. Dados sociodemográfico

Inicialmente, discutem-se os dados que caracterizam os participantes da pesquisa. Assim, parte-se da descrição dos dados quantitativos referentes aos sujeitos: formação,

gênero, renda, idade, número de irmãos, tempo dedicado ao trabalho, local onde residem, lazer, nível para o qual lecionam e tempo de experiência no magistério.

6.1.1 Formação dos pesquisados e dos seus pais

Apresentam-se nesta seção um conjunto de dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa. Esses dados permitiram a caracterização do grupo, mediante discussões sobre as condições de vida, oportunidades de escolhas e formação dos pesquisados. Os indicadores, apresentados de forma contextualizada com a realidade apresentada, relacionam-se com as representações que o grupo de professores pesquisados construiu e constrói sobre a sua profissão e sobre o seu papel nesse contexto. Os professores pesquisados ministram aulas em escolas localizadas na zona rural do município de Cunha. A pesquisa foi realizada com 35 dos 38 professores selecionados inicialmente.

A pesquisa envolveu duas categorias de profissionais: professores com formação em Nível Médio e professores com curso Superior em Pedagogia (denominados Polivalentes) e professores licenciados em Educação Física (denominados Licenciados). Os professores Polivalentes, embora em número maior (80%), representam 43% do número de escolas pesquisadas, enquanto os professores licenciados (14,3%), devido ao fato de ministrarem aula em mais de uma escola, representam 56% do percentual de escolas rurais pesquisadas.

Dentre os professores polivalentes, 80% têm formação em nível superior, em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu artigo 62, e 5,7% têm formação em nível médio (BRASIL, Lei 9.394/96).

A figura 32 apresenta os percentuais de professores pesquisados de acordo com a formação.

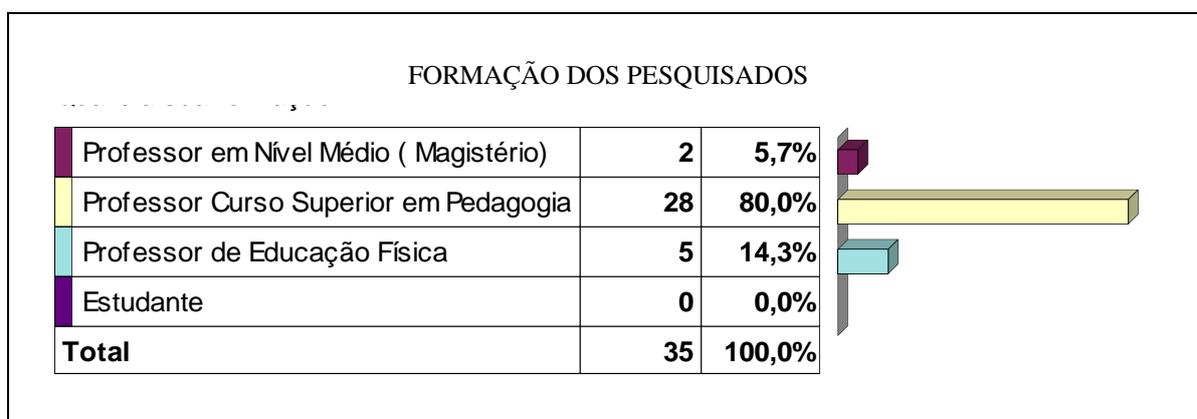


Figura 32: Formação inicial dos professores

Os dados da pesquisa mostram o número de professores com formação em nível superior no município de Cunha. O Censo Escolar do Inep (2012, p. 38) destaca evolução na formação dos professores no Brasil. Essa evolução é maior quanto mais elevada é a etapa de atuação dos profissionais. Segundo o INEP (2012), mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior (INEP, 2012).

A formação dos professores no município de Cunha segue a tendência de crescimento da formação dos professores no Brasil, consequência das mudanças na legislação e das mudanças na carreira impulsionadas pelas políticas públicas.

Tal como apontam estudos anteriores (UNESCO, 2004; CATRIB; GOMES; GONÇALVES, 2008), observa-se que a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam, sobretudo quando se tem em conta que até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio (GATTI e BARRETO, 2009, p. 33).

Cabe destacar que o estudo de Gatti e Barreto (2009) aponta a existência de um contingente de 5,3% de professores leigos, principalmente na zona rural e nas regiões Nordeste e Norte. No município de Cunha, 5,7 % dos professores pesquisados apresentaram formação em nível médio. Embora esse nível de formação não seja o exigido por lei, esses profissionais não se enquadram na categoria “leigos”. Desse modo, pode-se afirmar que no

município não há professores leigos atuando nas escolas rurais, no Ciclo I do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

O questionário não solicitou informações sobre o local de formação dos sujeitos. No município de Cunha, a primeira escola privada de Ensino Fundamental e Ensino Médio só foi criada em 2004, o Colégio Pentágono, seguido do Colégio Oliveira Neto, em 2009, que oferece Ensino Fundamental. Antes disso, havia apenas algumas iniciativas isoladas de Educação Infantil, na rede privada, e atendimento especializado na APAE, que é filantrópica.

Dentre os sujeitos pesquisados, 80% cursaram o magistério profissionalizante; 2,9%, o profissionalizante técnico; e, 17,1%, o ensino médio regular.

Em 2007, o Inep apresentou um panorama da educação do campo no Brasil. No documento apresentado, os relatores constatam que o nível de escolaridade dos professores que atuam em escolas rurais do Brasil é menor do que o número dos educadores que atuam em áreas urbanas. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes (INEP, 2007).

O relatório do INEP (2007) indica gradativa elevação da formação dos professores, fato que também foi verificado no município de Cunha. Assim, 62,9% dos professores, conforme Figura 33, contam com pelo menos um curso de pós-graduação ou graduação em outra disciplina.

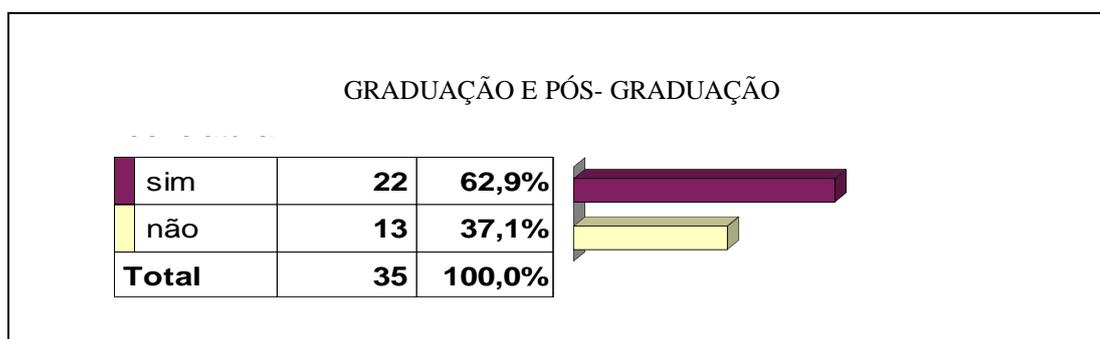


Figura 33: Formação complementar dos professores – Cursos de Graduação e Pós-graduação

Os cursos de pós-graduação e graduação mais procurados pelos professores são os de psicopedagogia e pedagogia.

Em análises bidimensionais com as variáveis “formação inicial” dos professores polivalentes e licenciados e as escolhas dos “cursos de pós-graduação e graduação”. , os dados apontam que, dentre os professores polivalentes, a preferência é pelos cursos de psicopedagogia e de inclusão com ênfase em déficit intelectual. Já entre os professores licenciados, a opção mais escolhida é o de inclusão com ênfase em déficit intelectual, seguido de treinamento desportivo, conforme Figura 34. Observa-se que nenhum dos professores que atuam em escolas rurais tem curso de pós-graduação ou graduação na área de Educação do Campo, ou seja, os professores não se especializam para o trabalho no contexto das escolas rurais.

Arroyo (2012, p. 242) observa que no Brasil, em 2011, apenas 31 instituições públicas de ensino superior ofereciam licenciatura em Educação do Campo, e que, segundo o Censo de 2009, 338 mil educadores atuavam em áreas rurais.

| Valores | Professor em Nível Médio (Magistério) | Professor Licenciado em Pedagogia | Professor Licenciado em Educação Física | Total |
|--|---|---|--|-------|
| Psicopedagogia | 0 | 5 | 0 | 5 |
| Educação e Família | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Inclusão com ênfase em D.I. | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Pedagogia | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Educação Especial | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Educação Inclusiva | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Escola e família | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Inclusão | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Letras | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Licenciatura em História | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Normal Superior | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Psicopedagogia e deficiência intelectual | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Psicopedagogia e Educação inclusiva | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Psicopedagogia e meio ambiente | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Treinamento desportivo | 0 | 0 | 1 | 1 |
| TOTAL | 1 | 18 | 3 | 22 |

Figura 34: Cursos de pós-graduação mais procurados por professores licenciados e polivalentes

A análise dos dados deste tópico aponta que a maioria dos sujeitos pesquisados tem a formação mínima exigida pela legislação vigente, embora não tenham formação em Educação

do Campo e busquem cursos de especialização. A pesquisa aponta que 91,4% dos professores cursaram o ensino médio em escola pública. Considerando que no município de Cunha, até o ano de 2013, não havia escola privada de ensino médio, é certo que os 5,7% dos pesquisados cursaram parte desse nível de ensino em escola privada. É certo, também, que, os 2,9% que fizeram todo o ensino médio em escola privada não estudaram no município de Cunha.

Quanto à formação dos pais, observa-se que as mães têm mais escolaridade que os pais. A taxa de não escolarizados é maior entre os pais (20%) que entre as mães (11,4%), números expressivos, dado o nível de analfabetismo no município.

No nível fundamental incompleto pais e mães apresentam os mesmos indicadores, 51,4%. No nível Fundamental completo são 20% dos pais e 14,3% das mães. Já com ensino médio completo são 8,5% de pais e 11,4% de mães e, com ensino superior, apenas 11,4% das mães têm esse nível de escolaridade.

Apresenta-se na Figura 35 a escolaridade dos pais e das mães dos sujeitos pesquisados.

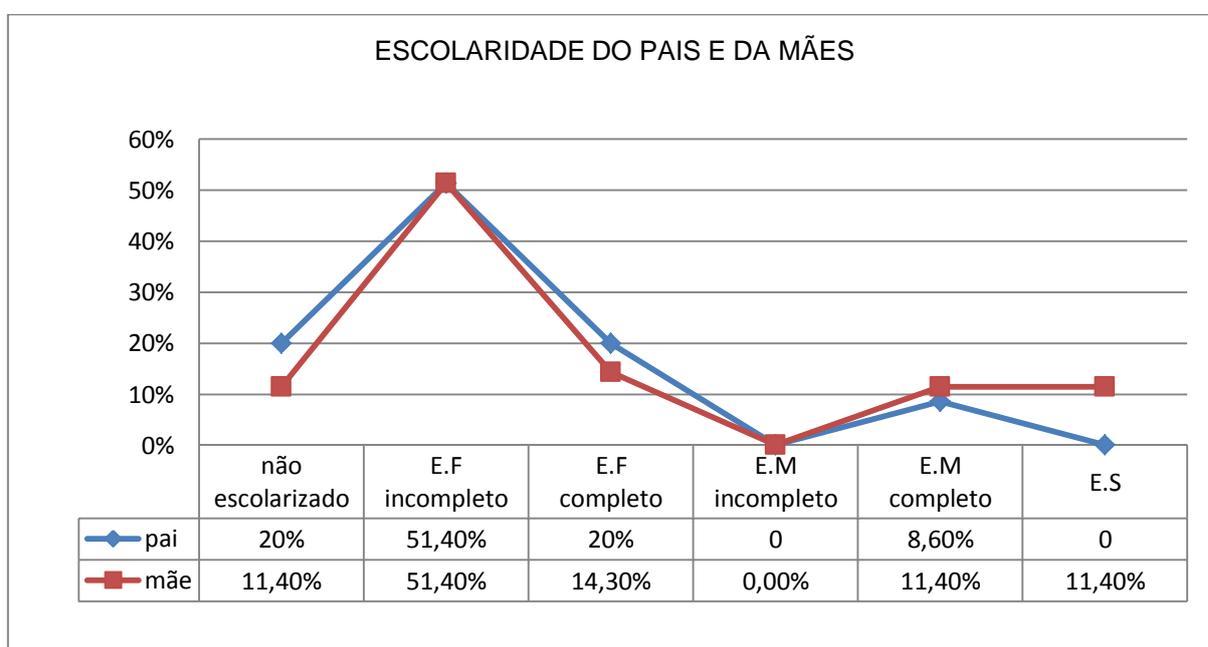


Figura 35: Grau de escolaridade dos pais

Na análise bidimensional, as variáveis “formação” e “escolaridade dos pais”, conforme Figuras 36 e 37, indicam que maior escolaridade dos pais tem relação positiva com

a maior formação dos filhos. Corroboram esses dados UNESCO, 2004, MACHADO e GONZAGA, 2007, e REIS e RAMOS, 2011.

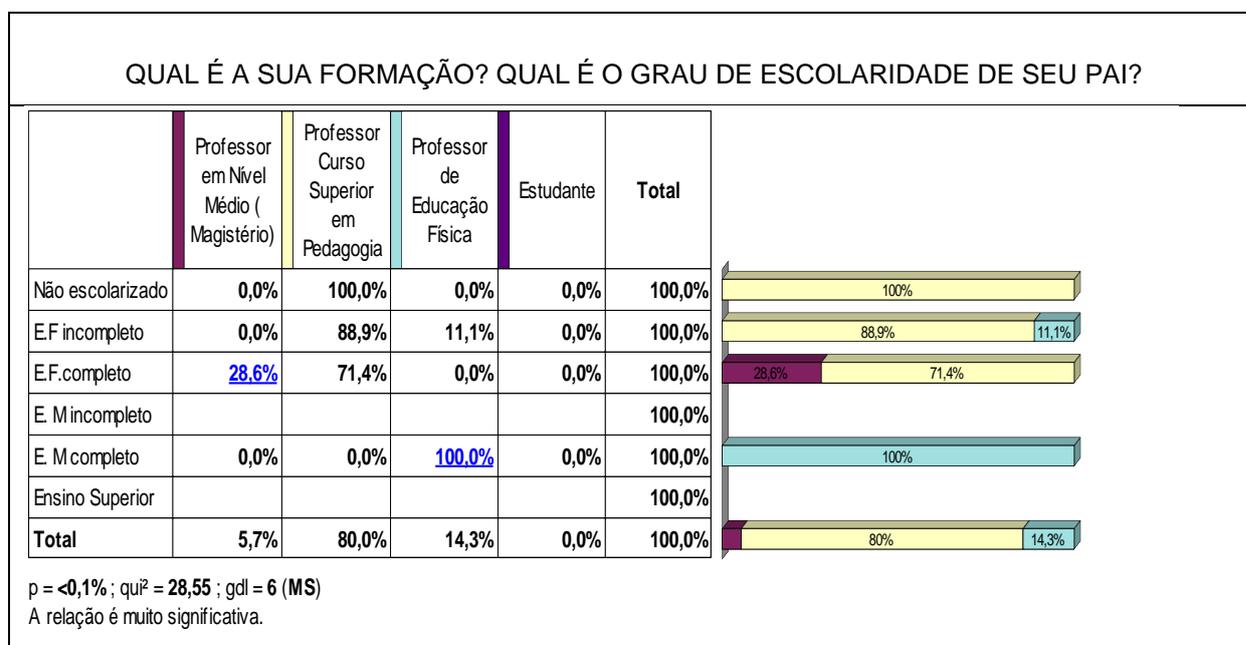


Figura 36: Relação entre a formação dos pesquisados e a escolaridade dos pais

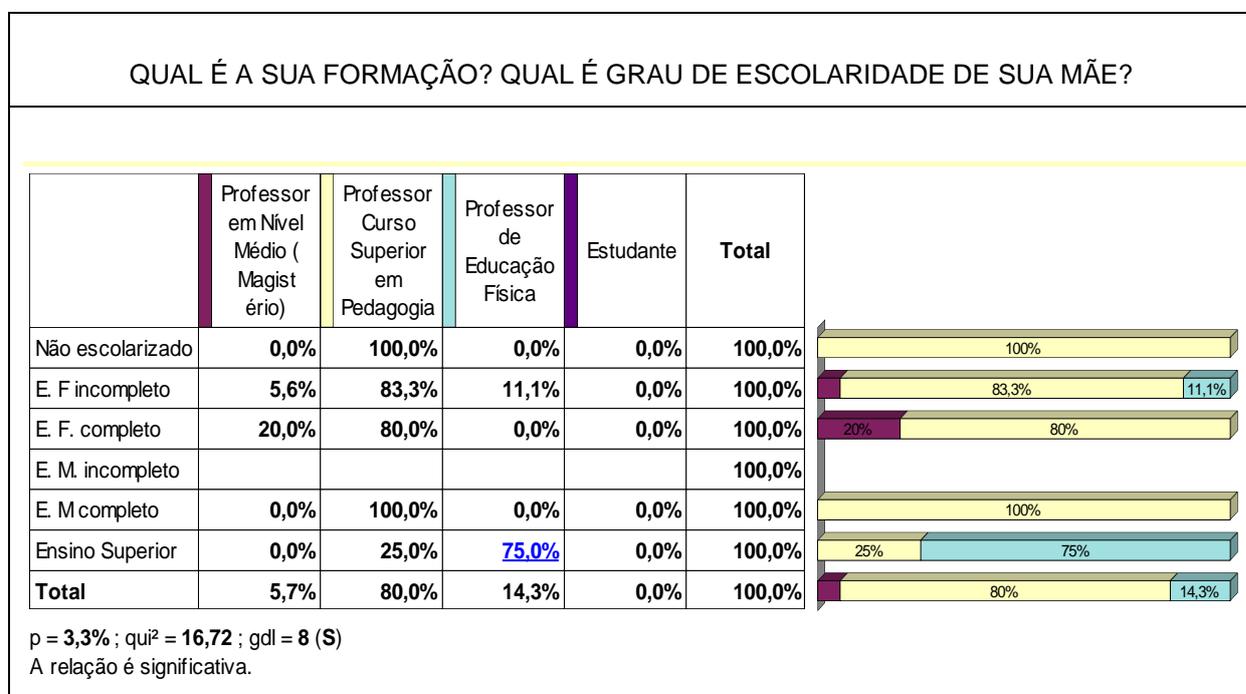


Figura 37: Relação entre a formação dos pesquisados e a escolaridade das mães.

6.1.2 Sexo

Quanto ao sexo dos pesquisados, os dados apontam que, do total de professores pesquisados, 82,9% são do sexo feminino, e 17,1%, do sexo masculino, conforme se observa na Figura 38.

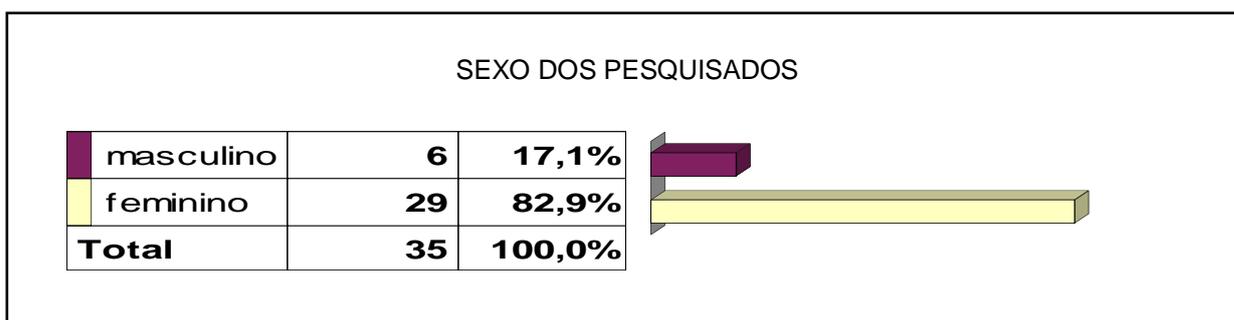


Figura 38: Sexo dos pesquisados

Esses dados confirmam a tendência de “feminização” do magistério, apontada por (GATTI; BARRETTO, 2009 e GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), sobretudo nas séries iniciais. No segmento professor polivalente, 90% são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. No segmento de professor licenciado em Educação Física, 40% são mulheres, e 60%, homens.

Pesquisa realizada no município de Cunha, com professores licenciados em Educação Física, aponta que 65% são homens e 35% são mulheres. Os dados indicam que a profissão de professor de Educação Física pode não ser essencialmente feminina em todas as regiões do país. O fato de haver maioria de homens licenciados em Educação Física pode estar relacionado à história da disciplina, que se desenvolveu em contexto prioritariamente masculino com ênfase na eugenia, nos exercícios militares e na preparação para esporte de alto rendimento (DAÓLIO, 2006; SOARES, 1990; CASTELLANI FILHO, 1991). A Figura 39 apresenta os dados bidimensionais das variáveis “formação” e “sexo” dos professores pesquisados.

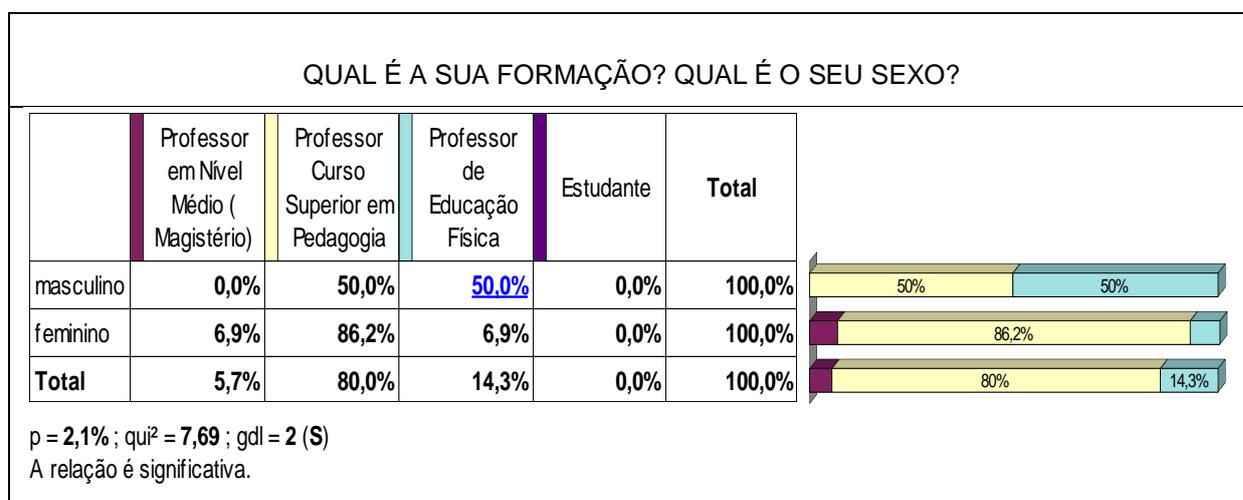


Figura 39: Formação e sexo dos pesquisados

No Brasil, segundo o Censo (2010), as mulheres representam 51% da população. No exercício do magistério elas são maioria, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011, FUNDAÇÃO LEMAN, 2014). Gatti e Barretto (2009), com base no relatório da Pnad (2006), apontam para uma profissão majoritariamente feminina, com 83,1% de professoras e 16,9% de professores, apresentando alguma variação interna conforme o nível de ensino. Assim, quase a totalidade de professores na educação infantil é de mulheres (98%), prosseguindo taxa de 93% no ensino fundamental. O número de professores homens aumenta na medida em que se elevam os níveis de ensino, chegando a 33% de homens no ensino médio. Pesquisa da Fundação Leman (2014) realizada com professores de escolas públicas brasileiras aponta que 82% são do sexo feminino e 19%, do masculino.

A *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (2014), realizada com professores que atuam nos anos finais do Ciclo II do Ensino Fundamental, aponta que a maior parte dos professores brasileiros é composta por mulheres (71%). Esse percentual está próximo da média de todos os países pesquisados (68%).

Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas (2009), sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, apontam que as mulheres são mais atraídas para a profissão em

função das representações que existem sobre o exercício da docência. O relatório conclui que as escolhas profissionais continuam atreladas ao campo dos valores altruístas e da realização pessoal, fortemente ancorada na imagem e na experiência cotidiana, ou seja, no dom, na vocação, no amor pelas crianças, amor à profissão, à humanidade, e também à necessidade de conquistar autonomia financeira (VALLE, 2006; MELLO, 1981; SILVA; ESPÓSITO; GATTI, 1994).

Arroyo (2002) ratifica justificativas relacionadas à necessidade de conquista de autonomia e independência ao analisar a condição das mulheres em uma sociedade que, segundo o autor, é “[...] machista de emprego, de trabalho de sobrevivência” e que “[...] parece empurrá-las para saídas rápidas [...] o magistério será aconselhado pela mãe, pela mídia, pela própria imagem social criada sobre o magistério” (ARROYO, 2002, P.128). Este último apontamento, ou seja, a necessidade de conquista de independência financeira, é um dado extremamente importante para a realidade do município de Cunha, devido aos altos índices de pobreza da região e também às dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho.

*P.P.V – Eu estudei em Campos Novos até a 8ª série e lá não tinha colegial, e meu pai queria muito que os filhos dele fizessem magistério (8 filhos, 3 homens e 5 mulheres), porque **pelo menos eles teriam uma profissão.***

Muitas mulheres tinham somente no magistério uma oportunidade de trabalho e de independência, pois o município não oferecia, e ainda não oferece, oportunidades de trabalho para as mulheres, nem na roça, nem na cidade. Os dados desta pesquisa confirmam essa realidade, conforme apresentado nos itens (escolha profissional; opção profissional e início da carreira). Muitas famílias não permitem que suas filhas ingressem em algumas carreiras ou que exerçam funções vistas como masculinas. O magistério é visto pelas famílias tradicionais como uma profissão adequada para a mulher: “[...] grandemente responsável pela entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado quanto ao sexo, quer em relação a outras carreiras, quer em relação à própria carreira docente” (BARRETTO, 2010, p. 431).

Relatório da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros aponta que as representações sociais mais difundidas sobre os professores e professoras parecem

acompanhar as distinções na composição por sexo nos diferentes níveis de ensino. Com fundamentação nos estudos de Louro (1997), o relatório aponta que:

[...] o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças UNESCO (2004, p. 45).

6.1.3 Renda pessoal e familiar

Quanto à variável renda, a Figura 40 apresenta os percentuais de renda pessoal e de renda familiar dos sujeitos da pesquisa. Os dados assinalam que 68,3% dos sujeitos têm renda pessoal entre 1 e 3 salários mínimos. Quando perguntados sobre a renda familiar, 34,3% dos sujeitos permaneceram no mesmo patamar, (entre 1 e 3 salários mínimos), o que mostra a inexistência de uma renda complementar, ou que essa renda não atinge um salário mínimo, o que elevaria a renda para o nível seguinte, (entre 3 e 5 salários mínimos). Há que se considerar, nesta análise, também os empregos informais e as rendas não declaradas.

| RENDA PESSOAL | FREQ. | % | RENDA FAMILIAR | FREQ. | % |
|-------------------------------|--------------|-------------|-------------------------------|--------------|-------------|
| não resposta | 2 | 5,7% | não resposta | 2 | 5,7% |
| não tenho renda | 0 | 0,0% | não tenho renda | 0 | 0,0% |
| até 1 salário mínimo | 1 | 2,9% | até 1 salário mínimo | 1 | 2,9% |
| entre 1 e 3 salários mínimos | 24 | 68,6% | entre 1 e 3 salários mínimos | 20 | 57,1% |
| entre 3 e 5 salários mínimos | 8 | 22,9% | entre 3 e 5 salários mínimos | 12 | 34,3% |
| entre 5 e 10 salários mínimos | 0 | 0,0% | entre 5 e 10 salários mínimos | 0 | 0,0% |
| TOTAL | 35 | 100% | TOTAL | 35 | 100% |

Figura 40: Renda familiar e renda pessoal dos sujeitos

O IBGE (2010) assinala no município de Cunha um Índice de Pobreza Subjetiva de 39,5%, indicador muito alto quando comparado ao de São Caetano do Sul (3,66%), município mais bem colocado no estado de São Paulo, e ao de São José dos Campos (9,94%), município mais desenvolvido da região. Quanto aos níveis de pobreza, em termos proporcionais 6,2% da população está em extrema pobreza, com intensidade maior na área rural (9,5% da população rural vive em extrema pobreza, contra 3,5% que estão nessa condição na área urbana) (IBGE 2000; IBGE, 2010).

No município de Cunha, segundo o relatório de Informações Sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o total de famílias inscritas no Cadastro Único, em junho de 2015, era de 4.212, dentre as quais:

- 1.527 com renda *per capita* familiar de até R\$77,00;
- 956 com renda *per capita* familiar entre R\$77,00 e R\$ 154,00;
- 1.366 com renda *per capita* familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo;
- 363 com renda *per capita* acima de meio salário mínimo.

O Programa Bolsa Família (PBF), de transferência condicionada de renda, beneficia famílias pobres e extremamente pobres inscritas no Cadastro Único (CadÚnico). O PBF beneficiou, no mês de setembro de 2015, (2.233) famílias, representando uma cobertura de 105,6 % da estimativa de famílias pobres no município. As famílias recebem benefícios com valor médio de R\$ 143,50, e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas alcançou R\$ 320.425,00, no mês.

Os dados referentes aos índices de pobreza e de atendimentos em programas sociais de combate à pobreza devem ser vistos com especial atenção nas pesquisas educacionais e nos programas escolares. Manter crianças e jovens em situação de extrema pobreza na escola exige ações que extrapolem o currículo de sala de aula, pois esses alunos precisam ser acolhidos em programas de alimentação, higiene, vestuários e materiais.

Dados da pesquisa apontam que 68,6% dos professores têm renda pessoal entre 1 e 3 salários mínimos, ou seja, entre 788,00 e 2.364,00; 8% tem renda entre 3 e 5 salários mínimos (2.364,00 e 3.940,00); 2,9% têm renda de até um salário mínimo; e, 5,7% não responderam. O piso salarial do magistério foi reajustado em 13,01%%, em janeiro de 2015. Conforme

determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para 2015 o piso salarial é de R\$ 1.917,78 para uma jornada de 40 horas semanais (MEC, 2015). O valor da hora aula nas escolas municipais de Cunha é de 15,30 na zona urbana e, de 18,00 na zona rural. Essa diferença de valores ocorre em razão do recebimento do Auxílio Local de Exercício (ALE) pelos professores que atuam em escolas rurais.

Considerando as necessidades básicas de uma família, a distância percorrida diariamente por esses profissionais, entre a casa e o local de trabalho, uma vez que apenas 11,4% dos professores residem na zona rural, e considerando também os custos com formação continuada, pode se afirmar que o salário do professor é muito baixo, como ocorre em todo o país. Entretanto, se comparado ao salário dos demais habitantes do município, esses profissionais estão entre os 4,47% de trabalhadores mais bem pagos, ou seja, que recebem entre 1 e 3 salários mínimo, pois 72,9% dos trabalhadores cunhenses, ou não têm renda, ou recebem até 1 salário mínimo. A renda *per capita* do município de Cunha na zona urbana é de 405,00, e na zona rural, de 277,50 (IBGE, 2010).

Na Figura 41 estão apresentados os percentuais da renda familiar da população do município de Cunha.

| RENDA FAMILIAR | FREQUENCIA | PERCENTUAL |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|
| sem rendimento | 5.655 | 30% |
| até 1 salário mínimo | 8.109 | 42,9% |
| mais de 1 a 2 salários mínimos | 3.260 | 17,2% |
| mais de 2 a 4 salários mínimos | 844 | 4,47% |
| mais de 3 a 5 salários mínimos | 631 | 3,34% |
| mais de 5 a 10 salários mínimos | 312 | 1,6% |
| TOTAL | 18.811 | 100% |

Figura 41: Renda familiar da população do município de Cunha - IBGE (2010).

Os baixos salários recebidos pelos professores têm fortes implicações em suas representações sobre a importância do seu papel na sociedade: “[...] a origem social dos professores e a sua posição na estrutura de distribuição de renda é fortemente determinante

das oportunidades de formação e de aperfeiçoamento profissional” (BARRETTO, 2010, p. 435).

O salário determina, ainda, segundo a autora, a “[...] variedade e intensidade de seus consumos culturais, além da própria maneira pela qual se veem como profissionais” (BARRETTO, 2010, p. 435). O empobrecimento dos professores, segundo Assis (2004, apud UNESCO, 2004), tem impactos negativos sobre a qualificação profissional e, conseqüentemente, sobre a qualidade do ensino. Mesmo com salários relativamente baixos 74,3% dos professores pesquisados vivem em casas próprias.

6.1.4 Faixa etária

A média de idade dos professores pesquisados é de 42,9%. A amostra apontou que 48,6% dos professores têm mais de 45 anos e que 11,4% têm menos de 30 anos, ou seja, estão relativamente no início da carreira. Na Figura 42 apresenta-se a distribuição dos sujeitos de acordo com a faixa etária.

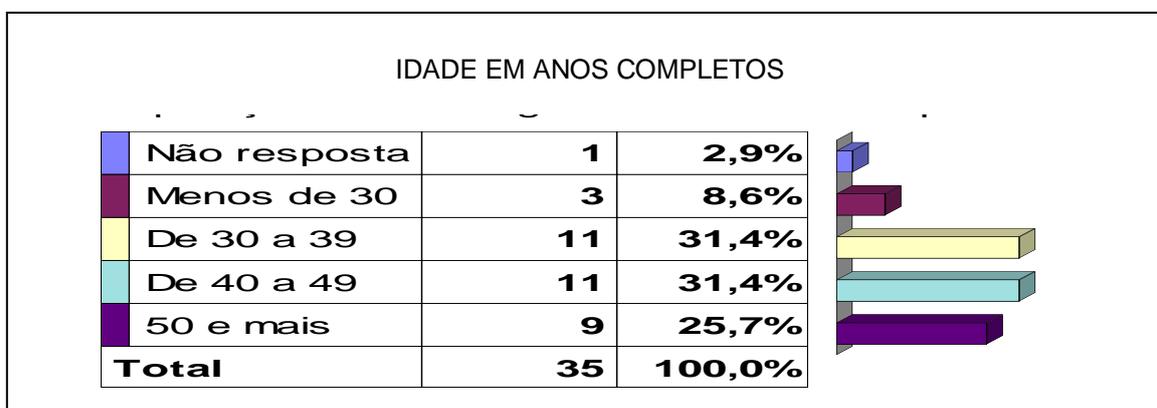


Figura 42: Idade dos professores pesquisados

Vários fatores estão associados ao envelhecimento dos professores. Um primeiro grupo desses fatores está ligado à própria carreira do magistério: a pouca atratividade pela carreira, apontado pela fundação Carlos Chagas (2009) e os baixos salários, desprestígio social e o ingresso tardio nos cursos de Pedagogia. Gatti e Barreto (2009, p. 160) afirmam que

os alunos de Pedagogia são também os mais numerosos nas faixas etárias superiores, no intervalo de 30 a 39 anos ou acima de 40 anos. Segundo as autoras, “[...] há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos: (46%); entre 25 e 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 aos 39 anos (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 160).

A média de idade dos professores brasileiros participantes da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada nos anos de 2012 e 2013 em 34 países é de 39 anos, sendo a maioria dos professores (70%) entre 29 e 49 anos. Os professores das redes privadas, com média de idade de 37 anos, tendem a ser mais jovens que os seus pares das redes públicas. A média de idade do professor brasileiro, 39 anos, é menor que a média da pesquisa TALIS – 43 anos. Pesquisa realizada pela Fundação Leman (2014) com professores de escolas públicas apontam uma media de idade de 40,88 anos.

Estudo sobre a formação dos professores de Educação Física nos Brasil realizados por (TAFFAREL, LACKS e SILVA, 2006) afirma que, segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE), 53,1% dos professores em atividade estavam na faixa dos 40 aos 59 anos, e 38,4% tinham entre 25 e 39 anos. Só 2,9% se encontravam entre os 18 e 24 anos (TAFFAREL, LACKS e SILVA, 2006). Desprestígio, desvalorização dos profissionais, envelhecimento e dificuldade de renovação do quadro são aspectos apontados pelas autoras, no estudo da Educação Física no Brasil (TAFFAREL, LACKS e SILVA, 2006, p. 8).

Um segundo grupo de fatores, que pode ser específico do município de Cunha, ocorre devido à migração de professores para a região, em função do processo de municipalização em suas cidades. Esse município é um dos poucos do estado de São Paulo que ainda mantém escolas estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental, pois na maioria dos municípios da região esse nível de ensino ficou a cargo dos municípios. Devido às peculiaridades do município de Cunha, no que diz respeito à extensão territorial e à dificuldade de acesso às escolas rurais, optou-se por não municipalizar todas as escolas rurais. Assim, muitos professores com mais anos de experiência na região e prestes a se aposentar optam por deixar suas cidades de origem e vêm encerrar suas carreiras como funcionários do estado nas poucas escolas estaduais nesse nível de ensino. Esses profissionais conseguem manter alguns dos benefícios

adquiridos ao longo da carreira, que perderiam caso migrassem para a rede municipal ou para outras redes de ensino.

Levantamento realizado pela coordenação pedagógica da Escola Estadual Professora Maria da Conceição Querido, no município de Cunha, com professores que atuam em escolas rurais, aponta uma média de idade de 50,6 anos e 19,9 anos de experiência profissional na educação.

É preciso considerar o fato de que muitos professores permanecem na carreira por entenderem que não têm mais tempo hábil para ingressar em outras profissões tidas como mais promissoras. A pesquisa apontou que 60% dos professores pesquisados não consideram a profissão atraente, 77,1% consideram-na uma profissão pesada, e 88,6% entendem que se trata de uma profissão que não é reconhecida socialmente. Por outro lado, Gatti e Barretto (2009, p. 31 e 32) afirmam que a permanência no serviço público (9 anos) é maior que no setor privado (3 anos) devido às vantagens que o setor oferece: “[...] estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores”.

O município de Cunha apresenta poucas oportunidades de formação e inserção profissional. Em decorrência disso, grande parte dos estudantes precisa deixar o município para estudar em cidades vizinhas, como Guaratinguetá, Lorena, Taubaté e São José dos Campos, o que torna o curso dispendioso para os níveis de renda dos professores.

No 1º trimestre de 2015, o nível da ocupação dos homens, no Brasil, foi estimado em 67,4%, e o das mulheres, em 45,9%, uma diferença de mais de 21%. O comportamento diferenciado desse indicador entre homens e mulheres foi verificado nas cinco Grandes Regiões, com destaque para a Norte, onde a diferença entre homens e mulheres foi a maior (27 pontos percentuais), e a Sul, que apresentou a menor diferença (19 pontos percentuais) (IBGE, 2015).

No município de Cunha essa diferença é reduzida para 15%, com 57,7% de homens e 42,3% de mulheres trabalhando. Embora a redução seja importante, é preciso levantar outros fatores que influenciam essa relação, como a baixa renda e a pouca escolaridade da população cunhense.

Os dados do Pnad (2015) apontam que a falta de ocupação é maior entre a população menos escolarizada. Os estudos mostram que, nos grupos com níveis de instrução mais altos, o nível da ocupação é mais elevado. Destaca-se que, no 1º trimestre de 2015, 30,9% das pessoas sem nenhuma instrução estavam trabalhando. No grupo das pessoas com nível superior completo, o nível da ocupação chegou a 78,6% (IBGE, 2015).

6.1.5 Número de irmãos

Os professores da amostra são advindos de famílias numerosas: 54,3% têm quatro ou mais irmãos; 17,1%, três irmãos; 17,1%, dois irmãos; 5,7%, dois; e, 5,7%, nenhum irmão. Esses números contrapõem-se aos das famílias dos próprios professores, que são bem menores. O número de dependentes aponta para redução das famílias, com 62,8% dos pesquisados tendo um ou dois dependentes. A Figura 43 apresenta o número de irmãos dos pesquisados.

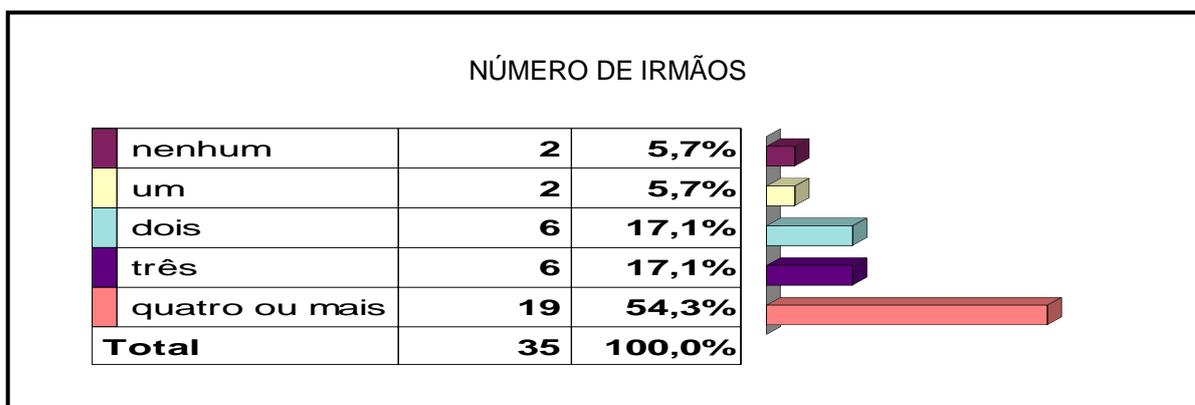


Figura 43: Número de irmãos

O município apresenta redução da taxa de fecundidade. No Brasil, essa taxa é de 1,77, na região sudeste é de 1,66, e no município de Cunha, de 1,43 (IBGE 2010).

O segmento etário de 0 a 14 anos registrou crescimento negativo em Cunha, entre 2000 e 2010 (-3,4% ao ano). Crianças e jovens eram 30,1% do contingente populacional em

2000, o que correspondia a 6.947 habitantes. Em 2010, a participação desse grupo reduziu para 22,4% da população, totalizando 4.905 habitantes (IBGE- Censo 2000-2010).

Quando questionados sobre o número de pessoas que dependem da sua renda, 62,8% dos sujeitos responderam uma ou duas pessoas, o que indica a redução do número de dependentes por famílias.

Quanto à composição das famílias do município: 4.218 famílias são constituídas por duas pessoas; 3.870 famílias, por três pessoas; 2.921 famílias, por quatro pessoas; e, 1.662, por cinco ou mais pessoas. A média de habitantes por domicílio é de 3,09 (IBGE, 2010). Esse mesmo percentual dos sujeitos pesquisados (80%) vive com o esposo e com os filhos.

6.1.6 Lazer

Os professores têm como principais atividades de lazer os passeios, as viagens e visitas que, juntas, somam 14,5%.

Muitas atividades escolhidas pelos sujeitos da pesquisa estão relacionadas ao cotidiano das famílias, como dedicar-se aos filhos, esposo, pais, família e às atividades ligadas à religiosidade. Corroboram esses dados pesquisas de Chamon (2003), que há mais de 10 anos chegam a resultados semelhantes. Aparecem também a leitura, a televisão, o cinema e atividades esportivas como caminhada e prática de esportes.

Na Figura 44 apresentam-se as palavras que obtiveram maior frequência, dentre as 94 palavras citadas pelos sujeitos no questionário. A questão apresentada era: cite abaixo 3 (três) atividades de lazer de sua preferência:



Figura 44: Frequência de atividades de lazer

Segundo pesquisa da UNESCO (2004), sobre as atividades culturais dos professores brasileiros, as atividades no âmbito doméstico sobrepõem-se às demais, como assistir a fitas de vídeo, por exemplo. 74,3% afirmam que assistem à TV e 52,0% ouvem rádio diariamente (UNESCO, 2004, p. 164). Observam-se também algumas opções ligadas à exaustão no trabalho e à recuperação das condições físicas e mentais, como descansar e dormir.

Assis (2004, apud UNESCO 2004, p. 62), ao abordar a questão da pauperização dos professores, particularmente da rede pública, afirma que, ao deixar de ganhar um salário digno, os professores “[...] passaram a ter mais dificuldade de se manterem como cidadãos”. Para o autor, o professor “[...] é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura, e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu

alcance”. Segundo o autor, “[...] isso deixa uma marca extremamente perniciosa no professor” (ASSIS, 2004, apud UNESCO, 2004, p. 62).

O autor complementa sua argumentação em favor do acesso aos bens culturais pelos professores, afirmando que o professor precisa ser um cidadão do mundo, um conhecedor da realidade local e global, e que tais conhecimentos são necessários para que ele possa formar pessoas capazes de compreender e agir no mundo.

No tópico que segue apresentam-se e discutem-se as variáveis “tempo dedicado ao trabalho” e “local onde os professores residem”.

6.1.7 Tempo dedicado ao trabalho e local onde residem

Neste tópico apresentam-se os dados referentes às variáveis “tempo dedicado ao trabalho” e “local onde residem os professores”, com ênfase na profissão e nas condições de trabalho nas escolas da roça. Optou-se por discuti-las juntamente devido ao fato de tratarem de uma realidade na qual os professores moram na cidade e lecionam na roça.

Com relação aos deslocamentos diários dos professores, há que se considerar fatores como: as distâncias que percorrem diariamente, o tempo gasto no trajeto, as condições das estradas, o custo do transporte e a inadequação do transporte coletivo.

Com relação ao tempo dedicado ao ensino, é importante considerar as atividades desempenhadas pelo professor nas escolas da roça. Muitas dessas atividades não estão diretamente relacionadas ao ensino, como limpeza da sala de aula, preparo da merenda, cuidados com o entorno, entre outros. Essas atividades são importantes para a manutenção das escolas, mas apresentam impacto negativo na autoimagem do professor, na medida em que interferem no exercício da profissão e na qualidade do ensino, devido ao tempo que demandam e à natureza das atividades. Aspectos que correspondem às condições de trabalho dos professores relacionam-se com a construção das representações que esses profissionais elaboram acerca de “ser professor” nesse contexto.

Os dados apontam que apenas um dos professores pesquisados exercia outro cargo, o de coordenador pedagógico. Todos os demais exerciam o cargo de professor, com 74,3% deles trabalhando em apenas um turno, e 22,9%, em dois turnos. O tempo diário dedicado à docência varia entre 4 e mais de 8 horas: 20% se dedicam à docência entre 4 e 6 horas diárias; 45,7%, entre 6 e 8 horas; e, 34,3%, acima de 8 horas.

A média de horas trabalhadas pelos professores da Educação Básica, segundo os estudos de Gatti e Barreto (2009), é em torno de 30 horas semanais. Todavia, as autoras destacam que é preciso considerar, no caso docente, que o número de horas trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Esse tempo a mais envolve o preparo de aulas, a correção de provas e estudos realizados fora do horário de aula.

A pesquisa TALIS (2014) aponta que os professores, no Brasil, relatam gastar 25 horas por semana ensinando, 6 horas a mais do que a média da TALIS.

A pesquisa aponta que no Brasil se observa o maior percentual médio de tempo gasto com tarefas administrativas em sala de aula, por exemplo, registrando frequência, distribuindo informativos e formulários da escola (12,2%). No caso dos professores rurais do município de Cunha, há que se considerar a complexidade do preparo de aulas para classes multisseriadas, as dificuldades de acesso às escolas e as demais atividades exercidas pelos professores na escola, além de ministrarem aulas.

O questionário não continha perguntas sobre o tempo gasto pelo professor no trajeto casa-escola. Considerando-se as distâncias entre a zona urbana e as escolas rurais do município, e as condições gerais das estradas vicinais, estima-se que cada professor gaste entre 40 minutos e 2 horas para fazer o percurso. O percurso de ida e volta é estimado entre 1 hora e 20 minutos e 4 horas, diariamente.

Na maioria das escolas os professores trabalham sozinhos: preparam a merenda, cuidam dos utensílios da cozinha, limpam a sala de aula, e os banheiros, e cuidam dos arredores da escola. Manter o entorno da escola limpo é importante para evitar a presença de cobras, aranhas e outros animais peçonhentos que representam riscos para os alunos. Das 57 escolas pesquisadas, 5 escolas nucleadas contam com profissionais de limpeza e preparo de merenda. Nas demais escolas esse trabalho fica a cargo do professor. A pesquisa TALIS (2014) aponta que no Brasil o professor gasta muito tempo mantendo a ordem e cuidando de

questões administrativas, o que reduz significativamente o tempo dedicado ao ensino, conforme se apresenta na Figura 45.

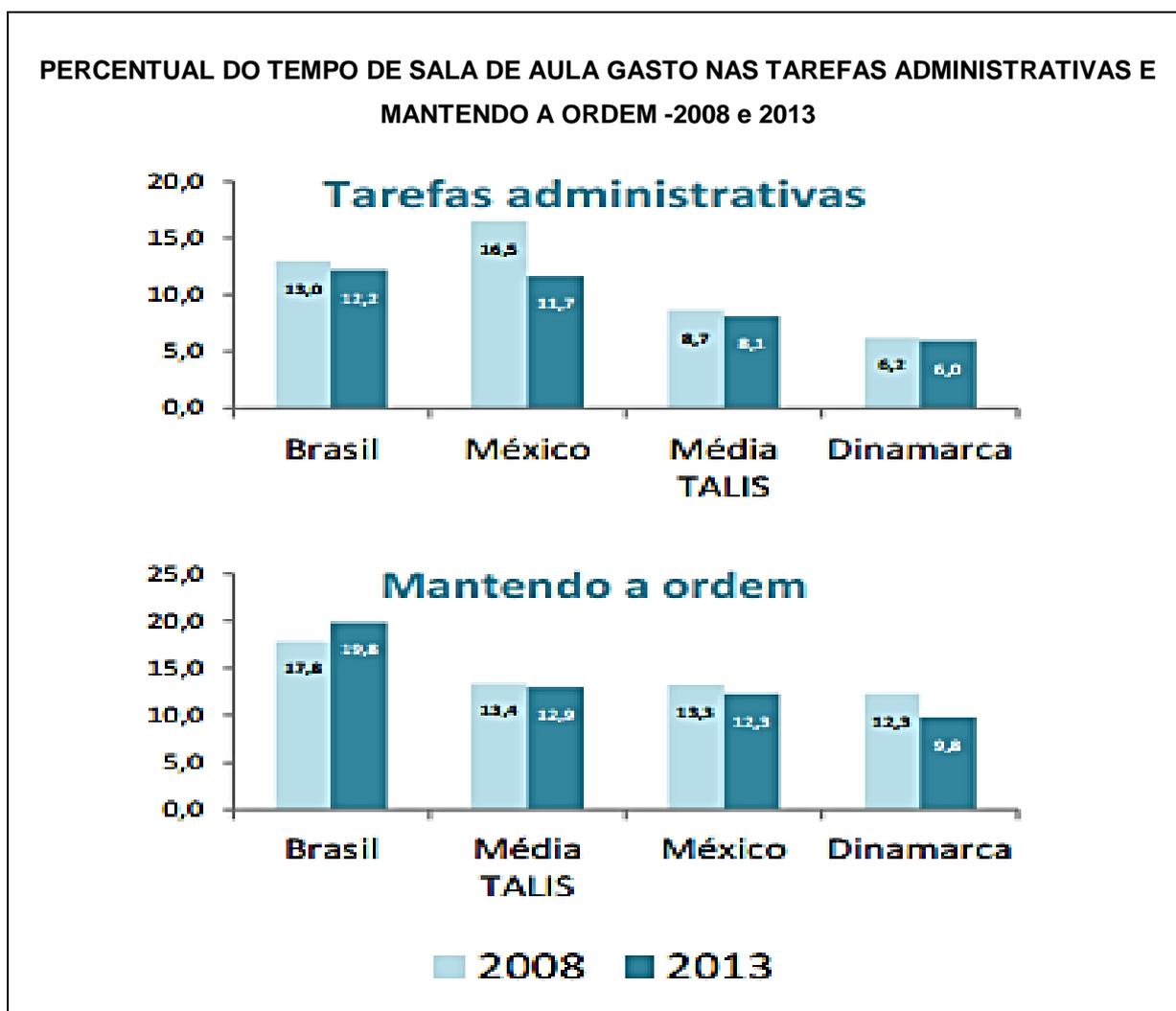


Figura 45: Tempo gasto na sala de aula. Fonte: TALIS 2008 e 2013

Os dados desta pesquisa apontam para uma realidade diferente, pelo menos em alguns aspectos, conforme a pesquisa TALIS. Os sujeitos pesquisados que atuam nas escolas rurais não relataram nenhum problema disciplinar nas escolas rurais pesquisadas. Ao contrário, afirmaram que o comportamento receptivo e o interesse dos alunos são os aspectos que mais os motivam a lecionar na zona rural. Portanto, não gastam tempo para manter a ordem da

classe. Por outro lado, investem muito tempo em outras atividades, além das administrativas, como o preparo da merenda e a limpeza da escola.

P.L.G. – Eu gosto da criançada... o que ajuda a dar uma boa aula é o interesse dos alunos, as crianças que se comportam bem.

P.L.J. – Ajudar, ajudar mesmo, só a vontade dos alunos de participar das aulas, eles ficam esperando muito.

P.L.R. – Eu gosto de trabalhar com educação física. Estar no dia-a-dia com as crianças me motiva, a motivação dos alunos me motiva, você transmite alguma coisa, eles sentem segurança com profissional de educação física, eu gosto do que faço, foi minha escolha mesmo.

P.P.Z. – Antigamente o professor era valorizado, respeitado, hoje não tem mais valor, as crianças não respeitam ninguém, na roça ainda é diferente, os alunos respeitam, mas na cidade as coisas estão complicadas.

P.L.D. – Na zona rural eles ficam esperando você, parece que eles não têm muitas oportunidades, então quando chegam na escola aproveitam, abraçam tudo que você propõe, eles ficam esperando sua aula, não tem muito o que fazer na roça, daí eles vão para escola, e eles não faltam de jeito nenhum, lá o que você pede para fazer é na hora e todos os alunos participam e isso motiva a gente, você até trabalha com mais alegria.

Relatório do Inep (2007, p. 33) também destaca as dificuldades encontradas pelos professores de escolas rurais, como a baixa qualificação, salários inferiores aos dos professores da zona urbana, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, devido às condições das estradas e à falta de ajuda de custo para locomoção.

P.P.A. – Pra a gente chegar no [bairro] a gente tinha andar os 25 quilômetros a pé levando a merenda e o que comer na mochila nas costas e ficava lá a semana inteira.

P.P.P. – A escola é depredada, invadida, roubada, porque não tem ninguém responsável pela escola. O professor quando pega aula no começo do ano ela gasta uma semana para limpar a escola, roçar em volta da escola, arrumar a cerca, em muitas escolas você chega tem vaca, cavalo dentro do pátio da escola, isso quando os próprios moradores não entram na escola e mexem nas coisas, o professor leva uma semana inteira só para deixar a escola em situação de dar aula, agora imagine

cortar grama, roçar, limpar, roçar em volta, a escola é abandonada não tem caseiro, não tem ninguém é isolada, o próprio nome já fala, é isolada.

P.P.T. – Eu gostaria de acompanhar todas as aulas (Educação Física), mas nem sempre eu posso, porque aproveito esse tempo para adiantar a merenda do outro dia, corrigir caderno, limpar a escola, mas sempre que eu posso eu vou fazer atividades com eles, por que sei que isso é bom para as crianças.

P.L.G. – Complicado para eles. O professor tem que fazer tudo sozinho e dar aula pra cinco séries.

A carga horária de trabalho do professor, segundo Gatti (2009), não permite o acúmulo de funções. Assim, uma das aglutinações mais comuns é com as funções domésticas, uma das justificativas apontadas como uma das razões da feminização da categoria. Pesquisas desenvolvidas por Chamon (2003, p. 85) ratificam esses dados: “[...] o item mais selecionado foi *afazeres domésticos* (80,4%), no qual as alunas-professoras relatam dificuldade em conciliar jornada tripla de trabalho, estudo e organização/manutenção do espaço doméstico”.

Nas escolas rurais de Cunha os professores já acumulam três tarefas na própria escola: lecionam e cuidam da escola e da merenda. Quando estudam e cuidam de suas casas, passam a executar uma jornada quádrupla, na qual se incluem dificuldades diárias de acesso às escolas.

Os professores polivalentes sentem-se despreparados para ministrar a disciplina Educação Física, e sentem-se penalizados, pois cumprem uma jornada de trabalho que julgam pesada, visto que acumulam várias funções.

Esse fato justifica, em parte, a luta desses professores polivalentes pela presença de profissionais especializados na disciplina para ministrarem as aulas de Educação Física nas escolas rurais. Os professores pretendem igualdade de condições de trabalho para o urbano e rural, pois no urbano é possível contar com esses profissionais na escola e com uma redução da carga de trabalho.

P.L.V. – Pensando em termos de direitos iguais, na sede eles têm: professor de inglês, de computação, de música, de educação física e arte, porque os alunos da zona rural não têm direito de nada disso? Nossos alunos não tem esse direito e

nunca teve? Acaba que tem pai que opta por pegar o aluno por no carro e trazer para a cidade porque eles acham que aqui o aluno vai ter mais oportunidades.

P.P.Z. – Ah! E tem mais, a gente não tem tempo, precisa tempo para preparar, já prepara tanta aula, português, matemática, geografia e ainda mais educação física. Na zona rural e difícil, porque são poucos alunos mas em diferentes níveis

*P.P.A. – E tem mais, só pode dar aula de educação física o professor formado tanto é que quando falta professor de matemática pode ir de outra matéria substituir, mas de educação física não pode, e nós que trabalhamos com crianças pequenas que exigem mais cuidados **podemos dar essa aula sem saber?***

Os professores pesquisados dormem em média de 6 a 8 horas por dia. A maioria das escolas rurais funciona no período da manhã e, para chegar às escolas às 7h30, horário de início das aulas, os professores saem da cidade muito cedo, como no caso da escola do bairro da Bocaina, que fica a 45 km do centro de Cunha. Em alguns bairros as aulas começam às 8 horas e terminam às 12h30, para que o aluno tenha cinco aulas de 50 minutos e 20 minutos de intervalo.

Para os professores de Educação Física as jornadas são mais longas, uma vez que eles se deslocam diariamente da cidade até duas escolas rurais, ministrando duas aulas em cada uma delas. Normalmente o horário das aulas nas escolas multisseriadas é organizado observando-se a localização das escolas e o tempo de deslocamento dos professores, que usam motocicleta. Usar o carro como meio de transporte para lecionar em cada uma das escolas elevaria muito o custo, pois o valor recebido pela hora aula que é de R\$12,26, segundo a Federação dos Professores do estado de São Paulo (FEPESP, 2015). Os professores da rede municipal de Cunha que leccionam na zona rural recebem 25% a mais pela hora-aula, como auxílio de local de exercício (ALE), independentemente da distância que percorrem. Assim, o valor da hora aula dos professores da zona rural, no início de 2016, era de R\$18,00, e o valor da hora aula dos professores da zona urbana era de R\$15,30 (SECRETARIA MUNICIPAL DE CUNHA, 2016).

Todos os professores de Educação Física licenciados pesquisados usam a moto como meio de transporte, o que, por um lado, diminui custos, mas por outro dificulta o transporte de materiais e o acesso em dias de chuva.

P.L.G. – *Quando tinha jogos em Cunha eu tinha vontade de trazer os alunos, mas de moto não dá. Vou de moto para todo lugar... O que atrapalha mesmo são as estradas, os caminhos... Quantas vezes já passei apuros, caí, cortei a perna no Sapezal (bairro), cheguei a cair, o pior de tudo é o acesso o local é o caminho.*

P.L.D. – *Eu vou pra roça de moto, tenho uma mochilona que eu levo, às vezes largo alguma coisa lá, mas eu levo os colchonetes, as bolas que eu tenho, eu levo também.*

Na Figura 46 apresentam-se os percentuais de professores pesquisados que residem na zona rural e na zona urbana. Os dados apontam que 85,7% dos professores moram na zona urbana, ou seja, eles se deslocam diariamente até as escolas rurais para ministrar aulas. Apenas 11,4% dos professores que compõem esta amostra residem na roça. A pesquisa não confrontou, contudo, se o bairro onde o professor reside é o mesmo no qual leciona.

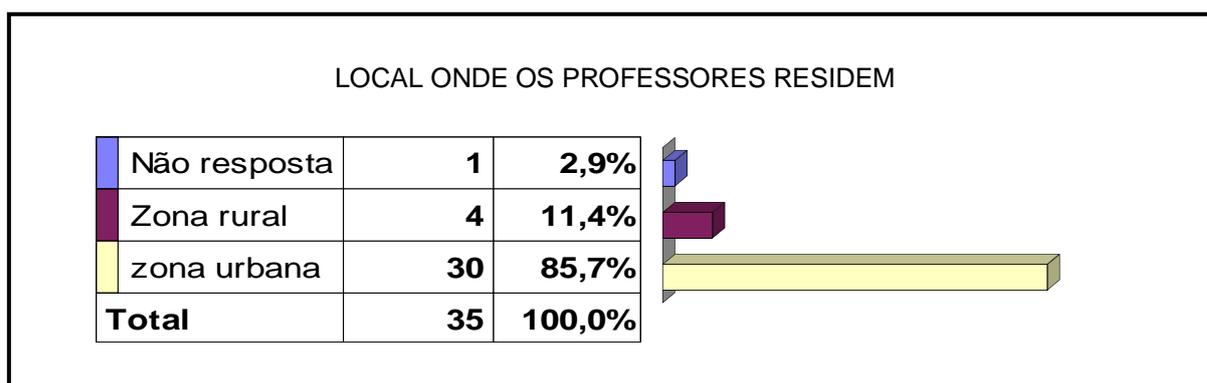


Figura 46: Local onde os professores pesquisados residem

Esse dado é extremamente relevante, pois estudos (CALDART, 2003a; ARROYO, 2004; SANTOS, 2003; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, BRAZ 2014, RAMOS, MOREIRA e SANTOS, 2004) destacam que não residir no campo é um dos fatores apontados como prejudicial à qualidade da educação nas escolas do campo.

Os estudos apontam que professores que não residem na zona rural, ou seja, que moram na cidade, identificam-se com os modos de vida urbanos. Assim, não auxiliam os alunos na construção de uma identidade do campo, pois reforçam os modos de vida da cidade e não os da roça (ARROYO, 2007). O professor que não vive na roça parece mesmo crer que a vida na roça não é boa e que o aluno da roça é diferente do aluno da cidade.

P.L.R. [...] *you are going to be dialoguing, talking about the future, the life that the parents lead in the countryside, if they want to lead a better life...*

P.L.D. [...] *some small towns have never had bicycles, they don't have bicycles, the father can't buy a bicycle, go on a skateboard, various sports, with this you do a survey of what they would like, but they don't have the opportunity, many children would like to swim, go on a bicycle.*

P.L.G. – *It's complicated for them, five series, it's not by the number of children, it's just a little. The student who never had any contact with school. **Pega um coitadinho que não sabe ler e escrever**, e como que faz, daí fica difícil, como é que faz, é difícil.*

P.L.J. – *Give a base for him, for when he comes for the fundamentals he already has a base of sports, **porque os coitadinhos chegam aqui “perdidinhos”**.*

Arroyo (2007) afirma que um dos aspectos decisivos para a precariedade da educação do campo “[...] é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos desta comunidade, que tenham como herança a cultura os saberes e a diversidade das formas de vida do campo” (ARROYO, 2007, p.169).

Objetivando a superação das fragilidades apontadas por ARROYO (2007) na formação de professores para atuarem na educação do campo, um dos pilares do PROCAMPO é justamente o fortalecimento da relação entre escola e comunidade. Para alcançar essa meta, a formação dos professores em regime de alternância prevê a realização de atividades na comunidade na qual trabalham ou residem no Tempo Comunidade: “[...] o Tempo Comunidade é desenvolvido nos locais de realização da prática pedagógica [...] estes espaços se constituirão com tempos de estudos teóricos e práticos” (UNITAU, 2009, p. 40).

Neste sentido, o programa de formação atende uma condição colocada por Caldart (2003a) que assevera a necessidade de criação de um coletivo no campo para vencer o isolamento no qual os professores rurais se encontram. Um coletivo formado por todos que educam, e não apenas por professores, mas também pelas pessoas da comunidade: “[...] *Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade*. Exatamente porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador

sozinho” (CALDART, 2003a, p. 74) (grifo do autor). Corroboram os apontamentos de Caldart (2003a) os estudos de Lavoura (2013) e Lopes (2012).

A presente pesquisa aponta que os professores cunhenses que atuam nas escolas rurais sentem o isolamento proclamado por Caldart (2003a), ao considerarem o trabalho coletivo mais importante que o trabalho individual na formação do professor. Os dados confirmam que 88,6% dos sujeitos pesquisados consideram o trabalho coletivo “totalmente importante” ou “muito importante” para a atuação docente.

Caldart (2003a, p. 74) afirma que “[...] o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando as pessoas em coletividades fortes”.

No bairro do Monjolo, no município de Cunha, há um trabalho desenvolvido por uma comunidade formada por pessoas de diferentes nacionalidades. Trata-se de um grupo de pessoas de diferentes partes do mundo que vivem em uma “comunidade agrícola”. Durante a visita à escola para a realização dos registros fotográficos, e durante o acompanhamento feito aos alunos do PROCAMPO, em 2013, foi possível observar a importância do grupo para comunidade escolar. Nessa escola os alunos recebem, por meio da parceria com a comunidade: aulas complementares de idiomas (espanhol/inglês), auxílio nas festividades programadas para o ano letivo (dia das mães e dos pais, festa junina, dia da criança, natal), e ajuda nas aulas, com atividades de leitura, recreação e jogos.

A troca de conhecimentos entre os moradores da comunidade (estrangeiros que vêm de várias partes do mundo) e os alunos favorece o desenvolvimento de todos. Os alunos aprendem com eles, mas também ensinam o idioma e os costumes dos brasileiros. Desse modo, os saberes dos pequenos são valorizados e reconhecidos. Acredita-se que esse trabalho pode e deve ser desenvolvido em toda comunidade, pois essa proposta fica restrita às pessoas com “certa escolaridade”, como se o conhecimento das pessoas “sem escolaridade” não fosse importante. O grande desafio da escola é justamente vencer essa barreira que separa os saberes, resgatando pessoas, agregando valores que incluem os conhecimentos orais, os costumes, as tradições e os modos de vida da comunidade.

Jovchelovitch (2011, p. 91) afirma que a pertença antecede o conhecimento: “[...] mesmo antes de podermos pensar em conhecer nós *pertencemos*: nós partimos da pertença,

não do conhecimento. Pertencemos a uma cultura, a uma sociedade, a uma família, a um tempo histórico e esta pertença configura o conhecimento que construímos desde o início”. Neste sentido, ter a comunidade presente na escola significa assumir esse pertencimento e o processo de construção de conhecimento como algo natural, sem rupturas ou hierarquização de saberes, compreendendo que “[...] todo saber depende de um contexto que está enraizado em um modo de vida” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 92).

O local onde os professores residem, a identificação ou não com os modos de vida das comunidades, os deslocamentos que fazem diariamente e o tempo que gastam com as diferentes atividades na escola são questões que se relacionam com as representações que esses profissionais constroem acerca de sua profissão. As rotinas de trabalho de professores licenciados e polivalentes apresentam algumas diferenças. Da mesma forma os conflitos presentes no cotidiano dessas categorias (polivalentes e licenciados) ora se aproximam, ora se distanciam, ora convergem, ora divergem. As representações constituem atributos fundamentais para os grupos sociais, portanto podem ser um meio de afirmar as particularidades e as diferenças. (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 142).

Na próxima seção, discutem-se os dados relacionados à experiência e formação dos sujeitos pesquisados.

6.1.8 Tempo de docência e experiência profissional

Quanto ao tempo de serviço, os dados mostram que 91,4% dos professores têm mais de 3 anos de docência. Apenas 1 professor (2,9%) apresentou tempo inferior a seis meses, e dois professores, entre 2 e 3 anos (5,7%). Dados da pesquisa TALIS (2014) apontam que, em média, o professor brasileiro tem 14 anos de experiência no magistério. Pesquisa da Fundação Leman (2015) aponta para 12 anos a média de experiência dos professores que atuam em escolas públicas. A Figura 47 apresenta o tempo de docência dos professores pesquisados.

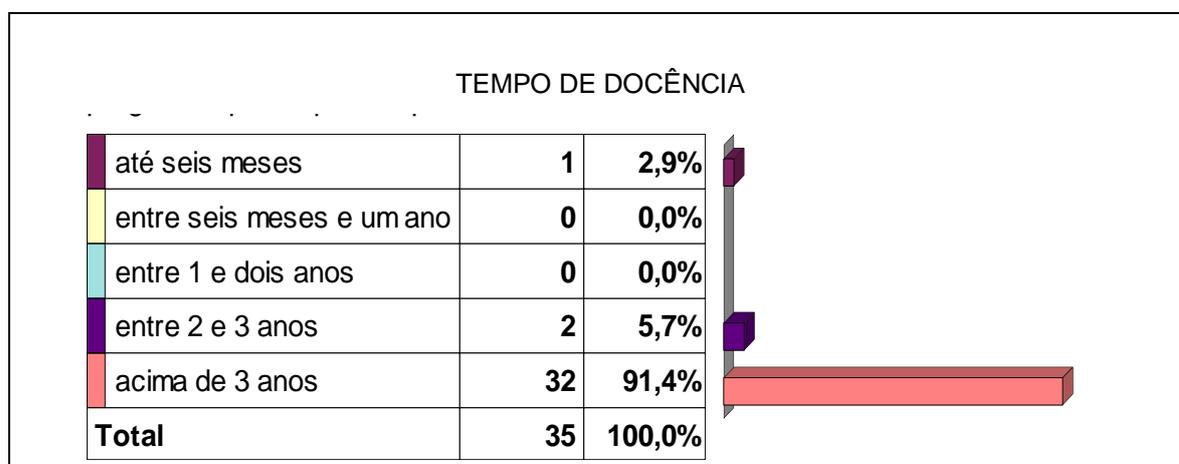


Figura 47: Tempo de docência dos professores pesquisados

Quanto ao nível de ensino para o qual lecionam, os dados apontam que 8,6% dos professores lecionam na Educação Infantil (maternal e pré-escola); 97,1%, no Ciclo I do Ensino Fundamental (entre 1º e 5º anos); 22,9%, com Ciclo II do Ensino Fundamental (entre 6º e 9º anos); e, 2,9%, com Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Figura 48 apresenta a distribuição dos professores pesquisados conforme o nível de ensino para o qual lecionam.

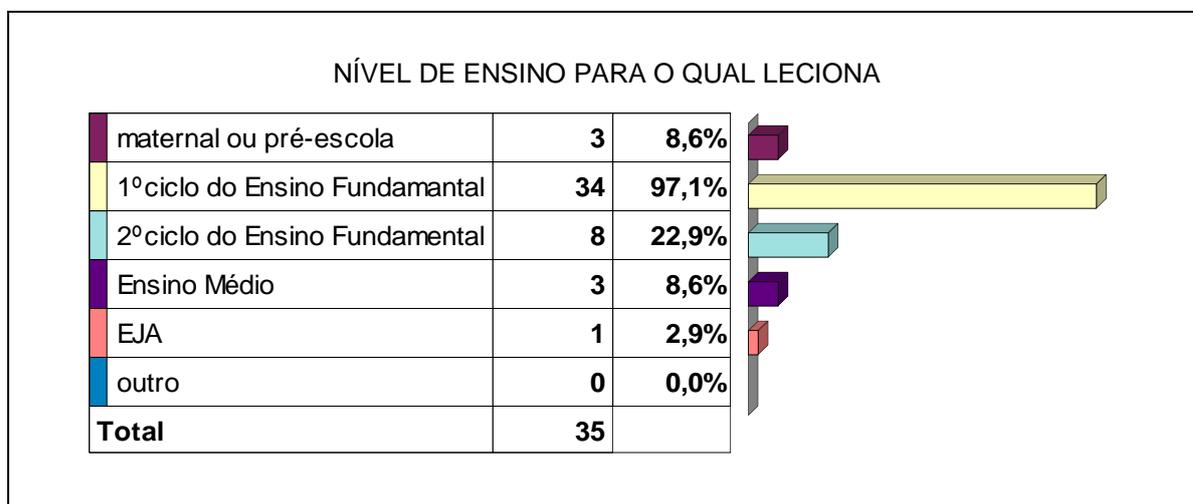


Figura 48: Nível para o qual lecionam

Para esta pesquisa não foi considerada a legislação do Estado de São Paulo que entrou em vigor no ano de 2014, a qual redistribuiu o Ensino Fundamental em três ciclos (SÃO PAULO, SEE, 2014).

Artigo 4º - Os Ciclos de Aprendizagem, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, definem-se ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano;

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano;

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano

Neste eixo, apresentaram-se os dados sociodemográfico da presente pesquisa. Constatou-se que, entre os professores pesquisados há predomínio de mulheres (82%) No segmento denominado de professores polivalentes prevalece a maioria de mulheres (90%) e, no segmento professores licenciados em Educação Física há maioria de homens (60%). Com relação à formação dos sujeitos, constatou-se que 94,3% têm formação em nível superior (pedagogia e educação física) e que 62,9% cursaram pós-graduação. Não há, no grupo pesquisado, professores licenciados ou pós-graduados em Educação do Campo. A formação dos pais apresentou relação positiva com relação à formação dos pesquisados, e as mães possuem maior formação que os pais. A renda média pessoal e familiar dos pesquisados situa-se entre 1 e 3 salários mínimos. Com essa renda os sujeitos pesquisados inserem-se no grupo de trabalhadores mais pagos do município (4,47%).

A orientação dos pais aos filhos, em relação à carreira do magistério, constatada nesta pesquisa, está em parte relacionada às possibilidades de emprego e renda do município. Entende-se que os pais consideraram o magistério como a melhor opção no momento da escolha, pois o professor continua sendo um dos profissionais com melhor remuneração, no município. A média de idade do grupo é de 42,9%, e 48,9% dos pesquisados têm mais de 45 anos. A existência de escolas estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental na roça tem atraído professores mais velhos de outras cidades para o município de Cunha.

Os pesquisados são provenientes de famílias numerosas, com 4 ou 5 irmãos, em contraposição a suas próprias famílias, com média de 1 e 2 dependentes. Os professores têm como lazer os passeios, as viagens e visitas. Muitas atividades escolhidas estão relacionadas ao cotidiano das famílias, às tarefas domésticas e ao descanso.

Contatou-se que 91,4% dos professores têm mais de 3 anos de docência e que 97,1% lecionam no Ciclo I do Ensino Fundamental, nível de ensino oferecido na maioria das escolas rurais. Residem na zona urbana 85,7% dos professores, deslocando-se diariamente para suas

escolas na roça em trajetos longos e em condições difíceis. Esses deslocamentos contribuem para que os professores percebam a profissão como mais pesada, cansativa e onerosa. Constatou-se também que o tempo dedicado aos cuidados com a escola e seu entorno, e com preparo de merenda também influenciam negativamente nas representações sobre o exercício da profissão nas escolas da roça.

Os dados sociodemográfico desta pesquisa nos permite inferir que as condições de vida dos professores apresentada nesta pesquisa pode não ser decisiva para a construção de representações negativas sobre a profissão.

Os professores pesquisados percebem a profissão como desvalorizada, pesada, pouco atrativa e sem reconhecimento social, no entanto a profissão é muito valorizada pelos pais e alunos da roça; pelos próprios colegas de profissão (professores polivalentes reconhecem a importância dos licenciados); pelos seus pais que aconselharam a carreira e, pelos alunos que respeitam e reconhecem a importância do professor nas escolas roça.

P.L.J. – Na zona rural pelos alunos sim, há valorização pelos alunos [...] O professor da classe também valoriza, pela direção acho que não é valorizado.

P.L.D. [...] eles sentem segurança com profissional de educação física, eu gosto do que faço, foi minha escolha mesmo.

É importante destacar também que 74,3% dos professores pesquisados vivem em casa própria, 80% têm curso superior, 62,9% são pós-graduados ou cursaram outra licenciatura e estão entre 4,47% dos profissionais mais bem pagos do município. Esta realidade contrasta com a situação de muitos professores que vivem nas periferias das grandes cidades, ou nas regiões norte e nordeste brasileiro conforme já discutido nesta pesquisa. Deste modo pode-se inferir que as representações negativas sobre a profissão que circula no meio profissional também influenciam na construção da autoimagem do professor.

No subitem que segue, discute-se a opção profissional dos sujeitos.

6.2 Opção profissional

Nesse eixo foram investigados os motivos que levaram os sujeitos a optarem pela carreira do magistério. Os pesquisados foram interrogados sobre a sua escolha profissional por meio de duas perguntas. Na primeira, “Por que você escolheu ser professor?”, o sujeito poderia indicar uma dentre as 12 opções apresentadas. Na questão seguinte, “Escolha duas razões que possam definir sua motivação para ser professor”, o sujeito poderia indicar duas razões em uma lista com cinco opções. Para a questão “Por que você escolheu ser professor?”, a maioria das respostas foi “por falta de opção” (31,4%), seguida da alternativa “sempre sonhei ser professor” (25,7%) e “por opção” (25,9%). A opção “para utilizar minhas capacidades” foi escolhida por 5,7% dos pesquisados. As opções “para ter autonomia”, “para ser útil à sociedade”, “para aprender constantemente” e “pelas oportunidades no mercado de trabalho” foram escolhidas por 2,9% dos sujeitos pesquisados. As opções que não foram indicadas por nenhum dos sujeitos pesquisados foram: “para formar outras pessoas”, “pelo prazer de explicar e se fazer entender”, “para ter responsabilidade”, e “para ter um futuro estável”. As razões que levaram os sujeitos escolherem o magistério estão apresentadas na Figura 49.

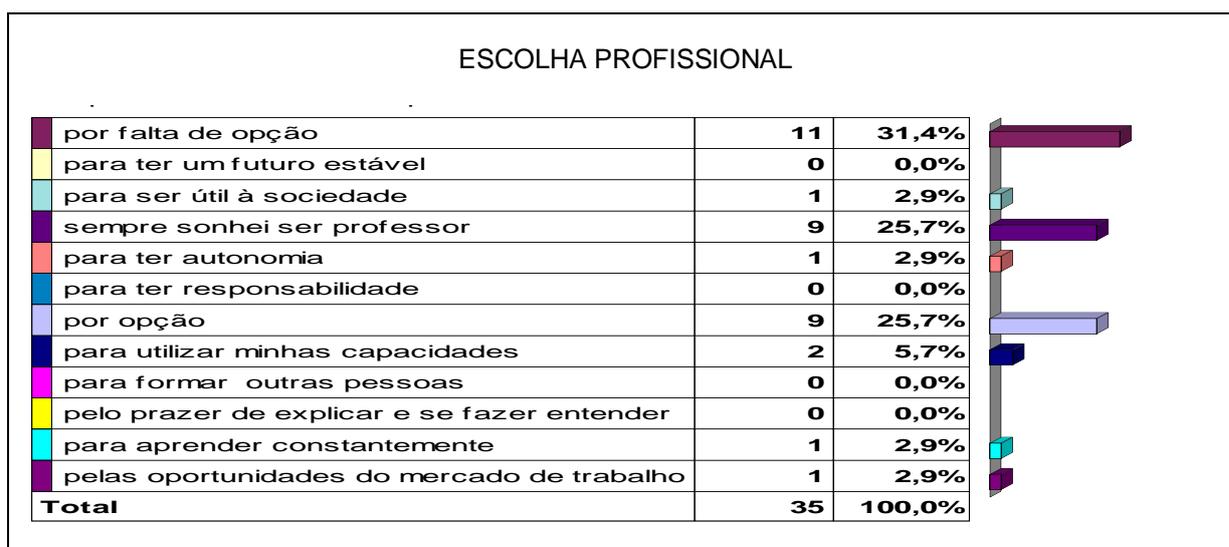


Figura 49: Escolha profissional

A opção mais escolhida pelos sujeitos da pesquisa, “falta de opção”, mostra o retrato de um município que até a década de 2004 (ano de formação da última turma de magistério em nível médio em Cunha) contava com o magistério como única opção de formação para os jovens.

O primeiro grupo escolar criado no município de Cunha data de 1912, o Grupo Escolar de Cunha, atual E. E Dr. Casemiro da Rocha, que oferecia ensino primário (de 1º ao 4ºano), correspondente ao Ciclo I do Ensino Fundamental atual.

O Ginásio Municipal, criado pela Lei 68, de 06/09/1956 (VELOSO, 2010, p.324-327), foi mais tarde transformado em Ginásio Estadual e funcionou inicialmente nas dependências da E.E Dr. Casemiro da Rocha, oferecendo ensino até a 8ªsérie (correspondente ao Ciclo II do Ensino Fundamental, 9ºano).

O curso normal, criado pela Lei nº 8.440 de 31/12/1964 (VELOSO, 2010, p. 329), tinha como objetivo atender às necessidades dos alunos que desejavam continuar os estudos e que não podiam sair de Cunha, como alguns poucos filhos e filhas de fazendeiros e comerciantes prósperos. Durante 40 anos, a única opção de formação em Cunha foi o magistério, ciclo quebrado recentemente (2010) com a instalação de um *campus* do Centro Tecnológico de Educação Paula Souza, de Guaratinguetá (Escola Técnica), do Curso de Pedagogia da UNIARARAS (Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS), e com o início do PROCAMPO em 2012, pela UNITAU, para a formação de Educadores do Campo com licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.

No estudo realizado por Dias (2014), com graduandos dos cursos de licenciatura no município de Santarém, estado do Pará, a “falta de opção” foi apontada por apenas 4,4% dos sujeitos, contrastando com os 31,4% encontrados no município de Cunha. Dias (2014) atribui esse baixo percentual à conscientização dos sujeitos das limitações impostas por suas condições sociais, quando da sua opção por cursar licenciatura.

Esse dado reafirma o quadro que vem sendo apresentado nesta pesquisa, no qual o magistério, durante mais de três décadas, foi a única opção de profissionalização dos jovens cunhenses, sobretudo daqueles pertencentes às camadas sociais mais pobres.

Arroyo (2000, p. 126) afirma que a “[...] realidade social antecipa um modo de socialização, de incorporação, de aceitação dos valores, do estilo do ser professor(a) que vão sendo aceitos e internalizados desde cedo”. Para esse autor, há um processo de adequação entre a origem de classe e a profissão. Assim sendo, algumas profissões são as únicas opções possíveis para determinados grupos, e o magistério básico é uma delas.

*P.P.P. – Eu comecei a estudar na zona rural, como a maioria dos professores de Cunha, e como na zona rural só tinha até a 4ª série, vim para a cidade para fazer a antiga 5ª série, hoje 6º ano em diante. Magistério eu fiz na Escola Paulo Virgínio, depois que você terminava a antiga 8ª série, daí você podia optar por fazer o colegial ou o magistério, eu **escolhi o magistério justamente para ter uma profissão**, que é a de professor no caso.*

*P.P.V. – [Reproduzindo a fala do pai]: Depois vocês podem até seguir outro caminho, mas pelo menos **vocês terão uma profissão**, se não tiver nada para fazer vocês vão dar aula.*

A segunda e a terceira opções mais escolhidas pelos sujeitos foram “sempre sonhei ser professor” e “por opção”, ambas com percentuais de 25,7%. Esse resultado assemelha-se àquele encontrado por Dias (2014) que analisou a relação entre os motivos que levaram os licenciandos a escolherem determinada licenciatura e os cursos escolhidos.

O autor afirma que os licenciandos do Curso de Pedagogia foram os que mais se identificaram com a docência e concluiu que “[...] isso demonstra que, além de a docência ser o sonho profissional da maioria desses sujeitos, cursar Pedagogia foi uma escolha feita por opção, ou seja, dentre tantas outras opções, essa era profissão sonhada pela maioria dos sujeitos matriculados nesse curso” (DIAS, 2014, p. 145).

Corroborando essa afirmação Mello (2000, apud UNESCO, 2004, p. 35): “[...] o único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental”.

Sonhar em ser professor, ou querer ser professor, pode ser uma escolha consciente, mas também pode ser o resultado de um processo social relacionado “[...] aos limites materiais e culturais da origem social [...] ser mestre-escola não foi nem é algo com que se

identificam camadas sociais que têm outras condições materiais e outro universo cultural” (ARROYO, 2002, p. 126).

P.P.V. – Meu pai sempre foi muito pé no chão e pensava assim: eu não vou ter condições de pagar uma faculdade para um filho meu, era tudo muito caro. Quando eu fui para faculdade (licenciatura em matemática) ele quase morreu de medo de dívidas, depois da crise ele ficou sem nada, ele tinha medo, tem até hoje.

Os apontamentos de Arroyo (2002) são confirmados, nesta pesquisa, conforme se verifica na análise bidimensional com as variáveis formação dos pais e motivos da escolha da carreira, apresentadas nas Figuras 50 e 51. A menor escolaridade dos pais tem relação positiva com as opções “por falta de opção” ou “sempre sonhei ser professor”.

Do mesmo modo, a maior escolaridade dos pais tem relação positiva com as opções “para utilizar minhas capacidades”, “pelas oportunidades no mercado de trabalho”, “para ser útil a sociedade” e “para aprender constantemente”.

| QUAL É O GRAU DE ESCOLARIDADE DE SEU PAI? PORQUE VOCÊ ESCOLHEU SER PROFESSOR? | | | | | | | |
|---|------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| | Não escolarizado | E.F. incompleto | E.F. completo | E. M incompleto | E. M completo | Ensino Superior | Total |
| por falta de opção | 36,4% | 54,5% | 9,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| para ter um futuro estável | | | | | | | 100,0% |
| para ser útil à sociedade | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| sempre sonhei ser professor | 22,2% | 44,4% | 33,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| para ter autonomia | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| para ter responsabilidade | | | | | | | 100,0% |
| por opção | 11,1% | 77,8% | 11,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| para utilizar minhas capacidades | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| para formar outras pessoas | | | | | | | 100,0% |
| pelo prazer de explicar e se fazer entender | | | | | | | 100,0% |
| para aprender constantemente | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| pelas oportunidades do mercado de trabalho | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| Total | 20,0% | 51,4% | 20,0% | 0,0% | 8,6% | 0,0% | 100,0% |

p = <0,1% ; qui² = 48,41 ; gdl = 21 (MS)
A relação é muito significativa.

Figura 50: Escolaridade do pai e motivos para escolha da profissão

| QUAL É O GRAU DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE? PORQUE VOCÊ ESCOLHEU SER PROFESSOR? | | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------|------------------|----------------|-----------------|---------------|
| | Não escolarizado | E. F. incompleto | E. F. completo | E. M. incompleto | E. M. completo | Ensino Superior | Total |
| por falta de opção | 9,1% | 63,6% | 18,2% | 0,0% | 9,1% | 0,0% | 100,0% |
| para ter um futuro estável | | | | | | | 100,0% |
| para ser útil à sociedade | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| sempre sonhei ser professor | 22,2% | 44,4% | 11,1% | 0,0% | 22,2% | 0,0% | 100,0% |
| para ter autonomia | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| para ter responsabilidade | | | | | | | 100,0% |
| por opção | 11,1% | 77,8% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 11,1% | 100,0% |
| para utilizar minhas capacidades | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| para formar outras pessoas | | | | | | | 100,0% |
| pelo prazer de explicar e se fazer entender | | | | | | | 100,0% |
| para aprender constantemente | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| pelas oportunidades do mercado de trabalho | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| Total | 11,4% | 51,4% | 14,3% | 0,0% | 11,4% | 11,4% | 100,0% |

p = 0,5% ; $\chi^2 = 51,34$; gdl = 28 (MS)
A relação é muito significativa.

Figura 51: Escolaridade da mãe e motivos para escolha da profissão

A relação positiva entre a escolaridade dos pais e os motivos que levaram os professores a escolherem a profissão aponta para uma escolha mais consciente e menos condicionada pelos determinantes sociais e econômicos. Enquanto para o grupo no qual os pais têm menos escolaridade a opção mais escolhida foi “por falta de opção” e “sempre sonhei ser professor”, entre os pais com maior escolaridade as opções mais escolhidas foram “para utilizar minhas capacidades”, “pelas oportunidades no mercado de trabalho”, “para ser útil a sociedade” e “para aprender constantemente”. A análise dessas variáveis reafirma a colocação feita anteriormente nesta pesquisa, de que: a “falta de opção” manifestada pelos professores pesquisados pode ter ocorrido por influência dos pais, que perceberam, à época, esta profissão como a melhor opção possível para os filhos, no contexto do município. Para Arroyo (2002), as consequências dessa escolha, “por falta de opção”, pode deixar marcar profundas na vida pessoal e profissional. Corroboram esses dados os apontamentos de Ferreira (2014), que afirma que a profissão de professora se apresenta como de grande prestígio social no meio rural.

A falta de opção declarada pelos sujeitos na escolha da carreira pode estar relacionada aos motivos que os levaram a eleger a opção “para ter uma carreira“, na questão que versou sobre a motivação para ser professor. “Ter uma carreira” foi a escolha de 29,5% dos sujeitos, seguidos da opção “por prazer” (24,6%), “o tipo de trabalho” (19,7%) e “para melhorar o ensino” (14,8%), conforme Figura 52.

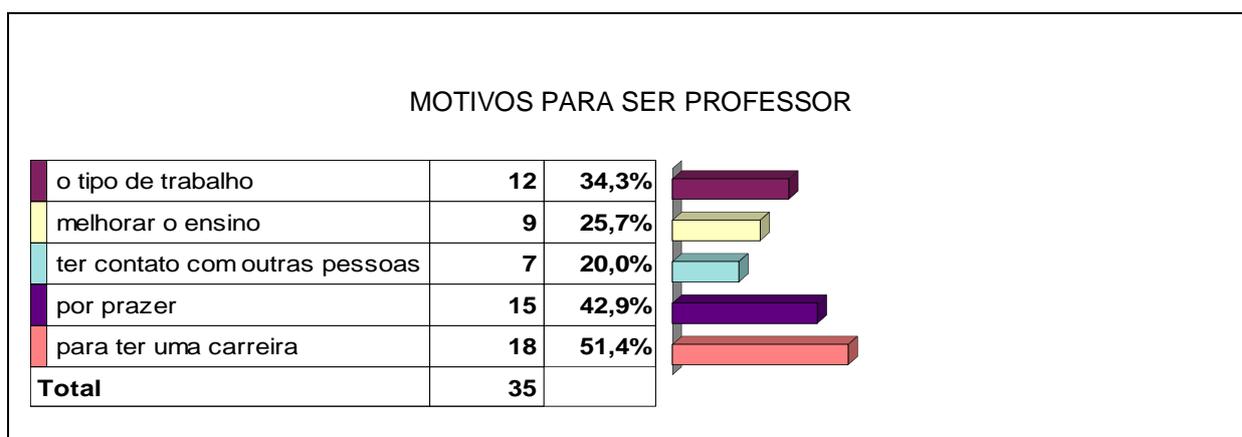


Figura 52: Motivos para ser professor.

Arroyo (2002, p. 126) afirma que “[...] a condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível”.

Assim, ter uma carreira estável torna-se prioridade na vida de muitos professores, como nos exemplos da professora que adorava dar aula de matemática, mas preferiu a segurança do cargo de PEB I (Professor de Educação Básica I). O mesmo processo verifica-se na escolha profissional da professora que hesitava em abandonar a carreira de secretária de escola e ingressar na carreira do magistério.

P.P.V. – Eu fiz o concurso de PEB I por fazer, eu acho que nem gostava de dar aula para crianças, eu detestava, não era aquilo que eu queria, fiz o concurso por segurança e passei muito bem, quase morri de susto porque não tinha estudado uma linha de nada. Como eu já dava aula (cita o bairro) eu efetivei lá e fiquei por lá com os dois cargos por uns 5, 6 anos (depois ela abandonou o cargo de matemática e ficou no cargo no qual era efetiva PEB I). (grifos nossos).

P.L.G. – *Teve uma época que eu me separei do meu marido eu pagava aluguel pagava umas coisas. Eu não posso ficar sem serviço... pensava. O meu (salário) é menos mas é garantido. Eu sei que vou receber. Eu tinha amiga minha com mais tempo de aula que só pegava aula lá pra abril, maio. Aí eu falei vou fazer concurso. Se eu passar eu vou. Antes demorava pra ter concurso.... dai no terceiro (concurso) eu passei... ingressei em Cunha (grifos nossos).*

As opções “por prazer”, escolhida por 24,6% dos pesquisados, “o tipo de trabalho”, motivação de 19,7% dos sujeitos, e “melhorar o ensino”, opção de 14,8%, inserem-se em um contexto de adaptação e de tentativa de identificação com o papel que vão desempenhar (ARROYO, 2002).

Deschamps e Moliner (2014, p. 148) afirmam que essas representações denominam-se justificadoras: “[...] aqui as representações do objeto visam justificar o valor que os indivíduos atribuem a si mesmos.”

O sujeito que escolheu uma carreira por falta de opção, por ter apenas essa carreira como um modelo, ou ainda pela falta de oportunidade de vislumbrar outros futuros profissionais, busca reduzir as tensões causadas entre a sua escolha e a desvalorização profissional que percebe. Arguidos sobre a valorização da carreira, 88,6% dos sujeitos pesquisados discordam ou discordam totalmente ser o magistério uma profissão reconhecida socialmente (ver Figura 53).

| É socialmente valorizada ou reconhecida | Freq. | % |
|--|--------------|-------------|
| discordo totalmente | 15 | 42,9% |
| discordo | 16 | 45,7% |
| nem concordo nem discordo | 2 | 5,7% |
| concordo | 2 | 5,7% |
| concordo totalmente | 0 | 0,0% |
| TOTAL OBS. | 35 | 100% |

Figura 53: Valorização e reconhecimento da profissão

Os dados da pesquisa apontam que a maioria dos sujeitos pesquisados escolheu a profissão de professor por falta de opção e para ter uma carreira profissional, pois percebem que a profissão não é valorizada nem reconhecida socialmente.

Deschamps e Moliner (2014, p. 147) afirmam que os sujeitos buscam uma compatibilidade entre as representações de si mesmos e as representações sociais: “[...] segundo este princípio, o indivíduo se representa o mundo de uma forma que vai permitir conservar a imagem positiva que ele deseja guardar de si mesmo”.

No próximo subitem discutem-se as atitudes do professor.

6.3 Percepções sobre ser professor em escolas da roça/rural/campo.

Neste eixo abordam-se questões que buscam as percepções do professor sobre o exercício da profissão no contexto rural por meio de atitudes, valores e traços essenciais característicos do professor. Embora estes aspectos sejam elementos constitutivos da identidade profissional e pessoal dos sujeitos, o processo de construção da identidade não será discutido na presente pesquisa.

Foram apresentados aos sujeitos nove afirmativas que completavam o seguinte enunciado: “Sobre a profissão professor, você acredita que ela...”. As afirmativas que completavam o enunciado em cada questão foram: é útil, é atraente, é dinâmica, é complexa, é desafiadora, é pesada, é bonita, requer criatividade, é socialmente valorizada ou reconhecida.

O sujeito poderia escolher uma alternativa que correspondia a uma pontuação: discordo totalmente (1), discordo (2), nem concordo e nem discordo (3), concordo (4) e concordo totalmente (5).

Na Figura 54 apresentam-se os percentuais das respostas dos sujeitos.

| PERCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO | | | | | | |
|---|--------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Não resposta | discordo totalmente | discordo | nem concordo nem discordo | concordo | concordo totalmente |
| É útil | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 34,3% | 65,7% |
| É atraente | 2,9% | 8,6% | 51,4% | 25,7% | 11,4% | 0,0% |
| É dinâmica | 0,0% | 0,0% | 2,9% | 5,7% | 74,3% | 17,1% |
| É complexa | 0,0% | 0,0% | 8,6% | 5,7% | 60,0% | 25,7% |
| É desafiadora | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 45,7% | 54,3% |
| É pesada | 0,0% | 0,0% | 8,6% | 14,3% | 51,4% | 25,7% |
| É bonita | 2,9% | 0,0% | 2,9% | 5,7% | 51,4% | 37,1% |
| Requer criatividade | 2,9% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 45,7% | 51,4% |
| É socialmente valorizada ou reconhecida | 0,0% | 42,9% | 45,7% | 5,7% | 5,7% | 0,0% |
| Total | 1,0% | 5,7% | 13,3% | 7,0% | 42,2% | 30,8% |

Figura 54: Percepções sobre a profissão

Observa-se que os professores pesquisados consideram a profissão útil: 65,7% concordaram totalmente e 34,3% concordam. Contudo, não consideram a profissão atraente: 51,4% discordam e 25,7% nem concordam nem discordam. Os pesquisados também entendem que a profissão não é reconhecida ou valorizada socialmente: 42,9% discordam totalmente e 45,7% discordam da afirmação “é reconhecida ou valorizada socialmente”.

A fim de apreender as possíveis diferenças nas atitudes de professores licenciados e professores polivalentes, realizou-se análise bidimensional das variáveis “formação do professor” e cada uma das afirmações referentes às “atitudes” (útil, atraente, dinâmica...). Essa análise indica que não há diferenças significativas nas relações entre a formação do professor (licenciados e polivalentes) e as atitudes contidas nas afirmativas propostas. Tanto licenciados como polivalentes demonstram as mesmas atitudes com relação às afirmativas propostas.

Atitudes são definidas como “[...] uma disposição mental e nervosa, organizada pela experiência, que exerce uma influência direta e dinâmica sobre o comportamento do indivíduo, em relação a objetos e as situações com os quais ele entra em contato” (ALLPORT, G. 1935, verbete "atitude", apud GUARESCHI, 1995, p. 156).

Houve concordância com índices acima de 90% para as afirmações: é útil, é dinâmica, é desafiadora e requer criatividade. Quando afirmam que a profissão é útil, desafiadora, que exige criatividade, os professores buscam a valorização e a preservação de uma imagem positiva de si, do grupo e da profissão (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 147).

Quanto à atratividade da carreira, 60% discordam ou discordam totalmente, e 25,7% mantiveram-se neutros, ou seja, nem concordam nem discordam. Os mesmos sujeitos que não consideram a carreira atraente (60%) acham-na útil, dinâmica, desafiadora e complexa, conforme apontado anteriormente.

A análise das respostas aponta para possíveis conflitos em um grupo que percebe a desvalorização da profissão e busca elementos para reconstruí-la de forma positiva, agregando valores ao seu trabalho e à identidade social do grupo. Afirmar que a profissão é útil, complexa e desafiadora agrega valor e importância para os profissionais que a exercem. Assim, “[...] justifica-se a necessidade de sua prática profissional e [...] compatibilizam-se as

representações de si mesmo e as representações sociais” (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 146-147).

É alvo de atenção o fato de que 25,7% dos sujeitos não opinaram sobre a atratividade da carreira, que eles afirmam ser útil, dinâmica, desafiadora e complexa. Conflitos sobre a carreira escolhida ou mesmo sobre a carreira que foi possível no momento (ARROYO, 2002) podem resultar em um processo de desmotivação que desencadeia dúvidas sobre as escolhas e o futuro profissional. O comportamento de relativa indiferença manifestado por esses professores em relação à profissão pode se constituir em um “fenômeno de resignação adquirida”, SELIGMAN (apud DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 54). Esse comportamento é desencadeado quando o sujeito é confrontado com uma situação sobre a qual não tem controle. Trata-se, pois, das consequências negativas dessa experiência vivida pelo sujeito em acontecimentos sob os quais ele não teve controle.

Arroyo (2002, p. 129) discorre sobre os conflitos que permeiam uma escolha forçada na adolescência: “[...] esta escolha não está guardada na gaveta das boas lembranças”. O autor afirma que, nos momentos de encontros e assembleias de professores, “[...] transparece uma espécie de mágoa, de ressentimento com as condições de mestres, não tanto de desencontro com o seu saber-fazer... a opção pelo magistério mexe com sua história pessoal” (ARROYO, 2002, p. 125). Vale destacar que tal sentimento pode ser decorrente das condições de trabalho. Tardif (2012) afirma que a precariedade tem consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas negativas.

Quanto à complexidade da profissão, 85,7% concordaram ou concordaram totalmente, 8,6% dos sujeitos discordaram e 5,7% mantiveram-se neutros.

Sobre a profissão ser pesada, 77,1% dos sujeitos concordam totalmente ou concordam, e 14,3% nem concordam e nem discordam dessa afirmação.

Os sujeitos da pesquisa mostram-se majoritariamente favoráveis às afirmativas *útil, desafiadora, dinâmica, requer criatividade, bonita e complexa*, e desfavoráveis às afirmativas *atraente, valorizada e reconhecida socialmente*.

Os enunciados apresentados criam condições para que as representações sociais presentes no grupo de professores que lecionam em escolas rurais possam emergir. Os enunciados têm como função levar os sujeitos a representarem simbolicamente o objeto “ser

professor” que só está presente de forma conceitual. O termo “representação” tem pelo menos dois significados: “[...] o primeiro remete à ação de tornar presente alguma coisa ausente, o segundo remete a substituição, isto é, a representação substitui o objeto” (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 80).

Nesse processo, é possível verificar as três condições necessárias para a existência de uma representação social: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. A dispersão da informação diz respeito à falta de informações completas sobre o objeto, o que gera incerteza e ambiguidades, favorecendo a reconstrução do objeto social.

Os apontamentos dos professores revelam ambiguidades, como as de uma carreira que não é atrativa, entretanto útil, dinâmica e desafiadora. O mesmo se observa com relação a uma profissão desvalorizada socialmente, mas que é bonita, complexa e requer criatividade.

*P.L.R. – Eu acho que o professor poderia ser **mais reconhecido, valorizado, não apenas de educação física**, mas se todos [...] eu gosto muito, acaba tendo bastante troca, eu gosto muito eu passo isso para os alunos e acabo recebendo bastante deles, tem gente que elogia o trabalho comenta.*

*P.L.R – A não valorização veio porque durante muitos anos **a educação física ficou muito jogada, muito largada**, então acabou levando apenas para o futebol...**Dentro da escola a Educação Física não é muito valorizada** não,*

*P.P.P. – A educação física é realmente uma disciplina que **deveria ser bem mais valorizada do que é**, sem contar que muitos alunos que tem algumas limitações acabam tendo na aula de educação física mais chances, é um exercício para ele se desenvolver (grifos nossos).*

*P.L.V. – Como professor de Educação Física **eu não me sinto valorizada**.*

A focalização representa a posição específica do grupo em relação ao objeto. Isso determina o interesse particular por certos aspectos do objeto e desinteresse por outros. “[...] o grupo concentra sua atenção num ponto que o preocupa mais particularmente” (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 135). A maioria dos professores polivalentes pesquisados reportou a falta de professores licenciados na área de educação física nas escolas e a falta de conhecimentos da disciplina (insegurança).

P.P. T.C. – *Eu acho que a aula de Educação Física tem que ser dada pelo professor de Educação Física e não pelo professor da classe [...] o professor da classe não tem o conhecimento específico e não sabe sobre as influencias da educação física, do movimento na vida da criança, o não sabe e pode até causar um dano na vida da criança, dependendo do que ele faz, porque o professor de educação física estudou para aquilo, ele tem conhecimento sobre o que trabalha.*

P.P.Z. – *Sem dúvida nenhuma a aula deveria ser dada pelo professor especialista de educação física. Acho que ele sabe o que ensinar, tem metodologia, faz as coisas sistematizadas, a gente não tem formação para isso, de repente uma criança se machuca, sei lá qualquer coisa que acontece, a gente nem sabe o que pode fazer, se em jogo uma criança se machuca a gente não é formado, nem sabe socorrer uma criança dessas no caso de uma contusão. O professor não faz por não saber e por medo.*

Entre os professores licenciados, o espaço físico onde as aulas acontecem e a falta de material são os aspectos mais abordados.

P.L.J. – *Dificulta, dificulta é a falta de espaço, de material, dificulta bastante.*

P.L.G. – *Porque é o certo mesmo, porque lá não tem muito espaço para a atividade, nem condição de material e local pra fazer um pré-desportivo. Bem escassos materiais e espaço físico bem ruim, trabalhar na rua em lugar apertado, arame farpado, coco de vaca, barro às vezes eu chego imunda de barro.*

P.L.R. – *O que dificulta é mesmo a questão do espaço e o material que você precisa transportar o material que vai utilizar, e o espaço, tem escola que tem espaço bom, em algumas escolas você tem que usar a estrada tem escola que tem um campinho, mas que fica a 1 Km da escola.*

Nota-se que a segurança nas aulas é o aspecto que chama a atenção dos professores polivalentes, enquanto os professores licenciados se atêm aos espaços físicos e materiais. Ambos os elementos (saúde e espaços físicos/materiais) são importantes, mas não primordiais, para ser professor de Educação Física. São elementos que compõem os aspectos importantes, mas não somente eles são necessários. Talvez fossem necessários conhecimentos específicos da área para os professores polivalentes e uma reflexão para os professores especialistas sobre a especificidade da Educação Física, que não é somente o espaço, mas também o movimento consciente presente na cultura corporal (DAÓLIO, 2006; BRACH,

2010), manifestado por meio dos jogos e brincadeiras, das danças, das lutas e dos esportes que compõem a atividade docente na disciplina (FREIRE e SCAGLIA, 2009; GONZÁLES e FRAGA, 2012).

Vale considerar ainda, na prática pedagógica consciente e planejada da Educação Física, outros aspectos essenciais da disciplina destacados por Daólio (2010, p. 48): “[...] deve preocupar-se com a educação estética, com a sensibilidade, com a incorporação de normas e valores, juntamente com o entendimento racional da cultura corporal do movimento”.

A pressão à inferência deve levar os atores sociais a tomarem uma posição. Essa pressão se manifesta quando os sujeitos, individual ou coletivamente, precisam desenvolver uma conduta e discursos coerentes sobre um objeto, no caso “ser professor”. Quando questionados sobre “ser professor” de educação física nas escolas multisseriadas de zona rural, os professores polivalentes, diante de uma realidade para a qual não se sentem preparados, evocam em seus discursos aspectos que os impedem de ministrar a disciplina, como falta de conhecimentos em primeiros socorros, falta de conhecimento da área, falta de permissão para o exercício da profissão pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF) e falta de tempo para o preparo de aula. Todas essas lacunas justificam a substituição das aulas de educação física por brincadeiras ou por aulas de outras disciplinas e, ainda, a cobrança junto ao sistema para que as aulas sejam assumidas pelos professores especialistas. Corroboram esses resultados os estudos de PEREIRA (2007).

Essas representações justificam os comportamentos que o grupo apresenta em relação às suas escolhas: “[...] as representações sociais permitem justificar a *posteriori* as tomadas de decisões” (CHAMON, 2014, 121).

Entre os professores especialistas, a pressão à inferência leva-os a evocar aspectos sobre as precárias condições dos espaços e dos materiais existentes nas escolas rurais. Os professores buscam referências para a tomada de posição frente ao objeto. No caso dos professores, “a ancoragem ocorre a partir das crenças e valores gerais existentes na sociedade, a partir do posicionamento em um campo social dado e a partir das relações simbólicas entre os grupos” (CHAMON, 2014, 119). Na Figura 55, visualizam-se os dados referentes às atitudes, dispostos de acordo com as opções escolhidas. As atitudes favoráveis, ou seja, de valorização, estão à direita, e as desfavoráveis, ou seja, de desvalorização, à esquerda.

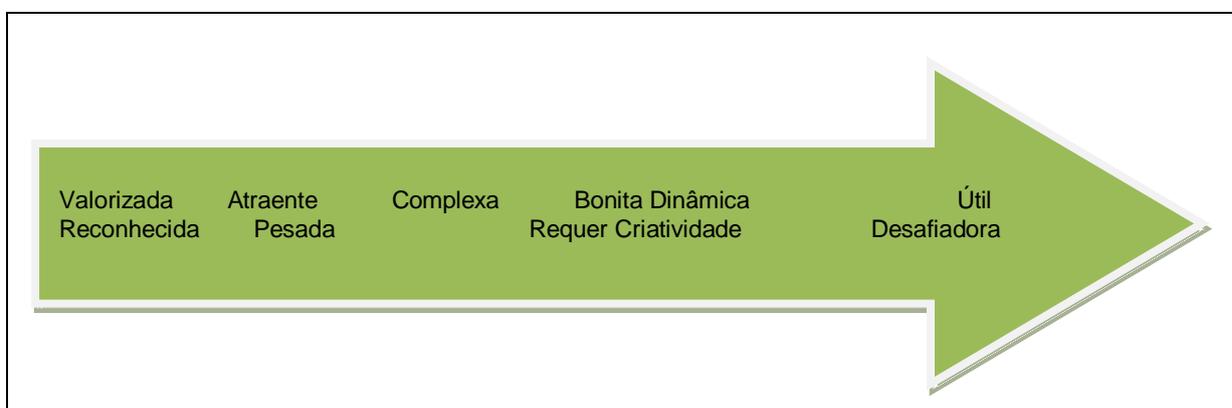


Figura 55: Representação da intensidade das atitudes dos professores pesquisados

Na Figura 56 apresentam-se os dados da pesquisa realizada por Dias (2004), a fim de facilitar as comparações entre as atitudes de professores rurais do município de Cunha e as de licenciandos de Santarém.

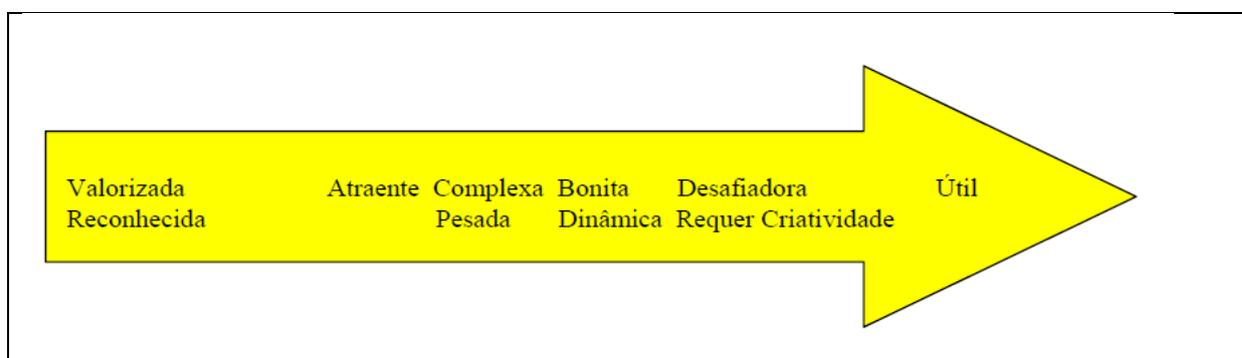


Figura 56: Representação gráfica da intensidade das atitudes dos sujeitos. Elaborado por (DIAS, 2014).

Analisando a disposição das palavras e das atitudes às quais elas remetem, pode-se observar um posicionamento bastante semelhante entre as opções dos professores de Cunha e as dos licenciandos de Santarém. As diferenças são observadas quanto à desvalorização e à falta de reconhecimento social. Essa atitude é mais presente entre os professores formados da zona rural de Cunha. Dias (2014) afirma que esse crescimento pode estar relacionado ao contato com a realidade do trabalho: “[...] o aumento na intensidade dessa atitude sugere que, possivelmente, ocorra um acréscimo no sentimento de desvalorização e falta de

reconhecimento profissional, por parte dos licenciandos, conforme progride o processo de formação” (DIAS, 2014, p. 154). Corroboram esses dados os apontamentos de (ARROYO, 2002; TARDIF, 2012).

O “desafio” também ocupa entre os professores rurais a mesma posição da “utilidade”, refletindo as dificuldades enfrentadas por esses profissionais já apontadas nesta pesquisa. Os professores rurais, em comparação aos licenciandos, consideram a profissão mais pesada e mais dinâmica. Do mesmo modo, a atratividade é mais presente entre os licenciandos que entre os professores formados. As demais atitudes ocupam posições semelhantes. Isso significa que, se os dados referentes às atitudes dos professores forem cruzados com o tempo de formação, será possível sugerir que, com o passar dos anos, há um aumento das atitudes relativas ao desprestígio da profissão e redução das atitudes que demonstram valorização da profissão.

As reflexões sobre as representações a partir dos traços essenciais do professor estão apresentadas no subitem que seguem.

6.3.1 Traços essenciais do professor de Educação Física

Todas as questões deste grupo buscam identificar os traços essenciais do professor segundo o ideal e o real de sua prática cotidiana. A fim de expressar suas opiniões sobre a profissão, foi solicitado aos sujeitos pesquisados que escolhessem, em uma lista com 17 opções, cinco traços essenciais que devem ter um professor de educação física. As opções mais escolhidas pelos professores foram: formação acadêmica (12,6%), atualização (10,9%), organização (9,7%), comprometimento e dinamismo (9,1%), domínio do conteúdo (8,6%) e ser exemplo para os alunos (8,0%), conforme representado na Figura 57.

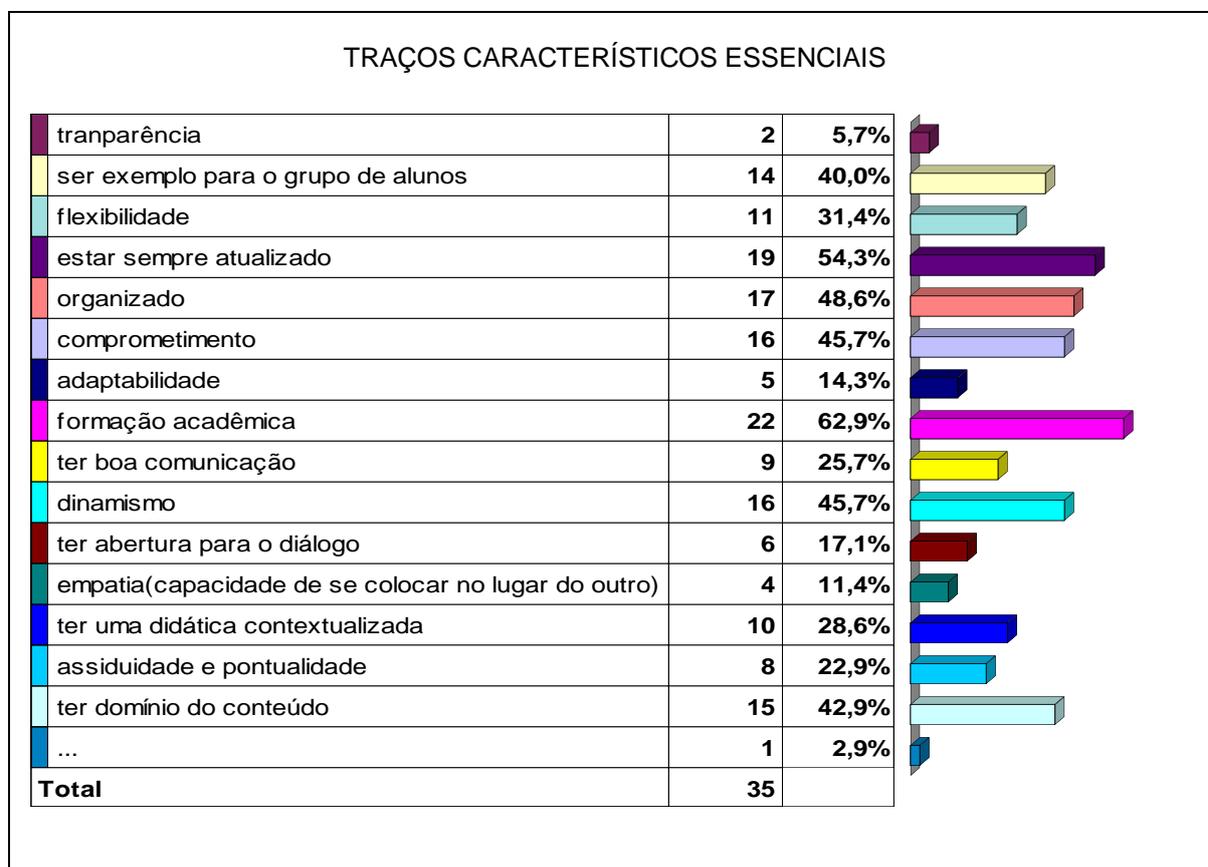


Figura 57: Traços característicos do professor

Nota-se que a primeira, a segunda e a sexta opções mais escolhidas remetem à prática pedagógica: “formação acadêmica”, “estar sempre atualizado” e “ter domínio do conteúdo”. As demais (organização, comprometimento e dinamismo) são atribuições internas do indivíduo. O que o sujeito atribui a si mesmo é referente às suas características pessoais.

Em análise bidimensional das variáveis “formação” e “traços característicos”, constatou-se que entre os professores polivalentes uma das opções mais escolhidas foi: “assiduidade e pontualidade” (100%) Essa escolha pode relacionar-se a um problema de assiduidade dos professores licenciados nas escolas rurais, verificado durante a pesquisa. Dados similares foram encontrados nos estudos de PEREIRA (2007).

P.P.V. – *Quando nos questionamos eles (direção da escola) dizem que os professores de educação física pegam a aula mas não vão às escolas, a gente sabe que isso acontece mesmo. Mas isso é um problema administrativo. Põe falta para ele! Coloca outro no lugar! Esta é uma desculpa que eles (direção) dão.*

Entre os professores licenciados, “ter domínio do conteúdo” (26,7%), “adaptabilidade” (20%), e “comprometimento e dinamismo” (18%) foram as opções mais escolhidas, no que tange os traços essenciais para ser professor.

“Ser exemplo para os alunos”, em Educação Física, pode ser entendido como “fazer junto com os alunos” ou, ainda, “ser exemplo de esportistas, de alguém que faz atividade física e valoriza essa prática”. Professores de Educação Física muitas vezes são identificados como atletas e treinadores. Normalmente esses profissionais apresentam estreita ligação com o esporte que antecede sua escolha profissional, conforme constatado nesta pesquisa e em outros estudos (CASTELLANI *et al.* 2009). Ressalta-se que no presente estudo os professores relataram o exemplo do professor como algo importante.

Esta pesquisa corrobora os apontamentos de Dias (2004), que afirma, em seus estudos, haver diferenças entre os traços característicos de licenciandos de diferentes áreas e disciplinas: “[...] ser exemplo para os alunos e possuir uma formação acadêmica são as características consideradas essenciais pelo grupo de licenciandos matriculados nos cursos de Educação Física” (DIAS, 2014, p. 170).

Sobre as atitudes consideradas mais importantes para ser um professor de Educação Física, a “adequação do comportamento aos diferentes tipos de alunos para obter bons resultados” foi a opção mais escolhida pelos sujeitos (28,8%), conforme Figura 58. Essa escolha relaciona-se à necessidade de adequação do trabalho às especificidades da zona rural em escolas multisseriadas, com alunos de idades e séries diferentes, portanto em etapas diferentes do desenvolvimento, o que naturalmente resulta em níveis diferenciados de valências físicas, cognitivas e sociais (FREIRE e SCAGLIA, 2009 e CASTELLANI *et al.*, 2009).

| SOBRE AS ATITUDES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA | | |
|--|-----------|-------|
| dirigir e controlar o processo de ensino- aprendizagem | 12 | 34,3% |
| adequar o comportamento aos diferentes tipo de alunos para obter bons resultados | 30 | 85,7% |
| adotar um roteiro que integre teoria e prática | 28 | 80,0% |
| desenvolver a autonomia acadêmica dos alunos | 11 | 31,4% |
| cumprir o programa da disciplina | 7 | 20,0% |
| estimular a busca de outras fontes de estudo | 13 | 37,1% |
| atuar de acordo com os valores da instituição | 3 | 8,6% |
| Total | 35 | |

Figura 58: Atitudes dos professores de Educação Física

*P.P.TC – Na zona rural e difícil, **porque são poucos alunos mas em diferentes níveis...** tem aluno um que você passa uma atividade ele faz em cinco minutos e fica lá entediado e outro demora mais de 50 minutos e daí você fica lá com eles, não pode deixar, é difícil lidar com isso.*

*P.P.P, - Para a zona rural **deveria ser feito um planejamento específico, para cada escola, considerando inclusive as diferenças de idade das crianças,** na zona rural as classes são multisseriadas, então você pega crianças desde o primeiro ano até o quinto ano, então tem crianças de cinco anos e crianças de doze anos e daí como que você faz uma atividade com todas essas crianças juntas? É difícil, é complicado, diferente da zona urbana que é por série e você pega todos os alunos da mesma idade. Então você pode dar uma atividade dirigida que não vai ter aluno maior que vai machucar o menor, na zona rural é diferente a realidade é outra, completamente diferente.*

*P.L.R. [...] como na zona rural **tem alunos com idades diferentes, multisseriadas eu levo vários joguinhos,** corda, coisas de acordo com a idade... A aula já é diferente por causa do espaço, por causa da idade das crianças, não que seja totalmente diferente, depende da escola em que você trabalha o aluno de onze anos tem mais resistência noção, o de seis anos está começando então precisa ter um jogo de cintura para trabalhar com eles.*

A segunda opção mais escolhida foi “a adoção de um roteiro que integre teoria e prática” (26,9%). Mesmo os professores polivalentes que afirmaram não saber dar aula de

Educação Física, demonstraram ter consciência da importância da prática e da teoria, entendendo que a disciplina não pode se reduzir a um fazer mecânico (KUNZ e TREBELS, 2006; MEZZARROBA e ZOBOLI, 2013).

Quanto ao que o aluno espera do professor de Educação Física, as opções mais escolhidas foram: o “estímulo à participação dos alunos nas discussões em sala de aula e na participação das atividades propostas” (21%), “levar aos alunos ao desenvolvimento de competências” (21%), “ser dinâmico na abordagem dos conteúdos” (20%), seguida da opção “valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos” (17%).

Nesta questão, chama atenção a opção “correção das avaliações com devolutiva dos pontos em que o aluno deve melhorar” (2,9%). Em um processo de aprendizagem e desenvolvimento, é de extrema importância que o aluno tenha uma devolutiva de seu desempenho nas avaliações, de como e quando está sendo avaliado (BRASIL, 1997, FREIRE e SCAGLIA, 2006).

A questão da dificuldade em avaliar os alunos foi bastante questionada pelos professores polivalentes. Observam-se ainda muitos conflitos sobre o que foi ensinado e o que pode ser avaliado;

*P.P.Z. – Como que você vai avaliar uma coisa que você não ensinou para ele? Cada dia é uma coisa, então você vê a participação, ele tenta, tem criança que é apática. Plano de ensino de Educação Física não tem não, mas nós damos a nota de educação física, porque tem que dar, tem lá o lugar, então tem que dar... **Eu olho e avalio individualmente, eu não sigo as notas de outras matérias, eu tenho aluno com 5 de português e tira 8 de educação física, porque eu vejo o que ele faz, então eu dou a nota. Se ele gosta daquilo, se ele se sai bem naquilo, então eu dou uma nota boa pra ele. Eu tenho alunos assim no futebol eles arrasam, mas em português e matemática.***

P.P.A. – A gente emite sim uma nota, a gente avalia assim como que você poderia estar avaliando um aluno na aula de educação física se simplesmente ele pula, corre, pula corda, então seria uma nota básica que a gente dá pra ele, a gente acompanha mais a nota de português, matemática, história. É uma loucura isso, mas você vai avaliar como o aluno?

P.P.P. – A nota na verdade a gente se baseia pelas outras notas das outras disciplinas. Quando acontece de um aluno não poder fazer normalmente o pai leva o atestado, explicando tudinho, a gente não inclui ele na educação física, por não

poder fazer, então ele não faz essa parte, mas a gente não avalia o aluno por performance, desempenho, por nada disso, é pelas outras notas, normalmente as notas de educação física são as melhores notas.

O professor polivalente reconhece a importância da avaliação e as suas limitações:

P.P.A. – E outra coisa, você como professora de educação física sabe melhor que eu, que precisa ter critério para você avaliar um aluno, que habilidades tem que desenvolver em cada fase da vida. Nós temos alunos que não passaram pela pré-escola então ele não tem noção de direita, esquerda, alto, baixo, isso a gente pode trabalhar em matemática, mas veja a falta que isso faz, porque o professor de Educação Física trabalha isso de forma concreta.

Observa-se que a questão da avaliação é também conflituosa entre os professores licenciados e que, de certa forma, se aproxima das considerações dos professores polivalentes.

P.L.R. – Então eu trabalho mais a avaliação teórica, a avaliação prática eu costumo mais avaliar mais no dia-a-dia na participação das aulas, conta nota de caderno também, cobro a leitura e a escrita eu cobro bastante, pego no pé deles, peço trabalho, eu passo trabalho para casa. Depende da turma... se é uma turma que reponde bem eu cobro mais, se vejo que não está tendo resposta então eu trabalho mais na sala de aula mesmo.

P.L.J. – Avaliação só por meio da observação... Não trabalho questões teóricas... Eu avalio no cotidiano, durante a atividade mesmo, e registro no diário.

P.L.D – Esse primeiro bimestre de 2015 eu dei uma prova escrita com cinco questões. No segundo bimestre eu vou trabalhar a parte oral assim: Gente este alongamento serve para alongar qual parte do corpo? Joelho. Esse alongamento serve para alongar qual parte do corpo? Panturrilha? Eu dou exercício e pergunto para ver se eles estão aprendendo. Para os pequenos também dá para perguntar também. Assim eu vou saber se eles estão aprendendo.

Sobre a questão “O que é mais importante para ser professor de Educação Física?”, a opção “estímulo à reflexão sobre a importância da atividade física para uma vida saudável” foi escolhida por 34,3% % dos sujeitos, apontando assim para a compreensão da importância da Educação Física em sua relação com a saúde e a qualidade de vida, conforme Gonzáles e Fraga (2002). As outras opções mais escolhidas foram “incentivar a prática de esportes e jogos” (22,9%) e “cumprir o horário” e “respeitar os saberes dos alunos” (12,9%).

A Figura 59 apresenta as opções dos sujeitos sobre o que é mais importante para ser professor.

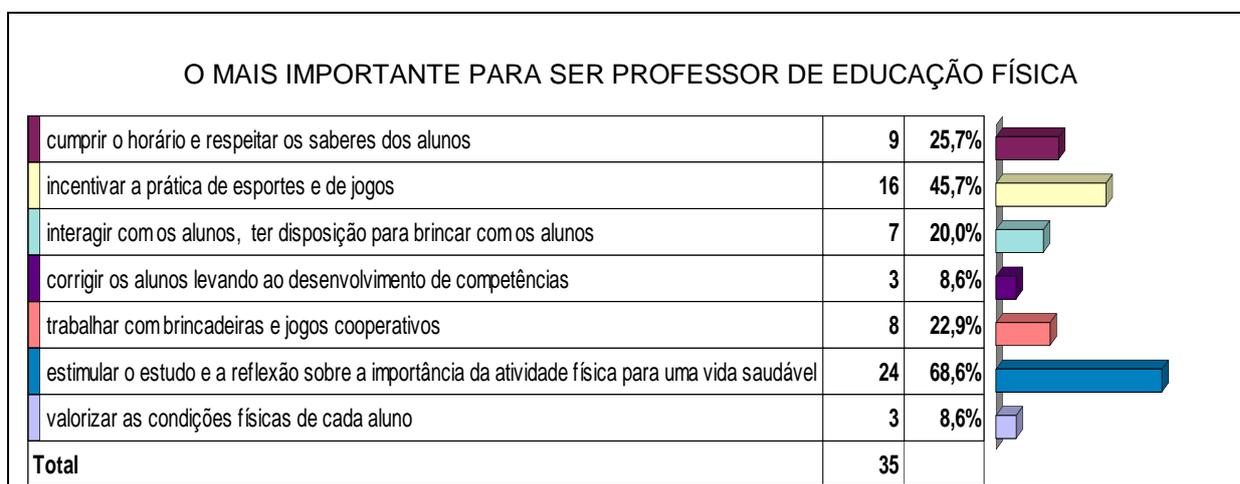


Figura 59: O mais importante para ser professor de Educação Física

Em referência às habilidades mais importantes para um professor de Educação Física, as opções mais escolhidas refletem as representações sobre a Educação Física enquanto uma atividade prática e sobre a importância do relacionamento entre aluno e professor para sua realização: “conhecimento dos jogos, esportes e brincadeiras” (34,3%); “domínio da parte teórica, contextualizando com os saberes dos alunos” (28,6%); e, “inteligência interpessoal e capacidade de relacionar-se” (25,7%) – ver Figura 60.

HABILIDADES MAIS IMPORTANTES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

| | Professor em Nível Médio (Magistério) | Professor Curso Superior em Pedagogia | Professor de Educação Física | Estudante |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|-------------|
| Não resposta | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% |
| inteligência interpessoal, capacidade de relacionar | 22,2% | 66,7% | 11,1% | 0,0% |
| conhecimento dos jogos, esportes e brincadeiras | 0,0% | 83,3% | 16,7% | 0,0% |
| domínio da parte teórica contextualizando com os conhecimentos dos alunos | 0,0% | 80,0% | 20,0% | 0,0% |
| conhecimento do contexto no qual ele vive. | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% |
| Total | 5,7% | 80,0% | 14,3% | 0,0% |

Figura 60: Habilidades mais importantes do professor de Educação Física

A última questão deste bloco indagava o sujeito sobre as aulas de Educação Física: “As aulas de Educação Física na zona rural devem ser iguais as da cidade? Justifique sua resposta”. Na Figura 61 apresentam-se as repostas para essa questão.

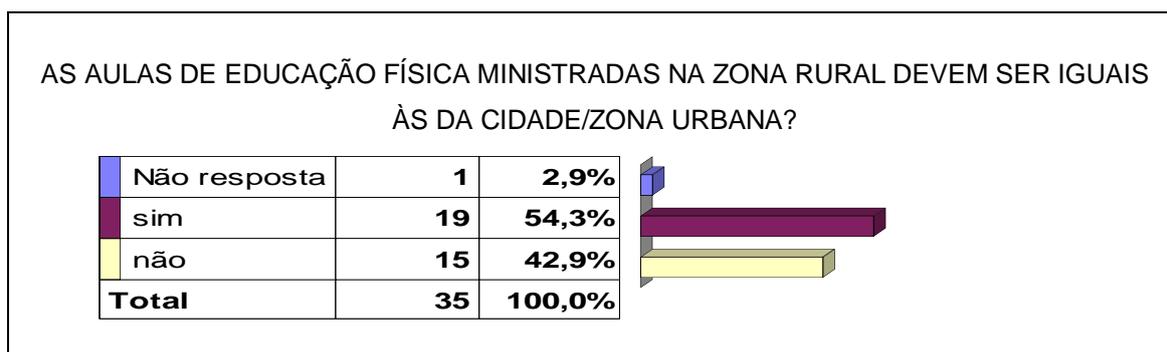


Figura 61: Aulas de Educação Física na zona rural e na zona urbana

Como se pode observar, os sujeitos estão bem divididos, em suas posições: 54,3% escolhendo a opção “sim, as aulas devem ser iguais” e 42,9% escolhendo a opção “não, as aulas não devem ser iguais”. As justificativas dos professores para a resposta “sim” fundamenta-se em suas representações de que o aluno da roça tem o direito de contar com profissionais especializados, assim como já ocorre nas escolas estaduais e municipais na zona urbana, ou seja, alunos iguais, direitos iguais.

P.P.V. [...] então me explica de forma coerente porque num lugar o aluno tem direito e em outro não?

Os professores que disseram que “não”, que as aulas devem ser diferentes, apoiam-se nas diferenças entre os espaços disponíveis na roça e na cidade, nas características da cultura local e na diferença na composição das turmas (seriadas e multisseriadas). Os professores entendem que o “ensino” deve ser igual, bem como os objetivos das aprendizagens.

P.L.D. [...] e em cada lugar tem uma vivência diferente, na zona rural é um método de ensino é uma vivencia diferente, aqui na sede (cidade) é outra vivência, o ensino é igual, mas o contexto e as vivências são muito diferentes, em cada lugar a dificuldade que o aluno tem é diferente.

Em análise bidimensional das variáveis, conforme Figura 62, constatou-se que a maioria dos professores licenciados escolheu a opção “não”, que as aulas não devem ser iguais.

| | Professor em Nível Médio (Magistério) | Professor Curso Superior em Pedagogia | Professor de Educação Física | Estudante | Total |
|--------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|-------------|---------------|
| Não resposta | 0,0% | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| sim | 10,5% | 84,2% | 5,3% | 0,0% | 100,0% |
| não | 0,0% | 73,3% | 26,7% | 0,0% | 100,0% |
| Total | 5,7% | 80,0% | 14,3% | 0,0% | 100,0% |

Figura 62: As aulas de Educação Física na roça e na cidade - opções de polivalentes e de licenciados

Foram dadas 33 justificativas válidas para a questão, de um total de 35 respostas. As justificativas são fundamentadas na presença ou não do professor licenciado nas escolas, no direito do aluno da roça de ter aulas iguais, no despreparo do professor polivalente, na falta de materiais e espaços nas escolas e na necessidade de adaptação e adequação.

A Figura 63 apresenta as justificativas dos professores organizadas por eixos: Algumas justificativas foram inseridas em mais de um eixo. O número à frente de cada afirmação corresponde ao número do questionário.

a) Presença do professor especialista nas escolas rurais (7)

2: *Deveria ser, mas não temos profissionais para atuar na área.*

3 : *Deveria ter profissionais para atuar na área.*

5 : *Porque deve ser administrada por um professor da área.*

17 : *Com professor da área, específico.*

18 : *Deve ser adaptada com professor da área.*

21 : *Deve ser adaptado à realidade dos alunos. Deveria ter um professor especialista.*

21 : *Deve ser adaptado à realidade dos alunos. Deveria ter um professor especialista.*

b) Igualdade de direitos entre alunos da roça e da cidade (8)

4 : *Pois os alunos têm os mesmos direitos que os da zona urbana.*

13 : *O aluno da zona rural deve ter as mesmas condições dos alunos da cidade*

16 : *São alunos iguais aos outros, têm direito a uma atividade dirigida.*

30 : *Todos precisam ter as mesmas oportunidades.*

19 : *As atividades de brincar e jogar e o desenvolvimento de hábitos saudáveis são necessários a todas as crianças.*

25 : *Sim, porque os alunos da roça também têm vontade de jogar vôlei, basquete, etc.*

27 : *Sim, porque o tipo de ensinamento deve ser igual para todos.*

28 : *Os alunos devem ter oportunidades de aprendizagem iguais.*

c) Despreparo do professor polivalente (2)

6 : *Pois, como respondemos acima, devemos conhecer a parte teórica contextualizada, cada aluno traz seu conhecimento.*

29 : *Na escola na qual atuo, o professor percebeu que os alunos estavam com a coluna fora do lugar. Esses movimentos foram corrigidos e ensinados pelo professor de educação física, ele sabe ensinar.*

d) Falta de espaço físico e materiais nas escolas rurais (11)

24 : *As atividades oferecidas devem ser iguais. Mas isso não é possível pela falta de materiais que não estão disponíveis para o professor de educação física.*

13 : *Falta espaço;*

33 : *Pelo espaço, local e material. Geralmente as aulas são ministradas nos caminhos em frente à escola, com material escasso, temos que improvisar.*

34 : *Devido a falta de espaço adequado para a prática e muitas vezes pela falta de material.*

35 : *Em certas escolas rurais não temos espaço adequado para a prática da Educação Física, e há falta de materiais também.*

9 : *Deveria ser, mas por falta de um ambiente propício o profissional tem que fazer uso de recursos próprios para desenvolver seu trabalho.*

12 : *Sim, pois vivemos num mundo globalizado, mas devido às condições espaços, entre outros, isso não é possível.*

18 : *Deve ser adaptado com professor da área.*

20 : *Porque deve ser administrada de acordo com a realidade da escola. Na zona rural não tem material para administrar a aula de educação física.*

22 : *Não temos quadra e também espaço suficiente.*

23 : *Mais falta recursos e espaços físico.*

26 : *Os espaços, os recursos e os meios oferecidos são diferentes.*

e) Necessidade de adequação/adaptação (7)

7: *As atividades devem ser adaptadas à realidade de cada comunidade ou grupo social.*

8 : *Pois a realidade diária é diferente.*

10 : *Cada aluno tem suas próprias peculiaridades, cada região, bairro... precisa de um tipo de atenção.*

11 : *Porque o professor precisa contextualizar, aproveitando o conhecimento prévio dos alunos e fazendo adaptações com a realidade local.*

13 : [...] *porém resgatando sua cultura nas (brincadeiras) em classes multisseriadas, isso é preciso [...] alunos de diferentes idades;*

15 : *porque o contexto da zona rural é diferente.*

21 : *Deve ser adaptado à realidade dos alunos. Deveria ter um professor especialista.*

31 : *Somente adaptando conforme a realidade dos alunos.*

Figura 63: Justificativas dos pesquisados para a questão: as aulas da roça devem ser iguais as da cidade?

As respostas dos professores polivalentes apoiam-se no direito de o aluno da roça ter uma aula igual à dos alunos da cidade (com professor especialista e com os mesmos recursos físicos e materiais) e no seu direito de contar com esse profissional na escola, aliviando os conflitos ligados à aula (medo, insegurança) e ainda liberando-o para desenvolver outras atividades na escola. Isso não corresponde às determinações da D.E. (Diretoria de Ensino), que orienta que o professor da classe deve acompanhar as aulas dos professores de Educação Física e de Arte quando há esses profissionais na escola.

*P.P.T.C. – Eu gostaria de acompanhar todas as aulas, mas nem sempre eu posso, porque **aproveito esse tempo para adiantar a merenda do outro dia, corrigir caderno, limpar a escola**, mas sempre que eu posso eu vou fazer atividades com eles,*

P.L.J. – Para o professor da classe é um descanso para eles.

P.P.V. – Na verdade a gente fica mais tempo na sala de aula, este tempo em que o aluno está com outro professor você pode aproveitar para preparar uma atividade diferenciada para um aluno.

“As representação sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social [...] são crenças, valores e atitudes que são organizados sempre sobre a aparência

de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21) Uma das funções das representações é de orientação, pois elas guiam os comportamentos e as práticas (CHAMON, 2014, p. 121). As posições de professores polivalentes e licenciados para o objeto “ser professor” são orientadas por percepções diferentes que circulam em um mesmo grupo. Dessa forma, ora se aproximam e ora se distanciam, de acordo com os conflitos presentes no interior de cada subgrupo. “O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a fase de desenvolvimento profissional, os cenários da sala de aula da escola e os contextos, sociais e políticos mais amplos” (DAY, 2001, p. 17).

Interferem nessas escolhas as percepções que têm sobre seus conhecimentos, sobre a disciplina, sua formação, sua prática cotidiana (como são as aulas na cidade e na roça, as questões teóricas e práticas, a participação dos alunos; a adequação que precisam fazer para o trabalho com turmas multisseriadas). Os professores polivalentes acrescentam neste grupo outras questões presentes em seu cotidiano, como assiduidade e pontualidade, seu interesse em deixar a aula a cargo do professor licenciado, sentimento de não ter conhecimento suficiente da disciplina e senso de justiça (igualdade entre alunos da roça e da cidade, não saber dar as aulas e melhores condições de trabalho).

P.P.P. – O que seria interessante talvez é que o próprio professor (polivalente) tivesse um preparo, uma formação para que ele mesmo exercesse, mas uma formação com as habilidades necessárias para que ele pudesse dar essa aula. Do jeito que tá esta aula é uma brincadeira, sem nenhum objetivo preparado, sem pensar na evolução no aprendizado, o professor da zona rural deveria ter pelo menos o conhecimento básico de formação para ele ensinar, além de estrutura e material, principalmente de estrutura porque não adianta nada você saber se não tem onde você praticar se o espaço não oferece pra você as condições de colocar em prática o que é necessário.

Na Figura 64 apresentam-se as duas opções mais escolhidas por polivalentes e licenciados, neste bloco de questões. Os retângulos em verde posicionados à esquerda representam as opções de professores polivalentes; os retângulos em lilás posicionados à direita, as opções de professores licenciados; e, os retângulos em azul posicionados ao centro,

as opções referentes a polivalentes e licenciados. A ordem das questões segue a sequência de aplicação das perguntas no questionário e a apresentação feita anteriormente neste eixo.

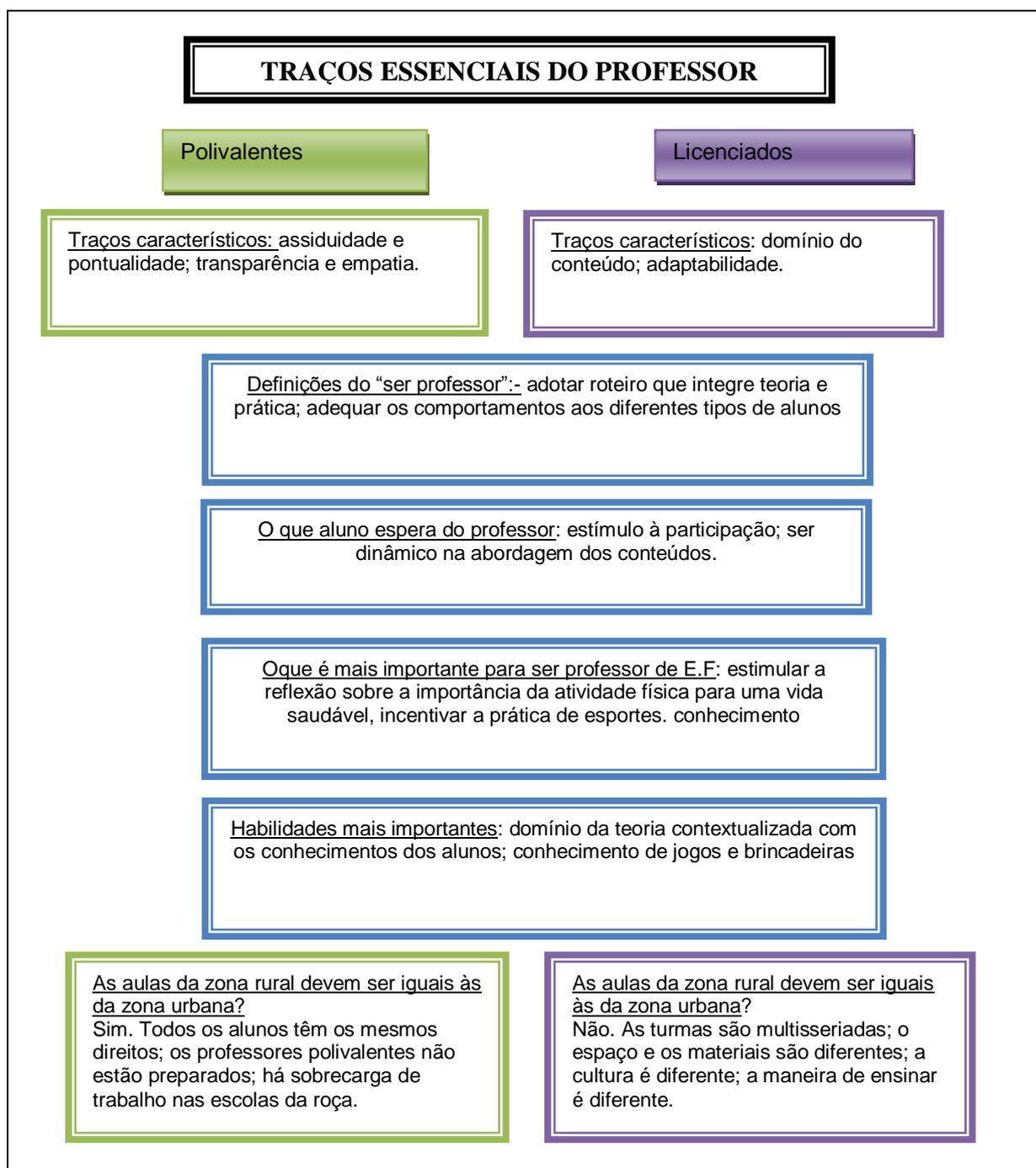


Figura 64: Traços essenciais do professor.

6.4 Formação do professor

Neste eixo os sujeitos responderam sobre sua formação. Foram apresentadas sete possibilidades de aperfeiçoamento profissional, envolvendo ações individuais e coletivas: Habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula; Cursos de qualidade; Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários; Trabalho individual; Trabalho em equipe; Traços pessoais – seriedade, dedicação; Interesse pessoal. Para cada uma dessas questões havia cinco alternativas de respostas, com valores em escala de 1 a 5, sendo (1) sem importância e (5) totalmente importante. As alternativas 4 e 5 foram agrupadas, assim como as alternativas 1 e 2. No que tange ao centro, a alternativa 3 foi considerada neutra.

As repostas foram organizadas em níveis hierárquicos, conforme se apresenta na Figura 65.

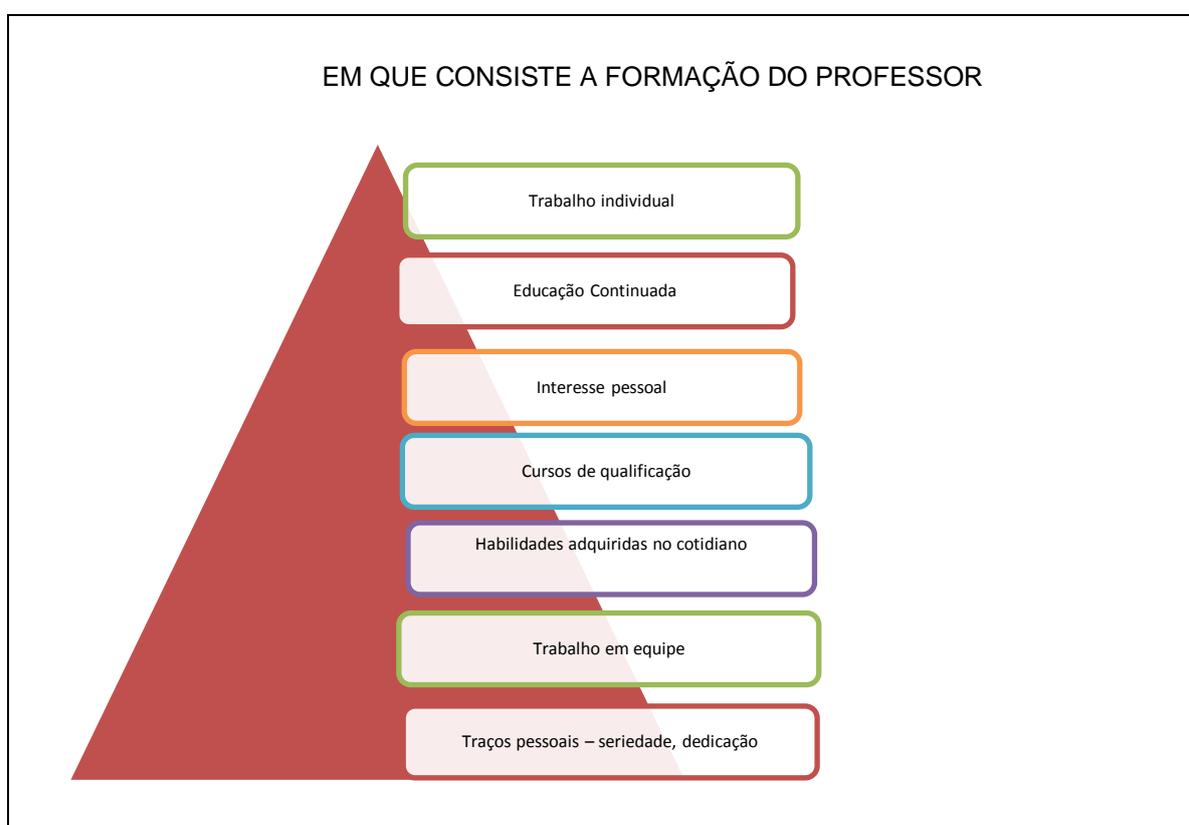


Figura 65: Em que consiste a formação do professor

As opções “seriedade, dedicação” e “habilidades adquiridas no cotidiano”, escolhidas pelos sujeitos, são atribuições internas relacionadas a fatores disposicionais, ou seja, às características pessoais. Nesse caso, a formação do professor está relacionada a suas habilidades pessoais.

Deschamps e Moliner (2014) apontam que a tendência dos indivíduos para explicar comportamentos é maior, em termos de disposições pessoais, do que em termos de fatores situacionais. Além disso, as atribuições internas seriam percebidas mais favoravelmente do que as causalidades externas: “[...] os sujeitos atribuem mais valores aos indivíduos que privilegiam explicações internas, ou ainda, que, desejosos de dar uma boa imagem deles mesmos, têm a tendência de dar explicações internas quanto ao seu próprio comportamento” (DUBOIS, apud DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 52 e 53).

O “trabalho em equipe”, segunda opção mais escolhida dos sujeitos, e o “trabalho individual”, opção menos escolhida, certamente refletem o isolamento dos professores nas escolas rurais (CALDART, 2003a; ARROYO, 2002).

Na sequência, os sujeitos foram questionados sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física ou que ministram aulas de Educação Física, mediante a seguinte orientação: classifique as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física. Foram levantadas seis questões ligadas ao cotidiano do professor: “Lidar com a diversidade humana” (pessoas diferentes), “Gestão burocrática de pessoas”, “Imprevisibilidade das situações de sala de aula”, “Falta de recursos didáticos”, “Falta de equipamentos tecnológicos”, “Falta de incentivo para as inovações didático-metodológicas”. Para cada uma dessas questões foram apresentadas cinco alternativas de respostas com valores em escala de 1 a 5, sendo (1) sem importância e (5) totalmente importante.

Os sujeitos consideraram que o fator que mais dificulta o trabalho do professor é lidar com a diversidade humana (68,6%). Todas as demais afirmações obtiveram percentuais menores de 65%, quando se somaram essas duas opções (totalmente importante e muito importante). A questão que obteve o menor percentual, ou seja, que menos atrapalha o trabalho do professor, foi a Gestão Burocrática (40%).

É provável que “lidar com a diversidade humana” tenha evocado alguma relação presente no trabalho com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem na zona rural.

P.L.Z. – *Na zona rural é difícil, porque são poucos alunos mas em diferentes níveis.*

Com relação à prática de sala de aula, foram feitas 16 afirmações sobre a prática docente; para cada uma das afirmações, cinco opções de respostas com valores de 1 a 5: discordo totalmente (1), discordo (2), nem concordo e nem discordo (3), concordo (4) e concordo totalmente (5).

A análise dos percentuais de respostas favoráveis (concordo e concordo totalmente) e as desfavoráveis (discordo e discordo totalmente) aponta que todas as afirmativas obtiveram repostas favoráveis acima de 85%. O maior percentual de respostas favoráveis (100%) foi para a afirmativa “trabalhar com conteúdos de forma contextualizada”, e a que obteve menor percentual (85,8%) foi “incentivar a pesquisa científica”. Ainda com relação à prática docente, foram sugeridas oito afirmativas relacionadas à formação do professor e à relação professor-aluno. Para cada afirmativa foram apresentadas cinco alternativas de respostas com valores em escala de 1 a 5, sendo (1) sem importância e (5) totalmente importante.

A Figura 66 apresenta os percentuais das respostas favoráveis.

| FATORES RELEVANTES DA PRÁTICA DOCENTE | Respostas favoráveis |
|--|----------------------|
| Comprometimento com o trabalho | 94,3% |
| Refletir sempre sobre as novas alternativas de enriquecer o processo de formação | 91,4% |
| Os saberes construídos a partir da prática | 88,5% |
| As experiências vividas com o aluno | 85,8% |
| A formação acadêmica | 85,7% |
| Participar de grupos de estudo e reflexão sobre o trabalho docente | 82,9% |
| Visão sobre as oportunidades no mercado de trabalho | 74,3% |
| A percepção de que os alunos dependem de você | 71,5 % |

Figura 66: Fatores relevantes para a prática docente

Ainda no eixo formação do professor, os sujeitos foram questionados sobre sua formação por meio de uma frase que se completava com várias afirmações. A frase foi a seguinte: Sobre as propostas de atuação do professor, vivenciadas em seu curso de formação, você acredita que... Para cada uma das afirmativas, o sujeito deveria escolher uma alternativa que correspondia a uma pontuação: discordo totalmente (1), discordo (2), nem concordo e nem discordo (3), concordo (4) e concordo totalmente (5).

Na Figura 67 apresentam-se os percentuais de respostas favoráveis (concordo e concordo totalmente) e desfavoráveis (discordo e discordo totalmente) das escolhas de polivalentes e licenciados. As respostas dos polivalentes são apresentadas em verde, e as dos licenciados, em lilás.

| PROPOSTAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR VIVENCIADAS EM SEU CURSO DE FORMAÇÃO | Discordam | Concordam |
|--|-----------|-----------|
| Aponta caminhos significativos para sua prática na área de educação física | 42,8% | 42,9% |
| | 40% | 40% |
| Apresenta proposta didático-pedagógica inovadora | 32,1% | 46,5% |
| | 40% | 20% |
| Apresenta proposta didático-pedagógica consistente | 3,57% | 42,9% |
| | 0% | 60% |
| Quanto à estrutura curricular proposta, apresenta referencial teórico adequado para a formação | 41,1% | 50% |
| | 40% | 60% |
| A estrutura curricular está disposta de forma flexível, no que se refere à integração entre teoria e prática | 32,2% | 46,5% |
| | 20% | 40% |
| A estrutura curricular é adequada às necessidades atuais da educação | 39,3% | 35,7% |
| | 60% | 20% |

Figura 67: Adequação do curso de formação

As respostas indicam que há equilíbrio entre as opções de professores polivalentes e licenciados sobre as propostas de formação vivenciadas nos cursos de formação. As opções

com maiores índices de respostas desfavoráveis, “adequação da estrutura curricular às necessidades atuais da educação” (60%), apontada pelos licenciados, e “aponta caminhos significativos para sua prática na área de educação física” (42,8%), entre os polivalentes, estão em concordância com os demais dados encontrados nesta pesquisa e refletem dificuldades relacionadas ao trabalho nas escolas rurais.

Os percentuais de respostas desfavoráveis demonstram que os professores polivalentes e licenciados não estão recebendo uma formação condizente com as demandas enfrentadas no cotidiano das escolas rurais multisseriadas.

P.L.D. – A faculdade não ajudou muito não, foi quando eu entrei na escola na parte prática, e foi quando eu entrei em contato com a realidade que eu fui vendo como é a educação, acho que é tudo vivência

Gatti (2003) ratifica esses dados, ao afirmar que os cursos de formação inicial para a docência no Brasil não estão promovendo o desenvolvimento dos elementos necessários para o ingresso na carreira. A Educação do Campo não faz parte dos cursos de formação de professores, nem dos cursos de formação continuada. No município de Cunha não há professores licenciados em Educação do Campo. Dentre os dez professores entrevistados nesta pesquisa, nenhum soube conceituar Educação do Campo, contudo alguns professores já demonstram ter algum conhecimento pertinente.

P.L.G. – Eu nunca ouvi falar sobre Educação do Campo. O que que é? Só escolas rurais mesmo. Mas educação do campo não. Não sei nada dessas escolas eu nunca ouvi falar nada (se referindo a educação do campo como escolas do campo).

P.L.R. – Só ouvi falar de alguma coisa, de um curso em Taubaté, Educação do Campo, eu tenho um colega que trabalha comigo parece que está fazendo um curso que é nas férias, inclusive tenho um ex-aluno lá da Bocaina que está fazendo o curso, vai fazer estágio lá, foi ai que eu ouvi falar em educação do campo pela primeira vez.

P.L.D. – Parece que já ouvi falar em Educação do Campo, mas não sei dizer o que é, eu entendo que é a educação na escola rural, educação física na zona rural, é isso que eu entendo.

P.P.V. – *Educação do Campo, eu não sei nada, só uma faculdade de matemática para as pessoas que moram na roça, inclusive na Bocaina tem um aluno lá dando aula de ciências.*

P.P.V. – *A educação do campo é uma licenciatura para ensinar o professor a dar aula nas escolas da roça de um jeito diferente.*

Ferreira (2014) entende que os saberes das disciplinas são importantes, mas insuficientes, quando construídos longe da prática pedagógica. Nas escolas, os professores precisam de outros saberes, além dos saberes das disciplinas SHULMAN (*apud*, GATTI, 2013, p. 191; TARDIF, 2012).

Arroyo (2007), ao discutir as políticas de formação de professores para a Educação do Campo, afirma que é preciso intensificar as ações de formação de professores para atuarem nestas escolas. Para o autor, “[...] há formas específicas de exercer o ofício de ensinar no campo [...] na administração e no funcionamento das escolas multisseriadas, por experiência de vida e trabalho, unidocência, docência por coletivos de idades” (ARROYO, 2007, p. 168). Ferreira (2014), em seus estudos, corrobora essas afirmações. No tópico que segue discute-se a prática pedagógica..

6.5. Prática pedagógica (espaços e materiais utilizados nas aulas de Educação Física)

Neste bloco, perguntou-se aos sujeitos, inicialmente, sobre a adequação dos espaços e materiais disponíveis para suas aulas de Educação Física na zona rural. Devido ao fato de os itens espaço físico e recursos materiais serem inter-relacionados, optou-se discuti-los de forma conjunta. A maioria dos professores licenciados e polivalentes concorda que os espaços (60%) e os materiais (62,8%) não são adequados para as aulas de Educação Física.

Na Figura 68 apresentam-se as opções dos professores quanto aos espaços onde aulas de educação física são realizadas e quanto aos materiais utilizados.

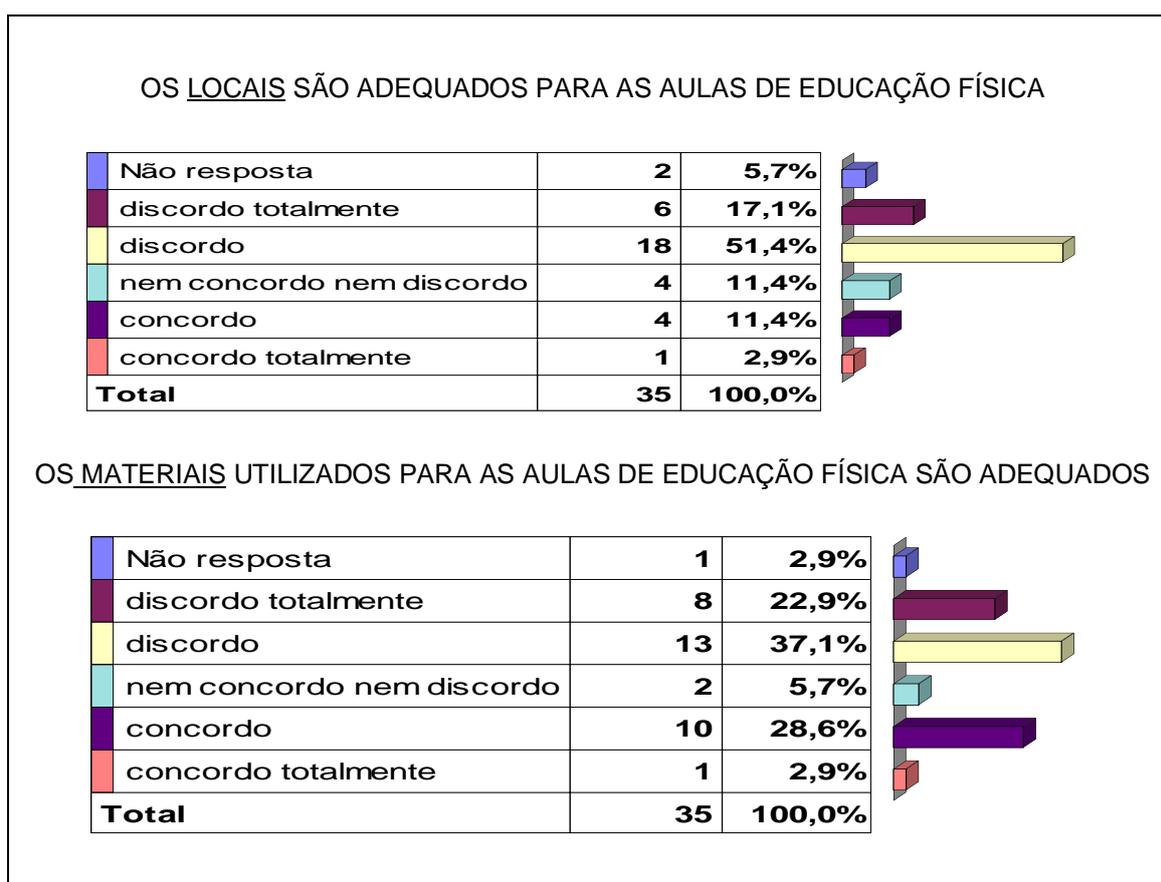


Figura 68: Adequação de local e espaço

Nas escolas rurais do município de Cunha, os espaços destinados às aulas de Educação Física são basicamente os campos de futebol, os pátios, os gramados e a estrada de terra. Dentre as 57 escolas rurais do município, 5 contam com quadra poliesportiva, e três delas são cobertas, a da E.E. Geraldo Costa, a quadra municipal que é utilizada pelos alunos da E.M.E.F. Manoel Lopes D'Assunção, ambas no distrito de Campos de Cunha e a quadra da E.E Bairro do Paraitinga, que atende também as escolas municipais que funcionam nesse mesmo prédio. As quadras do bairro da Bocaina e do bairro da Barra são descobertas. Nas demais escolas pesquisadas (52) os locais para as aulas são outros (gramados, campos de futebol, estrada, campo de terra batida).

*P.L.G. [...] valorizar mais o profissional, principalmente espaço, **não temos espaço nenhum para trabalhar com as crianças**, tem que correr risco na estrada com animal, com carro que passa na estrada perto da escola, mato, cobra, bicho, cerca muito próxima da escola. Ela [a escola] não foi pensada para educação física, é só a sala de aula e pronto.*

*P.L.R. **Cercas de arame é um perigo**, fura, bola, mato alto, você acaba usando a estrada mesmo sendo perigoso, carro, motos, às vezes em velocidade alta, e o professor precisa ficar ligado ali.*

*P.L.D. Nossa, muito bom o material, igual de academia, você vai montando ele no chão. As escolas estão recebendo, cinco escolas já receberam, dá para fazer ginástica de solo no chão [...] as escolas estão recebendo, um tatame por escola, graças a Deus. [...] **lá tem um campo bom. Semana passada eu dei corrida para eles no campo, campo de lá é bom, corrida, torneio de corrida.***

Em várias escolas os espaços utilizados não pertencem à escola, e sim aos donos das terras no entorno, na estrada em frente à escola, gramados, campos, ou outros espaços. Na Figura 69 apresenta-se um bloco de fotografias feitas pelos alunos. Nesse bloco, imagens de sete escolas rurais nas quais as aulas acontecem fora do perímetro da escola.



Escola nº 1: Escola onde as aulas acontecem no gramado do vizinho ou na estrada em frente à escola



Escola nº2: Escolas onde as aulas acontecem no gramado vizinho em frente à escola



Escola nº3. Nesta escola as aulas acontecem na estrada em frente à escola.



Escola nº4. As aulas são realizadas na quadra ao lado da escola. Nesta escola está sendo construída mais uma quadra coberta (ao fundo, com telhado azul).



Escola nº5 Nesta escola as aulas são realizadas em frente à escola no asfalto.



Escola nº6. Nesta escola as aulas acontecem em um campo de futebol que fica a 800 m da escola.

Figura 69: Escolas onde as aulas são realizadas fora dos limites da escola.

Na figura nº 70, a representação gráfica das escolhas referentes aos espaços considerados mais adequados pelos professores

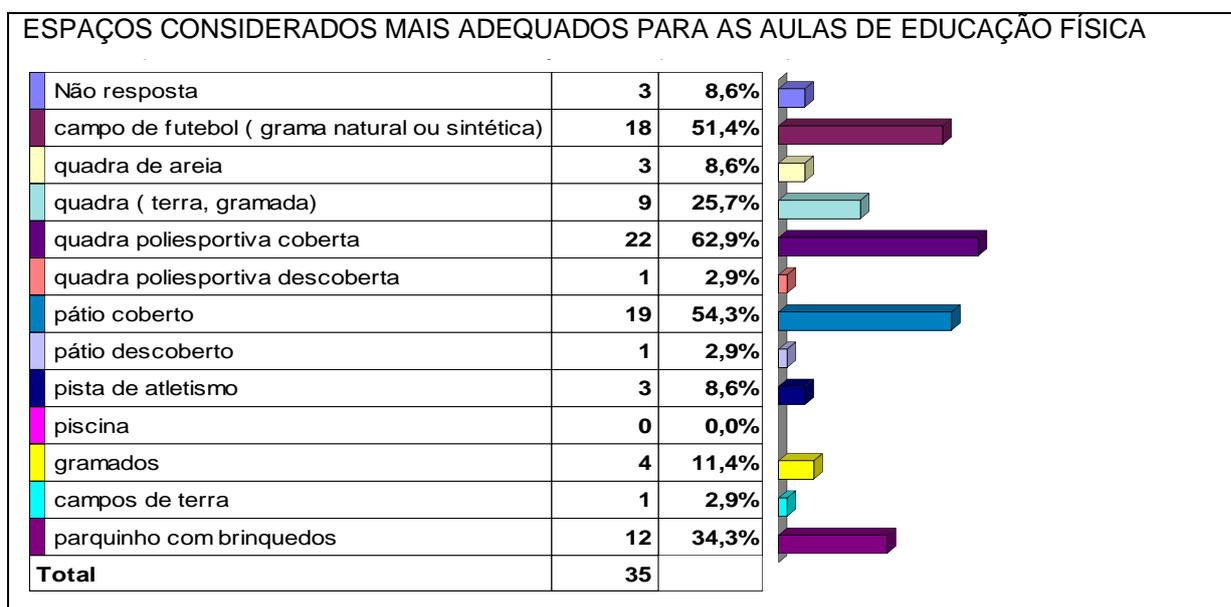


Figura 70: Espaços considerados adequados para as aulas de Educação Física

Em análise bidimensional das variáveis formação e espaços mais adequados para as aulas de Educação Física, nota-se que professores polivalentes e professores licenciados fazem opções semelhantes: quadra coberta, pátio coberto e campo de futebol. Houve diferenças apenas na quarta opção: polivalentes optam pelo parquinho, e especialistas, pela pista de atletismo e gramado. Na Figura 71 apresentam-se os espaços mais adequados para a prática de atividade física, na visão de professores polivalentes e licenciados.

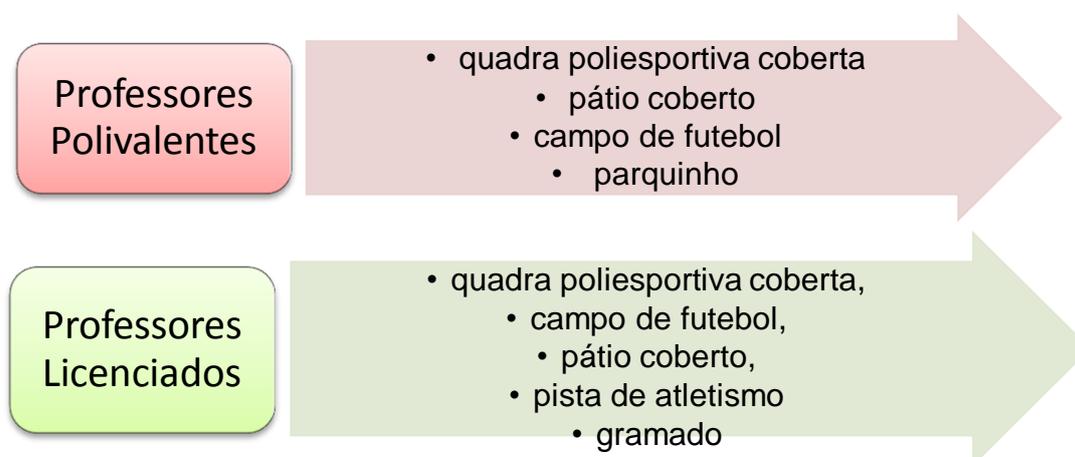


Figura 71: Espaços para aulas de Educação Física, na visão de licenciados e polivalentes.

A quadra poliesportiva coberta é o espaço mais adequado para a atividade física, na visão de professores licenciados e polivalentes. Esta visão também pode estar relacionada com a formação do professor, tanto dos polivalentes como dos licenciados, pois o espaço mais utilizado para as aulas nos cursos de formação (Magistério/Educação Física) foi a quadra. Neste sentido, o professor busca repetir o modelo de educação que recebeu, reproduzindo os modos de ser urbano, da educação urbana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2002) e da formação (DAY, 1999), em vez de buscar novas formas de exploração do espaço rural existente nas escolas da roça (BRASIL, 1997).

Quanto a ser coberta, provavelmente essa escolha esteja relacionada às dificuldades que os professores enfrentam em dias de chuva ou de calor intenso. Esse fato confirmado quando o pátio coberto é apontado como segunda opção mais escolhida dentre os professores polivalentes e terceira dentre os licenciados.

A quadra coberta também pode estar relacionada à questão dos problemas relacionados à saúde dos alunos e às doenças causadas pelo excesso de sol nos horários de aula. A maioria dos professores licenciados pesquisados (60%) afirmou que o campo de futebol é um local adequado para suas aulas, entretanto apenas 40% dos professores licenciados demonstram que os alunos jogam futebol com regularidade.

A maioria dos professores licenciados faz alguma restrição à prática do futebol em suas aulas, e apenas 1(um) dos pesquisados demonstrou incentivar a prática do futebol entre os alunos. Ao ingressarem na escola os alunos já conhecem o futebol, portanto “brincam” de futebol sempre que podem, inclusive nos intervalos. Para a realização dessa atividade muitas vezes improvisam bolas com papel, meia, e até mesmo uma latinha de refrigerante pode virar uma bola. Dessa forma, a brincadeira ficou associada a uma atividade que os alunos podem fazer livremente, ou seja, sem a presença do professor. Como alguns professores de Educação Física permitiam, e ainda permitem, que seus alunos joguem sem nenhuma orientação, esse fato gerou uma associação entre o professor de Educação Física relapso e o jogo de futebol.

Essa representação circula, não apenas entre os professores polivalentes, mas também entre os próprios professores de Educação Física: [...] considera-se uma boa professora, pois, diferentemente dos demais professores, relata que “não dá a bola e sai” (MOREIRA e FERREIRA, 2012; GALVÃO, 2012).

Essa representação se confirmou na presente pesquisa:

P.P.V. – *Eu sei como deve ser, eu já tive aula de Educação Física com bons professores, como já tive também professores nem tão bons assim. Você sabe, **tem professor que dá uma bola na mão da criança e manda a criança correr, o que também não é aula de Educação Física, tipo hoje é futebol, amanhã é futebol, depois de amanhã é futebol também, que é o que os meninos gostam mais** (grifo nosso).*

Para não terem a sua imagem associada à do “mau professor”, muitos professores licenciados restringem a prática do futebol temendo a relação desse esporte à sua prática pedagógica.

P.L.G. [...] *tem um menininho do 2ºano que chora, **quer por que quer, que eu dê futebol, eu não dou.. Não sei o que acontece, e tem sala que não vai, só querem futebol.***

P.L.R. [...] *durante muitos anos a Educação Física ficou muito jogada, muito largada, então acabou **levando apenas para o futebol**, só a parte prática, joga a bola lá e pronto, agora que eles estão tentando trazer de volta os conteúdos, os cinco conteúdos e os eixos e os objetivos que é do corpo em movimento, mostrar que não é só o futebol.*

P.L.D. [...] *para descontrair mesmo é no final da aula um “futebolzinho” agora não **deixo ficar jogando bola...** pra mim o principal é ver que eles estão aprendendo o que você passou, para mim a aula é isso, não é só jogar uma bola na mão das crianças e ficar sentado olhando os alunos jogarem.*

Dentre os professores polivalentes, o futebol é o esporte mais praticado nas aulas. Essa prática está relacionada à possibilidade de os alunos realizarem essa atividade por iniciativa própria, ou seja, sem a ajuda dos professores, e nem sempre contando com a participação das meninas. Contudo, apenas 50% dos professores indicaram esse esporte como espaço adequado para as aulas.

P.P.P. *Bom a aula de educação física como sempre desde que eu comecei a dar aula simplesmente consiste em jogar futebol, porque como eu gosto de jogar futebol na hora da aula de educação física que é de 50 minutos eu pego as crianças e vou jogar futebol com os meninos e as meninas ficam brincando de outra coisa qualquer dentro do pátio da escola*

P.P.Z. *Eles gostam muito de futebol, mais os meninos, as meninas não gostam muito.*

P.P.V. – *A gente dá mais queimada, brincadeira, futebol que os meninos gostam,*

A opção dos licenciandos pela pista de atletismo parece estar relacionada à importância que esse tipo de competição já teve no município, voltada para os alunos da zona rural, as “Olimpíadas Rurais de Atletismo”. Esse evento, durante vários anos, na década de 2000, fortaleceu a participação de alunos e professores em competições. O atletismo também remete a uma possibilidade de atividade física de acordo com a realidade da maioria das escolas da zona rural. Provas de salto em distância, arremesso de peso e corridas podem ser realizadas sem problema, na maioria das escolas rurais. Em muitas escolas em áreas urbanas essas atividades não podem ser realizadas por falta de espaço.

P.L.J. – *Antes até tinha as olimpíadas rurais, agora não têm mais.*

P.L.R. – *Nós participamos das olimpíadas das escolas rurais em Campos Novos, aqui em Cunha em 2013 teve, em 2014 não teve, corrida e olimpíada de atletismo com alunos da zona rural, nós trouxemos bastante alunos da zona rural.*

P.L.R. – *Os alunos da Serra do Indaiá eles participam todos os anos da maratona, da olimpíada de atletismo, quase todos os anos são campeões, ano passado eles não ganharam, então a diretora já falou que quer uma preparação em junho, julho, agosto, porque a competição é em setembro, um projeto para preparar os alunos para esta competição porque eles gostam e vão participar da maratona em Campos Novos.*

P.P.V. *Eu vejo aqui na escola da sede (cidade) o professor (cita o nome do professor) trabalhando com as crianças com os cones, preparando as crianças para participar das olimpíadas, ele consegue fazer um trabalho voltado para o desenvolvimento do aluno.*

O gramado é apontado pelos professores licenciados como um dos locais adequados para as aulas de Educação Física - um espaço simples e sem nenhum outro recurso como trave, cesta, ou rede. Essa escolha foi feita muito provavelmente devido ao fato de que, em algumas escolas, os professores não contam nem mesmo com um gramado, conforme se observa nos registros fotográficos feitos pelos alunos. Os registros fotográficos apresentado na Figura 72 mostram quatro escolas nas quais os alunos não contam com espaços gramados no entorno. As cercas (arame, tábua, bambu), o mato e até as plantações de cana chegam até

bem próximo da calçada da escola. Essa é a realidade da maioria das escolas rurais pesquisadas, o retrato do descaso com a educação dos moradores da roça (ARROYO, 2007; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2002) e com a disciplina (FINCK, 2011).



Escola nº 7



Escola nº 8



Escola nº 09



Escola nº10

Figura 72: Escolas com espaços reduzidos e irregulares.

A última opção dos professores licenciados foi o parquinho. Essa escolha reflete a concepção que os professores têm de Educação Física: uma brincadeira (PEREIRA, 2007). A escolha da opção parquinho também pode estar relacionada a sua dificuldade em dar aulas de Educação Física, podendo esse espaço se apresentar como uma alternativa para os dilemas enfrentados entre ministrar ou não essas aulas. É importante destacar que não são apenas os professores polivalentes que entendem a Educação Física como brincadeira como uma forma de lazer, pois professores licenciados também podem ter esta visão:

*P.L.J. – É por ser um momento de **lazer**, eles saem da sala de aula, vão **brincar**, descansar um pouquinho.*

Os dados apontam que os professores não recebem materiais para o trabalho no início do ano, e que muitas vezes precisam comprar, improvisar ou dividir materiais com os colegas.

P.L.J. Não, não tem nada de material. Então, ultimamente a gente tem que improvisar, porque não tem material nenhum, não tem bola, não tem corda não tem nada. Eu estou usando mais brincadeiras com música que eu levo o radinho do celular.

P.L.G. **Material a gente improvisa**, e tem brincadeira e joguinhos que a gente não usa material a gente faz essas atividades justamente por isso por falta de material mas, tem uma corda, uma bola, uma peteca. Bola de vôlei não tem.

P.L.R. [...] **criamos os aparelhos**, o dardo com um pedaço de pau, o martelo com a bola de “medicine ball”, um pedaço de corda e um pedaço de pau e como lá é campo nos aproveitamos. **Nós fizemos os materiais tudo com coisas que tinham lá mesmo**, cabo de vassoura, um caninho, corda, bola de medicine ball.

P.L.R. **Materiais**, tem o básico as bolas de futebol, handebol, vôlei, basquete, às vezes de futebol de campo, mas material específico para cada modalidade algumas escolas tem, na (cita o nome da escola) tem, precisaria de um espaço melhor, não só a quadra, mas uma pista, um campo, porque ai sim você poderia desenvolver melhor a sua atividade, **eu faço adaptação de materiais**, mas acaba ficando tudo na adaptação, e às vezes com relação ao espaço não dá.

P.L.D. **Materiais só os básicos**, bolas, cordas, agora minha amiga (cita o nome da amiga) me arrumou um colchonete para fazer ginástica olímpica... **a gente improvisa alguns materiais**, alguns eu levo, a bola eu levo toda vez, a bola é minha, na escola tem umas bolas velhas. Aqui no [nome da escola] não recebi material nenhum, não tem nada, nada, eu pedi para a coordenação, para [diretora] ela disse que não tinha condições de comprar, disse que é caro. Lá na escola [cita o nome da escola] ela me deu uma bolas, duas bolas novas de vôlei, duas cordas, e agora o tatame de tanto que eu falei.

P.P.P. **Muito pouco, quase nada de material**, normalmente uma bolinha e uma corda, e não é uma bola boa de futebol não, é **uma bolinha de plástico**, e **umas três cordas pro ano inteiro**, e depois também para que mandar material se não tem onde praticar educação física? Não adiantaria você ter todo aquele material que você tem na cidade pra educação física, colchonete, os outros materiais como bola de vôlei, pra ensinar os fundamentos do vôlei, do basquete, essa coisas não dá, porque não tem quadra, então não tem material e se tivesse não teria como usar.

Durante a realização da pesquisa, uma diretora comprou tatames para suas escolas rurais, em virtude da insistência de um professor que trabalha com ginástica.

Os professores enfrentam dificuldades no transporte dos materiais, pois viajam de moto, e materiais de Educação Física são volumosos e pesados (rádio, colchonetes, cordas, bolas, bomba, trena, balança, etc.).

Os dados apontam que nas escolas os professores contam com bolas (47) e cordas (38), léxicos mais apontados nos discursos dos professores licenciados sobre sua prática pedagógica. Contudo, não há renovação periódica desses materiais, que apresentam rápido

desgaste, sobretudo se não forem de boa qualidade e se forem usados em pisos ásperos. A falta de materiais nas escolas e a ausência da renovação e de levantamento no início do ano letivo dos materiais necessários para o desenvolvimento do currículo de cada escola retratam o descaso com a disciplina (CASTELLANI, 2009) e com os alunos das escolas da roça.

Os dados apontam que existe uma diferença entre os materiais disponíveis nas escolas da cidade e nas escolas da roça, com clara distinção entre o que se oferece e o que se espera do aluno da cidade e do aluno da roça.

Arroyo (2012, p. 242), ao refletir sobre a falta de professores licenciados em educação do campo, no Brasil, afirma que [...] o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo, tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades. O que se observa nos dados coletados sobre os espaços, materiais e a prática pedagógica dos professores que lecionam na zona rural de Cunha é que, antes de tudo, falta um projeto de escola para a zona rural do qual a Educação Física possa fazer parte.

A questão não pode ser explicada pela falta de materiais ou de espaços, pois mesmo nas escolas onde existem bons espaços os professores encontram barreiras de diversas ordens, a começar pelo fato de substituírem as aulas de Educação Física por outras disciplinas, como ocorre em uma escola com boas condições físicas (quadra e materiais esportivos), mas em que não há professor licenciado em Educação Física.

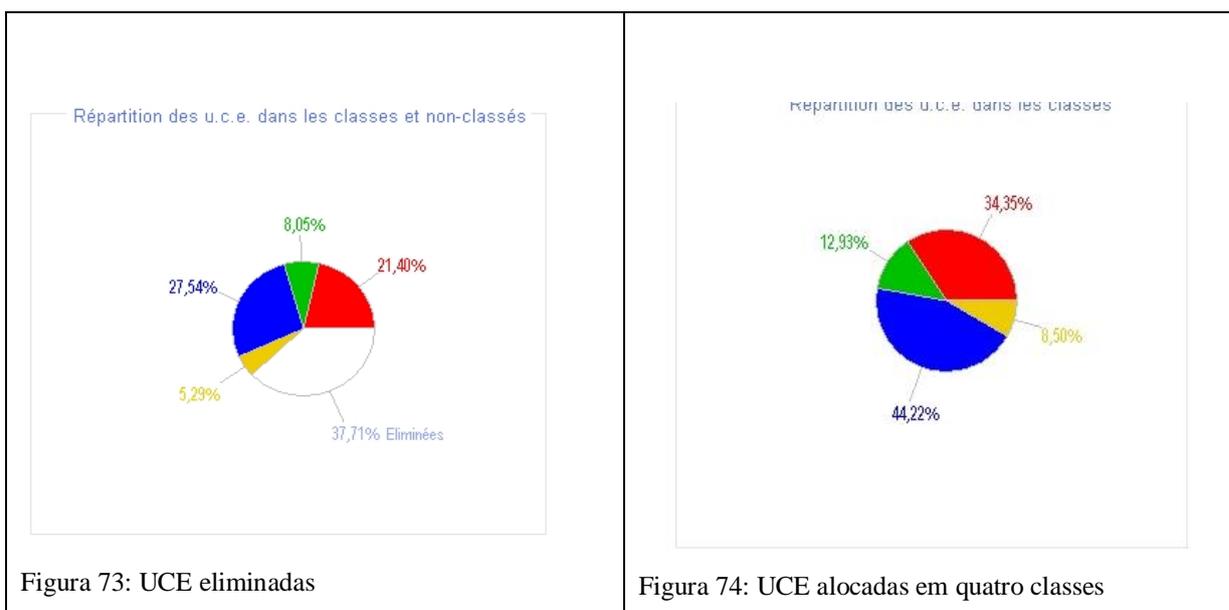
O problema reside na ausência de um planejamento que considere essa realidade, e este planejamento só pode ser realizado por professores com a devida formação para atuar nesse contexto. A ausência de um planejamento dificulta apontar quais recursos físicos e materiais cada escola deve ter, pois não se define o projeto educativo que será realizado, que habilidades serão desenvolvidas e por meio de quais práticas corporais.

Não se pode definir o que cada escola precisa, em termos de materiais e espaços, pois cada professor define sozinho os conteúdos que serão ensinados e como e quando eles serão ensinados.

No tópico que segue, prossegue-se à discussão sobre as RS do “ser professor”, dando continuidade à triangulação de dados, partindo da análise dos dados coletados por meio das entrevistas e tratados com auxílio do *software* ALCESTE.

6.6 Prática pedagógica de licenciados e polivalentes; diferenças rural/urbano; formação e início da carreira

Nesta seção apresentam-se os dados resultantes da análise das entrevistas realizadas e tratadas com auxílio do *software* ALCESTE, dando continuidade a triangulação de dados. Identificaram-se, inicialmente, as Unidades de Contexto Elementares significativas (UCE). As UCE foram organizadas em quatro classes de palavras e renomeadas em três eixos: Prática de sala de aula de professores licenciados e polivalentes; Diferenças rural/urbano; e, Formação e início da carreira. UCE que não possuíam significado ou que continham textos desconhecidos foram eliminadas. Nesta pesquisa, 37,71% das UCE foram eliminadas, conforme Figura 73. O restante das UCE foram alocadas em quatro classes distintas, como pode ser observado na Figura 74.



Na Figura 75 apresenta-se um dendograma com as quatro classes categorizadas pelo *software* ALCESTE. A distribuição das classes nessa configuração está baseada na proximidade lexical dos discursos contidos no interior de cada uma delas. Os discursos que têm um contexto lexical semelhante estão agrupados no interior de uma mesma classe, formando um contexto que é específico dessa classe. O contexto de cada classe também está

relacionado a sua posição, mais próxima ou mais distante de outra classe. Desse modo, a proximidade das classes indica contextos lexicais próximos.

Das 294 UCE encontradas: 34,5 % estão alocadas na classe nº 1; 12,9%, na classe nº 2; 44,22% , na classe nº 3; e, 8,5%, na classe nº 4.

A maioria das UCE está distribuída na classe nº 3, e os menores percentuais estão na classe nº 4.

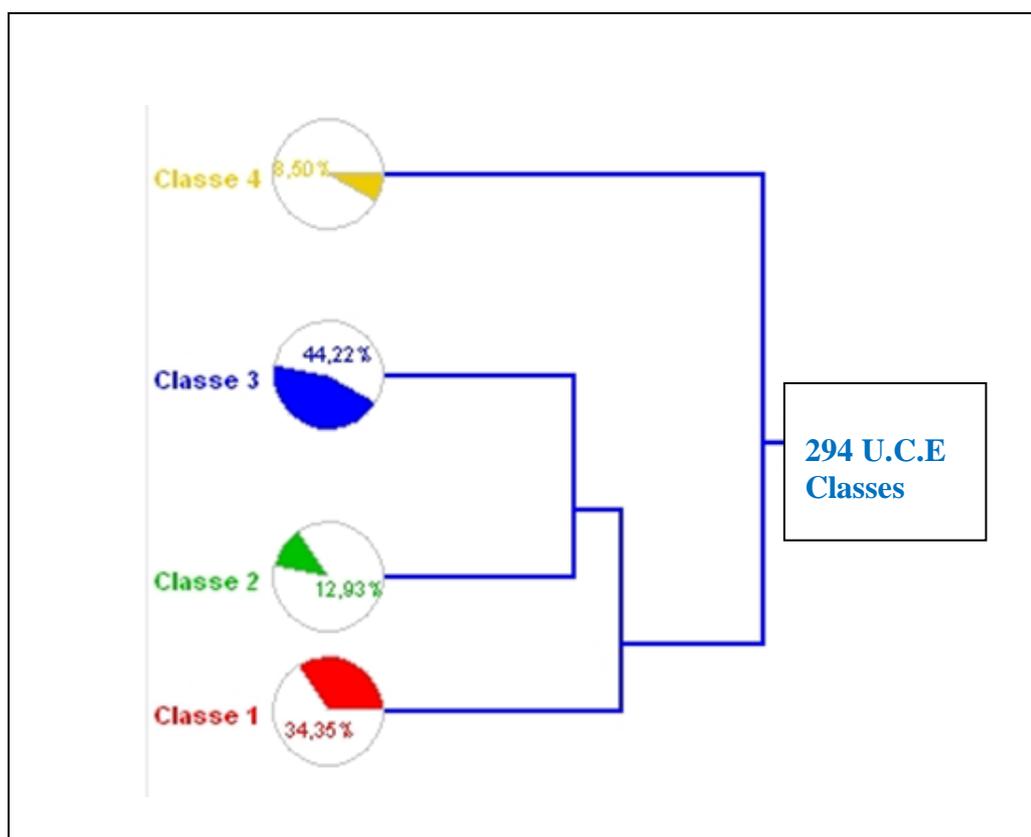


Figura 75: Dendrograma com as classes distribuídas pelo ALCESTE

Na primeira classe, “Prática de sala de aula de Professores Licenciados”, estão agrupadas as palavras que indicam a prática de sala de aula do professor de Educação Física. Nesta classe encontram-se os léxicos específicos da Educação Física. Bola (48), corda (37), ginástica (32), futebol (30), educação física (27) e jogo (19) são os mais citados.

Na segunda classe, denominada “Diferenças Zona rural e urbana – valorização e reconhecimento”, estão agrupadas as palavras que remetem às diferenças entre as aulas da zona rural e as da zona urbana, os conhecimentos de professores licenciados e polivalentes,

ênfatizando os conhecimentos referentes aos primeiros socorros, e as diferenças das aulas ministradas na roça e na cidade e das aulas ministradas por professores licenciados e polivalentes. Nesta classe os léxicos mais citados são: zona (67), rural (52), urbana (48), socorro (41), primeiros (31) valorização (22), diferença (20), conhecimento (22).

Na terceira classe, “Prática de sala de aula de professores Polivalentes”, estão agrupadas as palavras que remetem à prática do professor polivalente e que reportam às dificuldades e dilemas que enfrentam para ministrar aulas de uma disciplina para a qual não se sentem preparados. Os léxicos mais citados nesta classe são: educação (46), física (44), polivalentes (30), aluno (24), matemática (22), dar (22), professor (19), ele (17), sabe (16).

Na quarta classe, “Formação e início da carreira”, estão as palavras que evocam a formação e os anos iniciais de trabalho de professores licenciados e polivalentes. Os léxicos mais citados nesta classe foram: Paulo (111) Virgínio (111), magistério (66), pública (50), fiz (50), estudo (45), ESEFIC (44), particular (44), Cruzeiro (34) (cidade).

Analisando as relações que se estabelecem entre as classes, por meio de aproximações e distanciamentos, nota-se que as classes que remetem à prática de sala de aula dos professores (nº 1 e nº 3) estão relacionadas com a classe (nº 2), que se posiciona entre as duas, uma vez que trata de discursos que evocam as diferenças entre a classe nº 1 e nº 3, ou seja, a prática de professores licenciados e polivalentes. A classe nº 2 apresenta uma relação mais direta com a classe nº 3, pois os professores polivalentes são mais enfáticos no estabelecimento de diferenças entre o rural e o urbano. Assim sendo, embora a classe nº 2 aponte discursos dos dois grupos de professores (polivalentes e licenciados), sua relação é maior com o grupo de professores polivalentes.

A classe nº 4, mais distante das classes nº1, nº 2 e nº3, relaciona-se com as demais ao envolver a formação dos professores presentes nessa intrincada relação da prática de professores licenciados e polivalentes que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais. Na Figura 76 é possível observar a relação que se estabelece entre as quatro classes e os léxicos mais citados em cada uma delas.



Figura nº 76: Dendrograma de distribuição de classe

6.6.1 Prática docente

A análise das classes nº 1 e nº 3, que evocam a prática docente, ocupam a maior parte dos discursos dos professores. Juntas, essas UCE representam 78,7%. As entrevistas buscaram as representações dos professores por meio da reflexão sobre a prática no cotidiano das escolas rurais.

Nessas classes estão agrupados os léxicos que indicam a prática de sala de aula de professores licenciados e polivalentes. Essas práticas englobam os saberes e as representações construídas pelos professores nos contextos das escolas rurais e ao longo de sua formação.

Os discursos apontam os esforços dos professores licenciados em reafirmar a importância do seu papel nesse contexto, por meio da evocação de atitudes que caracterizam sua disciplina, como a ginástica e os esportes. Afirmam também possuírem competências para ministrar aulas, ou seja, atribuem o seu desempenho a fatores internos, disposicionais e estáveis, no caso, a competência (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 56).

Ao serem perguntados sobre quem deve ministrar as aulas de Educação Física nas escolas rurais, os professores licenciados apontaram elementos que entendem como definidores da disciplina, sobretudo da formação. Elementos que conferem a eles a autoridade para ministrar as aulas e justificar sua prática. Apontaram também os elementos que, segundo eles, dificultam essa tarefa para os professores polivalentes, ou seja, apontam as defasagens na formação dos polivalentes. Desse modo, reafirmam sua identidade por meio de uma ancoragem psicossocial. “[...] este tipo de ancoragem supõe que a representação de um objeto dependa simultaneamente da posição do grupo diante desse objeto, mas também das interações deste grupo com outros grupos sociais” (DOISE, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 141).

P.L.J. – *Sim muito importante orientar os alunos, ter uma formação noção para orientar. O profissional de Educação Física é que deve dar aula na zona rural.*

P.L.G. – *Professor de Educação física né, tem que ser. Lá em (cita outra cidade) de primeira a quarta séries, não é professor de Educação Física que dá as aulas é o próprio professor da classe, mas eles não dão aula soltam a criança eles dão*

umas bolinhas, uns brinquedinhos eles ficam correndo para lá e pra cá. Não sabe dar uma atividade direcionada. Na roça também... independente... eu acho que tem que ser o professor de Educação Física formado, tem que ser o professor de educação física. Não tem condições.

P.L.R. – *Hoje acho que hoje tem que ser o professor de educação física, é muito importante ter o professor de educação física na zona rural, ele conhece como trabalhar com as crianças, ele conhece os jogos as brincadeiras, os jogos pré-desportivos, o corpo humano, tem que saber trabalhar, as crianças de hoje na zona rural eles tem muito conhecimento mesmo a internet, então tem que ser o professor de educação física.*

P.L.R. – *Sem dúvida nenhuma pelo professor especialista, porque precisa ter uma bagagem para mexer com ao aluno com a parte prática, motora do aluno, desenvolver um conhecimento, porque a pessoa acha que é simples, mas não é, quando você vai trabalhar uma atividade está pensando na coordenação, no tempo, no espaço, no desenvolvimento de habilidades. O professor da classe não tem conhecimento, ele dá atividade por dar, não tem esta noção que o professor de educação física tem de aprimorar as capacidades e habilidades físicas.*

P.L.D. – *Eu acho não é correto às aulas serem dadas pelo professor da sala... as aulas devem ser ministradas pelo professor de Educação Física um profissional preparado, apropriado para dar esta aula, mesmo nas escolas rurais, dentro daquela vivência, o professor da classe tem a parte dele, de ensinamento, mas a parte prática de exercício aula de educação física tem que ser o professor preparado, gabaritado pra isso, ele estudou para isso*

Os discursos dos professores polivalentes são marcados pela rejeição da “situação” de se sentirem despreparados por terem que ministrar uma disciplina que julgam desconhecer.

Os léxicos dar (22), professor (19), ele (17), sabe (16) deixam claro o discurso dos professores polivalentes que afirmam que “não sabem ensinar Educação Física” e que apenas os professores licenciados estariam aptos a exercer tal função.

“As representações atuam simbolicamente para classificar o mundo e as nossas relações no seu interior” (HALL, *apud* Woodward, 2000, p. 8). “As identidades são relacionais, isto é, dependem da diferença para se constituírem” (WOODWARD, 2000, p. 8). Desse modo, cada subgrupo busca reafirmar sua identidade também por meio das diferenças.

Os professores polivalentes atribuem o fracasso das aulas, ou a má qualidade das aulas, a fatores internos e externos. Externos, ou situacionais, quando se referem aos problemas do sistema, como a falta de professores licenciados, materiais e espaços adequados,

e internos, ou disposicionais, quando afirmam não terem competência para ministrar as aulas (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p.56).

*P.P.C. – Eu acho que o professor da classe trabalha educação física **não tem o conhecimento específico** e não sabe sobre as influências da educação física, do movimento na vida da criança, o professor da classe não sabe e pode até causar um dano na vida da criança, dependendo do que ele faz, porque o professor de educação física estudou para aquilo, ele tem conhecimento sobre o que trabalha.*

*P.P.V. – Com certeza a gente briga desde o começo pra ter o professor de educação física, é lógico, porque a gente acaba tampando um buraco, mas um professor que tem habilitação para isso, e busca trabalhar com isso **é lógico que vai desenvolver um trabalho melhor que a gente.***

É importante retomar que a inclusão da Educação Física como componente curricular obrigatório do Ciclo I e II do Ensino Fundamental, ministrada por especialistas da área é recente nas escolas estaduais da S.E.E. Nas escolas municipais que atendem ao mesmo segmento a opção por professores especialistas ou polivalentes fica a cargo dos municípios. Em Cunha, apenas as escolas municipais da zona urbana contam com professores licenciados.

Essa diferenciação entre as formas como ocorrem as aulas de Educação Física nas escolas da roça e da cidade de uma mesma secretaria acentua os debates, conflitos e a rejeição da situação por parte dos professores polivalentes. Dessa forma, ficam fortalecidos os movimentos de construção de novas representações. Segundo Jovchelovitch (2011), a teoria das RS deve servir a esse fim, para trazer à tona essas vozes: “[...] esse ímpeto não deve ser desprezado como um individualismo banal. Nele há luta e desejo de ver as coisas sob nova luz” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 86).

A teoria das RS é a teoria sobre os saberes sociais desta feita, precisa debruçar-se sobre os processos de construção destes saberes, significa teorizar sobre os conflitos “[...] o papel de inovadores e de minorias de indivíduos capazes de dar as costas e desafiar as tradições de uma cultura que se impõe sobre a nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos” (JOVCHELOVITCH (2011, p. 87).

Esse processo é inerente à construção de representações sociais, conforme afirma Jovchelovitch (2011, p. 86): “[...] a teoria das representações sociais deve ser entendida, não

apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes estão sendo produzidos e acomodados no tecido social".

P.P.V. [...] *somos professores de tudo e não somos professores de nada.*

P.P.A. – *Olha aqui você pra dar aula de educação física você precisa de um registro não é? O CREF [Conselho Regional de Educação Física] você tem sua carteirinha. Será que eu for lá eu consigo fazer o meu registro com a minha Pedagogia? Eu não vou conseguir, isso é um absurdo. Então eu sou capacitada pra trabalhar com os alunos? Eu fico triste... triste não seria a palavra certa, mas revoltada, porque há quanto tempo nós lutamos e não temos este profissional aqui nas escolas rurais, pedimos nas avaliações finais e os colegas também. Quem sabe agora com o Plano Decenal a gente consegue. Nós não temos orientação nenhuma pra trabalhar.*

MOSCOVICI (2011, p. 16) afirma que “[...] as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura”. O autor cita como exemplo as representações que surgiram em função das lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos. Assim sendo, as representações do objeto “ser professor” entre professores polivalentes e licenciados não pode se dar à margem desse processo de construção. As representações dos professores só podem ser compreendidas nesse contexto de afirmação e negação. Trata-se do diálogo e dos conflitos entre os diferentes grupos de pertença dos professores. Todos pertencem ao grupo de professores, mas também aos subgrupos de professores de escolas rurais ou urbanas, licenciados e polivalentes. “Aproximar-se ou distanciar-se de um determinado grupo é uma estratégia identitária” (DESCHAMPS e MOLINER, 2014).

Uma representação pode ser, para um grupo, um meio de afirmar suas particularidades e diferenças (MOSCOVICI, 1961, p. 74): “[...] em muitos casos esta representação se torna um meio de acentuar as semelhanças entre os membros do grupo, acentuando ao mesmo tempo as diferenças entre o endogrupo e o exogrupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2014, p. 142). Na Figura 77 apresenta-se uma representação do grupo de professores pesquisados (professores de escolas rurais que ministram aulas de Educação Física) e dos subgrupos apontados na pesquisa (licenciados e polivalentes). Embora todos pertençam ao grupo de

professores de escolas rurais há algumas diferenças nas representações em razão do pertencimento também aos subgrupos (licenciados e polivalentes).



Figura 77: Relação entre professores licenciados e polivalentes

Na classe nº1 estão agrupadas as palavras que indicam a prática de sala de aula dos professores de Educação Física. Nesta classe encontram-se os léxicos específicos da Educação Física. Bola (48), corda (37), ginástica (32), futebol (30) educação física (27) e jogo (19) são os mais citados. Esses léxicos resumem a prática pedagógica dos professores licenciados nas escolas rurais, pois, com exceção do futebol, que aparece nesse contexto como o esporte de que os alunos mais gostam, mas não como o mais praticado nas escolas, as aulas de Educação Física são desenvolvidas por meio de ginástica (exercícios de alongamento, flexibilidade, coordenação), seguida de jogos com bola e corda.

Dentre os esportes, os léxicos mais citados são: ginástica (32), futebol (30), capoeira (16), vôlei (14), basquete (10), olímpica (referente a uma modalidade de ginástica) (10). O jogo (19) também aparece nos discursos dos professores, não como um esporte, mas como uma prática que antecede os esportes, os jogos pré-desportivos (antecede a prática do esporte), ou ainda como sinônimo de brincadeiras. Corroboram com os dados desta pesquisa os estudos sobre as RS de professores de Educação Física realizados por Vasconcelos e Campos (2014) a

partir de concepções que fundamentam a prática desses profissionais. Esses estudos apontam que as representações dos professores estão organizadas a partir da Abordagem Desenvolvimentista, Esportivista e Psicomotora, em que o esporte assume o papel central. “[...] O núcleo central está constituído pelos elementos ‘desenvolvimento’ e ‘lúdico’ e o sistema periférico estruturado pelo conjunto de elementos: ‘esporte’, ‘corpo’, ‘jogos’ e ‘movimento’” (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014, p. 117 e 118).

O futebol é o esporte mais praticado pelos alunos da zona rural, e o campo de futebol é o espaço mais comum e em melhores condições dentre os existentes nas escolas rurais. Ainda assim, o professor parece não ter clareza da importância de explorar esse conteúdo presente na cultura e na vivência dos alunos e evita sua prática devido às representações negativas associadas à prática livre do futebol e ao “mau professor” (MOREIRA e FERREIRA, 2012; GALVÃO, 2012).

Campos de futebol localizados nas proximidades das escolas rurais são utilizados para aulas de Educação Física. Na Figura 78, registros de quatro campos de futebol utilizados para as aulas de educação Física.



Escola nº 11



Escola nº 12



Escola nº 13

Escola nº 14

Figura 78: Campos de futebol

Estudos de Raphaeli (2011) aponta que a inatividade física de jovens é maior entre os adolescentes que vivem em áreas rurais. A autora atribui esse fato a três causas principais: ausência de ambiente físico adequado, transporte de alunos para a zona urbana e inatividade entre os pais: “[...] a inexistência de ginásios e quadras esportivas na área rural do município, além da grande utilização de transporte escolar como deslocamento pelos adolescentes [...] ao associar a prática de atividade física dos pais e do adolescente fica evidente o modelo familiar” (RAFHAELLI, 2011, p. 126).

Os professores licenciados pesquisados demonstram grande preocupação com o aprendizado dos fundamentos de vôlei, basquete, handebol e futsal, e justificam a necessidade de ensiná-los devido à continuidade dos estudos nas escolas urbanas e das exigências nas séries seguintes.

O vocábulo referente ao material mais citado é a bola (48), obviamente por ser um material básico da Educação Física e por estar presente na maioria das brincadeiras, jogos e esportes praticados, seguido da corda (38) e da peteca (10). O material colchonete (10) está presente nos discursos dos professores em razão de sua necessidade para o desenvolvimento de atividades no solo, prática corporal dificultada nas escolas nas quais não há gramados e áreas cobertas com piso.

Observa-se que nos discursos só aparecem três vocábulos ligados aos materiais que refletem a cultura de brincadeiras local: a bola, a corda e a peteca. Outros materiais

relacionados a outras brincadeiras locais não aparecem nos discursos, como: pião, pipa, taco, raquete, estilingue (lançadeira), elástico, bolinhas de gude, espeto, entre outros.

Os verbos mais presentes nos discursos dos professores licenciados em Educação Física são: jogar (19), pular (15), brincar (15), correr (12), mandar (10), improvisar (10). Destaca-se, nesse grupo de vocábulos o verbo improvisar, que reflete a precariedade das condições de trabalho, segundo os discursos dos professores licenciados.

Os professores licenciados procuram enfatizar, em seus discursos, a criatividade necessária nos ajustes e adaptações que fazem para suprir a falta de materiais e espaços nas escolas. Para esses professores, as escolas não oferecem a estrutura física e os recursos materiais necessários para o desenvolvimento do currículo. Estar a cada dia em uma escola, escolas distantes entre si, falta de materiais adequados e de locais onde as aulas possam ser desenvolvidas; falta de estabilidade no emprego, correndo-se o risco de não ter mais onde lecionar no ano seguinte, devido ao avanço do processo de fechamento das escolas rurais, são alguns fatores que contribuem para a precarização do trabalho do professor. “[...] a precariedade traz consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças” (TARDIF, 2012, p. 90).

Os professores licenciados parecem utilizar a expressão “teoria” como sinônimo de “atividade escrita”. Quando indagados sobre como trabalham a teoria presente no currículo, alguns professores não se reportaram às orientações sobre as regras, à organização das atividades, às instruções contidas nas orientações sobre como realizar as atividades, na divisão das equipes, na contagem dos pontos, nas discussões sobre a importância da atividade física, enfim, sobre todas as questões teóricas presentes em qualquer atividade, como jogo, brincadeira, esporte, cuja prática se concretiza com a ação de jogar, correr, saltar e outros movimentos.

P.L.J – Avalio mais na prática, mas também avalio teoricamente, a prática é uma coisa, a teoria é outra.

Ao discutir a dicotomia teoria e prática na Educação Física Escolar, Fensterseifer e González (2007) esclarecem que herdamos essa separação das teorias da aprendizagem e do

próprio significado que a Educação Física Escolar assumia nos contextos sociais e políticos e econômicos: “[...] nosso compromisso resumia-se a uma ‘atividade’ (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber ‘com’ esse fazer, a pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (FENSTERSEIFER, GONZÁLEZ, 2007, p. 34).

Fensterseifer (2001) afirma que a dificuldade para a constituição da Educação Física como componente curricular está na compreensão da “teoria na prática” e, em parte, está relacionada à formação do professor, que não exigia quase nada além de liderança e conhecimento de regras para lidar com alunos como “atletas”.

[...] Os profissionais de Educação Física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico instrumentais, o que, via de regra, os mantinham afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos (FENSTERSEIFER 2001, p. 32 e 33).

Segundo Mezzaroba e Zoboli (2013), a formação dos professores de Educação Física, fortemente influenciada pela sua experiência como atleta, não possibilita o que se convencionou denominar “choque pedagógico”. Dessa forma, “[...] nada mais ‘normal’ que, ao entrar no ambiente escolar, os professores reproduzam aquele misto de experiências anteriores à formação, geralmente vinculadas ao esporte/atividades físicas somadas àquelas advindas de seus cursos de formação” (MEZZAROBA e ZOBOLI, 2013, p. 910).

P.L.R – Primeiro porque eu sempre gostei de esportes, meu sonho era ser jogador de futebol, a gente corria atrás deste sonho então eu fiz Educação Física sonhando ser profissional da área em ser treinador, preparador físico, e depois o professor.

P.L.D – Esporte que eu praticava era futebol, voleibol, basquete, desde doze anos eu fazia capoeira eu adoro capoeira desde moleque, quando cheguei na faculdade e vi o povo fazendo roda de capoeira eu pirei, acho lindo.

Os professores simplificam as atividades que precisam desenvolver e o modo como devem trabalhar com alunos em diferentes etapas do desenvolvimento. Não são claros em

seus discursos os reais objetivos das atividades de que a disciplina “se ocupa”. Embora tenham afirmado que trabalham com brincadeiras e jogos, não há clareza no tipo de brincadeira, da seleção das brincadeiras e a quais jogos estão se referindo (jogos de imitação, de construção, pré-desportivos) (FREIRE e SCAGLIA, 2009).

A forma como os planos estão (ou não) sendo construídos mostram um evidente distanciamento da realidade das escolas rurais e da disciplina enquanto componente curricular responsável por um conhecimento específico, inclusive conceitual.

Mesmo os planos feitos por um grupo de professores, ou seja, elaborados coletivamente, não são feitos por professores de escolas rurais, considerando os contextos das escolas e as características dos alunos (KOLLING, CERIOLLI e CALDART, 2002; FERREIRA, 2014).

Os planos são feitos junto com professores das escolas sedes, ou mesmo copiados destes. O planejamento não considera onde as aulas vão acontecer, e para quais alunos. Como resultado, planeja-se, mas não se executa.

(P.P.P) [...] na verdade agora de pouco tempo (cita o nome do orientador) volta e meia ele aparece na escola para dar algumas instruções pra gente, mas na verdade o que ele passa não serve pra gente, não serve para o professor de zona rural, serve para o professor da cidade.

O bom uso dos recursos e dos materiais disponíveis demanda planejamento. Ainda que os professores precisem denunciar a falta de locais adequados para suas aulas (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2003), há que se planejar as aulas em função das condições reais, e não das ideais (BRASIL, 1997, DAÓLIO, 2006).

As entrevistas foram realizadas a partir da última semana de março. Nesse ano (2015) as aulas haviam iniciado na primeira semana de fevereiro. Alguns professores estavam iniciando o processo de planejamento, e outros estavam fazendo apenas o que havia sido repassado a eles.

*P.L.J – Estamos **começando a mexer agora nele**, [plano de ensino] porque ele foi mudado, vai ser a partir do plano do ano anterior.*

P.L.D. – *Na sede é dividido em série, mas na roça é tudo junto, uma brincadeira para todos juntos, tem que ser meio global com todos. Nem tem o número necessário de alunos, é um plano só para todos. E o plano é feito aqui na escola, com outros professores e com o PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico).*

P.L.R. – *Plano de Ensino é feito junto, quando tem mais professores faz junto, procuro sempre mudar trocar... vai fazendo os ajustes, tem coisa que dá certo e outra não dá, daí você tem que ter flexibilidade, plano anual e semestral.*

P.L.R. – *Eu sigo o plano de ensino eu sigo o “caderno gestor”, as habilidades e competências que estão lá.*

P.L.D. – *A gente está seguindo aquilo que o PCNP passou pra gente, o plano básico, mas eu sigo o plano dentro do meu contexto, também eu tenho as minhas atividades que eu acho que é essencial.*

Essa ausência de um planejamento para as escolas da roça corrobora resultados dos estudos de (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002), que afirmam que a escola da roça é a escola da cidade na roça. Assim, nunca existiu preocupação em pensar uma escola do campo para o campo (FERREIRA, 2014). Entretanto, esse parece não ser um problema específico da Educação Física nas escolas rurais, mas um problema da Educação Física Escolar, que se vê diante de uma questão complexa: transformar a Educação Física em um componente curricular (FENSTERSEIFER, GONZÁLEZ, 2007, p. 34).

Para Fensterseifer e González (2007), os professores de Educação Física veem-se diante de uma prática docente na qual não se acredita mais, e de outra que ainda provoca dificuldades para pensar e desenvolver. Talvez resida nesse bojo a dificuldade encontrada pelos professores de Cunha, no que diz respeito à incompreensão sobre teoria e prática. O professor percebe que a disciplina precisa mudar e que isso depende dele, em parte:

P.L.R. – *Eu acho que eles (professores de educação física) estão tentando resgatar a Educação Física pelo menos eu tento resgatar, daí não sei os outros professores, a Educação Física teve uma mudança, antes era apenas os quatro esportes: vôlei, futebol, basquete e handebol, o básico, daí jogaram esta apostila este lado teórico, mas ficou meio largada, acho que agora está começando, o pessoal precisa seguir o currículo, se aplicar tem resultado, as crianças são as mesmas o professor precisa trabalhar.*

Fensterseifer e González (2007, p. 36) afirmam que os professores de Educação Física precisam ter clareza sobre o projeto pedagógico, compreendendo que teoria e prática se apresentam de forma irredutível na produção de saberes da disciplina. Para tanto, há que se construir projetos educativos buscando a compreensão do significado que a disciplina assume para cada contexto e a necessária integração entre teoria e prática: “[...] relaciona-se com ter um projeto “próprio” (com autoria) para colocar no lugar daquilo que era a Educação Física e hoje não é mais. A Educação Física se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’” (FENSTERSEIFER, GONZÁLEZ, 2007, p. 36).

Existem diferenças entre o trabalho feito nas escolas urbanas e aquele realizado nas escolas rurais, e essas diferenças não se resumem a falta de materiais ou de espaços.

Ainda que nesta pesquisa os dados coletados não ofereçam elementos para maior aprofundamento da questão, ou seja, da compreensão mais ampliada de como os professores entendem a teoria presente na disciplina Educação Física, pois ela se apresenta, ora como “conteúdos escritos” de qualquer natureza, ora como “as regras dos jogos”, ou ainda como conhecimentos referentes à “fisiologia do exercício”, fica claro que essas dificuldades estão associadas à ausência de um planejamento, para que o professor possa refletir e ter clareza de como prática e teoria ocorrem nos diferentes conteúdos do currículo.

P.L.D. [...] para que serve este exercício, que músculo trabalha? É assim que eu trabalho a teoria.

P.L.J. [...] você precisa saber se eles estão entendendo o que você está falando, porque na teoria é uma coisa, a prática é outra.

P.P.P. – Teoria não existe em educação física na zona rural, é só a parte prática mesmo do futebol e de algumas brincadeiras e sem nenhuma cobrança, sem nenhum objetivo específico é sem... como eu diria... sem nenhuma expectativa de aprendizagem.

P.L.G. – Na roça não, questões teóricas eu trabalho na cidade, eu fiz trabalho sobre futebol, falei sobre locomoção eles fizeram alguma coisinha.

Na classe nº 3 agrupam-se os léxicos referentes à prática dos professores polivalentes. Os léxicos mais citados nesta classe são: educação (46), física (44), polivalentes (30), aluno (24), matemática (22), dar (22), professor (19), ele (17), sabe (16) e português (15), que

traduzem as dificuldades em ministrar aulas de Educação Física. Os léxicos matemática (22) e português (15) estão relacionados às disciplinas que substituem as aulas de Educação Física, ou as disciplinas que professores polivalentes dizem estar preparados para ensinar, ou para as quais foram preparados nos cursos de formação para ensinar.

Os verbos dar (22), saber (16), preparar (13) remetem a “eles” (17) pronome utilizado para se referir a quem sabe “dar” essa aula: o professor licenciado em Educação Física.

Os léxicos avaliar (14) e nota (12), presentes nos discursos sobre a “Prática de sala de aula de professores polivalentes”, apontam os conflitos cognitivos que esses professores enfrentam diante das representações negativas sobre seu trabalho com a disciplina e o fato de terem que emitir um conceito (nota) sobre o desempenho do aluno nesse componente curricular.

Os professores polivalentes não fazem planejamento das aulas de Educação Física, ou porque não sabem, ou por não querer assumir o compromisso com as aulas de uma disciplina que eles entendem não ter obrigação de ministrar. Justificam essa escolha afirmando ser em defesa do direito do aluno e em nome da necessidade de as escolas da roça terem as mesmas condições oferecidas aos alunos da cidade.

P.P.P. – Não existe plano de educação física, a gente planeja tudo, menos educação física, cada um trabalha o que quer do jeito que quer.

*P.P.A. – Olha, aqui nós temos os planos com os conteúdos das matérias, eu me recusei a fazer o plano de educação física e assinar, **nem sei de onde tiraram o plano, acredito que foram os professores de zona rural que pegaram de algum livro qualquer e colocaram lá, eu me recusei a fazer, tá até junto com o plano de português, matemática, o nome de todos os professores, mas eu me recusei porque não é minha área. Então eu não fiz.***

P.P.Z. – Não. Plano de ensino de Educação Física não tem não, mas nos damos a nota de educação física, porque tem que dar, tem lá o lugar, então tem que dar.

P.P.V. – Plano de ensino pega um modelo da sede e coloca lá. Ninguém consegue desenvolver na verdade. A gente usa um pouco mais da educação física para matemática, pra outras aulas, porque é a gente que está dando aula.

P.P.V. – Eu não sei fazer isso, tanto arte quanto educação física fica em segundo plano, porque a gente não consegue.

P.P.A. – *A aula da zona rural, eu não dou aula, eu brinco com os alunos em alguns dias, porque os alunos gostam e cobram.*

Corroboram estes resultados os estudos de Pereira (2007): “[...] verifica-se, nitidamente, que os polivalentes solicitam um professor específico (licenciado), por entenderem que este estaria mais bem preparado, o que, indiretamente, representa a falta de preparo do polivalente em realizar essas aulas” (PEREIRA, 2011, p. 118). A autora conclui que professores polivalentes não têm condições de desenvolver o currículo. Chegam a citar algumas atividades presentes no currículo (jogos, brincadeiras), como ocorre também no município de Cunha, mas não são capazes de justificar essas escolhas. “[...] diante disso, pode-se dizer que esses docentes não têm condições de ministrar aulas de Educação Física de forma a atender as necessidades e interesses das crianças, exatamente pela falta de conhecimentos.” (PEREIRA, 2011, p. 118). Nos discursos dos professores polivalentes identificam-se atribuições situacionais que simplificam o objeto, desconsiderando outros fatores importantes na discussão. Por meio da focalização, discutem-se apenas dois elementos específicos: a ausência de recursos (físicos e materiais) e de professores licenciados para ministrarem as aulas de Educação Física nas escolas da roça. As representações funcionam como um sistema de interpretação que orienta os comportamentos de um grupo e que determina as práticas em função dessa realidade (CHAMON, 2014). Não querer fazer o planejamento das aulas, minimizar a importância da disciplina substituindo as aulas de Educação Física por aulas de matemática ou de português, ou ainda afirmar que “não está preparado para dar aula de Educação Física” são ações que denotam uma função essencial nesse grupo de professores polivalentes, a função de “integração social” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 177). Essas atitudes são as respostas coerentes que os sujeitos podem dar diante de uma situação para a qual não encontram respostas, caracterizando uma representação “a pressão à inferência”.

As representações funcionam como um sistema de interpretação, pois orientam os comportamentos de um grupo e determinam as práticas em função da realidade. Estas práticas por sua vez relacionam-se com a construção de novas representações (CHAMON, 2014).

A análise das práticas dos professores no contexto rural cunhense aponta que as ações de sucesso, como as Olimpíadas Rurais de Atletismo, citada por polivalentes e licenciados

como um exemplo de sucesso, favorecem o desenvolvimento de representações positivas. Contribuem para a construção de uma imagem positiva de si mesmo (professor), do aluno (capacidades) e do contexto rural, impulsionando os sujeitos a buscarem soluções para os desafios encontrados no cotidiano.

A Figura 79 representa esta circularidade apontando para o papel das representações em uma prática de sucesso dos professores de Cunha identificado nessa pesquisa



Figura 79: Prática de sucesso. Elaborado pelo autor.

P.P.T.C. – Teve uma época há muitos anos atrás que as crianças vinham participar de uma competição... as Olimpíadas de Atletismo, era um campeonato, era no campo de futebol. Nossa as crianças se acabava, que felicidade.

*P.P.J. – Não a gente não participa de nada... tem aqui em Cunha. A Olimpíada tem, mas é só para os alunos da cidade. Nossa que tempo bom da Olimpíada Rural de Atletismo, os **alunos treinavam, participavam, mas isso é porque tinha uma***

orientação [...] ensinava a treinar, nós estávamos amparados por um profissional que orientava [...] e isso fez a diferença, vários anos nós fizemos, era uma data que os alunos esperavam, eles gostavam de participar, a família vinha, acompanhava. Nós fazíamos tudo, a comida, distribuía para as crianças, marcava a metragem, [...] foi uma época muito boa, eu trouxe aluno do (citou um bairro distante) o (nome do pai do aluno) trouxe as crianças no Jipe e o aluno meu de lá levou uma medalha, imagina a emoção deste aluno.

Ao contrário das experiências de sucesso, as experiências de pouco êxito, as ausências e a falta de reconhecimento favorecem o desenvolvimento de representações negativas reduzindo assim a predisposição para a busca de soluções para os problemas apresentados. A Figura 80 representa as relações desencadeadas pelas práticas menos exitosas.



Figura 80: Práticas menos exitosa. Elaborado pelo autor

Na Figura 81 apresentam-se as atitudes de professores licenciados e polivalente em sua relação à prática desenvolvida nas escolas rurais.

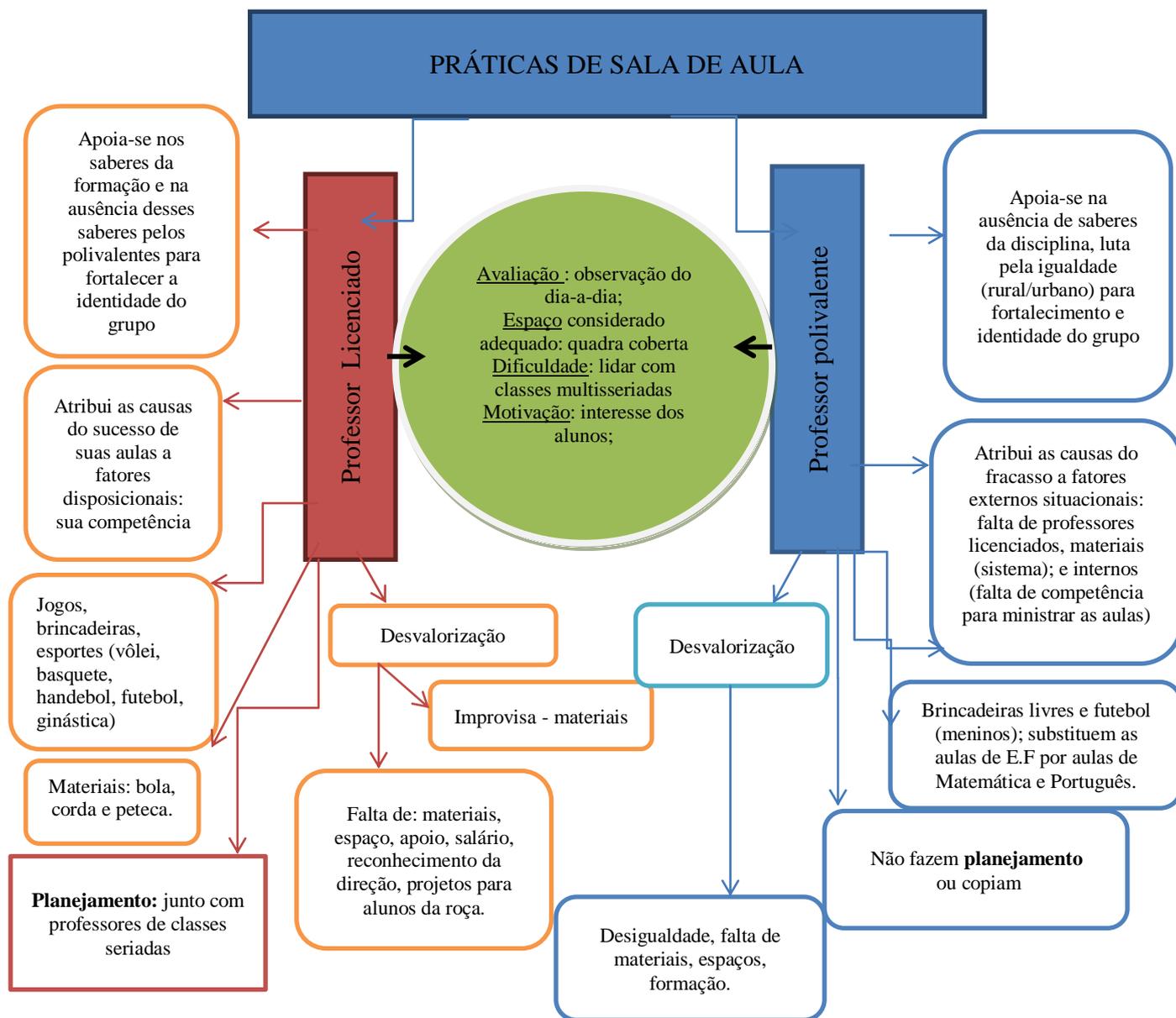


Figura 81: Práticas de sala de aula de professores licenciados e polivalentes. Elaborado pelo autor.

6.6.2 Diferenças rural/urbano: reconhecimento e valorização

Na segunda classe, denominada “Diferenças entre a zona rural e a urbana – valorização e reconhecimento”, estão agrupadas as palavras que remetem às diferenças entre as aulas da zona rural e da zona urbana, os conhecimentos de professores licenciados e polivalentes, as habilidades de alunos da roça e de alunos da cidade. Nesta classe observa-se a focalização na necessidade de conhecimentos de primeiros socorros por parte de professores polivalentes e nas diferenças das aulas ministradas na roça e na cidade por professores licenciados e polivalentes.

Os vocábulos mais citados são: zona (67), rural (52), urbana (48), socorro (41), primeiros (31) valorização (22), diferença (20), conhecimento (22).

No item 6.1.4, que apresenta as respostas dos professores à pergunta “As aulas da zona rural deveriam ser iguais as da zona urbana?”, concluiu-se que há posições diferentes em relação essa questão. Tais posições são justificadas por: ausência do professor licenciado, despreparo do professor polivalente, falta de recursos físicos e materiais, em referência ao direito de o aluno da roça de ter a mesma aula que aluno da cidade.

Os léxicos obtidos por meio da análise com auxílio do *software* Alceste confirmam os dados coletados no questionário e apontam para a desvalorização profissional percebida pelos professores polivalentes em razão das desigualdades de condições de trabalho oferecidas aos professores da roça e da cidade. Para justificar a ausência das aulas de Educação Física nas escolas rurais, cuja obrigatoriedade está prevista na atual L.D.B., o professor polivalente apoia-se primeiramente nos riscos que rondam a prática da atividade física e na falta de conhecimentos de primeiros socorros.

P.P.Z. – A minha maior preocupação é machucar os outros. Já aconteceu de aluno cair, se machucar. Não tem kit de primeiros socorros na escola.

P.P.P. [...] mas a gente não tem um treinamento de primeiros socorros que seria muito importante.

P.P.A. – *Então, isso que eu falo, para você é isso que faz a diferença, é o professor de educação física, um curso de primeiros socorros pode ajudar, mas é o básico, pra você fazer um socorro na hora e chamar uma mãe pra levar o aluno pra cidade*

Os professores polivalentes sentem-se inseguros diante dos pais, mas também diante da falta de conhecimento que entendem que necessitam, independentemente de serem ou não professores de Educação Física.

P.P.Z. – *Inclusive tem pai que não deixa o aluno ir pra quadra, que não gosta que leve as crianças, o ano passado eles não iam pra quadra, este ano que os pais autorizaram as crianças a irem pra quadra. Foi feito um pedido aos pais na primeira reunião do ano. Alguns pais foram bem reticentes, “**leva mas com cuidado**” então os próprios pais já estão inseguros, e daí você fica com mais medo.*

P.P.P. – *A gente precisava saber algumas coisas, a gente é claro vai fazer alguma coisa no momento, não vai deixar a criança perecer, mas a gente não tem um treinamento de primeiros socorros que seria muito importante...na cidade tem o SAMU , na cidade tem vários outros tipos de socorro na hora é rapidinho em qualquer cidade que você for, em menos de 10 minutos o socorro está lá, e na zona rural? É a gente mesmo que tem que fazer, por isso mesmo **todos os professores deveriam ter um bom curso de primeiros socorros, independente de ser ou não professor de educação física porque um acidente pode acontecer em uma aula qualquer... o aluno pode engasgar ter uma convulsão, sofrer uma queimadura, um desmaio, levar um choque elétrico, e daí? Existem vários tipos de acidentes que podem ocorrer no ambiente escolar.** (grifo nosso).*

Os dados desta pesquisa conduzem à inferência de que professores licenciados buscam justificar a importância de seu papel nas escolas rurais, mas não conseguem fazê-lo com clareza principalmente por quatro razões: ausência de uma formação que os auxilie na interpretação desta realidade, aliando teoria e prática em uma perspectiva sociocultural do “se-movimentar” humano (BRACH, 1992, KUNZ, 2005, FENSTERSEIFER e GONZÁLEZ, 2007); busca de uma transposição do modelo de aula das escolas urbanas (vivenciados em sua formação) para as escolas da roça, o que conduz a uma representação de que as aulas ministradas em outros espaços e de outras formas (modelos) não têm a mesma qualidade (TARDIF, 2012; FERREIRA, 2014; LAVOURA, 2013; OLIVEIRA, 2014); precariedade das condições de trabalho nas escolas rurais (ARROYO, CALDART, MOLINA 2011; GATTI,

2013); e, ausência de um plano de ensino que dê conta da realidade de escolas rurais multisseriadas (ARROYO, CALDART, MOLINA 2011, FERREIRA, 2014).

Os professores polivalentes, ao contrário dos licenciados, explicam a situação por meio da negação do seu papel e da focalização em outros aspectos pedagógicos. Eles não se sentem responsáveis pela disciplina, por isso, quando desenvolvem alguma atividade física, esse fazer não se caracteriza como aula. Assim, os professores polivalentes não precisam ter o compromisso de planejar e avaliar os alunos. Justificam suas atitudes afirmando que alunos da mesma rede na zona urbana contam com melhores condições de aula, inclusive com professores licenciados na área.

P.P.A. – Nós estamos sendo lesados pelo seguinte: o profissional se ele não tiver o CREF ele não pode atuar e nós que não temos o CREF nem condições de trabalhar como professores de educação física, estamos sendo obrigados a trabalhar, obrigados mesmo, porque a partir do momento que está na grade curricular e não tem profissional nós somos obrigados a dar esta aula tanto é que temos que avaliar e dar uma nota. Eu acho que estamos sendo lesados, tanto nós quanto os alunos.

Nesta classe, os léxicos diferença (20) e diferente (10) contabilizam 30 apontamentos nos discursos de professores licenciados e polivalentes. Esses apontamentos foram feitos, não apenas para reportar as diferenças entre as escolas da roça e as da cidade, mas também para dizer sobre as diferenças nas aprendizagens de alunos da roça e da cidade.

Os professores licenciados e polivalentes reforçam suas concepções desenvolvimentistas e esportivistas, ao afirmarem que alunos da roça têm menos habilidades que alunos da cidade, tendo como principal parâmetro as habilidades exigidas nos esportes. (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014). Por outro lado, não questionam os motivos de os alunos da roça (da mesma idade) terem menos habilidades que alunos da cidade. Não discutem a falta de oportunidades, a ausência de oferta de Educação Infantil, as características das aulas, a ausência de espaços para a prática de esportes e projetos esportivos para a comunidade, a rotina de trabalho de crianças e jovens na zona rural, as diferenças de oportunidades para meninas e meninos, entre outros aspectos que podem estar na gênese dessas diferenças (ARROYO, 2006; CALDART, PALUDO e DOLL, 2006).

Como destacam Caldart, Paludo e Doll (2006, p.7), “[...] é impressionante a ausência e o desconhecimento sobre o que é a infância no campo; sobre a juventude; sobre a velhice no mundo rural [...] cada tempo da vida é uma síntese da condição humana”. Segundo os autores, quando os professores desconhecem as características e as necessidades típicas de cada tempo da vida, tem-se reduzida a sua capacidade de contribuir para a humanização desses tempos, bem como a garantia de receberem uma educação que os tornem, de fato, sujeitos de direitos.

P.P.A. – *Principalmente os alunos do primeiro ano **chegam a escola muito despreparados**, e depois os alunos que chegam no 6º ano **não sabem o que é um vôlei, um basquete, não tem estas habilidades...***

P.L.J. [...] *porque eles chegam no fundamental dois sem saber nada sobre esporte, só o futebol de campo mesmo que eles estão acostumados a praticar. É **falta uma base para o esporte**. Aqui (cidade) por exemplo eles entram já começam com **ginástica, coisa que eles nunca viram na zona rural, eles não têm nem noção do que seja**. Não. Você tem que seguir a base, pelos menos a partir do 4º ou 5º ano dar uma base para ele. Pelo menos a base do esporte.*

P.L.R. – *Em algumas coisas eles têm mais habilidades, às vezes **eles não têm muita coordenação....mas se você pede para quicar uma bola daí eles têm dificuldades**, porque eles só tem convívio com outras crianças na escola....em casa eles ficam mais isolados, então eles não conseguem desenvolver a coordenação em algumas coisas.*

P.L.D. [...] *no Fundamental I eu acho que eles (alunos da roça) **têm menos habilidades porque não fazem muitas atividades**, tem pouco aluno e então eles não fazem muita atividade como os alunos da cidade porque eles têm menos oportunidades que os alunos da cidade, mas os maiores não têm diferença não.*

P.P.P. – *Depende da situação depende da área, por exemplo, **no futebol os alunos da zona rural têm as mesmas habilidades que os alunos da cidade estão no mesmo nível**, mas em outras situações não, por exemplo, se você der uma bola de basquete para um aluno da roça que chega no quinto ano ele não sabe quicar a bola, ele nem sabe o que é uma bola de basquete porque ele nunca viu uma bola de basquete, uma bola de vôlei. Criança da cidade quando chega no quinto ano já conhece, mas aluno da roça não, é só o futebol mesmo.*

P.P.V. – *Eu acho que os **alunos da zona rural tem menos habilidades que os alunos da cidade porque eles tem menos contato com os diferentes esportes e com o treinamento destes esportes, de competições, então eles acabam não fazendo os exercícios.***

Questionados sobre as diferenças entre as aulas ministradas nas escolas da roça e as ministradas nas escolas da cidade, os dados apontaram que, para a maioria dos professores licenciados, as aulas não devem ser iguais (urbano/roça), e a maioria dos polivalentes afirmaram que as aulas devem ser iguais. Professores licenciados entendem que devem ser diferentes. Fundamentam sua opção nas diferenças, não apenas nos recursos (físicos, materiais) e composição das turmas, mas também nas aprendizagens, pois percebem os “déficits” de desenvolvimento, muito embora não os discutam. Entre os professores polivalentes, a afirmação de que as aulas devem ser iguais pauta-se na questão da igualdade de direitos sem considerar as diferenças dos contextos rural e urbano.

Na Figura 82 apresentam-se as considerações acerca das diferenças apontadas por professores licenciados e polivalentes com relação ao desenvolvimento de habilidades dos alunos da roça e da cidade

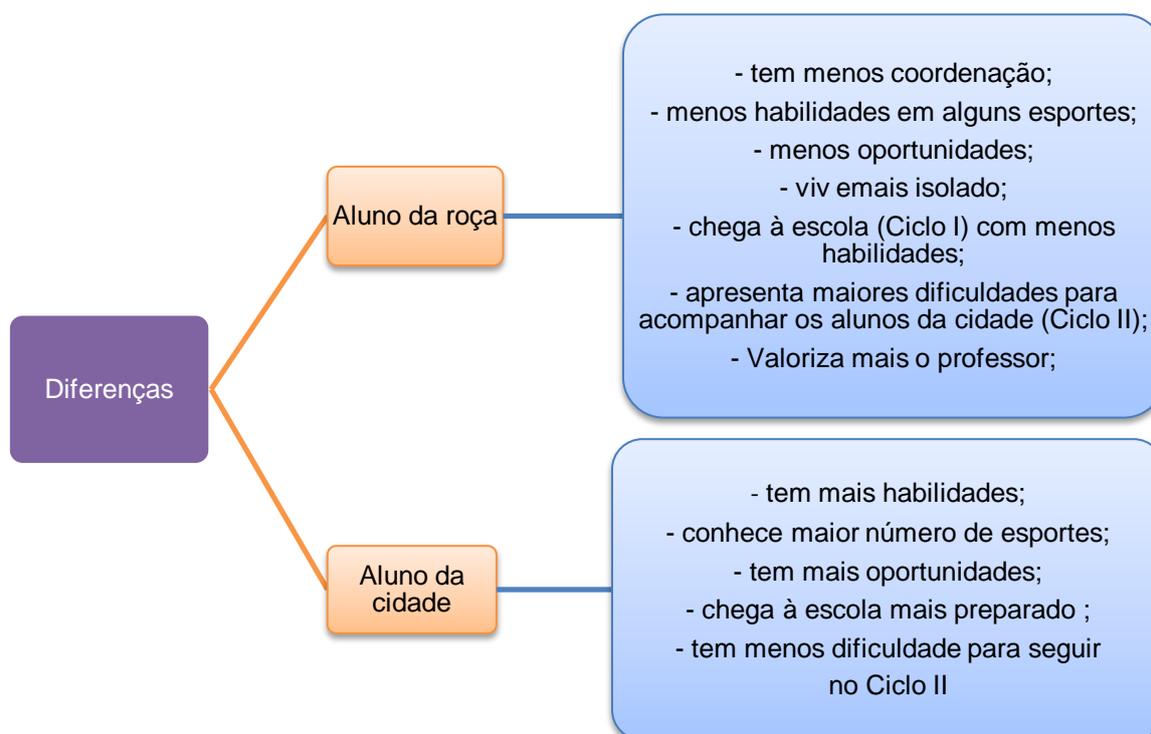


Figura 82: Desenvolvimento de habilidades: alunos da roça e da cidade. Elaborado pelo autor.

A questão dos alunos da roça serem diferentes e terem menos habilidades que os alunos da cidade, como afirmam os professores, pode estar relacionada a uma série de fatores. Um deles é referente a uma construção social: espera-se que o aluno da roça tenha menos habilidades que os alunos da cidade pelo fato de ele morar na roça, estudar em uma escola da roça e não ter as mesmas vivências esportivas que os alunos da cidade têm (FERNANDES, 2006, 2011; ARROYO, 2006, 2011; CALDART 2002). Trata-se da desvalorização das pessoas que vivem no campo, dos seus saberes e da forma como esses saberes são construídos (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Esperar que o aluno que mora na roça tenha menos habilidade pode ser explicado pela teoria auto-realizadora, na medida em que se espera menos do aluno. "Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (ROSENTHAL apud BRITTO e LOMONACO, 1983, s/n).

P.L.G. – *Na roça não, questões teóricas eu trabalho na cidade, eu fiz trabalho sobre futebol, falei sobre locomoção eles **fizeram alguma coisinha**. [...] olha no rural eu só trabalho com jogos e brincadeiras, às vezes eu trabalho uma **aulinha de dança**, principalmente quando esta chovendo, a criançada gosta. **Luta, estas coisas eu não trabalho. É até meio perigoso, por que eles não têm noção.***

P.P.P. [...] *De jeito nenhum, não tem como, não é, e nem tem como ser, as aulas de educação física da roça serem iguais as da cidade, **inclusive os alunos da zona rural quando vem para a zona urbana eles sentem muita diferença** quando vão fazer as aulas de educação física, porque na zona rural é mais brincadeira mesmo e futebol e acabou.*

P.L.J. – *Nas escolas que tem caderno eu trabalho (Cadernos Curricular do aluno S.E.E) Nas rurais de 1º ao 5º eu **nunca fiz nada teórico**. Eu posso até levar um **filminho quando tá chovendo**, tudo relacionado, mas não assim, porque em época de chuva você leva umas coisas extras diferentes.*

Esta questão também pode ser explicada pela teoria da carência cultural, uma vez que “[...] a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade” (PATTO, 2013, p. 76). Assim, a “possível inaptidão” dos alunos explica-se pela ausência de estímulos do ambiente e pela condição social.

Freire e Scaglia (2009) afirmam que as diferentes habilidades presentes no currículo da educação física escolar são desenvolvidas em inúmeras situações de aprendizagem do cotidiano (jogos, brincadeiras, atividades do dia a dia: andar, deitar, agachar), e não apenas por meio dos esportes mais conhecidos e praticados em espaços predeterminados (quadras) (habilidade de deslocamento: andar, correr, saltar; habilidade de manipulação: segurar, lançar, chutar, tocar; habilidade de estabilização: ficar em pé, deitado, apoiar-se; habilidades desportivas: passar, conduzir, antecipar; e, habilidades sociais: cooperar, competir, solidarizar-se). Entende-se que o professor deve avaliar as habilidades dos alunos, bem como promover o seu desenvolvimento, por meio da prática das atividades do seu cotidiano, da sua cultura, e não exclusivamente por meio dos fundamentos dos esportes (DAÓLIO, 2006). Como afirmam Freire e Scaglia (2009) as habilidades só podem ser avaliadas por meio das atividades ensinadas e aprendidas pelo aluno. Por outro lado, as habilidades presentes no currículo da Educação Física não são exclusividades dos esportes (voleibol, basquete, handebol e futsal), mas da atividade corporal presente no “se-movimentar” humano (KUNZ, 2005).

Outro fator que precisa ser inserido nesta reflexão diz respeito às oportunidades de formação dos alunos e aos espaços destinados à prática de esporte nas comunidades rurais (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2003; LAVOURA, 2013). Nota-se que os alunos (meninos) apresentam bom domínio das habilidades relacionadas ao futebol. Isso ocorre pelo fato de ser este o esporte mais praticado pelas comunidades rurais de Cunha. Corrobora estes resultados PEREIRA (2007). Dessa forma, pode-se inferir que esta não é uma questão de inaptidão, mas de falta de oportunidades.

Finalmente, é preciso incluir neste debate as conclusões da presente pesquisa, que apontam para a ausência de planejamento adequado para as escolas rurais e para a formação dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais (licenciados e polivalentes), em uma perspectiva da Educação do Campo.

Na Figura 83 apresentam-se as diferenças rural/urbano.

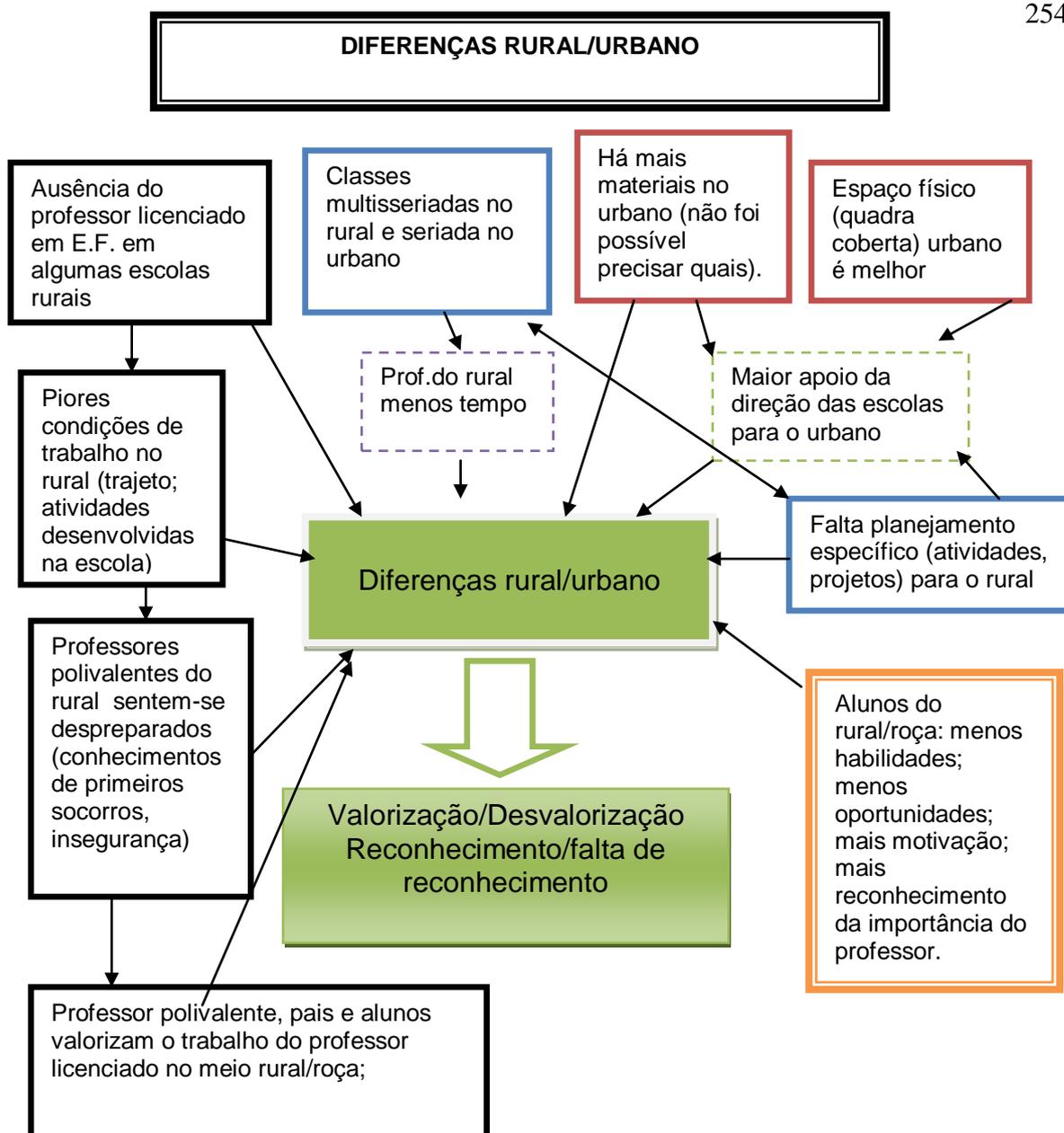


Figura 83: Diferenças rural/urbano. Elaborado pelo autor.

6.6.3 Formação e início da carreira

Na quarta classe, “Formação e início da carreira”, foram agrupados os léxicos que evocam a formação e os anos iniciais de trabalho de professores licenciados e polivalentes. Os léxicos mais citados nesta classe foram: Paulo (111) Virgínio (111), magistério (66), pública (50), fiz (50), estudo (45), ESEFIC (44), particular (44), Cruzeiro (36) (cidade), pedagogia e vestibular (30). Esses léxicos evidenciam que a maioria dos sujeitos da pesquisa cursou o magistério na única escola de Ensino Médio da cidade de Cunha, a E.E Paulo Virgínio, uma instituição pública. Os professores licenciados em Educação Física deixaram a cidade para cursar ensino superior na cidade mais próxima, Cruzeiro, e realizaram o curso na Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro (ESEFIC), uma instituição privada, atual Escola Superior de Cruzeiro (ESC). Os demais professores cursaram Pedagogia também em escolas privadas.

Cursar a Educação Básica em escolas públicas e o Ensino Superior em instituições privadas, nas quais o acesso é mais fácil, é o único caminho para a maior parte da população brasileira, pois as instituições públicas de Ensino Superior atendem principalmente os alunos egressos da rede privada. Estudos da Fundação Lemann (2014), sobre a formação dos professores brasileiros da rede pública, aponta que 34% dos professores fizeram o curso superior em escolas públicas, e 65% em escolas privadas. Ou seja, a escola pública tem contribuído pouco para a formação de professores.

O percurso de formação desses sujeitos segue o modelo da maioria dos profissionais da educação, conforme aponta Arroyo (2011), como a única possibilidade de formação possível aos jovens de uma cidade do interior onde só havia uma escola de Ensino Médio, na qual só se ofertava um único curso profissionalizante. Somente uns poucos alunos poderiam deixar a cidade natal e ir morar nas cidades próximas, onde há universidades (Taubaté, Cruzeiro, Lorena e Guaratinguetá), ou, ainda, arcar com os custos do transporte.

Desse modo, a formação superior (Licenciatura em Educação Física) foi alcançada por apenas 14,3% dos pesquisados. Os demais (80%) cursaram Pedagogia, devido ao tempo de magistério que apresentam, provavelmente para cumprimento das exigências da LDB

9.294/96, que passou a exigir como formação mínima para o exercício do Magistério a Licenciatura em Pedagogia (GATTI, 2011, p. 1357).

Como se pode observar, os jovens das classes menos favorecidas não tinham, e ainda não têm, muitas opções de formação profissional no município de Cunha: “[...] é a realidade social antecipando um modo de socialização, de incorporação e de aceitação dos valores, do estilo de ser professor(a)” (ARROYO, 2011, p. 126).

*P.P.P. – Eu comecei a estudar na zona rural, como a maioria dos professores de Cunha, e como na zona rural só tinha até a 4ª série, então depois eu vim pra cidade para fazer antiga 5ª série, hoje 6º ano em diante. Magistério eu fiz na Escola “Paulo Virgínio”, depois que você terminava a antiga 8ª série, **daí você podia optar por fazer o colegial ou o magistério, eu escolhi o magistério justamente pra ter uma profissão, que é a de professor no caso.***

A maioria dos professores polivalentes iniciou suas carreiras na zona rural, já os professores licenciados iniciaram suas carreiras em escolas urbanas, pois a inclusão de aulas de Educação Física ministradas por professores licenciados na rede estadual também é relativamente recente.

Os professores licenciados enfatizaram em seus discursos a grande dificuldade que sentem para lidar com classes multisseriadas. Esse fato pode ocorrer em razão de lecionarem em escolas seriadas na zona urbana e em escolas multisseriadas de zona rural no mesmo ano, o que lhes possibilita perceber com mais clareza essas diferenças. “Lidar com a diversidade humana” (40%) e “[...] adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos para obter bons resultados” (85,7%) são indicadores das dificuldades de professores licenciados na condução das aulas nas escolas multisseriadas.

Pesquisa da Fundação Leman (2014) aponta que 27% dos professores pesquisados afirmam que “lidar com a heterogeneidade das turmas” é um dos fatos que precisam ser enfrentados com maior urgência na educação brasileira, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Pode-se afirmar que a inexistência de uma formação específica, tanto na graduação como na pós-graduação de professores para atuar em escolas rurais, tem contribuído para a má qualidade da educação, apontada nesta pesquisa, bem como para as dificuldades para

compreensão do papel do professor no contexto rural. Os professores não sabem como agir diante de uma realidade tão complexa, e tal fato favorece o surgimento de RS negativas sobre as capacidades de aprendizagens dos alunos da roça e da valorização do professor. [...] os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida (JOVCHELOVICH, 2011, p. 92).

A mudança em representações sociais é, segundo Gatti (2013), “[...] um processo sócio-histórico-cultural complexo e lento, especialmente quando uma representação perdura por um longo tempo sem ser abalada por fatos de impacto efetivo e duradouro” (GATTI, 2013, p.155). A forma como a educação pública vem sendo desenvolvida, sobretudo nas escolas da roça, ainda segundo Gatti (2013, p. 155), contribuem para “[...] a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e alunos”.

Esta pesquisa aponta para a presença de RS que parecem estar menos propensas a mudanças, devido à estabilidade da situação, e também para movimentos que podem gerar novas representações, como a negação dos professores polivalentes diante da tarefa de ministrar aulas de Educação Física.

Na próxima seção são apresentadas as considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores [...] o conhecimento das representações sociais do professor—como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas— assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor (ALVES-MAZZOTT, 2008).

Conforme afirmação de Alves-Mazzotti (2008), conhecer as representações sociais dos professores é fundamental para a orientação das políticas direcionadas à formação de docentes. Em se tratando da formação de professores da Educação do Campo, essa relevância é ainda maior, dada a incipiência de estudos sobre essa temática, principalmente na região aqui abordada.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, investigar as representações sociais de professores que ministram aula de Educação Física sobre o contexto e a prática de ensinar a disciplina nas escolas do campo/rural/roça, conclui-se que ele foi alcançado e que as questões levantadas foram respondidas. Todavia, a complexidade do objeto fez emergir, durante o trabalho, várias questões que mereciam aprofundamentos, o que não foi possível, devido a uma série de limitações, especialmente as temporais. Desse modo, as considerações aqui apresentadas deixam um convite e um desafio para a continuidade da pesquisa, principalmente no que diz respeito às consequências, na educação das crianças da roça, dos conflitos presentes entre os professores polivalentes, que parecem estar diante de um impasse: assumir a disciplina (Educação Física) para a qual não se sentem preparados ou lutar para que essas aulas sejam atribuídas aos professores licenciados na área. Neste embate, caberia também a opção de buscar o aperfeiçoamento profissional necessário para ministrar as aulas; entretanto, as representações sociais dos professores polivalentes indicam que, devido a outros fatores envolvidos na questão, como sobrecarga de trabalho e o sentimento de injustiça percebido pelas desiguais condições de trabalho entre o rural e o urbano, essa alternativa não

está presente nos discursos da maioria dos professores polivalentes. Além disso, outras questões surgiram durante a pesquisa, apontando para as possibilidades de outros estudos, por exemplo: a relação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física; a inclusão da cultura do movimento nos projetos educativos das escolas da roça; as representações sociais sobre esportes e a generificação presentes na prática educativa de meninos e meninas; e, a avaliação em Educação Física nas classes multisseriadas.

Quanto às limitações teórico-metodológicas, pode-se afirmar que as teóricas relacionam-se com as restrições pessoais do pesquisador com relação ao domínio da teoria adotada. É válido salientar que, embora a pesquisa não permita generalizações, devido ao tamanho reduzido da amostra, o fato de esse questionário ter sido utilizado por outros pesquisadores (RANGEL, 2008; MOREIRA, 2012; CARVALHO, 2012; DIAS 2013; CABRERA, 2013, BRAZ, 2013) permitiu a aproximação dos conhecimentos aqui construídos ao conjunto de conhecimentos do grupo de estudiosos acima apontados.

Os sujeitos ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais multisseriadas no município de Cunha/SP: licenciados em pedagogia, denominados polivalentes, e professores licenciados em educação física, denominados licenciados ou especialistas.

Como ferramenta de coleta de dados foram utilizados um questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos feitos pelo pesquisador e pelos alunos das escolas rurais, de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, a investigação caracteriza-se como um estudo transversal exploratório e descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa.

Retomando o primeiro objetivo específico desta pesquisa, apresentam-se as conclusões sobre os dados sociodemográficos dos professores que ministram aulas de Educação Física no campo/rural/roça no município de Cunha – SP. Apresentam-se, também, suas percepções sobre o exercício da profissão nas escolas da roça por meio das atitudes e traços essenciais característicos dos professores em exercício nesse contexto.

Os dados mostram que 82,9% dos professores que ministram aula de Educação Física nas escolas rurais do município de Cunha são mulheres, e que 17 (1%) são homens. Esses números ratificam os resultados de pesquisas que apontam a superioridade numérica das mulheres no exercício do magistério, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. Dentre os professores licenciados em Educação Física, 40% são mulheres e 60% são homens. A superioridade masculina, encontrada no município de Cunha, correlaciona-se aos aspectos sociais e históricos da própria história da disciplina, a qual se desenvolveu em meio prioritariamente masculino, com ênfase na eugenia, nos exercícios militares e na preparação para esporte de alto rendimento.

A média de idade dos professores é de 42,9%. A maioria deles advinda de famílias numerosas; 54,3% têm quatro ou mais irmãos, contrapondo-se ao retrato de suas próprias famílias, que são bem menores. A média de idade dos professores de Cunha equipara-se à média nacional e à da pesquisa TALIS: 43 anos.

Contatou-se migração de professores polivalentes mais experientes para Cunha. Muitos professores polivalentes da região, prestes a se aposentarem, optam por deixar suas cidades de origem, vindo encerrar suas carreiras como funcionários do Estado nas poucas escolas estaduais neste nível de ensino existentes no município, o que eleva a média de idade. Na escola sede Profa. Maria da Conceição Querido, a média de idade dos professores que atuam em escolas rurais multisseriadas é de 50,6 anos, com 19,9 anos de experiência profissional. Esse movimento migratório contribui de forma negativa para a educação da população rural do município de Cunha, pois tais professores vêm para Cunha apenas para completar os anos de serviço de que precisam, desconhecem a realidade do município e não têm qualquer ligação com as comunidades rurais. Desse modo, acabam por interferir negativamente na construção da identidade dos alunos. Os professores cunhenses, mesmo morando na zona urbana, ainda mantêm vínculos com a roça, onde moraram e onde possuem propriedades.

Os dados mostram que 94,3% dos professores têm formação em nível superior e que 62,9% são pós-graduados. Mostram também que não há professores com formação em Educação do Campo, dentre os profissionais que lecionam nas escolas rurais de Cunha. Quanto à formação, a pesquisa apontou que 20% dos pais e 11,4% das mães dos professores não têm escolarização. No município, 15,84% da população é considerada analfabeta. Os maiores percentuais de analfabetismo estão entre as mulheres mais velhas e residentes na zona rural. Em análise bidimensional das variáveis “formação” e “escolaridade dos pais”,

constatou-se que a maior escolaridade dos pais tem relação positiva com a maior formação dos filhos.

Os dados assinalaram que 68,3% dos sujeitos pesquisados têm renda pessoal entre 1 e 3 salários mínimos. Em comparação com o salário dos demais habitantes, esses profissionais estão entre os 4,47% de trabalhadores mais bem pagos do município. Constatou-se que 72,9% dos trabalhadores cunhenses não têm renda ou recebem até 1 salário mínimo. A renda *per capita* do município, na zona urbana, é de 405,00, e na zona rural, de 277,50 (IBGE, 2010).

A maioria dos professores reside na zona urbana (85,7%) e viaja diariamente até as escolas da roça. A distância percorrida diariamente por esses profissionais contribui para a precarização do ensino, na medida em que o torna mais difícil, devido às condições das estradas de terra e dos custos. Viver no meio urbano também contribui para a precarização do ensino, pois favorece o distanciamento entre o professor e o modo de vida dos alunos da roça. Os professores polivalentes, que permanecem mais tempo com os alunos na roça demonstraram maior conhecimento das brincadeiras típicas de cada bairro, quando comparados aos professores licenciados que ministram ali apenas duas aulas por semana.

A pesquisa mostra que os professores polivalentes gastam parte do seu tempo executando tarefas que não se relacionam diretamente com o ensino, como limpeza da escola e de seu entorno, e preparo da merenda. Executar essas funções contribui negativamente para a autoimagem do professor e para intensificar as diferenças das condições de trabalho nas escolas da roça e da cidade. Os dados apontam que os professores têm, como principais atividades de lazer, passear, viajar, ler e fazer visitas. Muitas das atividades de lazer estão relacionadas ao cotidiano das famílias, como dedicar-se aos filhos, esposo, pais, família, e às atividades ligadas à religiosidade. A sobrecarga de trabalho de muitos professores, principalmente das mulheres, relaciona-se também com as atividades domésticas.

Em síntese, o perfil sociodemográfico dos professores pesquisados os caracteriza como mulheres, adultas, casadas, com aproximadamente 43 anos, com formação em nível superior, oriundas de famílias numerosas com renda entre 1 e 3 salários mínimos, vivendo em casas próprias na zona urbana, com 1 ou 2 filhos, e que cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino. Indica também que lecionam em escolas rurais para alunos do

Ciclo I do Ensino Fundamental em classes multisseriadas e que têm mais de 3 anos de experiência profissional.

Os dados sinalizam para uma escolha profissional condicionada pela realidade social e para uma prática cotidiana marcada por muitos desafios, que se apresentam de forma objetiva (condições de trabalho, condições das escolas, trajeto) e outros simbolicamente construídos (não saber dar aulas de Educação Física; achar que os objetivos da disciplina só podem ser atingidos por meio dos esportes praticados em quadras cobertas; considerar que os alunos da roça têm menos habilidades e que os professores precisam de conhecimentos aprofundados em primeiros socorros para garantir a segurança deles). Ainda sobre a escolha profissional dos professores, a pesquisa aponta que ela está relacionada aos limites materiais e culturais da origem social e fortemente influenciada pelos pais. A falta de opções no município e o prestígio social da profissão de professor no meio rural tornou o magistério um bom caminho, principalmente para as mulheres.

Os resultados confirmam que muitos professores só tiveram esta profissão como modelo de carreira bem-sucedida. A análise bidimensional das variáveis “formação dos pais” e “motivos da escolha da carreira” indica que a maior escolaridade dos pais relaciona-se de forma positiva com uma escolha mais consciente e menos condicionada pelos determinantes sociais e econômicos dos filhos.

Os professores, conforme os resultados da pesquisa, percebem a profissão como desvalorizada, sem reconhecimento social, pouco atraente e pesada. Essa desvalorização se materializa pelas más condições de trabalho, baixo salário, falta de materiais e espaços adequados para as aulas, falta de planejamento e de equiparação das condições rural/urbano. Em contraposição, os professores percebem a profissão como útil, complexa, desafiadora, justificando assim a necessidade de sua prática profissional e as representações positivas que fazem de si. Concluiu-se também que, com o passar dos anos, pode haver aumento das atitudes relativas ao desprestígio da profissão e redução das atitudes que remetem à sua valorização.

Embora os professores tenham afirmado que percebem a profissão como desvalorizada e sem reconhecimento social, a pesquisa indica que os pais e a comunidade percebem-na como de grande, especialmente no meio rural. A valorização da profissão de professor no

município relaciona-se ao status social (principalmente na roça), à estabilidade profissional, ao tipo de trabalho, à empregabilidade para as mulheres e às condições salariais.

Com relação às percepções do exercício da profissão no contexto rural, os valores e atitudes do professor, a pesquisa indica que há comprometimento dos professores com a formação, atualização, domínio dos conteúdos e da realidade das escolas multisseriadas, com adequação das práticas aos diferentes tipos de alunos, adoção de roteiro que alie teoria e prática com estímulo a uma vida saudável, e comprometimento também com avaliação coerente com os conteúdos ensinados. A pesquisa identificou, ainda, que os professores valorizam os saberes adquiridos na prática profissional e a sua atuação no que diz respeito a suas habilidades para lidar com alunos de idades e séries diferentes em uma mesma turma. Valorizam também as habilidades que consideram específicas da disciplina, como conhecimento de jogos, esportes e brincadeiras. Finalmente, valorizam o fato de o professor ser exemplo para os alunos.

Traços pessoais como seriedade, dedicação e compromisso são apontados pelos professores como essenciais, na formação. Essas atribuições internas relacionadas a fatores disposicionais apontam para a compreensão da profissão como um dom, uma vocação. Essas atribuições internas também podem ser explicadas como um meio de construir uma boa imagem de si mesmo. Atitudes de valorização do professor e da profissão apresentam-se, neste contexto, como elementos de redução das dicotomias, ou seja, surgem para reduzir as ameaças à carreira e a sua identidade em um contexto marcado por fatores que a desvalorizam.

O segundo objetivo desta pesquisa foi identificar as características dos espaços físicos (contexto) em que as práticas de ensino ocorrem no município de Cunha/SP. Tal objetivo, entretanto, não se traduz apenas em apontar que espaços e materiais são esses, se são adequados ou não, para os sujeitos pesquisados, mas também em estabelecer relações entre esses espaços/materiais, as aulas que neles são desenvolvidas e as representações que os professores constroem a partir das possibilidades de uso desses espaços e materiais no desenvolvimento do currículo de Educação Física. Assim sendo, optou-se por apresentar conjuntamente as conclusões referentes ao segundo e terceiro objetivos desta pesquisa, os quais consistem na descrição e análise das práticas de Educação Física.

As aulas de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas da roça, no município de Cunha/SP, são desenvolvidas por professores polivalentes (rede municipal) e licenciados (rede estadual). São ministradas nas estradas, nos terrenos de terra batida, nos gramados, nos campos de futebol e em outros espaços existentes no entorno das escolas. A maior parte dos espaços encontrados está fora dos limites da escola e pertence aos donos das terras nas quais essas escolas foram construídas. Trata-se, normalmente, de doações.

São duas aulas semanais, cada uma delas com 50 minutos de duração. Quando ministrada por professores licenciados, as duas aulas são dadas em um mesmo dia (dobradas) e, quando ministradas por professores polivalentes da turma, ocorre uma aula a cada dia. Os principais materiais utilizados são cordas, bolas e petecas. As principais atividades desenvolvidas com os alunos das classes multisseriadas, com idade entre 5 e 11 anos, são as brincadeiras. Os professores licenciados trabalham com jogos, brincadeiras, estafetas, ginástica, fundamentos dos esportes e jogos pré-desportivos. Entre os professores licenciados, as atividades mais desenvolvidas são as brincadeiras, e o futebol, pelos meninos.

A pesquisa apontou que há algumas divergências entre professores licenciados e polivalentes, com relação às aulas de Educação Física nas escolas rurais. Isso ocorre devido ao fato de essas posições traduzirem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, formação, experiência em sala de aula e contextos sociais e políticos mais amplos. Essas diferenças ocorrem também nas diferentes maneiras de o saber científico ser transformado em senso comum, na prática pedagógica dos professores.

As principais diferenças residem na forma como as aulas são (ou não) ministradas pelos professores, na maneira como o planejamento é (ou não) realizado e na representações que justificam a prática. Existem diferenças entre o trabalho realizado nas escolas urbanas e o realizado nas escolas rurais. Essas diferenças não se resumem em falta de materiais e espaços, pois estão fundamentadas na visão negativa que se tem dos moradores da roça.

A pesquisa indica que os professores percebem o campo como local de atraso e que os alunos não devem aspirar a um futuro como o dos seus pais, portanto devem estudar “para ter uma vida melhor”, para sair da roça. Referem-se aos alunos como “coitadinhos”, “perdidinhos”, lastimando que vivam na roça. Os professores afirmam que os alunos são disciplinados, gostam das aulas e que os respeitam, constituindo-se eles mesmos na maior

motivação que os professores encontram para lecionar nas escolas rurais. Os professores polivalentes não fazem planejamento das aulas de Educação Física, ou porque não sabem, ou porque não querem assumir as aulas de uma disciplina que eles entendem que não têm obrigação de ministrar. Os professores licenciados procuram adaptar o currículo das escolas urbanas seriadas para as escolas rurais multisseriadas reduzindo o currículo e privando o aluno dos conhecimentos da área.

A forma como os professores se referem aos alunos, as “adaptações” que reduzem os currículos e a ausência de planejamento específico para as escolas rurais apontam para a precarização do ensino nas escolas rurais, intensificando o tratamento desigual e discriminatório da população que vive na roça. Os professores entendem que reduzir o currículo das escolas da roça é normal e necessário.

A pesquisa mostra que os professores, tanto polivalentes quanto licenciados, apresentam dificuldades para explorar os espaços existentes nas escolas da roça. Os professores licenciados fundamentam sua prática em paradigmas educativos desenvolvidos prioritariamente nas quadras poliesportivas, na ginástica e nos esportes coletivos (tendência esportivista, desenvolvimentista e psicomotora). Todavia não se pode analisar a questão apenas por esse prisma, pois é preciso considerar também o descaso com as escolas da roça. Adaptar espaços para as aulas não significa que as escolas não tenham que contar com uma infraestrutura mínima.

A maioria das escolas rurais do município de Cunha não apresenta espaços físicos minimamente adequados para as aulas de Educação Física. Não houve, à época em que essas escolas foram construídas, ou adaptadas (1960/1970), preocupação com as aulas de Educação Física, tampouco nas reformas feitas após a década de 1980, quando a Educação Física passou a fazer parte do currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental, e em 1996, quando se tornou obrigatória, pela LDB 9.294/96. Não se trata de quadras poliesportivas cobertas, de campos de futebol, ou pistas de atletismo (espaços considerados ideais pelos professores), mas de espaços seguros, uniformes, cercados, limpos, livres de cercas de arame, de trânsito de animais e veículos, de lama, pedra ou mato. Considerando a realidade das escolas rurais de Cunha, um gramado dentro dos limites das escolas atenderia às necessidades da maioria dos projetos educativos das escolas rurais.

Situação análoga é constatada em relação aos materiais. Na maioria das escolas os materiais resumem-se a algumas bolas velhas, uma ou duas cordas e duas petecas.

Os professores apresentam dificuldades na adaptação de materiais para as aulas e no levantamento daqueles presentes nas comunidades que poderiam ser utilizados. Não há, por parte da direção das escolas, um levantamento regular dos materiais necessários para o desenvolvimento do projeto educativo, assim como não há um procedimento para sua reposição periódica. Transportar materiais para as escolas, ou mesmo improvisá-los em todas as aulas, tem impacto negativo nas representações que os professores constroem sobre a sua prática, além de contribuir para a má qualidade da aula. A falta de um diagnóstico adequado sobre a cultura corporal das comunidades resulta no fato de todas as escolas utilizarem os mesmos materiais. Não houve, na relação de materiais feita pelos professores, indicações que remetessem às danças (congada, jongo, quadrilha, catira), aos esportes, brincadeiras e jogos (malha, taco, pião, bolinha de gude, espeto, elástico) presentes na cultura dos bairros.

Ter espaços e materiais adequados para as aulas em todas as escolas da roça, obviamente, não se traduz na garantia de uma prática adequada; entretanto, não se pode desconsiderar as relações entre o abandono dos espaços/materiais destinados às aulas e da própria disciplina, no contexto geral do currículo das escolas rurais, e as representações que se constroem sobre a importância da Educação Física escolar. Dessa forma, as substituições das aulas de Educação Física por aulas de matemática ou de português, pelos professores polivalentes, não estão relacionadas apenas à importância dessas disciplinas no contexto geral da educação, no número de aulas nas grades curriculares, ou nos conhecimentos exigidos nos vestibulares e/ou processos seletivos, mas na importância, ou não, que a disciplina tem no contexto das escolas.

Conclui-se que as condições físicas e materiais das escolas da roça, no município de Cunha, não são adequadas, e se tornam ainda piores, na medida em que os professores não dispõem de formação suficiente para superar esse estado de coisas, explorando adequadamente os recursos disponíveis, olhando de forma prospectiva para a realidade das escolas da roça e buscando, dentro das possibilidades da comunidade, a utilização de outros espaços/materiais.

A plantação de cana até a calçada de uma escola, mostrada nesta pesquisa e as cercas de arame a menos de dois metros da parede da escola, entre outros aspectos negativos observados nas escolas rurais de Cunha, remetem para a pouca importância que a escola, a criança e a própria infância têm para a comunidade rural, no que tange ao direito do aluno de ter aulas de Educação Física regulares com qualidade e em locais seguros.

Ao discutirem a prática docente, os professores (licenciados) direcionam suas reflexões para os espaços e os materiais, ou seja, centralizam suas discussões nessa questão. Já os professores polivalentes focalizam suas reflexões também na falta de formação para ministrar as aulas de Educação Física. As representações que se apresentam sobre essas questões ganham status de justificadoras de suas práticas. Os professores também se orientam pelas representações que construíram e constroem sobre a roça e sobre as limitações da criança da roça. Essas representações os conduzem para uma redução do currículo, justificada pela falta de materiais, pela inaptidão dos alunos e, ainda, por não precisarem aprender determinados conteúdos, por viverem na roça. Essas representações negativas e limitadoras da ação docente acabam por privar os alunos das reais e necessárias possibilidades de formação, o que certamente tem como consequência as dificuldades enfrentadas por eles no prosseguimento dos estudos nas escolas urbanas, fato este relatado pelos professores.

As representações dos professores sobre a escola ideal, sobre o que deve ser ensinado nas escolas da roça, sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos e sobre o papel da escola na comunidade relacionam-se com a sua prática pedagógica, e essa prática deve ultrapassar os muros da escola. Discutir com a comunidade cunhense os problemas relacionados à falta de espaço para as aulas de Educação Física nas escolas da roça pode ser um caminho elucidativo e promissor para a busca por soluções para a questão. Durante a realização desta pesquisa, um professor, inconformado com a dificuldade para dar aulas de ginástica sem colchonetes e com o piso das escolas molhado pela evaporação, nas manhãs frias de Cunha, insistiu na adaptação do espaço das salas de aulas regulares para suas aulas. Ele conseguiu tatames para todas as escolas rurais (oito) nas quais leciona. Não foi preciso construir um pátio em cada escola, mas apenas comprar os tatames. Assim, as salas de aula são transformadas em salas de ginástica, nos dias de aula de Educação Física. Antes de saírem para o gramado, os alunos fazem alongamento e outros exercícios na sala de aula, depois

dessa parte da aula podem relaxar deitados. O que moveu esse professor a lutar pelos tatames não foi exatamente a falta deles, mas a sua crença de que as crianças das escolas da roça precisam fazer ginástica, que elas podem aprender ginástica e que o aprendizado desse conteúdo é importante para o seu desenvolvimento. As representações que os professores têm sobre a importância do aprendizado de algum conteúdo e das possibilidades de ele ser ensinado e aprendido funcionam como uma mola que os impulsiona para frente, em direção aos objetivos. Essas representações positivas fazem com que esses profissionais busquem alternativas para as questões. Desse modo, entende-se que as condições dos espaços destinados às aulas no município de Cunha refletem a forma como a disciplina vem sendo tratada pelos sistemas de ensino, pelos profissionais da educação e, conseqüentemente, pela comunidade. Reflete, também, as representações que os professores têm sobre o ensino da Educação Física nas escolas da roça.

Para a realização das aulas nas escolas da roça, tanto professores licenciados quanto polivalentes encontram dificuldades em relação ao planejamento escolar e à avaliação dos conteúdos trabalhados. Professores licenciados fazem a adaptação dos planos de escolas seriadas e professores polivalentes copiam os planos de outros anos ou se negam a fazê-lo, como forma de protesto. Embora não seja possível reduzir os problemas das aulas de Educação Física das escolas rurais à ausência de planejamento e acompanhamento, estes aspectos precisam ser considerados, sobretudo se for observado que não há nos cursos superiores de Educação Física e Pedagogia uma formação específica para o trabalho com turmas multisseriadas. Esse tipo de formação está presente nos curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas não em outras licenciaturas.

Os professores afirmam que os alunos da roça têm menos habilidades que os alunos da cidade. Essa afirmação indica que eles reduzem suas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos da roça e, ao mesmo tempo, que não conseguem compreender os meios pelos quais é possível explorar e desenvolver as habilidades dos alunos em diferentes contextos. Esses indicadores reforçam a necessidade da formação de professores para atuação na Educação do Campo.

A análise da prática indica que os professores encontram dificuldades na elaboração do plano de ensino. Aponta também que, quando há um planejamento que considera as

especificidades do contexto rural e acompanhamento das ações, obtém-se sucesso. É o caso das Olimpíadas Rurais de Atletismo, projeto citado por polivalentes e licenciados como exemplo de sucesso, devido às possibilidades de realização das provas no meio rural (corrida, arremesso de peso, lançamento do dardo e salto em distância). Esses projetos impactam de forma positiva os professores, favorecendo a construção de representações favoráveis sobre o seu trabalho e sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos, e quebrando um círculo vicioso sustentado pela teoria autorrealizadora sobre as condições de aprendizagem do aluno da roça.

Conclui-se que os problemas relacionados à Educação Física nas escolas rurais de Cunha são de ordem estrutural, formativa, de ausência de acompanhamento dos projetos educativos e, principalmente, decorrentes das representações que orientam a prática dos professores.

Nos discursos dos professores polivalentes e licenciados identificam-se atribuições situacionais que simplificam o objeto, desconsiderando outros fatores importantes na discussão. Por meio da focalização, discutem-se apenas dois elementos específicos: a ausência e inadequação dos recursos físicos e materiais (licenciados) e de professores especialistas para ministrarem as aulas de Educação Física nas escolas da roça (polivalentes).

Não querer fazer o planejamento das aulas, minimizar a importância da disciplina, ao substituir as aulas de Educação Física por aulas de Matemática, ou de Português, afirmar que “não está preparado para dar aula de Educação Física” (polivalentes), ou dizer que os materiais não são adequados (licenciados) são posicionamentos que assumem uma função essencial nesse grupo de professores: a função de “integração social”. Essas atitudes são as soluções coerentes que os sujeitos podem oferecer diante de uma situação para a qual não encontram respostas, o que caracteriza uma representação: a pressão à inferência.

Com fundamento na teoria das representações sociais e com o objetivo de verificar as representações sociais do professor sobre a prática de ensinar a disciplina Educação Física no contexto das escolas da roça, encontrou-se a condição de dissonância cognitiva nos discursos e nas questões propostas que levaram os sujeitos da pesquisa a representar o objeto simbolicamente. Conduzidos a se posicionarem sobre o objeto, os professores enfrentaram o estranhamento de terem uma profissão bonita, útil, que exige criatividade, mas desvalorizada,

pesada e sem reconhecimento social. Elementos que agregam valor à profissão e que reduzem os conflitos surgiram como focalizações que se inserem nesse contexto como um meio de diminuir a complexidade do objeto, ou seja, o exercício da profissão mais difícil, diante das limitações impostas pelas condições físicas e materiais e do despreparo para lecionar a disciplina Educação Física nas escolas rurais. Essas condições, que precisam ser superadas, quando da busca de equilíbrio, auxiliam no surgimento de outras que remetem à valorização profissional como comprometimento, compromisso e capacidade de adequação das práticas aos diferentes tipos de alunos.

A partir dessas representações, os professores encontram a estabilidade necessária para a construção de sua identidade profissional e pessoal: professores polivalentes negando a atribuição que lhes é imputada e professores licenciados reforçando o importante papel que desempenham nas escolas da roça, mesmo diante de uma série de limitações.

Conclui-se que parte das representações sociais dos professores que ministram aula de Educação Física sobre o contexto e a prática de ensinar a disciplina nas escolas do campo/rural/roça é desfavorável, com consequências limitadoras para sua prática e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida à população rural de Cunha. Conclui-se também que essa realidade, conforme Alves-Mazzotti (2008), citada no início destas considerações, “[...] não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores”.

8. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, J.A. As representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ARAÚJO, Maynard A. Ciclo Agrícola In, **A revista do Arquivo Municipal**-Publicação da Divisão Histórico, do Departamento da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo, São Paulo: Ordens Régias – Papéis Avulsos, 1957.

ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 1999. Col. Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. Disponível em: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2014

ARROYO, M. G. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?** Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf. Consulta realizada em 15/06/2014

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas 103. In MOLINA, M. C. (Orgs) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cede, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Consulta realizada em 15 de novembro de 2014.

ARROYO, M. G.; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Diversidade. In CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-244.

AZEVEDO, C. E. F; OLIVEIRA, L. G. L; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o

Pragmatismo. Anais do IV Encontro de Ensino Pesquisa e Administração em Contabilidade. Brasília/DF EnEPQ. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf
Consulta realizada em 13 de janeiro de 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S de S.; Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações; **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BENJAMIN, C; CALDART, R.S. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília. DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Disponível em:
<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso 15 de abril de 2014.

BERTINI, N. J; TASSONIE, C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, Vol.27, n ° 3, São Paulo Julho/Setembro 2013.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino Pesquisa-ação**, 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BEZZERRA, N. L. **Avanços e retrocesso na educação rural no Brasil**, Campinas, SP, 2003, Tese Doutorado, Área de concentração: Historia Filosofia e Educação, p. 221 Disponível em:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Luiz%20Bezerra%20Neto%20t.pdf>, Acesso em 07 de dezembro de 2015.

BRACH, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**, Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí/RS, 2005, p. 150-156.

BRASIL Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27, 833-27, 841.

BRASIL LEI Nº 12.863, DE 24 DE SETEMBRO DE 2013 Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm

____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 36 de 13 de março de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

____ Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 4 dez. 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 02 março de 2014.

____ Parecer MEC/ CEB Parecer nº1/2006. Dispõe sobre os s=dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância. Disponível em:
http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/pareceres/2006/par_2006_01_CEB.pdf

____ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física, Brasília, MEC/SEF, 1997.

____ As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011. Secretaria de Relações Institucionais – SRI; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES; Observatório da Equidade. Disponível em:
file:///C:/Users/Cliente/Downloads/As_Desigualdades_na_Escolariza%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_4_-_12-2010.pdf

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANDÃO, C. R.; O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural, São Paulo, FTD, 1990, Coleção Aprender e Ensinar.

BRAZ, S. G. **Educação do campo e professores de escolas rurais**: as representações sociais sobre competência. 2014. 187 f. Dissertação de Mestrado. Formação, Políticas e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté – SP. Disponível em: <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2012/dissertacoes/Simone-Braz.pdf>, acesso em 10 de agosto de 2014.

BRITTO, V. M. V; LOMONACO, J. F. B. Expectativas do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Volume 3, nº 2, Brasília, 1983. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931983000100005&script=sci_arttext Consulta realizada em 05 de janeiro de 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDART, R. S. Movimento sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003a Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>, acesso em 12 de junho de 2014.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003b Disponível em <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2012/04/1-educacao-do-campo.html>, acesso em 28 de agosto de 2014.

_____. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S; PALUDO, C; DOLL, J. (org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento In: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, M. A. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? Revista **Linhas**, Florianópolis. Volume 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 201 - 233. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013201/2816>. Consulta realizada em 12 de janeiro de 2016.

CASTELLANI, L. F. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, E.G. **Caracterização da juventude do campo**. In: CALDART *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.440-444.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. 2003. 118 f. Tese (Pós Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHAMON, E. M. Q. de O. (org) **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

CHAMON, E. M. Q. de O; GUARESCHI. P. A; CAMPOS. P. H .F.C; **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014.

CHAMON, E. M. Q. de O; **A educação do campo**: Contribuições da Teoria das Representações Sociais in CHAMON, E.M.Q. de O; GUARESCHI.P.A; CAMPOS.P.H.F. C; **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014.

CHAUÍ. M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CENSO (2010) <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>

CRUZ, S. de P. da S; **Concepções de polivalência e professor polivalente**: uma análise histórico-legal (UNB). IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5
Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf
Consulta realizada em 25 de junho de 2014.

DAOLIO J. **Cultura: educação física e futebol**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP; 2006

_____ **Educação Física e o conceito de cultura**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos indenitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS, Gilmar. L. **As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA** – 2013. 228 f. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano. UNITAU- Universidade de Taubaté- SP.

DURAN, M. C. G; BAHIA, N. P. Biografias educativas: contribuições teórico metodológicas aos estudos das representações sociais. In: SOUZA, C. P de. *et al.* **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

EMPLASA. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**

Disponível em:

http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf

Acesso em 13 de abril de 2015.

FERREIRA, L.G. **Professoras da zona rural**: Formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo” In: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

FENANDES, E. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Nova Escola** Edição 257, novembro de 2012.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**.

Ijuí: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZALEZ, F. J. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivência**. Ano XIX, Nº 28, P. 27-37 Jul./2007. Disponível em:

<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/view/80>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

FERREIRA, F. de J; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V, N°09, jul/dez.2011.

_____ **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR-Campus de Paranavaí. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf Consulta realizada em 12 de dezembro de 2015.

FREIRE, J. B; SCAGLIA, J. A. **Educação como prática corporal**, São Paulo: Scipione, 2009.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Conselho de Classe: a visão dos professores sobre educação no Brasil**, 2014. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf. Consulta realizada em 02 de novembro de 2015.

GALVÃO. Z; Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1): 65-72 Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/graduacao/ccbs/cursos/educacao_fisica/remefe-1-1-2002/art5_edfis1n1.pdf Consulta realizada em 01 de setembro de 2015.

GATTI. B. A. Prefácio. In: SZYMANSKI. H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S.de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** /Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____ **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

GATTI, B.A; BARRETTO. E.S.de S.ANDRÉ, M. E. D de A; **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** /Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONZÁLES, J. F; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Eldebra, 2012.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-223

HADDAD, S. **Direito à Educação**. In CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HALL, S; Quem precisa de identidade? p. 103-133. Disponível em: https://conflitosociais.files.wordpress.com/2011/02/stuart_hall.pdf. Consulta realizada em 02 de janeiro de 2016.

HENRIQUES, R.; MARANGOM, A; DELAMORA, M; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas, CADERNOS SECAD. Brasília 2007

HORÁCIO, A. S.; ROSENO, M. R. Fechar Escolas do campo é crime. Educação do Campo. **Presença Pedagógica**. Vol 20. nº16. março/abril de 2014.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- Censo 2010-
<http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=35&idtema=19&codv=v03&search=sao-paulo|cunha|sintese-das-informacoes-2003#>

IBGE ATLAS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010.

Biblioteca

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf

IBGE (2014). Renda *per capita*, Trabalho e rendimento
ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Renda_domiciliar_per_capita_2014/Renda_domiciliar_per_capita_2014.pdf

IBGE (2014) Censo Escolar do Estado de São Paulo; Disponível em:
<http://ces.ibge.gov.br/pt/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica> Acesso realizado em 16 de janeiro de 2015.

IBGE (2012) Produção Agrícola Municipal.

<http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=35&idtema=19&codv=v03&search=sao-paulo|cunha|sintese-das-informacoes-2003#>

Boletim do Ministério do desenvolvimento Social e Combate à fome

http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/carrega_pdf.php?rel=panorama_municipal

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Panorama da educação no campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.44 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio - Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2013 (Atualizada em maio 2015) Teixeira.
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf

INEP- 2014 -Indicador de adequação da formação do docente da educação básica1 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais NOTA TÉCNICA Nº 020/2014 Brasília, 21 de novembro de 2014,
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf

_____Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2015, disponível em: http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Consulta realizada em 09 de setembro de 2015.

IDESP. Boletim, Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo. Disponível em <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2013/012774.pdf>, Consulta realizada em 06 de fevereiro de 2015.

INEP 2015 Indicador de regularidade do docente da Educação Básica

<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf

JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor *honoris causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro, In SOUZA. C.P de et al.

Representações sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

JODELET, D. (org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** Representações, comunidade e cultura. Trad. Pedrinho Guareschi. 2ed.Petrópolis.RJ: Vozes, 2011.

KOLLING, E. J.; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs) **Educação do campo** :identidade e políticas públicas. Brasília. DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, Col. Por uma Educação do Campo, 04

KUNZ, E. Se- Movimentar. In GONZÁLEZ, J. F.; FENSTERSEIFER, P. E. (org) **Dicionário crítico de Educação Física**, Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

KUNZ, E; TREBEL, S. A. H. (orgs) Educação Física Crítico-Emancipatória. Com uma perspectiva da pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LANE, S. T. M; CODO, W. (orgs) **Psicologia Social**. O homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária:** notas acerca da educação escolar e da emancipação humana. 2013. 344f. Tese de doutorado em educação. Programa de pós-graduação em educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte– MG.

LEÃO, A. C Panorama Sociológico do Brasil, BRASIL — Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais Rio de Janeiro, D. F. — 1 9 5 8 EXEMPLAR N° 2089.

LOCATELLI, Andrea B.; VENTURIM, Silvana. **Reflexões sobre o Ensino da Educação Física na Educação do Campo**. In: XXIX Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009. Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação. Disponível em:

<http://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=61>

Acesso em: 10 de junho de 2014

LOPES Rodrigo A. **Semear-se (em) um campo de dilemas:** Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. 309 f. Dissertação de Mestrado em Educação História e Políticas. Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS- São Leopoldo- RS

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G.; O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade–série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**. Nº4, vol.61, Rio de Janeiro. Outubro/Dezembro de 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402007000400002&script=sci_arttext.
Consulta realizada em 03 de janeiro de 2016.

MOLINA, M. C. **Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo**. In KOLLING, E.J; CERIOLLI, P. R; CALDART, R. S. (orgs) Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília. DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, Col. Por uma Educação do Campo, Vol. 04

MOREIRA, M. A.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor:** Representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MAZUR, I. P. **Fechamento de escolas do campo:** alguns apontamentos. V Seminário Interdisciplinar em Experiências Educativas. UNIOESTE. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo3/FECHAMENTO_DE_ESCOLAS_DO_CAMPO_ALGUNS_APONTAMENTOS.pdf Consulta realizada em 15 de dezembro de 2015.

MEC PARECER CNE/CEB Nº 7/2013 Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

MEC, Piso salarial do magistério. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores?id=21042> Consulta realizada em 23 de outubro de 2015.

MEC/SECAD Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais de idade. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf>

MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.) Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. **Cadernos de Saúde Pública**. vol.22 nº5. Rio de Janeiro: May 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500025.
Consulta realizada em 14 de janeiro de 2016.

MOLINA, M. C. **Como se formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças, educadores. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs) Brasília: PRONERA: NEAD, 2006a

MOLINA, M. C. (Orgs) **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006b

_____ A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em:
<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/665/169>. Consulta realizada em 10 de janeiro de 2016.

MOLINA, M .C.; SÁ, L. M. Escolas do Campo. In CALDART.R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, (p.237).

MELLO, G. N. de. **Educação Escolar:** o que trouxemos do Século XX? In IV Anais do Congresso Municipal de Educação de São Paulo, 2005, p.62. Disponível em:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/Anais%20IVCongresso%20Municipal%20Educacao.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2014

MEZZAROBBA, C.; ZOBOLI, F, Teoria e Prática na Educação Física Escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação, **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-655, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/19248> Acesso em 12 de outubro de 2013.

MONTEIRO, S. R. A. F. O crescimento do IDHM no município de Cunha - SP e a Condicionalidade de Educação do Programa Bolsa Família, anais do VI Congresso Internacional de Varginha, 2015.

MOREIRA, J. A. M.; FERREIRA, A.G. A Auto-imagem Profissional dos Professores de Educação Física em Portugal, *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 737-759, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/03.pdf>. Consulta realizada em 01 de setembro.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, S. R. A. F. do. **Práticas Educativas em defesa do Paraíba do Sul.** São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2013.

NUNES, A. S. A; PRONERA e cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de Educadores e educadoras do campo no estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado, p.111, 2010. Universidade Federal do Maranhão

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

PEREIRA, R. S. Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Santo André: O Olhar dos Professores Polivalentes, Dissertação de Mestrado, USJT – UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, 204p; 2007.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo In CALDART.R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTO,G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, (p.237).

OLIVEIRA, N. A. **Educação do Campo:** formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas, 2014, p.125 Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. UNITAU.

PATTO, M. H. S.; **A produção do fracasso escolar:** História de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PLANO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DO MUNICÍPIO DE CUNHA –SP . 2010 – 2013 Disponível em:
:http://www.cunha.sp.gov.br/agricultura/#tb_projetos-tab
Consulta realizada em 27 de agosto de 2014.

QUEIROZ, M. I. P. Do rural e do urbano no Brasil. In SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976, p. 160-176.

RAFAELLI, C de O. Associação entre comportamentos de risco à saúde de pais e irmãos e de adolescentes escolares de zona rural. Universidade Federal de Pelotas, Dissertação, 2011, p.176.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios / coordenação:– Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica.** São Paulo: Loyola, 2002.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK.M.J. P.(org) **O conhecimento no cotidiano:** as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

REIS, M. C.; RAMOS, L.; Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista Brasileira de Economia**, Vol.65, nº 2, Rio de Janeiro, Abril/junho de 2011.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402011000200004 Consulta realizada em 03 de janeiro de 2016.

RIBEIRO, L. P. M. A Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: uma política em discussão, 2012, p.103. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas Programa de pós-graduação em Educação. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_095805_luciana.pdf Consulta realizada em 03 de abril de 2016.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Brasília, 2007

SANTOS, F. J. S. Por uma escola da Roça. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOS, M de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de. Diálogo com a teoria das representações sociais (org) Pernambuco: UFPP

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=uBROp9313z8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>, acesso em 10 de abril de 2015.

SANTOS, M de F. de S.; ALMEIDA, L. M de. *Diálogo com a teoria das representações sociais* (org) Pernambuco: UFPP

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?id=uBROp9313z8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Consulta realizada em 10 de abril de 2015.

SÃO PAULO (Estado) RESOLUÇÃO 53 de 02/10/2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.

Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=14/10/2014%2002:51:54
Consulta realizada em 12 de janeiro de 2015.

SÃO PAULO, SEE (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação*. Separata da 3ª edição.

Revisada e ampliada. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo, SE/CENP, 2004. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ldb_parte01.pdf Consulta realizada em: 18 de março de 2014.

_____ Resolução 184, de 27-12-2002. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184_02.HTM?Time=29/11/2015%2021:46:11

SOARES, C. L. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930**. 1990, 247 f, Dissertação de Mestrado. Área de concentração: Filosofia da Educação- PUC- São Paulo. Disponível em:

http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=718&listaDetalhes%5B%5D=718&processar=Processar Acesso em 12 de janeiro de 2015.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SHIRLEY, Robert W. The end of a tradition: culture change and development in the Município of Cunha. Columbia University Press, 1971 O fim de uma tradição: Cultura e Desenvolvimento no Município de Cunha, Trad. João José de Oliveira Veloso. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SILVA, F. da J.; BORGES, M. N. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. In: Entrelaçando – **Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo**. N°3, p.45-60, Ano 2, nov/2011.

TAFARELL, C. Z.; LACKS, S.; SILVA JÚNIOR, C. de L. Formação de Professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Ponto de Vista Motrivivência** Ano XVIII, N° 26, p. 89-111 Jun./2006.

TRIOLA, M. F. Introdução à estatística. Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos> Acesso em 29 de agosto de 2014.

TOLEDO, A de C. A educação escolar e a preservação das manifestações culturais no município de cunha: a congada como instrumento principal. Monografia. Faculdades Integradas Teresa D'Ávila- Lorena- 2007, p.51.

UNITAU. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação- Licenciatura em Educação do Campo, área de Conhecimento Ciências da Natureza e Matemática- 2009.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. Ancoragem da Representação Social da Educação Física Escolar nas abordagens Teóricas da Educação Física. **Motrivivência** v. 26, n. 43, p. 164-182, dezembro/2014

VELOSO, J. J. de O. O ambiente natural cunhense. Centro de Cultura e Tradição de Cunha/SP: JAC, 1995.

_____A história de Cunha 1600- 2010. A freguesia do Facão. A rota da exploração das minas e abastecimento das tropas. Centro de Cultura e Tradição de Cunha/SP: JAC, 2010.

_____ Subsídios para a História de Cunha. Centro de Cultura e Tradição de Cunha/SP, 2001. Mimeo.

VILLAS BÔAS, L. P. S; SOUZA, C. P. de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In Representações Sociais: estudos metodológicos em educação. SOUSA, C. P. *et al.* (org.) Curitiba: Champagnat, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

WOORWORDA, K. Identidade e diferença uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em:<http://pt.slideshare.net/danypereira509/woodward-2308-identidade-e-diferena>. Consulta realizada em 02 de janeiro de 2016.

5. APENDICE

ANEXOS:

- A.** Escolas rurais e urbanas, estaduais e municipais da D.E de Guaratinguetá.
- B.** Considerações sobre as teses e dissertações que subsidiaram a pesquisa.
- C.** Escolas, alunos e professores que ministram aula de Educação Física nas Escolas rurais do município de Cunha – SP
- D.** Escolas, alunos e professores que ministram aula de Educação Física nas escolas urbanas do município de Cunha - SP.
- E.** Autorização da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá para a realização da pesquisa.
- F.** Autorização da Secretaria Municipal de Cunha/SP para a realização da pesquisa.
- G.** Modelo de ofício enviado a todas as escolas sedes do município de Cunha/SP.
- H.** Parecer Consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.
- I.** Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

ANEXO A: Escolas Rurais e Urbanas D.E de Guaratinguetá

| Município | Rede Estadual | | Rede Municipal | |
|----------------------|---------------|------------|----------------|------------|
| | Zona Urbana | Zona Rural | Zona Urbana | Zona Rural |
| Aparecida | 04 | - | 13 | 02 |
| Arapeí | 01 | - | 01 | 02 |
| Areias | 01 | - | 02 | 04 |
| Bananal | 01 | - | 04 | 11 |
| Cachoeira Paulista | 06 | 03 | 07 | 10 |
| Canas | 01 | - | 03 | 01 |
| Cruzeiro | 08 | - | 19 | 06 |
| Cunha | 04 | 32 | 02 | 25 |
| Guaratinguetá | 13 | 01 | 19 | 11 |
| Lavrinhas | 02 | - | 05 | - |
| Lorena | 08 | - | 22 | 07 |
| Piquete | 02 | - | 03 | 01 |
| Potim | 01 | - | 04 | - |
| Queluz | 01 | - | 04 | 03 |
| Roseira | 02 | - | 07 | - |
| São José do Barreiro | 01 | - | 03 | 07 |
| Silveiras | 01 | - | 03 | 01 |
| Total | 57 | 36 | 121 | 91 |

Figura: Escolas rurais e urbanas, estaduais e municipais da D. E de Guaratinguetá

ANEXO B: Considerações sobre as teses e dissertações que subsidiaram a pesquisa

No Portal Domínio Público, o primeiro trabalho selecionado foi uma dissertação de mestrado: A Educação Física nas séries da fase inicial do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Santo André: o olhar dos professores polivalentes de Pereira (2007), da Universidade São Judas Tadeu. Este foi o único trabalho encontrado sobre o tema, no Estado de São Paulo.

Nesse estudo qualitativo e descritivo, Pereira (2007) aborda a questão da falta de professores especialistas de Educação Física nas escolas rurais do município de Santo André – SP. Pereira (2007) investigou as aulas ministradas por professores polivalentes nas escolas rurais e concluiu que o sistema não se responsabiliza pela preparação dos docentes polivalentes para lecionarem a disciplina Educação Física. Concluiu, ainda, que os docentes

polivalentes não buscavam formas de aperfeiçoamento. Além disso, sentiam-se despreparados para assumir essas estas responsabilidades. A pesquisadora afirma ainda que a falta de estrutura física e de recursos materiais é apontada pelos docentes especialistas como entraves para a realização de um trabalho de qualidade (quadra coberta, pátio), e que a maior parte das aulas ministradas pelos professores polivalentes não passavam de “aulas livres”, em que cada aluno fazia o que bem entendesse, sem nenhum objetivo pedagógico.

Pereira (2007) afirma que, no mesmo ano da realização da pesquisa, a prefeitura de Santo André contratou professores titulares de Educação Física para todas as escolas da rede para o período de um ano.

No segundo trabalho selecionado por ordem cronológica a dissertação de mestrado Educação do Campo: a expressividade corporal na prática educativa Educação (MACHADO, 2009), a pesquisadora discute a expressividade a partir do questionamento: como a expressividade corporal pode ser identificada na prática educativa do campo? Com base em observação, entrevistas e registros fotográficos, ela aponta para a necessidade de uma educação que valorize e respeite a expressividade como um modo de ser das pessoas do campo e para a importância do coletivo, do fazer juntos. A autora destaca que na escola de assentamento o coletivo é forte e gera uma expressividade própria do “fazer juntos”, e que isso pode ser constatado em seus estudos.

Embora os estudos de Machado (2009) não tratem especificamente das aulas de Educação Física, ela discute uma questão central para a Educação Física em uma perspectiva crítica, “a expressividade dos corpos”, o “se-movimentar” das pessoas nos diferentes contextos. Contribui, assim, para as reflexões sobre o significado dessa disciplina na formação do homem. “[...] o ato educativo faz com que as práticas modifiquem-se e cresçam, servindo para ressignificar a história de vida dos sujeitos” (MACHADO, 2009).

O terceiro trabalho selecionado foi a dissertação de mestrado Associação entre comportamentos de risco à saúde de pais e irmãos e de adolescentes escolares de zona rural, de Raphaelli (2011), da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa foi realizada em um município da zona rural do Rio Grande do Sul, e teve como objetivo avaliar a associação entre comportamento de risco à saúde dos pais e de adolescentes. A pesquisadora observou comportamentos de risco à saúde: inatividade física no lazer e deslocamento, hábitos inadequados de alimentação, excesso de peso, uso de cigarros e bebidas alcoólicas. Concluiu que 45% dos adolescentes foram classificados como inativos fisicamente e que a prática de

atividade física pelos pais se associa de forma positiva com a prática de atividades dos adolescentes.

O consumo de álcool pelas mães teve associação positiva com o consumo de álcool pelos adolescentes. Essa pesquisa, assim como a anterior, não trata da Educação Física Escolar, entretanto aborda questões centrais dessa disciplina, revelando a necessidade de estudo do contexto para a construção de um currículo significativo para os estudantes e suas famílias.

O quarto trabalho selecionado, um estudo autoetnográfico de Lopes (2012), *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS*, versa sobre os dois primeiros anos de sua carreira como docente de Educação Física na zona rural, sobre os desafios enfrentados com seu “capital cultural urbano em um contexto rural”. Lopes (2012) concluiu seus estudos apontando a necessidade constante de formação do docente, diante dos novos contextos nos quais precisa atuar, Concluiu também que a inserção do patrimônio cultural das comunidades no Projeto Político Pedagógico das escolas é um grande desafio para os docentes e para os sistemas educacionais.

A dissertação de mestrado de Santos (2012) *Educação Física nas Escolas Públicas Municipais da Zona Rural: o caso de Bom Jesus da Lapa – Bahia*, da Universidade Católica de Brasília, teve como objetivo principal “[...] descrever as aulas de Educação Física e analisar a atuação dos profissionais nas escolas públicas municipais”. Assim como a dissertação de Pereira (2007), cujo enfoque foram as aulas de Educação Física, Santos (2012) concluiu sua pesquisa apontando a ausência de professores licenciados nas escolas rurais e as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes na condução das aulas de Educação Física.

A realidade descrita por Santos (2012), Pereira (2007) e Lopes (2012) assemelha-se à que foi encontrada no município de Cunha – SP, com ausência de professores licenciados na maioria das escolas rurais e dificuldade dos professores polivalentes na condução das aulas de Educação Física.

O sexto trabalho selecionado, *Inatividade física no deslocamento e comportamento sedentário em estudantes do ensino médio do estado de Santa Catarina, Brasil: uma análise comparativa (2001 e 2011)*, de Silva (2012), trata da inatividade física entre os jovens e mostra que os índices de inatividade se mantêm estáveis, entretanto em patamares elevados,

devendo se constituir em objeto de reflexão, quando da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

O último trabalho analisado no presente estudo é a tese de doutorado de Lavoura (2013), *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana* – Universidade Federal de Minas Gerais. Lavoura (2013) discute em sua pesquisa o uso do tempo livre nos assentamentos, sob a perspectiva emancipatória e de exploração do tempo livre dos trabalhadores em áreas rurais. O autor conclui que as formas de ocupação da terra determinam, em última instância, as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer.

Quanto aos orientadores e universidades das teses e dissertações selecionadas, nesta pesquisa apontaram-se orientadores e universidades diferentes.

ANEXO C: Número de escolas, de alunos e de professores que ministram aula de Educação Física nas Escolas rurais do município de Cunha- SP

| Escolas rurais | Professores de educação física / professores polivalentes | Alunos | Nível de ensino |
|--|--|-----------------|--|
| ESTADUAIS | | | |
| E. E Bairro da Barra | 1 | 124 | E.F Ciclo II e E.M |
| E. E. Bairro da Paraitinga | 2 | 102 | E.F Ciclo II e E.M |
| E. E Bairro da Bocaina | 1 | 31 | E.F Ciclo II |
| E. E Bairro da Serra da Indaiá | 1 | 36 | E.F Ciclo II |
| 03 escolas multisseriadas <u>vinculadas</u> à E. E. Geraldo Costa | 1 | 18 | E.F - Ciclo I |
| 16 escolas multisseriadas <u>vinculadas</u> à E. E Profa. Maria da Conceição Querido | 02 | 158 | E.F - Ciclo I |
| 08 escolas multisseriadas <u>vinculadas</u> à E. E Dr. Casemiro da Rocha | 1 | 29 | E.F - Ciclo I |
| Total Estadual Rural | 9 | 805 | |
| MUNICIPAIS | | | |
| E.M.E.I.E.F Manoel Lopes D'Assunção | 02 | 50 148 06 | Educação Infantil E.F- Ciclo I EJA |
| 11 escolas vinculadas à E.M.E.I.E.F Manoel Lopes D'Assunção | 11 | 111 | E.F- Ciclo I |
| 16 escolas vinculadas à E.M.E.F Benedito Aguiar Santana | 16 | 210 | E.F- Ciclo I |
| Total Municipal Rural | 29 | 525 | |
| FILANTROPICAS | 01 | 67 | Educação Especial E.F Ciclo I e II |
| APAE | | | |
| TOTAL GERALRURAL ESTADUAIS/MUNICIPAIS/FILANTRÓPICAS | 39 | 1.397 | |

As escolas destacadas em verde são escolas sede (onde foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários). Os professores destacados em laranja são licenciados em Educação Física. Os professores destacados em azul são licenciados em Pedagogia.

ANEXO D: Número de escolas, de alunos e de professores que ministram aulas de Educação Física nas Escolas urbanas do município de Cunha - SP.

| Escolas localizadas na zona urbana | Professores de educação física / professores polivalentes | Alunos | Nível de ensino |
|---|--|---------------|------------------------------|
| ESTADUAIS | | | |
| E.E. Profa. Maria da Conceição Querido | 02 | 320 | E.F- Ciclo I |
| E.E Dr. Casemiro da Rocha | 02 | 470 | E.F- Ciclo II |
| E.E Paulo Virgínio | 05 | 1.450 | E.F- Ciclo II e E.M |
| E.E Geraldo Costa | 02 | 370 | E.F- Ciclo II e E.M |
| Total Estadual Urbana | 11 | 2.610 | |
| MUNICIPAIS | | | |
| E.M.E.F Benedito Aguiar Santana | 02 | 612 | E.F- Ciclo I |
| E.M.E.I Cantinho do Céu | - | 265 | E.I |
| Total Municipal Urbana | 02 | 877 | |
| PRIVADAS | | | |
| Colégio Pentágono | 01 | 156 | E.I; E.F- Ciclo I e II e E.M |
| Colégio Oliveira Neto | 01 | 106 | E.I; E.F- Ciclo I e II |
| Total Escolas Privadas Urbanas | 02 | 262 | |
| TOTAL GERAL URBANAS: ESTADUAIS/MUNICIPAIS/PRIVADAS | 15 | 2.749 | |

ANEXO E: Autorização da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá para realização da pesquisa.

5



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/78
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício PPGEDH nº 045/2014

Taubaté, 30 de outubro de 2014



Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar pesquisa para informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna **Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro** do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado **“EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS/EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre a prática”**, sob orientação da Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Será objeto de estudo nas escolas estaduais e municipais, multisseriadas e seriadas de Ensino Fundamental, Ciclos I e II, localizadas da zona rural do município de Cunha-SP.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDH

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 DER GUARATINGUETÁ / NAD GTG

Nº 8107 / 1045 / 2014
 Em 22 / 12 / 14 Servidor Marcos

Dirigente Regional de Ensino da Região de Guaratinguetá
 Ilma Srª Maria de Lourdes Coelho Viterbo
 Praça Conselheiro Rodrigues Alves, 27. CEP: 12500-000
 Guaratinguetá -SP

Antonio J. Alves

Julio Cesar Machado Ramalho
 RG 18.640.678
 Diretoria Regional de Ensino Substituído

ANEXOF: Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cunha para realização da pesquisa.

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Universidade de Taubaté Autarquia Municipal de Regime Especial Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13 CNPJ 45.176.153/0001-22</p> | <p>PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947 prppg@unitau.br</p> |
| <p>UNITAU</p> | | <p>COPIA</p> |
| <p>Ofício PPGEDH nº 044/2014</p> | | <p>Taubaté, 30 de outubro de 2014</p> |
| <p>Prezado (a) Senhor (a)</p> | | |
| <p>Somos presentes a V.S. para solicitar pesquisa para informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS/EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre a prática”, sob orientação da Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.</p> | | |
| <p>Será objeto de estudo nas escolas estaduais e municipais, multisseriadas e seriadas de Ensino Fundamental, Ciclos I e II, localizadas da zona rural do município de Cunha-SP.</p> | | |
| <p>Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657.</p> | | |
| <p>No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.</p> | | |
| <p>Atenciosamente,</p> | | |
| | | |
| <p>Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDH</p> | | |
| <p>Secretaria Municipal de Educação de Cunha Secretário: José Eder Galdino da Costa Praça Cônego Siqueira, 27. CEP: 12530.000 Cunha - SP</p> | <p><i>De acordo em 19/01/2015</i> José Eder Galdino da Costa reitor de Educação e Cultura</p> | <p>RECEBI EM 19 01 2015 FOME POR EXTENSO</p> |

ANEXO G: Modelo de solicitação enviado as escolas sede.



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Ilma Sr- José Cláudio Dias Diretor da E.E “ Geraldo Costa”

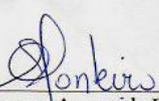
Eu, **Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro**, RG 16.139.217-9, residente e domiciliada a Rua Acácio José de Oliveira 205, em Cunha/SP, telefone (12) 3111-1791, aluna regularmente matriculada, no ano de 2014, no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) – da Universidade de Taubaté – UNITAU, Linha de Pesquisa “Formação docente e desenvolvimento profissional”, Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica, responsável pela pesquisa “ **Educação Física nas Escolas Rurais/Educação do Campo: reflexões sobre a prática**” venho pelo presente solicitar a V.Sa. autorização para realizar a pesquisa acima referida, nesta Unidade Escolar e nas escolas rurais vinculadas a esta Unidade Escolar com o objetivo de investigar as concepções sobre ser professor de Educação Física nas escolas do campo e o papel dos professores de Educação Física neste contexto.

A pesquisa pretende coletar dados documentais sobre o número de alunos, série, localização das escolas; registros fotográficos dos locais onde as aulas de Educação Física são ministradas, dados socioeconômicos dos docentes e dados referentes ao desenvolvimento da proposta pedagógica.

Comprometo-me em manter a confidencialidade e privacidade de conteúdos sobre os dados coletados e não necessários à pesquisa e a socialização com os participantes dos resultados analisados da referente pesquisa.

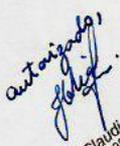
Contando com a colaboração e autorização de Vossa Senhoria, apresento protestos de elevada estima e distinta consideração.

Cunha, 18 de julho de 2014.



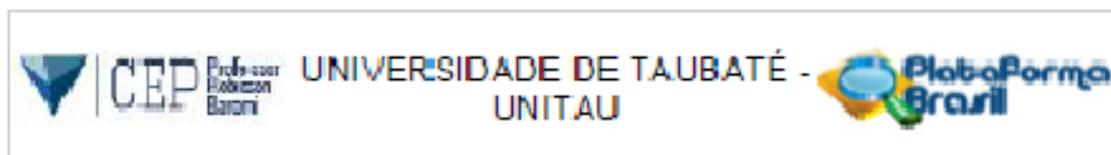
Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

Ilma Sr
José Cláudio Dias
D.D Diretor da “E.E “ Geraldo Costa”



autorizada
José Cláudio Dias
RG 16.195.851-3
Diretor da Escola

ANEXO H: Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em Pesquisa da UNITAU.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS/EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre a prática.

Pesquisador: Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39326114.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 949.476

Data da Relatoria: 05/02/2015

Apresentação do Projeto:

Este estudo aborda a Educação Física no campo e tem como objetivos: traçar o perfil sociodemográfico dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas do campo do município de Guinha- SP (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as representações sociais sobre "ser professor" ministrando aulas de aulas de Educação Física nas escolas do campo, e qual (is) papel (is) os professores atribuem a Educação Física no contexto da educação do campo (transcrito do projeto).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução nº 466/12.

Recomendações:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3835-1233 Fax: (12)3835-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 949.476

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 06/02/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 10 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

ANEXO I: Roteiro de entrevista semiestruturada

Apresentação, esclarecimento sobre o projeto, assinatura do Termo de Consentimento.

Em quantas e quais escolas você leciona?

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo atua como docente?

Fale um pouco sobre seu percurso como estudante.

Fale um pouco sobre o início de sua carreira.

Você acredita que as aulas de Educação Física no Ciclo I devem ser ministradas pelo professor da turma ou por um professor licenciado em Educação Física?

Nas escolas rurais, quem, na sua opinião, deveria ministrar as aulas de Educação Física?

Em sua opinião, que atividades devem ser priorizadas nas aulas de Educação Física nas escolas de roça?

A seu ver, quais são as principais motivações que seus alunos encontram para participar das aulas?

E você? O que o motiva a lecionar?

Descreva como você trabalha as questões teóricas de Educação Física.

Quais são os princípios da Educação do Campo.

Descreva-me os contextos e materiais que são utilizados nas aulas de Educação Física nas escolas em que você leciona.

Como está organizado o currículo que você desenvolve?

Fale sobre como é feito o seu Plano de Ensino?

Você participa ou já participou com seus alunos de algum evento esportivo e cultural, como jogos, exposições, mostras pedagógicas?

Fale sobre os jogos e brincadeiras prediletos dos alunos, onde eles aprenderam, quem ensinou a eles.

De que maneira a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento global de seus alunos?

Como você organiza e registra suas aulas?

Quais são os valores eleitos por você, para consolidar a sua prática?

Dentre todos os conteúdos ensinados por você, nas aulas de Educação Física, qual é o mais relevante? Por quê?

No início de sua carreira você contou com algum tipo de apoio, alguém ou algum curso lhe foi importante naquele momento? Descreva-me.

Como você articula as suas aulas com o projeto de homem e de sociedade que você pretende desenvolver? Descreva-me.

Que elementos favorecem suas aulas nas escolas da roça?

Que elementos dificultam o exercício de sua profissão na zona rural?

Você se sente valorizado no exercício de sua profissão na zona rural?

Qual é o papel do professor de Educação Física na zona rural?

Os alunos da zona rural têm mais ou menos habilidades físicas/motoras que os alunos da zona urbana?

Como você avalia as habilidades físicas de seus alunos? Você faz algum tipo de registro dessas habilidades? Como você utiliza esses registros em seu planejamento?

As aulas ministradas na zona rural devem ser diferentes daquelas ministradas na zona urbana?

31-Como você avalia as questões teóricas (conhecimentos conceituais) de sua disciplina?

32-Fale-me sobre as formas de registro das avaliações de seus alunos.

33-Você tem o hábito de ler para seus alunos?

34- Gostaria de fazer qualquer outro comentário? Fique à vontade.

Agradecimento.

