PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS: O CASO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (1971-1996)

CURITIBA
2022

RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS: O CASO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (1971-1996)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR

M242e
2022

Malcheski, Raquel de Fátima Boza dos Santos
A educação física no contexto das escolas rurais : o caso de Almirante Tamandaré (1971-1996) / Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. -- 2022
239 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 211-225

1. Educação física – História. 2. Escolas rurais – Almirante Tamandaré (PR). 3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação.
I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 796

Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 205
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. André Mandes Capraro, Prof.ª Dr.ª Silvana Cássia Hoeller, Prof.ª Dr.ª Maria Iolanda Fontana, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa para examinar a Tese da doutoranda **Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski**, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS: O CASO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (1971-1996)" que, após a defesa foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h45min. Os(as) avaliadores(as) participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A Banca recomenda a publicação de artigos.

Presidente: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel	
Convidado Externo: Prof. Dr. André Mandes Capraro	Participação por videoconferência
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Silvana Cássia Hoeller	Participação por videoconferência
Convidado Externo: Prof.ª Dr.ª Maria Iolanda Fontana	Participação por videoconferência
Convidado Interno: Prof. Dr. Peri Mesquida	Participação por videoconferência
Convidado Interno: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Participação por videoconferência

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação PUC PR

À minha família

Minha mãe Sueli, pai Joelir, irmão Eli, sobrinha Ellen, meu parceiro de todas as horas Carlos Alexandre e a minha pequena princesa Beatriz.

AGRADECIMENTOS

É importante reconhecer que nenhum trabalho e/ou pesquisa se concretiza a partir de uma produção solitária, ele(a) carrega em sua composição um grande ciclo de contribuintes, que direta ou indiretamente deixam suas impressões. Pois nessa caminhada, que chamamos de vida, somos constituídos de relações e, nos edificamos e produzimos juntos com os demais que pertencem ao nosso ciclo de convivência. Por esse motivo são muitas as pessoas a quem direciono minha gratidão.

Agradeço a minha querida orientadora professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel (Betinha), que me acolheu com muita amorosidade e paciência, que acreditou em mim e no meu trabalho. Exemplo de pessoa e profissional, incansável diante as imensas demandas, sempre disposta a ouvir com atenção, aconselhar e orientar. Deixando-me livre para que eu pudesse seguir meu próprio caminho, com a segurança de saber que ela sempre estaria ao meu lado para apoiar e me acalmar quando necessário. Uma referência a seguir.

Meus agradecimentos aos professores doutores da Banca Examinadora: Peri Mesquida, Silvana Cassia Hoeller, André Mendes Capraro, Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Maria Iolanda Fontana, pela atenção e seriedade com que muito contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos Professores Doutores do PPGE– PUCPR (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, Maria de Lourdes Gisi, Romilda Teodora Ens, Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Peri Mesquida, e Patricia Lupion Torres (pela coordenação da pós-graduação), que juntos foram mediadores desse processo de formação.

Aos colegas de curso, em especial aos amigos do Grupo de Pesquisa: Amanda, Gabriel, Michelle, Cassia, Eliane, Silvana e em especial Tamiris, pela parceria e companheirismo na busca pelo conhecimento, pela troca de experiências e solidariedade nessa caminhada.

Meus sinceros agradecimentos aos professores das escolas rurais que também acreditaram nesta pesquisa e gentilmente dispuseram do seu tempo para compartilhar de suas histórias e valorosas experiências.

Minhas lindas amigas, parceiras de trabalho e de vida. Presentes que ganhei e, que carrego sempre no meu coração. Pessoas que deixam os dias mais leves e alegres, em quem me apoio para manter o equilíbrio.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, em especial aos queridos(as) professores(as) rurais, a quem reservo minha admiração e que são até hoje minha principal fonte de inspiração.

Agradeço imensamente minha família, meu primeiro ciclo social, a qual devo o que sou. Em especial a minha mãe, que mesmo passando por um momento difícil em sua vida, sempre teve tempo para me ouvir e me apoiar incondicionalmente, meu pai pela atenção e preocupação, meu irmão, sobrinha e avós. Gratidão pelo suporte psicológico, conforto e pela compreensão nos momentos de ausência e principalmente pelo contínuo estímulo e incentivo.

Ao querido Carlos Alexandre Malcheski, meu companheiro, presente em todos os momentos, fossem eles felizes ou de dificuldades. Meu amigo, ouvinte, incentivador, mesmo quando nem mesmo eu acreditava ser possível continuar, com sua paciência e seu bom humor me recolocava novamente no caminho e me sustentava a seguir. Por isso, como sempre descrevo: vitória nossa!

À minha grande benção de Deus, a pequena Beatriz (Bia), que embora ainda não compreenda o valor do momento vivido, é minha maior fonte de energia e inspiração. Meu porto seguro, em quem me aconchegava e recarregava minhas forças para poder levar adiante a extenuante rotina de conciliar trabalho e estudos. Meu eterno amor.

Não poderia deixar de agradecer a Deus, principal responsável por ter me proporcionado uma família singular, saúde e outras capacidades que possibilitaram tornar esse momento atingível, que com certeza simboliza mais um desafio vencido em minha vida.

A história não é apenas um objeto diante de nós, distante de nós, fora de nosso alcance, é também suscitação de nós como sujeitos.

(MERLEAU-PONTY 2006, p.31)

RESUMO

Esta tese refere-se à história da Educação Física no contexto das escolas rurais em Almirante Tamandaré, inserida no cenário estadual e nacional, referente ao período de 1971 a 1996. A mesma vincula-se à linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). A problemática deste estudo teve como questionamento norteador: como a Educação Física se fez presente historicamente nas escolas rurais no período de 1971 a 1996, especificamente no caso de Almirante Tamandaré. O objetivo geral da investigação buscou analisar como a Educação Física integrou a história das Escolas Rurais no período de 1971 a 1996, neste município. Para perceber no contexto da totalidade da temática e as contradições existentes, sem deixar de considerar as experiências dos sujeitos, os objetivos específicos delineados, foram: investigar a presença da Educação Física na história das Escolas Rurais, articulando-a ao contexto político, econômico e social; analisar os princípios e fundamentos da Educação Física para o contexto das Escolas Rurais; verificar se os professores consideravam as especificidades do contexto sociocultural das escolas rurais onde atuavam, no caso das escolas rurais de Almirante Tamandaré. Do ponto de vista metodológico optou-se pelo materialismo histórico dialético, pelo motivo de que o contexto e a trajetória histórica da Educação Física nas Escola Rurais representam uma totalidade histórica concreta, e que, as políticas públicas que instituíram tal disciplina nas escolas, bem como a maneira que conduziram a formação de professores nessa área, são componentes dessa realidade. Para a análise crítica do objeto de pesquisa foram adotadas as categorias teórico-metodológicas totalidade, contradição, mediação e experiência. Dentre os autores consultados, se sobressaem as contribuições de Thompson (1981; 1997), Cury (2000), Kosik (1976), Konder (2008), Pires (1997) e Saviani (1991). A coleta de dados da pesquisa serviu-se da análise documental e de dados empíricos coletados por meio de entrevistas com docentes que atuaram no município de Almirante Tamandaré no período do recorte de tempo estudado. Para o desenvolvimento da investigação da problemática, o estudo partiu da seguinte hipótese: a Educação Física no decorrer de sua historicidade apresentou diferentes objetivos no campo educacional e se fez presente nas escolas rurais, porém a formação dos professores não considerou as especificidades dessas escolas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos. Seguindo os passos do método dialético, o primeiro capítulo contextualiza a historicidade da Educação Física no contexto brasileiro (1971-1996), apontando tendências e teorias pedagógicas da Educação Física escolar, bem como a jornada da formação de professores no Brasil; o segundo é dedica-se à análise a Educação Física nas escolas rurais no contexto brasileiro e paranaense; e o terceiro, expressando o concreto pensado, busca conhecer o município de Almirante Tamandaré, o contexto vivenciado pelas escolas rurais e como a Educação Física se fez presente neste universo pela perspectiva dos professores. Nas considerações finais, procura-se sintetizar o movimento real da história, evidenciando as contradições identificadas entre as políticas públicas e a sua execução na parte relativa à Educação Física no contexto da escola rural.

Palavras–chave: História da Educação Física; Escola rural; Educação Física nas escolas rurais.

ABSTRACT

This thesis refers to the history of Physical Education considering country schools in Almirante Tamandaré, inserted in the state and national scenario, referring to the period from 1971 to 1996. It is linked to the line of research: Education's History and Politics, from the Graduate Program (Doctorate) in Education at the Pontifícia Catholic University of Paraná (PUC/PR). The problem of this study had as a guiding question: how Physical Education was historically present in country schools from 1971 to 1996, specifically in the case of Almirante Tamandaré. As a general objective, the investigation sought to analyze how Physical Education integrated the history of Country Schools in the period from 1971 to 1996, in this county. In order to perceive the context of the theme's totality and the existing contradictions, while considering the subjects' experiences, the specific objectives outlined were: to investigate the presence of Physical Education in the history of Country Schools, articulating it to the political, economic and social context; analyze the principles and foundations of Physical Education for the Country Schools; verify if the teachers considered the specifics of the sociocultural context of the country schools where they worked, the country schools of Almirante Tamandaré precisely. From the methodological point of view, was opted for historical materialism, the reason being that the context and the historical trajectory of Physical Education in Country Schools represent a concrete historical totality, and that the public policies that instituted this discipline in schools, as well as the way that led to teacher training in this area, are components of that reality. For the research object's analysis, the theoretical-methodological categories totalities, contradictions, mediations and experiences were adopted. Among the authors consulted, the contributions of Thompson (1981; 1997), Cury (2000), Kosik (1976), Konder (2008), Pires (1997) and Saviani (1991) stand out. The research data collection used documental analysis and empirical data collected through interviews with professors who worked in the county of Almirante Tamandaré during the period of time studied. For the problem's investigation development, the study started from the following hypothesis: Physical Education in the course of its history presented different goals in the educational field and was present in rural schools, but the training of teachers did not consider these schools' specificities and the sociocultural context of the subjects involved. Following dialectical method's footsteps, the first chapter contextualizes the historicity of Physical Education in the Brazilian context (1971-1996), pointing out school Physical Education's tendencies and pedagogical theories, as well as the journey of teacher training in Brazil; the second is dedicated to the Physical Education in country schools' analysis in the Brazilian and Paraná context; and the third, expressing the concrete thought, seeks to know the county of Almirante Tamandaré, the background experienced by country schools and how Physical Education was present in this universe from the perspective of teachers. In the final considerations, was sought to synthesize the real movement of history, highlighting the contradictions identified between public policies and their execution in the part related to Physical Education in the country schools' context.

Keywords: History of Physical Education; Country school; Physical Education in schools

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Diagrama do caminho da pesquisa 41

Figura 2 Livro Introdução à Didática de Educação Física 56

Figura 3 Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil.....57

Figura 4 Modelo universal de alocação de estratégias e recursos.....59

Figura 5 Capa do livro de apresentação do DED e Personagem DED.....66

Figura 6 Capa Plano de Educação Física e Desportos 67

Figura 7 Capa Política Nacional de Educação Física e Desportos. Plano de Educação Física e Desportos (PNED) 71

Figura 8 Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 80

Figura 9 Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do primeiro grau 82

Figura 10 Capa documento Educação Física: Diretrizes curriculares para o ensino de 1° grau. Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva 84

Figura 11 Funções da Educação Física 86

Figura 12 Capa do livro – O Ensino da Educação Física 87

Figura 13 Dificuldades encontradas pelos docentes 88

Figura 14 Capa do livro – O Ensino da Educação Física 89

Figura 15 Tendências da Educação Física Escolar no Brasil 99

Figura 16 Teorias Pedagógicas da Educação Física no Brasil 100

Figura 17 Síntese das Tendências e abordagens pedagógicas para a Educação Física Escolar no Brasil 101

Figura 18 Grade Curricular semanal proposta pelo Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto n.º 9.060/1953) 149

Figura 19 Currículo 1973 157

Figura 20 Lei n.º 438 de 10 de maio de 1875 165

Figura 21 Lei n.º 924 de 6 de setembro de 1888 166

Figura 22 Lei n.º 957 de 28 de outubro de 1889 166

Figura 23 Mapa do Paraná – 1889 167

Figura 24 Villa Tamandaré, década de 1920 167

Figura 25 Trajetória histórica da constituição do Município de Almirante Tamandaré 168

Figura 26 Localização territorial do município de Almirante Tamandaré 171

Figura 27 Principais municípios receptores da imigração intra-metropolitana – 1986/1991 173

Figura 28 Complexo industrial do Passaúna.....176

Figura 29 Escola do Marmeleiro 1950 178

Figura 30 Capa do Projeto LOGOS II 190

Figura 31 Apostilas do Projeto HAPRONT.....192

Figura 32 Grade Curricular Projeto LOGOS II (1975) 202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Obras selecionadas para análise (BDTD) com o termo: 36

Quadro 2 Obras selecionadas para análise (BDTD): Educação Física e Rural 37

Quadro 3 Obras selecionadas para análise (CAPES) - Refinamento: Educação 39

Quadro 4 Taxas de Alfabetização e de Analfabetos nas Idades de 15 anos e mais, de 1900 a 1960 124

Quadro 5 Índices de analfabetismo em três regiões do Brasil (1960) 126

Quadro 6 População nacional e número de alfabetizados 142

Quadro 7 Conteúdos Programáticos – Currículo (1973) 159

Quadro 8 População do município de Almirante Tamandaré (1960 - 2000) ...174

Quadro 9 Período trabalhado pelas entrevistadas 186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Resultado da pesquisa em bases - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....36

Tabela 2 Resultado da pesquisa em bases COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) - Catálogo de Teses e Dissertações.....38

Tabela 3 Número de Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal em 1951.....115

Tabela 4 Matrícula geral do ensino primário comum no Paraná (1960-1970)..... 151

Tabela 5 População do Brasil e do Paraná (1960 e 1970).....152

Tabela 6 Matrículas efetivadas na zona urbana e rural (PARANÁ).....157

Tabela 7 Relação das autoridades administrativas de Almirante Tamandaré 169

Tabela 8 Escolas Rurais Tamandareenses (1977) e breve histórico 179

Tabela 9 recebimento de formação/orientação sobre o trabalho com a Educação Física (1971-1996) 201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Ano de publicação das Teses e Dissertações analisadas.....142

Gráfico 2 Idade de início de docência 187

Gráfico 3 Formação dos professores entrevistados 189

Gráfico 4 Presença da Educação Física na carreira docente 195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEB	Anuário Estatístico do Brasil
AID	Agência for Internacional Development
APEFMIG	Associação dos Profissionais de Educação Física de Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CFE	Conselho Federal de Educação
CNED	Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo
DED	Departamento de Desportos e Educação Física
DEF	Departamento de Educação Física
EPT	Esporte Para Todos
ERC	Escolas Rurais Consolidadas
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física
HAPRONT	Habilitação do Professor Não Titulado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
METODISTA	Universidade Metodista de São Paulo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS	Organização Mundial da Saúde
PATEF	Programa de Assistência Técnica e Financeira
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desportos
PED	Plano de Educação Física e Desporto
PIDIC	Programa de Intercambio e Difusão
PIN	Programa de Integração Nacional
PRODED	Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desportos
PROMUNICÍPIO	Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município
PRO-RURAL	Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEED	Secretaria de Educação Física e Desportos
SSR	Serviço Social Rural
UERJ	UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULE	Universidad de León (Espanha)
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
MÉTODO E METODOLOGIA: CAMINHO DA PESQUISA 24
ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL 34

1 A HISTÓRICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO (1971-1996) 48
1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL –ORIGEM E CAMINHADA ATÉ A DÉCADA DE 70 48
1.2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 70 (1971-1996) 60
1.3 TENDÊNCIAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL 95
1.4 JORNADA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL 102

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS 109
2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO NACIONAL 109
2.2 PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS BRASILEIRAS 118
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE 148

3 MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: CAMPO DE PESQUISA 163
3.1REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO POLÍTICO CULTURAL DO MUNICÍPIO 163
3.1.1 percurso histórico e político-administrativo de Almirante Tamandaré 164
3.1.2 Aspectos geográficos do município 170
3.1.2 Contexto socioeconômico e cultural de Almirante Tamandaré 175
3.2 A EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ ... 177

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA PELA VOZ DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ 184
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa 186
3.3.2 Formação dos professores 187
3.3.3 A presença da Educação Física nas Escolas Rurais 194

CONSIDERAÇÕES FINAIS 204

REFERÊNCIAS 211

ANEXOS 226
ANEXO A – ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DE "ATLETISMO" 227
ANEXO B – ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DE "ANDEBOL" 229
ANEXO C – ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DO "VOLIBOL" 229
ANEXO D – RELATÓRIO (1940-1941) INTERVENTO MANOEL RIBAS 230
ANEXO E – FORMAÇÃO DO AQUÍFERO KARST 231
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM CURSO DIRECIONADO A EDUCAÇÃO FÍSICA 232
ANEXO G – EXEMPLO DE RELÁTÓRIO FINAL (1981) 233

APÊNDICES 235
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA 236
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 237

INTRODUÇÃO

> [...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Esta tese refere-se à história da Educação Física no contexto das escolas rurais em Almirante Tamandaré, inserida no cenário estadual e nacional, referente aos anos de 1971 a 1996. A mesma vincula-se à linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

A justificativa da escolha do tema está sustentada em dois alicerces relevantes: acadêmico e pessoal. O âmbito acadêmico se constituiu em decorrência da inexistência de pesquisas com essa abordagem, embora tanto a Educação Física, como a educação rural, sejam assuntos amplamente investigados (de maneiras independentes), a historicidade da Educação Física no contexto rural, ainda representa uma lacuna nas produções científicas, fato desvelado durante a revisão de literatura[1]. Considerando que o Brasil, em especial o Paraná, no período estudado foi eminentemente agrícola, investigar o contexto histórico, assim como as políticas públicas relacionadas à Educação Física rural é de grande relevância para a construção da história e da identidade do país.

Sobre a perspectiva pessoal, por ser “filha” do campo, vivenciei[2] diferentes papeis no cenário da educação rural: filha e neta de professoras rurais, estudante e por fim professora nesse ambiente. No entanto, mesmo com essa origem, por muito tempo me distanciei dos estudos sobre a temática, tanto que, até a conclusão do mestrado, não havia produzido e nem pesquisado nada sobre o assunto. Foi a partir das discussões acadêmicas, da participação em grupos de pesquisa, que percebi a carência de investigações relacionadas à temática e o papel de invisibilidade em que a população rural é posta.

---

[1] Será apresentada no item 1.2 Estado do Conhecimento: pesquisas realizadas sobre a Educação Física no contexto das escolas rurais no Brasil.

[2]Mesmo que para a produção da tese tenha optado pelo registro em linguagem impessoal, durante o texto da introdução, por resgatar fatos da vivência da autora, a escrita será apresentada em primeira pessoa.

Diante disso, fui instigada a refletir sobre as minhas vivencias enquanto partícipe dessa história, enquanto criança que acompanhava a mãe nas aulas de classes multisseriadas, auxiliando no preparo da merenda, como guardiã do uso dos escassos materiais escolares; posteriormente como estudante de escola isolada que compartilhava a sala com as aulas de catequese; que durante a segunda série integrou o processo de reunião e/ou consolidação das escolas, deixando de estudar em uma escola multisseriada localizada próximo de casa, para pertencer a uma instituição que passou a acolher outras doze comunidades diferentes no mesmo espaço, que acompanhou a rotina da caminhada a pé até a escola ser substituída por viagens de ônibus (que por vezes não conseguia chegar à escola devido às condições das estradas). Lembro-me de, aos dez anos ter a rotina alterada pela inserção dos estudos noturnos, em decorrência da oferta do fundamental II ocorrer exclusivamente à noite. Consequentemente de chegar tarde e levantar cedo para dar conta das demandas domésticas e da lavoura; mas dentre as inúmeras experiências, o fato que ficará marcado, é de aos 14 anos, ter de optar entre continuar a estudar ou permanecer no meu lar, pois com a justificativa da existência de um número reduzido de estudantes, nos vimos sem transporte escolar (do qual dependíamos para percorrer os quase 20 km que nos separavam do acesso à escola) e foi aí que acompanhei vários colegas, que poderiam ter tido maiores possibilidades de escolha por meio da escolaridade, abandonarem seus sonhos.

Cabe ainda descrever, que durante o período em que lecionei como docente de Educação Física em escolas rurais (na época ainda sem habilitação na área), não experienciei nenhuma conversa sobre a realidade do contexto rural e/ou suas especificidades, então além das justificativas descritas anteriormente, essa pesquisa também tem o intuito de ser um instrumento que possa aguçar possíveis reflexões, abrindo espaço para discutir sobre os documentos historicamente produzidos, consequentemente respaldar novas discussões sobre a presença da Educação Física nas escolas rurais.

Sendo assim, o envolvimento com a temática e a necessidade de trazer visibilidade à população rural e sua história me impulsionou no desenvolvimento dessa pesquisa. Segundo Marrou (1978, p.71)

> [...] Só compreendemos o outro por sua semelhança com o nosso eu, com a nossa experiência adquirida, com o nosso próprio clima ou universo mental. Só somos capazes de compreender aquilo que, numa medida bastante ampla, já é nosso fraternal; se o outro fosse completamente dessemelhante, cem por cento estranho, não se vê como a sua compreensão seria possível.

Ou seja, assim como afirma Arlete Farge (2009, p.72) “[...] não existe nenhum historiador que possa dizer razoavelmente que suas escolhas não foram orientadas, pouco ou muito, por uma dialética do reflexo ou do contraste com ele mesmo”.

Contudo, para analisar com maior profundidade a temática exposta, foi necessária uma imersão para além do cenário local do município de Almirante Tamandaré, abrangendo o contexto estadual e nacional. Além de considerar as intervenções políticas e econômicas nesse contexto social, pois assim como Bloch (2001, p.31), “[...] reconhecemos que, numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações mais elementares como as mais sutis da mentalidade”.

Corroborando com essa abordagem, Saviani (2013), afirma que:

> [...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverterem-se as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema.

Considerando a justificativa pessoal e a relevância acadêmica apresentada, para seguir o caminho da pesquisa foi necessário realizar a delimitação do objeto de estudo desta tese, que partiu da seguinte problemática/questionamento: como a Educação Física se fez presente historicamente nas escolas rurais no período de 1971 a 1996, especificamente no caso de Almirante Tamandaré - PR?

Tem como hipótese inicial que a Educação Física no decorrer de sua historicidade apresentou diferentes objetivos no campo educacional e se fez presente nas Escolas Rurais, porém a formação dos professores não considerou as especificidades dessas escolas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Para ratificar ou rejeitar tal hipótese, o caminho trilhado foi a busca da compreensão da história da educação rural, bem como da história da Educação Física no Brasil. Contudo, para desvelar as contradições vivenciadas nesse período, além da pesquisa histórico-documental, foram ouvidos os sujeitos partícipes desse processo, considerando sua experiência e sua perspectiva de análise sobre esse contexto vivenciado empiricamente.

Devido à amplitude de abrangência da temática, a qual envolve duas áreas de estudo: a Educação Física e a educação rural, houve a necessidade da realização de um recorte temporal para a pesquisa, no período de 1971 a 1996, que não ocorreu aleatoriamente. O ponto de partida data do ano de 1971, devido a promulgação da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e estabeleceu outras providências. Sobre a delimitação final, o ano de 1996, até o momento da data de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que resultou em uma mudança de perspectiva para a educação rural.

Diante do apresentado, buscando responder à problemática (respeitando a delimitação temporal proposta), o objetivo geral desta tese foi analisar como a Educação Física integra a história das Escolas Rurais no período de 1971 a 1996.

Com isso, para perceber no contexto da totalidade da temática as contradições existentes, sem deixar de considerar as experiências dos sujeitos, os objetivos específicos delineados para nortear e alcançar o objetivo geral foram:

- investigar a presença da Educação Física na história das Escolas Rurais, articulando-a ao contexto político, econômico e social.

- analisar os princípios e fundamentos da Educação Física para o contexto das Escolas Rurais

-verificar se os professores consideravam as especificidades do contexto sociocultural das escolas rurais onde atuavam, no caso das escolas rurais de Almirante Tamandaré.

Para buscar subsídios a fim de responder a problemática levantada e atingir os objetivos elencados, foi necessário realizar planejamento e estruturar o caminho. Dessa maneira, essa pesquisa segue organizada em quatro momentos, no intuito de propiciar a construção progressiva das relações existentes entre o objeto de estudo e a totalidade espaço/temporal pesquisada.

Inicio esse percurso com a exposição e contextualização do método e metodologia da pesquisa, a qual está alicerçada no materialismo histórico dialético. A opção por essa base se deu pela razão do contexto e da trajetória histórica da Educação Física nas Escola Rurais representarem uma totalidade histórica concreta, e que, as políticas públicas que constituíram tal disciplina e, a maneira que mediaram a formação de professores nessa área, são componentes dessa realidade. Além disso, faz-se necessário considerar que os fatos e acontecimentos passados, ocorreram dentro de um contexto próprio, constituído e construído por sujeitos e instituições reais, os quais, estiveram permeados por diferentes relações (sociais, políticas, econômicas etc.).

Complementarmente, com o entendimento do método, busco com o estado do conhecimento (ou estado da arte) informações sobre a totalidade das pesquisas já produzidas na área da Educação Física no contexto das escolas rurais no Brasil, no intuito de identificar o que já foi produzido sobre o objeto de estudo. Para esta sistematização, foram selecionadas duas bases de dados reconhecidas nacionalmente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e o domínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambos os bancos de dados nacionalmente reconhecidos e, que concentram as publicações provenientes de pesquisas orientadas por distintas universidades brasileiras, possibilitando assim, um amplo panorama sobre a temática.

O segundo momento é dedicado à contextualização da historicidade da Educação Física no contexto brasileiro, diante de sua amplitude, este foi subdividido em 4 tópicos: Educação Física no Brasil – origem e caminhada até a década de 70; Percurso histórico da Educação Física no Brasil a partir da década de 70 (1971-1996); Tendências e teorias pedagógicas da Educação Física escolar no Brasil e Jornada da formação de professores em Educação Física no Brasil. Este capítulo tem a intencionalidade de analisar criticamente a instituição da Educação Física no Brasil, seu percurso dentro da historiografia da educação brasileira, principais objetivos nos diferentes momentos históricos, teóricos referenciais na área e dentre outros aspectos fundantes da Educação Física no Brasil.

Na sequência, com mais proximidade ao objeto de pesquisa, abordo a Educação Física nas escolas rurais, discutindo questões inquietantes, como a

formação dos professores das escolas rurais no contexto nacional e estadual, relacionando-a com as legislações mediadoras e os planos nacional e estadual de educação, finalizando com a análise de como foi a presença da Educação Física nas escolas rurais brasileiras bem como no lócus paranaense.

No quarto momento, o objetivo foi apresentar o campo empírico da pesquisa, o município de Almirante Tamandaré em sua amplitude histórica, geográfica e socioeconômica, contextualizando-o dentro do recorte temporal proposto na pesquisa. Como também, compreender como a Educação Física aconteceu nesse ambiente por meio da análise dos depoimentos dos professores que atuaram em diferentes escolas rurais deste município, durante o período de 1971 a 1996. Vozes que foram relacionadas e problematizadas com os documentos legais explorados no decorrer da tese, constituindo assim, o real cenário do contexto vivido pelos sujeitos pertencentes as escolas rurais de Almirante Tamandaré.

O produto construído com esta pesquisa revelou um campo de contradições, desvelando duas realidades diferentes, as relacionadas às conquistas teóricas e o avanço nas produções teórico e técnicas, incluindo também progresso no que concerne as legislações norteadoras (nos diferentes âmbitos: nacionais e estaduais); e o real vivido no cotidiano das escolas, pelos sujeitos que a ela pertencem. Dessa maneira, ficou evidenciado um distanciamento entre os discursos legais e a práxis. Destacando a necessidade e a importância de que além do registro das políticas públicas, haja um plano de implementação e acompanhamento destas, para dar suporte a sua instituição e garantia de efetiva permanecia ao seu público-alvo em toda sua amplitude.

MÉTODO E METODOLOGIA: CAMINHO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa requer análise crítica e a seleção de um caminho metodológico a ser trilhado, o qual propicie desvelar o objeto de pesquisa e alcançar os almejados objetivos. Dessa maneira, é necessário considerar que o papel de historiador não é uma tarefa simples, pois é essencial uma imersão no contexto histórico pretendido e ser sensível a perceber e compreender além do que por vezes é dito, é avistar relações interdependentes entre objetos e fatos. De

acordo com Bloch a “[...] história é análise e criticidade, e não mera narrativa; é compreensão, e não julgamento; é reconstrução, e não apreensão” (BLOCH, 2001, p. 14).

Assim, considerando “[...] que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa” (LE GOFF, 2003, p. 26), e em busca de um método que viesse a nortear o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo materialismo[3] histórico dialético, pelo motivo de que o contexto e a trajetória histórica da Educação Física nas Escola Rurais representam uma totalidade histórica concreta, e que, as políticas públicas que instituíram tal disciplina nas escolas, bem como a maneira que conduziram a formação de professores nessa área, são componentes dessa realidade.

Para compreender melhor a amplitude deste método, Thompson[4] (1981), apresenta que:

> O materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge não como mais uma história ‘setorial’ - como história econômica, política ou intelectual, como história do trabalho, ou como ‘história social’ definida também como mais um setor, mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras histórias setoriais estão reunidas. Propõe-se a mostrar de que modos determinados cada atividade se relacionou com a outra, qual a lógica desse processo e a racionalidade da causação (THOMPSON, 1981, p.82):

O método materialista histórico, segundo Pires (1997) caracteriza-se pelo movimento do pensamento “através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis

[3] Considera-se como materialismo, a concepção filosófica que tem como base a materialidade do mundo e de suas relações, por meio de uma percepção integral da realidade. Para Marx, o materialismo é histórico porque “na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (MARX, 2008, p. 47).

[4] Thompson é tomado como referência nesta pesquisa, porque mesmo materialista, ele difere dos seguidores do materialismo histórico ortodoxo, porque além de ser contemporâneo, em suas pesquisas e obras considera o sujeito e sua experiência como categoria.

fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade" (PIRES, 1997, p. 87).

Pensar em história, é pensar em movimento, compreender que as ideias transformam e são transformadas constantemente. Cabe destacar, que as ideias nesse contexto, não correspondem a um campo abstrato, elas têm concretude material, e pertencem a determinada realidade, estruturando-a. Ou seja, o materialismo "[...] não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que é indivisível" (GADOTTI, 1987, p. 22).

Para revisitar, conhecer e interpretar a história da educação sobre esse prisma, é necessário aguçar a sensibilidade crítica de perceber, e considerar "[...] o que está explícito e implícito nas representações e práticas pedagógicas, não se esquecendo dos vínculos destas com a realidade econômica, política e social" (MARTINS, 2006, p. 134).

Investigar a história é algo complexo que exige um olhar sobre uma perspectiva ampla, pois o passado "[...] não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária de comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como atores individuais se relacionavam de certas maneiras [...]" (THOMPSON, 1981, p. 50).

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar que os fatos e acontecimentos passados, ocorreram dentro de um contexto próprio, constituído e construído por sujeitos e instituições reais, os quais, estiveram permeados por diferentes relações (sociais, políticas, econômicas etc.). Ou seja, em uma pesquisa demanda-se considerar o contexto como um todo, dentro de uma lógica dialética. Sobre essa percepção dialética, Saviani (1991) complementa:

> [...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento

> se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

A lógica dialética auxilia a busca por um acervo maior de vestígios (diferentes materiais), com também, a apuração da realidade vivida de forma mais ampliada. Considerando que "[...] um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo [...]", à vista disso, "[...] os fatos isolados são abstrações, são momentos artificiosamente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade [...]" (KOSIK, 1976, p. 49).

Para a pesquisa do objeto desta tese: a construção histórica da Educação Física para a área rural; foram utilizadas como aportes as categorias de totalidade, contradição, mediação e experiência. As categorias são "[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações" (CURY, 2000, p. 21).

Segundo Cury (2000, p. 27), "[...] as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação". Dessa maneira, correspondem às condições concretas de cada contexto real, instituindo sentido enquanto instrumentos de compreensão de uma realidade histórica.

Sobre a totalidade, compreende-se que cada fato histórico reflete um contexto da realidade estudada, ou seja, "[...] cada fato na sua essência ontológica reflete toda realidade" (KOSIK, 1976, p. 54). No entanto, esse mesmo contexto não é inerte, está em movimento, em constante construção e reconstrução.

Portanto, a totalidade não corresponde a imagem de um todo, acabado e determinado, mas sim, um processo de construção permeado por relações e contradições. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 44) complementa:

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - [...], se são entendidos como partes estruturais do todo.

Sendo assim, para compreender a Educação Física nas escolas rurais dentro da concepção da totalidade, é fundamental percebê-la dentro dos contextos histórico, social e econômico. Considerar as diferentes esferas que compõem a sociedade, embora pertençam a estruturas independentes, se correlacionam e afetam categoricamente a realidade, como por exemplo o conceito de educação, objetivos e metodologias vigentes; percepção do corpo, de saúde individual e coletiva; estrutura econômica do país (estados e municípios), consequente redistribuição de recursos públicos e políticas públicas para a educação. Todas essas instâncias, são essenciais quando se busca conhecer e compreender um determinado objeto de pesquisa.

Para complementar, Konder (2008) apresenta:

> Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação aprendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão do conjunto deles; é a partir da visão de conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro [...]. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando nossa compreensão da verdade mais geral (KONDER,2008, p. 36).

Ou seja, em uma pesquisa em educação, é vital considerar que “[...] a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de uma situação histórico-social” (CURY, 2000, p. 13). Ao mesmo tempo, é importante registrar que devido a amplitude das considerações e análises a serem feitas, uma pesquisa dialética, não é findável e/ou completo (acabado), mas sim, uma parte, um componente de algo maior, e aberto a novas visitas e olhares.

Outra categoria selecionada para dar aporte a esta pesquisa, que também é comumente encontrada quando se propõe um trabalho sobre a perspectiva da totalidade é a contradição. Quando se objetiva a análise de uma realidade como um todo, percebe-se que esta não é consolidada, possui movimento, os quais são despertados por circunstâncias contraditórias. Ou seja, elas possuem uma íntima ligação, considerando que a contradição “[...] para não ser tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia,

necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente" (CURY, 2000, p. 15).

Sendo assim, "[...] todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo [...] e a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total" (PINTO, 1979, p. 203). Em vista disso, há uma condição de ligação, um caráter relacional entre todos os componentes deste todo, ao mesmo tempo que nesta condição subsiste uma conjuntura interna de antagonismos, que consequentemente propicia continua movimentação. Complementando, Konder (2008, p.49) declara que "[...] a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem".

Dentro do contexto que compõe o universo da pesquisa desta tese, foi possível reconhecer várias contradições no recorte de tempo analisado, como: as contradições existentes entre as condições de vida no campo e na cidade (social, cultural, política, econômica etc.); as contradições relacionadas ao acesso e a exclusão a bens, hoje considerados como básicos (saúde, educação e segurança); além das contradições relacionadas a incentivos (fiscais e financeiros) voltados ao progresso e/ou supressão de determinadas regiões e comunidades em detrimento de outras.

Diante do exposto, com o desvelar das relações e contradições existentes naquele período foi possível conhecer com profundidade a totalidade do contexto vivido, bem como seus sujeitos e relações, auxiliando assim a alcançar os objetivos dessa pesquisa. Corroborando com essa perspectiva, Thompson (1981, p.59) afirma, "[...] numa inter-relação ou contradição mútua: os resultados, com o tempo, nos mostrarão como essas relações foram vividas, sofridas e resolvidas".

Para complementar, é possível afirmar que "[...] a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana"(CURY, 2000, p. 31).

Complementando essa concepção, do entendimento da não divisibilidade dos processos, em que cada componente possui sua própria dinâmica de movimento, formando juntos um conjunto, nem sempre harmônico, que expressam uma relação forjada na dialética. Encontra-se também a mediação, que se vincula

nas relações concretas existentes em um meio, com o todo. Segundo Cury (2000, p.43) “[...] o conceito de mediação implica que nada é isolado. Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento” se relacionando com “uma conexão dialética de tudo que existe”.

No que concerne a esta pesquisa, a mediação pode ser percebida em diferentes instâncias, no papel das legislações, como mediadoras de um processo, bem como de relações; na própria educação, a qual, com seus objetivos, componentes e sujeitos mediam o processo de ensino de toda uma nação, consequentemente que, por meio de suas potencialidades e poder propicia voz e possibilidades de escolhas àqueles que têm melhores possibilidades de acesso.

A mediação também se fez presente durante todo o processo de análise tanto das fontes/documentos históricos, como dos depoimentos coletados, visando uma interpretação crítica e uma aproximação do real, considerando que “[...] em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)” (KONDER, 2008, p. 45, grifos no original).

Como já descrito, além das categorias totalidade, contradição e mediação, para compreender melhor a historicidade da Educação Física nas escolas rurais, bem como as circunstâncias vividas e seus sujeitos, foi considerada também a experiência[5]. “A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração” (THOMPSON, 1981, p.16).

Consequentemente a perspectiva da experiência é relevante, também, para compreender o papel e o valor (cultural, social e econômico) concedido à Educação Física naquele momento, considerando que

> Os valores não são ‘pensados’. nem "chamados"; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de

[5] Embora a experiência não seja referenciada como uma categoria pelo Materialismo Histórico ortodoxo (marxista), no entendimento de Thompson (1981, p.15), a experiencia é “[...] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

> viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 194).

Segundo Thompson (1981, p.15), a "[...] experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados". Consequentemente, a experiência, alicerçou parte da história e do acervo (material e imaterial) que a compõe, pois foi com seu suporte que os sujeitos produziram o "todo" que é possível vislumbrar e pesquisar hoje. Ou seja, a experiência "[...] constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração"(Thompson, 1981, p. 16).

A partir da definição e imersão no materialismo histórico dialético e o delineamento das categorias de suporte, o próximo passo foi composto pela seleção e estruturação da metodologia e dos instrumentos empregados. É a partir da metodologia, que o objeto de estudo se torna cognoscível, possibilitando estabelecer conexões entre a teoria, os documentos legais e a realidade vivida.

Para analisar como a Educação Física se fez presente historicamente na Escola Rural e quais os aspectos que fundamentaram o processo da formação docente, a opção foi pela pesquisa qualitativa, uma vez que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, em especial da escola (MINAYO, 2001, p.14).

Nessa perspectiva, Gatti e André (2010, p. 30-31) afirmam que,

> [...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

A opção da abordagem qualitativa também se justifica por se tratar de "[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, [...], a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Além de propiciar a compreensão do conhecimento de maneira mais ampla e integral, considerando as experiencias dos sujeitos.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta tese foi composto por três momentos: o primeiro de caráter exploratório e documental; o segundo, voltado ao trabalho empírico e coleta de dados; o terceiro, composto pela análise e interpretação sistemática do acervo levantado e produção da escrita da síntese. Cabe destacar que tais etapas não ocorreram linearmente, pois assim como o movimento da dialética a construção desta pesquisa também se estruturou na necessidade de retomadas (idas e vidas) para que assim fosse possível sua produção.

Sobre a constituição da pesquisa documental, esta teve a intencionalidade de realizar uma análise da legislação e políticas públicas que nortearam a historiografia da Educação Física, bem como os programas de formação de professores para Escolas Rurais, considerando que os textos legais são “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1992, p. 545).

Em relação a utilização o uso dos textos legais, Thompson (1997, p. 349), descreve que “[...] a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma ‘superestrutura’ que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção”.

No entanto, além das legislações, buscou-se consultar um vasto arcabouço teórico, incluindo manuais utilizados como referenciais para a formação e ensino da Educação Física, para que assim, fosse possível alcançar uma visão ampliada da historiografia da Educação Física no meio rural, com a consciência de que

> [...] os fatos estão ali, inscritos no registro teórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações (conhecimento histórico) por si mesmos, e independentemente dos procedimentos teóricos [...] A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta (THOMPSON, 1981, p. 37-38).

Para a pesquisa de campo[6], foi proposto a realização de coleta de depoimentos de docentes que integraram a educação rural no município de Almirante Tamandaré, no recorte de tempo que encontra-se esta pesquisa (1971-1996), considerando-os como testemunhos históricos, já que a experiência desses sujeitos compõem "[...] uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração" (THOMPSON, 1981, p. 16), de forma a contribuir para a composição do cenário histórico e compreensão do objeto de pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta dos depoimentos, foram entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1), direcionadas professoras que atuaram em escolas rurais no município de Almirante Tamandaré no período de 1971 a 1996, com o intuito de compreender como a Educação Física se fez presente nesse período dentro das escolas rurais e como era a formação ofertada pela mantenedora para o respaldo do trabalho.

Na intencionalidade de alcançar um conhecimento mais amplo sobre a realidade vivida no município em questão, buscou-se o contato com docentes que trabalharam em momentos distintos (dentro do recorte temporal estipulado) e, em diferentes bairros, consequentemente unidades de ensino diversas. Totalizando o quantitativo de dez professoras, com abrangência de dez escolas rurais especificas.

Devido a realização da pesquisa de campo ter ocorrido no período de vigência da pandemia do Corona vírus (COVID-19)[7], seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as entrevistas foram realizadas por meios eletrônicos de acesso aos participantes (ligações de vídeo).

---

[6] Antes de iniciar a investigação de campo o projeto de pesquisa foi submetido a avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP (Colegiado Interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos). O projeto obteve sua autorização em outubro de 2020, sob o Parecer número: 4.338.685. Neste processo, constam todas as informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo o TCLE (Termo de Livre Consentimento) APÊNDICE 2.

[7] A pandemia do coronavírus (COVID-19) apresentou-se como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Para maiores informações, consultar: Cadernos de Saúde Pública FIOCRUZ. Disponível em http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/

Conhecer a história da Escola Rural, os docentes que fizeram parte desse universo, bem como sua formação, constituem aspectos importantes no tocante à compreensão desse grupo específico, isto é, os professores que estavam no “chão” da escola naquele momento.

ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

Em busca de responder o problema levantado nesta tese, e com a intencionalidade de conhecer com profundidade, o que foi produzido e o que circula no meio acadêmico sobre o objeto de estudo, foi realizado o levantamento da produção do “estado do conhecimento”[8], prática respaldada por Marrou (1978p. 60-61):

> [...] À pesquisa das fontes associa-se intimamente à exploração da ‘bibliografia’ do assunto; quando se começa um trabalho histórico deve-se ler o que já foi escrito sobre o mesmo assunto, os temas vizinhos, e de maneira geral o seu domínio. Primeiro, para evitar um trabalho inútil (quantos amadores, por ignorância, imaginavam descobrir a América), depois, e sobretudo, para orientar a heurística, aprender dos nossos antecessores o gênero de fontes onde temos a sorte de encontrar alguma coisa.

O início deste processo se deu com a escolha das bases de dados a serem exploradas. Romanowski e Ens (2006, p.45), recomendam que a “[...] realização deste tipo de estudos inclui que as publicações analisadas apresentem como características, além da pertinência do tema em questão, ter sido avaliados por um Comitê Científico, que de certo modo constituem estudos referenciais”.

Diante disso, foram selecionadas duas bases de dados reconhecidas nacionalmente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e o domínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) .

[8] Que se refere ao “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Vale registrar que todo o processo de pesquisa: levantamento – refinamento – mapeamento – análise, foi registrado em um diário de bordo , no qual constam todas as etapas do processo, de forma detalhada. Além das informações processuais, neste documento consta o print da tela do computador de cada fase da pesquisa realizada nas bases de dados (com endereço virtual, horário e data visível). Tal arquivo, foi produzido com o objetivo de respaldar a veracidade do processo de levantamento dos dados que compõem esse estado do conhecimento.

A pesquisa iniciou com a exploração da base de dados da BDTD. Os descritores utilizados inicialmente e as ocorrências encontradas foram os seguintes: Educação Física, com 12.251 arquivos e Escola Rural, com 3.682 arquivos. Devido o expressivo número de ocorrências encontradas (o que a priori já era esperado), uma nova pesquisa foi realizada.

Com intuito de alcançar maior delimitação dos termos, optou-se por incluir o refinamento, realizando o uso dos parênteses nos descritores. Dessa maneira, foram obtidos para “Educação Física,” 6.587 arquivos e para “Escola Rural,” 212 arquivos. Para investigar se essas obras abordavam mesmo que indiretamente, a Educação Física em seus títulos, as obras foram exportadas para um arquivo e foram aplicados 3 termos localizadores: *Educação Física; Corpo; Motor.* Como resultante foram encontradas 2 dissertações. Para o termo Educação Física: *A Educação Física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade* (CASTRO, 2011) *e* O Professor de educação física na educação Técnica agrícola do Colégio Técnico da UFRRJ (BERRIEL, 2017). Para o termo “motor”, apenas uma obra foi detectada: *Iniciação esportiva universal: efeitos sobre o conhecimento tático e a coordenação motora de escolares de Áreas urbana e rural* (LAGES, 2018)[9] e nenhum título teve correlação com o termo “*Corpo”.* Os dados coletados seguem sistematizados no Quadro 1

[9]Após análise aprofundada, constatou-se que essa dissertação, mesmo englobando os descritores de interesse, distancia-se do objeto de estudo deste trabalho, pois se aproxima da área da saúde e treinamento esportivo, sendo assim, não foi incluída na planilha de obras a serem apreciadas.

Quadro 1 – Obras selecionadas para análise (BDTD)com o termo: Corpo

ID	Programa	Título	Autor(a)	T / D Ano
UFRRJ	Educação Agrícola	A educação física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade	Castro, Jeimis Nogueira de.	D 2011
UFRRJ	Educação Agrícola	O Professor de Educação Física na Educação Técnica Agrícola do Colégio Técnico da UFRRJ.	Berriel, Rocindes de Souza	D 2017

Fonte: Tabela organizada pela autora (maio/2020).

Considerando que esta plataforma propicia a alternativa de cruzamento e/ou agrupamento de descritores independentes, optou-se por continuar o processo de pesquisa e realizar a busca avançada utilizando: “Educação Física” *AND*[10]“Escola Rural”, a qual resultou em apenas um arquivo: *Iniciação esportiva universal: efeitos sobre o conhecimento tático e a coordenação motora de escolares de áreas urbana e rural* (LAGES, 2018).No entanto, obra já descartada na seleção anterior. Para finalizar o trabalho de levantamento, nesse banco de dados, outra associação entre termos foi realizada: “Educação Física” *AND* “Rural” que resultou em 67 obras. Os dados coletados seguem sistematizados na tabela 1:

Tabela 1 – Resultado da pesquisa em bases

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Descritores utilizados	*Número de ocorrências*
EDUCAÇÃO FÍSICA	**12.251**
ESCOLA RURAL	**3.682**
“EDUCAÇÃO FÍSICA”	**6.587**
“ESCOLA RURAL”	**212**
“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “ESCOLA RURAL”	**1**
“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “RURAL”	**67**

Fonte: Tabela organizada pela autora (maio/2020).

Em análise dos dados alcançados, optou-se por analisar todas as teses/dissertações que trouxeram associação entre as temáticas: Educação Física e Rural (67obras). O primeiro passo foi exportar todos os arquivos para uma planilha do

[10]Chamado de operador Boreano (palavra que tem o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa), o termo AND restringe a pesquisa, ou seja, os resultados recuperados consequentemente devem conter um termo e o outro. Esse operador corresponde ao símbolo da adição.

Excel. Após realizar leitura dos títulos e resumos das obras, foi percebida a necessidade de realizar um novo refinamento, optando-se por selecionar apenas as obras pertencentes a um programa de pós-graduação em Educação e/ou Ensino, visto que muitos dos trabalhos se distanciavam do objeto de estudo de interesse, considerando que estão vinculados aos programas de Gerontologia, Geografia, Gestão Estratégica, Ciência Animal, entre outros.

Após essa classificação, resultaram 11 obras, que seguem descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Obras selecionadas para análise (BDTD): Educação Física e Rural

ID	Programa	Título	Autor(a)	T / D Ano
UFG	Ensino na Educação Básica	Avaliação da aprendizagem na educação física escolar na zona rural no município de Formosa: realidade e contradições	Nascimento, Karen Cristina Costa do	D 2017
UNISINOS	EDUCAÇÃO	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	D 2012
UFMA	EDUCAÇÃO	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	Nunes, Aline Silva Andrade	D 2010
UFSM	EDUCAÇÃO	Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)	Cristino, Ana Paula da Rosa	D 2007
UFSCAR	EDUCAÇÃO	Crianças da zona rural e a escola urbana : experiências e significados construídos com uma turma do 3° ano do ensino fundamental	Zanotto, Luana	D 2016
UFGD	EDUCAÇÃO	Educação do corpo infantil no sul de Mato Grosso na Era Vargas (1930-1940)	Silva, Shirley Ferreira Marinho	D 2018
UERJ	EDUCAÇÃO	O Comandante Amaral Peixoto e a política educacional fluminense. Dos anos 1930 aos anos 1950	Márcia da Silva Quaresma	T 2014
UFAM	EDUCAÇÃO	Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM.	Pimenta, Ana Cristina Tavares	D 2015
UFMT	EDUCAÇÃO	O futebol Munduruku : um jogo estratégico nas relações interétnicas e interculturais em Juara-MT	Nascimento, Ronaldo do	D 2015
UFRRJ	EDUCAÇÃO, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ	Gouvêa, Fernando César Ferreira	D 2017
METODISTA	EDUCAÇÃO	A rede educacional japonesa da baixada santista e Vale do Ribeira (1908 à 1945)	SILVA, Rafaela da Silva e	T 2016

Fonte: Tabela organizada pela autora (maio/2020).

Dessa maneira observa-se um predomínio de pesquisas em História da Educação e afins, bem como uma ascendência no final das décadas de 2000. No entanto, antes de analisar criticamente as obras selecionadas, foi dado continuidade à pesquisa, explorando a segunda base de dados proposta inicialmente: o portal CAPES. Neste domínio, foram realizadas as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações. A exploração seguiu o modelo anterior, no sentido de manter uniformidade na seleção e tratamento dos dados.

O primeiro descritor utilizado foi Educação Física, que trouxe como resultante 211.110 títulos e, posteriormente, Escola Rural com 137.359 títulos. Devido ao grande número de ocorrências encontradas, foi realizada a delimitação com as aspas para o descritor “Escola Rural”, reduzindo dessa maneira para 324 ocorrências.

Assim, com este descritor, também foi aplicado o filtro: Área do Conhecimento – Educação, reduzindo o resultado para o total de 190 títulos. Seguindo o mesmo caminho, esses também foram exportados e após salvos foram submetidos à localização de 3 termos: *Educação Física; Corpo; Motor.* No entanto, diferentemente do ocorrido anteriormente com os dados coletados na BDTD, nesse arquivo não foi encontrada nenhuma correspondência.

Para finalizar, foi realizada a consulta com o cruzamento dos descritores: “Educação Física” AND “Rural” resultando em 134 obras. Os dados de todo esse processo encontram-se sistematizados na tabela 2:

Tabela 2 – Resultado da pesquisa em bases

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Catálogo de Teses e Dissertações

Descritores utilizados	*Número de ocorrências*
EDUCAÇÃO FÍSICA	**211.110**
ESCOLA RURAL	**137.359**
“EDUCAÇÃO FÍSICA”	**20.214**
“ESCOLA RURAL”	**324**
“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “ESCOLA RURAL”	**0**
“EDUCAÇÃO FÍSICA” AND “RURAL”	**134**

Fonte: Tabela organizada pela autora (maio/2020).

Os dados alcançados, (assim como na seleção anterior, realizada na BDTD) passaram por último refinamento: tema – Educação. Dessa seleção resultaram 40 títulos. Essas obras foram baixadas, planilhadas e posteriormente comparadas com

os títulos armazenados da BDTD, para evitar duplicidade de obras a serem analisadas. Das 40 teses e/ou dissertações selecionadas, 7 já constavam no acervo da BDTD e, portanto, foram excluídas dessa listagem, resultando em 33 obras a serem apreciadas. Os dados foram organizados na Quadro 3:

Quadro 3– Obras selecionadas para análise (CAPES) - Refinamento: Educação

ID	Programa	Título	Autor(a)	T / D Ano
UFRRJ	Educação Agrícola	A diagnose das práticas desportivas no ensino fundamental das escolas públicas circunvizinhas ao CEFET - Urutaí/GO.	Neto, Alcyr Alves Viana.	D 2005
UFRRJ	Educação Agrícola	A Educação Física Escolar no contexto do IF SERTÃO - PE possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional	Júnior, Bartolomeu Lins de Barros.	D 2010
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Atividades Físicas, Socioculturais e Educacionais e o Controle da Depressão e da Disfunção Cognitiva em Idosos Ativos Física e Socialmente	Schustoff, Suely de Oliveira.	D 2012
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira	Freitas, Rosineide Cristina de	D 2011
UFRRJ	Educação Agrícola	Contribuição da educação física escolar no ensino técnico agrícola.	Mendes, Eduardo.	D 2005
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?	Costa, Bruno de Oliveira.	D 2013
UFRRJ	Educação Agrícola	A educação física no ensino agrícola: um estudo a partir das teorias da educação transformadoras da sociedade	Castro, Jeimis Nogueira de.	D 2011
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na Educação Física escolar	Ferreira, Janaina da Silva.	D 2012
UFRRJ	Educação Agrícola	Relação entre crença e ação do professor de educação física de duas Escolas Agrotécnicas Federais e dois Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais - confrontando realidades.	Carvalho, Paulo Henrique Soares de.	D 2007
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	O ensino diferenciado na educação física escolar	Silva, Elizangela Cely Da.	D 2015
UERR	Educação	O PROEJA na Educação do Campo: uma análise curricular da disciplina de Educação Física	Adona,Samm ya Faria	D 2016
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Clima motivacional nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática da literatura recente	Andrade, Francisco De Assis.	D 2017
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Representações sociais de licenciandos de Educação Física sobre o estágio curricular supervisionado	Polati, Celia.	D 2019

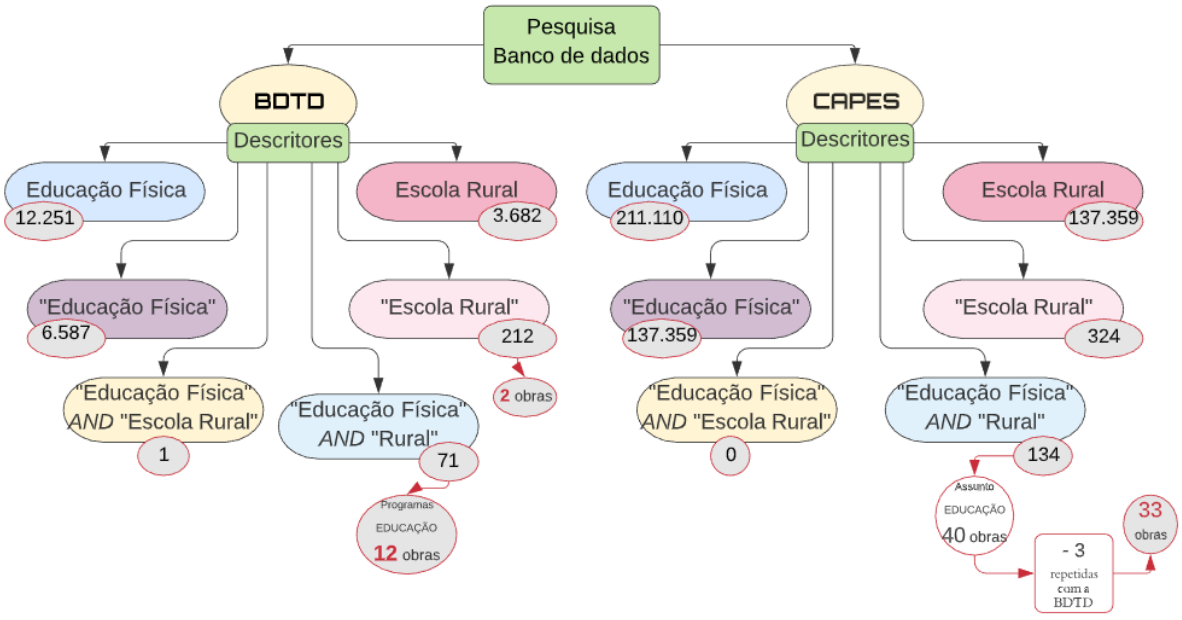
UFRRJ	Educação Agrícola	O componente curricular educação física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês – BA	Sampaio, Juarez Silva.	D 2010
UFRRJ	Educação Agrícola	Configuração da educação física no CTUR - entrelaçamentos cotidianos e possibilidades pedagógicas	Costa, Regiane de Souza.	D 2010
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	SAERJ: implicações na avaliação do processo ensino- aprendizagem em duas Escolas Estaduais de Belford Roxo – RJ.	Ferraz, Aline De Alvernaz Branco.	D 2016
UNITAU	Educação	Representações sociais, docência e práticas em Educação Física nas escolas rurais/campo/roça do município de Cunha, SP	Monteiro, Shirley Rosane Fernandes.	D 2016
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental: análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas	Aniszewski, Ellen	D 2018
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	O Cotidiano da Educação Física Escolar: A percepção dos atores sociais em um colégio público de Seropédica	Teixeira, Regis Alexsandro Taveira.	D 2013
UFBA	Educação	Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Roussef: balanço do Programa Nacional de educação do campo- PRONACAMPO	Prates, Ailton Cotrim.	D 2014
PUC Minas	Educação	Cultura, corpo, religião e Educação Física: Um estudo com alunos de uma escola estadual rural do Distrito de Ribeirão da Folha, município de Minas Novas-MG/Brasil, que declararam seu pertencimento religioso à Igreja Evangélica Assembleia de Deus	Costa, Lucimara Aparecida Lima.	D 2016
UFPR	Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino	Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental	Franca, Dilvano Leder de.	D 2016
UFSJ	Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Quilombo, escola e identidades: um estudo sobre a comunidade remanescente de Quilombo do Curralinho dos Paulas do município de Resende Costa/MG	Matos, Diogo Pereira.	D 2017
UFMT	Educação	Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola	Oliveira, Bruna Maria de	D 2017
UFMG	Educação	Educar, divulgar, persuadir: propostas e ações da diretoria de higiene de Minas Gerais (1910-1927)	Oliveira, Liliane Tiburcio De.	D 2014
UFMT	Educação	Linguagem cinematográfica e educação: uma relação pertinente	Santana, Anezio Martins.	D 2015
UFRJ	Educação	O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular.'	Matos, Gabriel Siqueira.	D 2016
UNEMAT	Educação	As práticas educativas da Educação Física no programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT	Brito, Luana Elky.	D 2017
UNB	Educação	Corporeidade e aprendizagem vivencial: uma perspectiva da complexidade humana para a educação.	João, Renato Bastos.	D 2003

UFG	Educação	Educação do Corpo: Um Inventário de Seus Temas, Autores e Recortes	Faria, W. Alline da Silva.	D 2017
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Corporeidade na educação escolar indígena	Coube, Roberta Jardim. A	D 2012
UFRRJ	Educação Agrícola	As representações sociais e transdisciplinares da inclusão: estudo de caso do centro de Equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus Barbacena	Baumgratz, Jorge Luiz.	D 2010
UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	As juventudes e suas corporeidades no cotidiano de uma escola pública de Seropédica	Singulani, Amanda Macedo.	D 2011

Tabela organizada pela autora (maio/2020).

Com a intenção de ilustrar e clarificar o percurso trilhado durante o processo de classificação e seleção das obras a serem analisadas, foi construído um diagrama, no qual estão presentes a descrição das fontes e etapas trilhadas. Apresentado na Figura1:

Figura 1: Diagrama do caminho da pesquisa



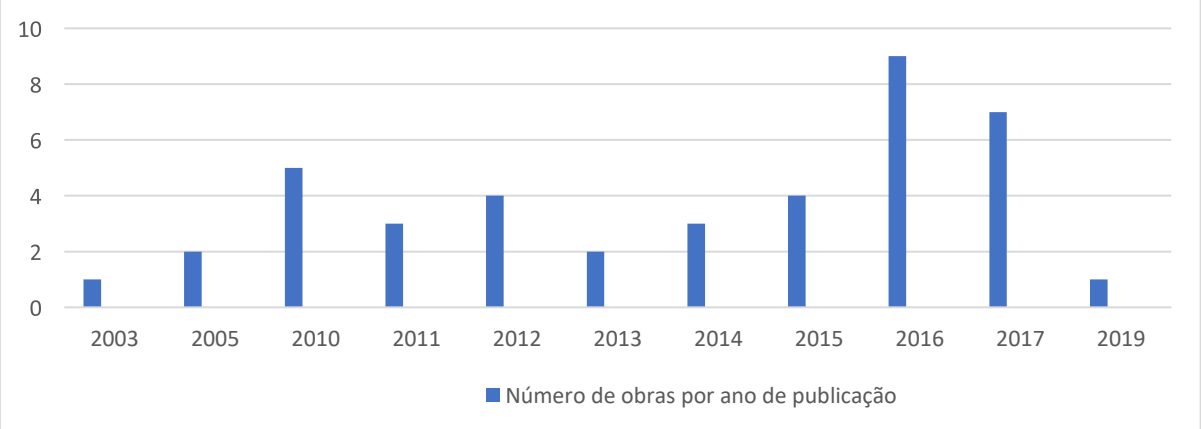
Fonte: Organizado pela autora (maio/2020).

De posse das obras selecionadas[11], foi possível perceber que as publicações são relativamente recentes, a obra mais antiga, foi defendida em 2003 (lembrando

[11]Para organizar os primeiros registros das apreciações realizadas das teses e dissertações, foram construídas fichas de registro e acompanhamento. Estas, representam um recurso de arquivo de

que não fora imposto nenhum recorte temporal no momento do levantamento dos dados). Dentre os anos que apresentaram maior número de publicações, destaca-se 2016, com nove produções, seguido pelos anos de 2017 e 2015 com sete e cinco publicações respectivamente, como é possível visualizar no gráfico 1:

Gráfico 1- Ano de publicação das Teses e Dissertações analisadas



Fonte: Gráfico organizado pela autora (junho 2020)

Em relação à origem das Teses e Dissertações, verificou-se que apenas três foram produzidas em universidades privadas, ou seja, apenas 6% de todo o acervo selecionado. Resultado que propicia alguns questionamentos: a temática da Educação Física no âmbito rural, não desperta interesse às instituições com fins lucrativos? A abordagem desse tema não vem ao encontro dos estudantes que frequentam esses ambientes? Por que essa grande disparidade de número de publicações com essa abordagem em instituições públicas e privadas? Questões que não são o foco desta pesquisa, porém, se fizeram presentes no momento da apreciação.

O levantamento revelou que as categorias exploradas pelos autores foram bem plurais, abordando diferentes aspectos: a avaliação da aprendizagem; qualidade das práticas pedagógicas (em especial para o ensino técnico e superior); representações sociais; corporeidade e educação do corpo; análise de práticas voltadas aos povos indígenas e quilombolas; identidade profissional e práticas desportivas.

síntese das obras analisadas, porém, as considerações futuras não se limitaram a estas. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.3940624

Sobre as abordagens teóricas utilizadas, observou-se diversidade, com destaque ao materialismo histórico e dialético, etnografia e história cultural. Os instrumentos frequentes, foram: a pesquisa documental, entrevistas estruturadas e observações

Após análise crítica dessas 45 produções selecionadas, foi possível perceber que em nenhuma delas era abordada a historicidade da Educação Física no *lócus* da escola rural e/ou a formação de professores para atuação neste campo. Além desta informação, outra que merece destaque, refere-se ao fato de que, dentre todas as obras analisadas, apenas uma pertence ao estado do Paraná[12], classificando suas origens, a maioria são provenientes da região Sudeste e Centro-oeste. Considerando que durante a coleta de dados em nenhum momento apresentou qualquer recorte temporal e/ou territorial, percebe-se que a comunidade acadêmica das demais regiões do país, ainda não despertaram para a relevância dessa temática.

Dentre os trabalhos apreciados, destacam-se alguns, por sua proximidade com o objeto de estudo desta tese e/ou com a metodologia adotada. Lopes (2012), por exemplo, em sua dissertação: “Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS”, apresentou uma relevante discussão procurando compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física no contexto rural, a partir do seu próprio percurso formativo (percepção de um professor advindo do espaço urbano principiante na função). Esta pesquisa foi intitulada pelo autor, de autoetnográfica. Apresenta reflexões sobre a construção de identidade sociais e conceitos sobre os atos de atribuição e pertencimento em docentes, em início de carreira. A Educação Física era apresentada dentro de uma perspectiva sistêmica, que para o autor, permite transcender as explicações de cunho estritamente estrutural e determinista nos quais pautam-se os discursos em torno dos objetivos da Educação Física escolar, aproximando-a do espaço vivido e das relações culturais.

Nascimento (2017), em: “Avaliação da aprendizagem na educação física escolar na zona rural no município de Formosa: realidade e contradições”, utilizou-se da dialética para discutir sobre a necessidade da Educação Física (como disciplina), considerar e compreender as especificidades da área rural e seus sujeitos, para o

[12] Dissertação produzida na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Embora essa obra tenha sido refinada pelo descritor Rural, em análise, constatou-se que em seu desenvolvimento não apresenta a abordagem ao meio rural.

desenvolvimento de um trabalho significativo e sustentado na valorização da cultura local, de maneira a incorporar os saberes e os conhecimentos socialmente construídos. Em sua investigação, a autora relata duas denúncias: a primeira refere-se aos currículos adotados para o ensino de Educação Física pelas Secretarias de Educação, não apresentarem diferença entre a educação da cidade e a educação rural, ou seja, não atenderem às especificidades da realidade das escolas rurais. E a segunda, sobre a carência no processo de formação dos professores, sobretudo em relação aos processos avaliativos e didáticos da Educação Física, deficiência não suprida pelo apoio das equipes pedagógicas.

Cristino (2007), na obra: “Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)”, traz uma análise das concepções e estratégias da formação continuada de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Em sua pesquisa destaca a articulação pedagógica, valorização dos saberes docentes, troca de experiências e reflexão sobre a própria prática, como elementos importantes a serem considerados em um processo e/ou programa de formação.

Segundo a autora, ao conhecer a história da Educação Física e seu papel na sociedade no decorrer dos séculos, percebe-se que o espaço de formação de seus docentes tem suas raízes assentadas na verticalização da constituição de seus objetivos, conteúdos e métodos. Enfatiza a relevância de estudos que contemplem a temática da formação.

> A área da Educação Física Escolar, necessita de constantes estudos que abordem as questões entre a formação e a constituição docente do professorado, já que a compreensão e a solução dos problemas formativos é um dos obstáculos para a superação da dicotomia teoria-prática, fato que indica serem cada vez mais necessárias pesquisas que analisem de forma sistematizada quais os pressupostos teóricos-filosóficos que vêm orientando o processo de formação dos profissionais desta área de conhecimento (CRISTINO, 2007, p.139)

Para atender às demandas sociais, se faz necessário um investimento coletivo entre docentes, instituições educativas e instâncias formadoras, pois o desenvolvimento profissional dos professores, fundamentalmente, deve estar articulado com as escolas e seus projetos.

Pimenta (2015), em: Educação do campo - recorte das Políticas Públicas no

município de Maués/AM, utilizou-se do materialismo histórico para retratar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués – AM, a partir da reflexão sobre a relação dos conhecimentos tradicionais das comunidades ribeirinhas do município e os conhecimentos escolares repassados pelos professores (subsidiados pelas orientações do sistema municipal de educação). A autora realiza uma análise sobre a identidade que vem sendo constituída pelos sujeitos desse território, no sentido de evidenciar a necessidade de considerar as especificidades do contexto da escola rural. Descreve, também, que são perceptíveis as diferenças entre o rural e o urbano, quando analisadas as políticas públicas voltadas para esses contextos. E, que os "[...] modelos urbanistas impostos pela sociedade dominante silenciaram o homem do campo, tornando-o invisível dentro da dinâmica social [...]" (PIMENTA, 2015, p.15).

Silva (2016),em sua obra: "A rede educacional japonesa da baixada santista e Vale do Ribeira (1908 a 1945)", caracteriza como a Educação Física se fez presente no Brasil na primeira metade do século XX, tendo o enfoque central na sociedade paulistana. Afirma que a Educação Física, assim como outras disciplinas, investia no despertar de uma educação cívica e moral através da linguagem corporal, e do estudo de biografias de grandes personagens nacionais. Por esse motivo, naquele momento histórico destacava-se, pois carregava além da responsabilidade de promover um bom condicionamento físico às crianças, era incumbida de incutir o militarismo, pela postura de disciplina. São retratadas, nos depoimentos de seus entrevistados, as principais práticas motoras realizadas na época e sua estreita relação com os rituais e festividades cívicas.

Adona (2016), em sua produção sobre o "PROEJA na Educação do Campo: uma análise curricular da disciplina de Educação Física", apresenta uma retrospectiva histórica das políticas públicas voltadas para a educação rural no Brasil, no período compreendido entre 1910 e 2002, contextualizando as políticas nos diferentes momentos vivenciados pela Escola Rural, como: o êxodo rural, altos índices de analfabetismo, modernização da agricultura, pressão dos movimentos sociais pela reforma agrária e dos embates com os ruralistas. Além de revelar a conjuntura da Escola Rural, a autora também traz a trajetória histórica da Educação Física, a partir de um contexto global, fazendo a exposição do início da instituição da prática pedagógica nas instituições escolares, nos séculos XVIII e XIX, até chegar às especificidades da Educação Física no território brasileiro. Nesse contexto descreveu

sobre os diferentes objetivos e intencionalidades que a Educação Física incorporou no decorrer dos anos, refletidas em suas tendências higienista, militar, pedagógica, esportiva, popular e outras que apareceram ao longo de seu percurso.

Monteiro (2016), em: “Representações sociais, docência e práticas em Educação Física nas escolas rurais/campo/roça do município de Cunha/SP”, revelou a estruturação do sistema escolar rural do município de Cunha, analisando como as aulas de Educação Física estavam sendo desenvolvidas nas escolas rurais. Neste estudo, enfatizou quais são as representações sociais dos professores que ministram aula de Educação Física nas escolas rurais sobre o contexto e a prática do exercício da profissão. A autora realiza a constituição histórica do percurso realizado pela Educação Física no Brasil, apresentando destaque da Educação Física Escolar, movimentos renovadores e da constituição do currículo.

Oliveira (2017), em sua obra: “Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola”, estuda a identidade e questões socioculturais dos sujeitos da área rural, com enfoque nas práticas corporais que se fazem presentes nas manifestações culturais expressas nos jogos, brincadeiras, danças e esportes. Considera que no corpo estão inscritos sentidos e subjetividades engendradas por fatores externos, ou seja, percebe o corpo não exclusivamente em seu aspecto biológico, mas como fruto das interações com o mundo, no qual cada gesto aprendido revela um recorte histórico da sociedade à qual pertence. Nessa perspectiva, descreve a escola como “[...] o fio condutor dessas ações, ou seja, mediadora de reflexões éticas que tocam diretamente questões de diversidade, pluralidade, solidariedade, diálogo, criticidade, dentre outras” (OLIVEIRA, 2017, p.25). Destaca o papel da Educação Física e a utilização metodológica da corporeidade no processo de ensino, no sentido de propiciar a exploração de diferentes potencialidades do corpo no processo educativo.

Brito (2017) em: “As práticas educativas da Educação Física no programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres/MT”, estuda as práticas educativas da Educação Física no município de Cáceres-MT. Para tanto, elabora uma breve contextualização histórica da Educação Física, partindo do século XVIII. Destaca dimensões, como:

> [...] influências das teorias eugênicas e higienistas nas práticas corporais, a introdução das aulas de Educação Física nas escolas e no Brasil, as discussões suscitadas no período pós ditadura militar, a construção de novas

> possibilidades para a Educação Física e ainda, como os sujeitos da pesquisa percebem a relação entre as aulas de Educação Física na escola (BRITO, 2017, p.22).

Em relação às escolas rurais, a autora apresenta críticas sobre sua constituição, que, segundo ela, ocorreu tardiamente e sem apoio do Estado, “[...] evidenciando uma fronteira, uma demarcação entre o espaço urbano de construções culturais hegemônicas que inferioriza e segrega as identidades e subjetividades do espaço rural” (BRITO, 2017, p.119).

De um modo geral, após análise das obras, foi possível perceber a preocupação dos autores em situar as práticas corporais da Educação Física no meio rural, contextualizando-as em relação à conjuntura sociocultural de cada região em seu espaço histórico.

No entanto, com apoio neste levantamento, foi percebida a ausência de estudos que abordem como a Educação Física se fez presente historicamente em escolas rurais e como se constitui o processo de formação desses docentes.

1 A HISTÓRICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO (1971-1996)

> [...] Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT,2009, p. 44).

1.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL –ORIGEM E CAMINHADA ATÉ A DÉCADA DE 70.

Embora esta pesquisa aborde a Educação Física dentro do espaço temporal de 1971 a 1996, acredita-se que para compreender com mais clareza as especificidades do seu papel histórico e social neste período, faz-se necessário regressar, mesmo que brevemente, às suas origens e conhecer um pouco sobre a sua trajetória, consequentemente sobre a construção de sua identidade no território brasileiro. Este resgate introdutório não tem a ambição de aprofundar as discussões, mas sim, apresentar e contextualizar suas raízes e percurso.

A primeira produção escrita realizada no Brasil sobre a temática da Educação Física, segundo Gutierrez (1980, p.47), ocorreu somente no início do século XIX, no ano de 1828, sob o título: “Tratado de Educação Psico-Moral dos Meninos”, de autoria de Joaquim Jerônimo Serpa (médico pernambucano). Tal obra englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, classificando os exercícios em duas categorias: os que exercitavam o corpo e os que exercitavam a memória.

Apesar da existência do referido documento, segundo Ramos (1983, p.292), a Educação Física Escolar iniciou oficialmente, somente com a proposta de reforma do ensino primário e secundário (no município da Corte), apresentada por Luís Pereira Couto Ferraz, o Visconde de Bom Retiro, em 1851, a qual refletiu na sanção do Decreto n.º 1331 de 17 de fevereiro de 1854, que apresenta no Capítulo III intitulado “Das Escolas Públicas, suas condições e regimen”, a ginástica no Ensino Primário juntamente com as demais disciplinas:

> Art.47. O ensino primário nas escolas públicas comprehende: [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido sobre

> pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p.55).

Outro fato notável neste período, que merece destaque, foi o “Parecer de Rui Barbosa, denominado Projeto 224: Reforma do Ensino Primário, em 1882” (GUTIERREZ,1980, p.4). Neste parecer, o relator apresenta a Educação Física sob o parâmetro internacional da época, ressaltando sua relevância como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes.

Em sua obra, Gutierrez (1980) apresenta um breve resumo deste “projeto”, classificando-o da seguinte forma:

> 1ª Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal;
> 2ª Extensão obrigatória da ginástica em ambos os sexos;
> 3ª Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
> 4ª equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (GUTIERREZ,1980, p.48).

Embora o relatório de Rui Barbosa tenha sido considerado pioneiro, dentre os motivos, por buscar em terras brasileiras a implantação da obrigatoriedade da Ginástica nas escolas e sua extensão de abrangência para ambos os gêneros (feminino e masculino), tornando-a disciplina curricular, também recebeu duras críticas, em especial por conduzir a uma visão dicotomizada de homem, no qual o corpo físico é subjugado ao elemento material, compreendido apenas como um suporte. No entanto, discussões a parte, este parecer não chegou a ser instituído pelo governo da época, porém sem dúvidas serviu de inspiração para outros projetos posteriores.

Mesmo que nessa fase tenham aflorado diversas reflexões, resultando na produção de decretos e pareceres em torno da área, que buscavam a aplicabilidade de alguns conteúdos ligados à “ginástica”, posteriormente chamada de Educação Física, pouco se encontra de registros que apresentem investimentos e execução de tais documentos, tanto do ponto de vista curricular quanto da organização didática da disciplina.

Segundo Betti (2020, p.79) “[...] na prática, a efetiva instituição da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às escolas do Rio de Janeiro, como município da Corte imperial e capital da República, e às Escolas Militares”.

Neste cenário, havia falta de investimento que não acometia apenas a área da educação, mas também outros setores, como nas questões relacionadas à saúde pública, direcionada aos cidadãos brasileiros que não pertenciam às classes privilegiadas. Assim, ao iniciar o período republicano, o Brasil era um país doente. A população sofria com as epidemias e o índice de mortalidade era superior ao de natalidade (GUTIERREZ, 1980).

Diante deste contexto, como estratégia, a Educação Física foi sendo instituída como uma atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual e coletiva. Ghiraldelli Jr. (2004), classifica a Educação Física neste período, até a década de 30, como higienista[13],ou seja, com sua atuação voltada à formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos ao trabalho. Porém, além da preocupação voltada à instituição de hábitos ligados à saúde do corpo, a Educação Física Higienista atua também como "[...] protagonista num projeto de assepsia social. Para tal concepção, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, etc. deviam, antes de qualquer coisa levar os sujeitos a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral" (GHIRALDELLI JR. 2004, p.17).

Nesse contexto, as atividades relacionadas à Educação Física ficavam quase que exclusivamente "[...] limitadas à compreensão do corpo humano como uma central de energia que ativa uma multiplicidade de ações motoras, sem se preocupar com os possíveis significados do corpo e do movimento no contexto da existência humana" (SANTIN, p.7, 1990).

Embora os autores referenciais da área não considerem que esse período tenha alcançado avanços significativos, faz-se necessário citar algumas conquistas galgadas: além da fundação do Ginásio Nacional (1930) (ex Collégio D. Pedro II), onde eram realizadas práticas esportivas, instituiu-se a ACM (Associação Cristã de Moços1905) em São Paulo, que veio a contribuir com a Ginástica e o Desporto. A criação de diversas escolas de Educação Física, como: em 1909, a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo; em 1922, o Centro Militar de Educação Física, embrião da Escola de Educação Física do Exército; em 1926, a Liga de Esportes da Marinha inicia o seu primeiro curso de Formação de monitores de Educação Física (curso de dois anos) (GUTIERREZ,1980).

[13] Para Ghiraldelli Jr (2004, p. 17) "a Educação Física Higienista é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma 'sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo' "

No entanto, é a partir da segunda fase do Brasil República que a Educação Física começa realmente a despertar maior interesse dos estudiosos do campo educacional. Emergidos pelo “entusiasmo pela educação”, movimento que acreditava que a educação seria o caminho para alcançar e incorporar a população como um todo no desenvolvimento socioeconômico (NAGLE, 2009). A Educação Física, ainda com a denominação de ginástica, foi incluída nos currículos escolares, assim como ocorreu no estado do Paraná em 1923, com a reforma empreendida por Lysímaco Ferreira da Costa (continuidade ao plano de reforma da instrução pública iniciada em 1920) (MIGUEL, 1997, p.34). Assim como nos demais estados

> [...] na Reforma Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Reforma Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Reforma Carneiro Leão (1922-1926), no Distrito Federal e em Pernambuco (1928); Reforma Francisco Campos (1927-1928), em Minas Gerais ; Reforma Anísio Teixeira (1928) na Bahia e Reforma Fernando de Azevedo (1928), no Distrito Federal (BETTI, 2020, p.80).

Segundo Betti (2020, p.80) a Educação Física “[...] iria experimentar novo e decisivo impulso no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas”. Destaca a década de 30 como divisor de águas na história da educação brasileira. Dentre os primeiros e principais fatos houve a criação de uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tendo a seu cargo “[...] o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” (BRASIL, 1930).

Nessa época, surgem as primeiras leis, tornando a Educação Física obrigatória, e os exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes secundárias (BRASIL, 1931). Em 1937, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil apresenta em seu artigo 131, referência direta à Educação Física: “A educação physica, o ensino cívico e o de trabalhos manuaes serão obrigatórios em todas as escolas primarias, normaes e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses gráos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937). O Decreto-lei n.º 8.530 de 1946, institui a Educação Física no Ensino Normal, prevista nos cursos de regentes do ensino primário e de formação de professores primários (BRASIL, 1946). Vale destacar que esse foi o primeiro momento em que a Educação Física foi descrita como disciplina, pois até então nos demais documentos era apresentada como “prática educativa”.

Outros avanços observados foram a realização do VII Congresso de Educação (1935), naquele momento, todo dedicado à Educação Física. Em 1937 foi criada a Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e, em 1939 surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a ESEF (Escola Superior de Educação Física) do Paraná (GUTIERREZ, 1980).

Embora tenha havido grandes “conquistas” quanto à amplitude de visibilidade e aplicabilidade da Educação Física em território nacional, cabe destacar que tais feitos não ocorreram por acaso, foram traçados por sobre a base ideológica governamental, que buscava a ampliação do “[...] disciplinamento das novas gerações e preparação moral para a guerra, dentro do processo de mobilização nacional; educação física para a formação do futuro soldado” (HORTA, 2012, p.26).

Sobre tal influência militar, Horta (2012, p. 68) complementa que “[...] a preparação militar pode ser apontada como uma das principais razões pelas quais uma determinada sociedade integra em maior ou menor grau, a educação física em seu sistema educativo”.

> Ao Ministério da Educação e Saúde Pública caberá, em primeira urgência, cuidar e unificar a educação moral e cívica das escolas em todo o País, guiando-se no tocante à educação física pelo que foi feito no Exército e agindo de acordo com ele. [...] sobre esta base construída sob sua orientação e controle preocupar-se principalmente com a parte da educação física concernente à adaptação às especialidades (MONTEIRO, 1934, p.6).

Com o findar da segunda grande guerra e a queda do presidente Getúlio Vargas, houve uma oposição da população à opressão sofrida na era Vargas e, consequentemente, um distanciamento em relação às atividades cívicas e à prática da Educação Física, pois eram “marcas” da ditadura vivenciada. Gutierrez (1980, p.49), ao tratar sobre esse momento, diz: “[...] o povo voltou às costas para os desfiles, paradas, demonstrações de ginástica, respeito aos símbolos nacionais e disciplina escolar, etc.”.

Segundo Betti (2020, p 109) no período de 1946 a 1968 “[...] diminuíram consideravelmente as iniciativas oficiais da área, contudo iniciou-se uma extensa reorganização de conceitos e ascensão do fenômeno esportivo, que levariam à formulação de um novo modelo de Educação Física no país”.

Vale destacar também, que nessa época, meados de 1948, se tornou mais presente o debate em torno da formação, por parte do então Ministro da Educação

(Clemente Mariani), com a intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases que viesse a nortear o trabalho educacional em nível nacional.

A intenção foi ganhando forças e adeptos, mas realmente ganhou corpo, apenas quase treze anos depois, com a Lei n.º 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, em um primeiro momento, ficou centrada na questão da organização do ensino.

Ao interpretar tal conjuntura, Betti (2020) apresenta a seguinte perspectiva,

> [...] o acontecimento mais importante do período foi a inclusão da obrigatoriedade da Educação Física na LDB de 1961, para os cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. O anteprojeto final da Lei não fazia referência à Educação Física e, apenas quando o então diretor da DEF fez minuciosa exposição ao relator do projeto na Câmara dos Deputados é que foi introduzida a emenda alusiva à Educação Física, depois transformada no artigo 22 da Lei 4.024. Essa medida consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de primeiro e segundo graus (BETTI, 2020, p. 113).

Porém, embora muito aguardada, tal regulamentação não fixou em seu texto o número de horas semanais e/ou carga horária mínima, fato que dificultou a sua concretização e possível fiscalização e/ou acompanhamento de sua implementação.

Dessa maneira, mesmo com toda a expectativa em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 20 de dezembro de 1961, de que esta trouxesse mudanças relevantes em toda a amplitude da educação nacional, ela se limitou à organização escolar e ao funcionamento e controle do que praticamente já estava implantado.

Sobre esse contexto educacional, Saviani (2013, p. 188) descreve que “[...] os verdadeiros problemas educacionais permanecem intocados e a educação popular brasileira nem sequer foi considerada”. Essa organização escolar “[...] manteve, assim, sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes”. A Educação Física se manteve como coadjuvante das demais disciplinas instituídas no currículo.

Diante da necessidade de melhor direcionamento sobre a implementação e distribuição das aulas de Educação Física nas instituições de ensino, foi publicado em 31 de março de 1966, o Decreto n.º 58.130, o qual buscou regulamentar o art. 22 da LDB de 1961. Constituído de oito artigos, o primeiro tratava da obrigatoriedade da Educação Física, enquanto “prática educativa” para os cursos primário e médio:

> Art. 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio.
> § 1º Para se alcançar esse amplo objetivo, cumpre aos estabelecimentos de ensino organizar adequado programa de atividades, distribuindo-as pelos dias da semana, de modo que os educandos se exercitem convenientemente em quantidade e por tempo que não venha a neutralizar a continuidade e interligação dos efeitos das práticas parceladas.
> § 2º Cada estabelecimento fará constar de seu regimento a prática semanal de atividades físico-desportivas, fixando o número mínimo de sessões que garantam a continuidade dos efeitos educativos dos exercícios e seja capaz de assegurar o cumprimento do preceito legal sem ferir seu espírito, que é proporcionar aos alunos formação de acôrdo com os princípios gerais da educação (BRASIL, 1966).

Embora o Decreto n.º 58.130/66 estabelecesse a obrigatoriedade da Educação Física, este não normatizou o quantitativo de horas e nem sua frequência semanal, deixando esta responsabilidade a cargo das instituições de ensino, dessa maneira não propiciando uma uniformidade de acesso aos estudantes, bem como a garantia dessa prática, considerando que não havia o registro de fiscalização e/ou sanção para as unidades que não cumprissem tal deliberação.

Na sequência, o Decreto n.º 58.130/66 aponta mais orientações sobre as aulas/seções de Educação Física escolar:

> Art. 2º As aulas ou sessões de educação física serão sempre ministradas e as atividades físico-desportivas sempre dirigidas por professores devidamente qualificados.
> Art. 3º A prática da Educação Física só se fará sob assistência médica, sempre que possível especializada.
> § 1º Os efeitos dos exercícios serão apreciados anualmente e os resultados consignados em livro ou em fichas biométricas, de acordo com o modelo fornecido pela Divisão de Educação Física.
> § 2º Incumbe à Divisão de Educação Física baixar as instruções indispensáveis ao pleno cumprimento deste dispositivo.
> Art. 4º Ficam os estabelecimentos de ensino obrigados ainda a inserir no respectivo regimento a freqüência mínima de 75%, em Educação Física, necessária à prestação do exame final das outras disciplinas.
> Art. 5º Não será autorizado a funcionar nem será reconhecido o educandário do sistema federal de ensino que não atender às recomendações constantes dos Pareceres n°. 16-62, 16-A-62, 29-65 e 145-66, do Conselho Federal de Educação, no que concerne à distribuição horária das sessões e demais preceitos de organização.
> Art. 6º As instalações e o material utilizados nessas atividades serão restaurados, quando estragados, ou substituídos, toda vez que seu uso expuser os alunos a perigo, pelo mau estado em que se achem, bem como melhorados e ampliados progressivamente, à medida que o desenvolvimento da Escola o exigir.
> Art. 7º A Divisão de Educação Física incentivará ao máximo, pelos meios a seu alcance, e mediante sugestões inovadoras e adequadas, a prática

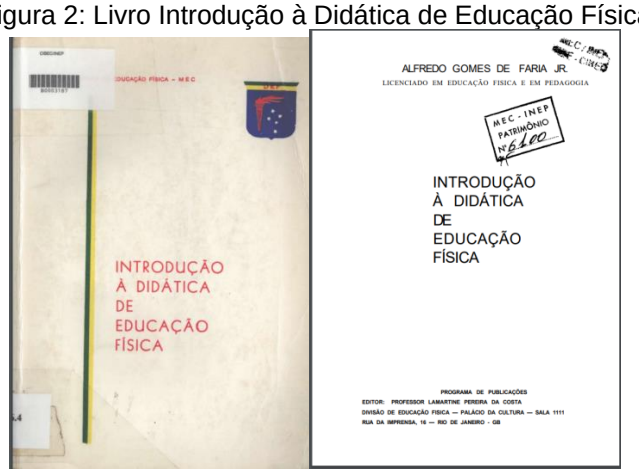
> ginástico-desportiva e recreativa, escolar e extra-escolar, facilitando aos estabelecimentos de ensino, na medida do possível, a execução do programa a que se refere o art. 1º, § 1º, deste decreto (BRASIL, 1966).

Analisando o Decreto n.º 58.130, é necessário destacar a maneira como a Educação Física foi percebida, com destaque no excerto: “A Educação Física, prática educativa [...] tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo [...], e neutralizar, [...], as condições negativas do educando e do meio”. Trecho, que remete à busca de uma condição de alienação e/ou controle dos estudantes.

Outro dado que merece realce no Decreto exposto acima, é a determinação no Art.4º propondo a correlação entre a necessidade da frequência mínima (75%) nas aulas de Educação Física, e a realização do exame final das outras disciplinas. Exigência que diretamente fortalece a implementação da Educação Física e de sua prática normatizada (por meio do registro da presença) no contexto escolar.

No entanto, mesmo com documentos legais respaldando a obrigatoriedade da Educação Física, havia grande demanda em relação à necessidade de um direcionamento pedagógico, com o objetivo de orientar os estabelecimentos de ensino diante da inserção da Educação Física no ambiente escolar. Dessa maneira, três anos após a promulgação do Decreto n.º 58.130 (1966), em maio de 1969, foi apresentado o livro técnico editado pela divisão de Educação Física do MEC, de autoria de Alfredo Gomes de Faria Jr. e edição do professor Lamartine Pereira da Costa, intitulado: Introdução à Didática de Educação Física. Segundo consta na apresentação redigida pelo Tenente-Coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, então Diretor da Divisão de Educação Física do MEC, “[...] a iniciativa [...] em publicar a presente obra teve por objetivo, primordialmente, oferecer subsídio aos alunos das Escolas Superiores de Educação Física e aos nossos especializados, de modo geral, no referente ao setor básico da Didática” (FARIA JR 1996).

Figura 2: Livro Introdução à Didática de Educação Física



Fonte: www.dominiopublico.gov.br

Posteriormente, o livro Introdução à Didática de Educação Física, foi “[...] distribuído gratuitamente em todo o país, tornando-se obra de referência, a ponto de [...] considerarem que ‘[...] não existe [existia] professor de Educação Física no Brasil que não tenha [tivesse] tomado contato com o ‘livrão’...’” (FARIA JUNIOR, 2006, p. 64).

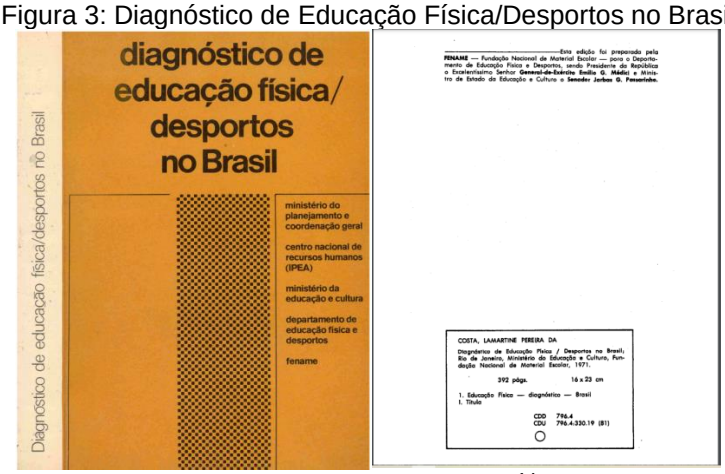
Ao discorrer sobre a obra anos depois, o autor, salienta que no livro Introdução à Didática de Educação Física “[...] ultrapassou o reducionismo do método e incluiu clássicos elementos da Didática [...]. Desenvolveu o conceito de conteúdo, no lugar de ‘matéria’ [...] a Metodologia da Educação Física passou a ser integrada no contexto maior da ‘Didática de Educação Física’” (FARIA JUNIOR, 2006, p. 64-65).

Ainda no ano de 1969, no dia vinte e cinco de julho, foi promulgado o Decreto n.º 705, alterando o texto do art. 22 da LDB n.º 4.024 de 1961, para a seguinte redação: "Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior" (BRASIL, 1969). Ação que deixa notório o papel que era proposto ao esporte a partir deste momento na Educação Física, iniciando com o destaque para o Ensino Superior.

Fechando a década de 60, em 28 de fevereiro de 1969, por meio da Portaria Ministerial de n.º 94-A, foi constituído um grupo de trabalho, com o intuito de discutir e indicar ações para ampliar a difusão da Educação Física e do esporte no território nacional. O principal produto deste estudo foi a obra nomeada: “Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil”, livro que posteriormente serviu como base para a produção do Plano de Educação Física e Desportos (1971).

A pesquisa e produção do “Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil” teve a supervisão do então diretor da DEF, o tenente-coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira, e coordenação do professor Lamartine Pereira da Costa e da equipe técnica constituída pelos professores José Garcez Ballariny, George Massao Takahashi, Dr. Ovídio Silveira Souza e estagiária Lúcia Maria Jorge Lopes.

Figura 3: Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil



Fonte: Biblioteca UNIRIOS[14]

O Diagnóstico foi organizado em dezesseis tópicos: 1. Apresentação; 2. Modelo do Diagnóstico; 3. Escolas de Educação Física;4. Indústria de material, construção e instalações para a Educação Física/Desportos/Recreação; 5. Ensino Primário; 6. Ensino Médio; 7. Ensino Superior; 8. Instalações urbanas de Educação Física/Desportos; 9. Saunas e Academias; 109. Clubes; 11. Federações; 12. Confederações; 131. Nível de aptidão física; 14. Administração Pública de Educação Física/Desportos; 15) Unidade Funcional do Sistema e 16. Conclusões (COSTA, 1971, p. 5).

Segundo o autor Costa (1971), a realização deste estudo foi uma “[...] consequência natural das preocupações do Governo Revolucionário com a política nacional de recursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar a sua qualidade de vida”. Além disso, aponta as atividades desenvolvidas pela Educação Física e Desportos nesse momento, como “[...] intimamente ligada às políticas de saúde e educação, dado seu papel

[14]Obra, disponível também em formato digital, pelo endereço: https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/diagnostico_de_educacao_fisica_desportos_no_brasil.pdf (Acesso em: 9 mar. 2022)

condicionador da aptidão física e mental da população; possuindo outrossim, vinculações com a política de bem-estar, em seus aspectos de lazer e recreação" (COSTA, 1971, p.7).

O documento, busca realizar uma análise conjuntural da Educação Física/Desportos, e prever melhores condições para a atuação administrativa. Dessa maneira, são apontados três princípios gerais de planejamento e de organização:

> 1) A organização básica da Educação Física/Desportos é assentada sobre a prática de atividades físicas no âmbito do sistema educacional, abrangendo todos os níveis com ênfase no ensino fundamental;
> 2) O objetivo prioritário da Educação Física/Desporto é o da melhoria da aptidão física da população com um todo. Assim sendo, as instalações para a atividade física fazem parte do equipamento básico urbano, da mesma forma as destinadas à recreação passiva. A tendência prospectiva, localizada diante das crescentes possibilidades econômicas e do tempo livre disponível, é a de deslocar progressivamente a recreação – tanto passiva quanto ativa – para posição de realce na sociedade. Portanto a Educação Física, Desportiva e Recreativa deve regular o enfoque de lazer, a fim de preparar as populações urbanizadas no que se refere às necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais advindas da vida sedentária.
> 3) A organização desportiva comunitária – associações desportivas (clubes), ligas, federações, comitês olímpicos etc. – para maximizar a efetividade, constitui empreendimento de livre iniciativa. Considerada um setor de gênero *labor intensive*, no qual a rentabilidade depende de multiplicidade de decisões e comunicações individuais, a intervenção por administração direta estatal mostra-se impertinente (COSTA, 1971 p.19-20).

Tal subdivisão (organização) tinha como referencial o conceito utilizado em países europeus, o denominado desporto em massa, cujo objetivo era o preparo do maior número de indivíduos, para que ao fim do processo, esse estímulo refletisse em um acervo maior de atletas dispostos e preparados para o desporto de elite. Para tanto, foi constituído em forma de uma estrutura piramidal, como é possível visualizar na figura a seguir:

Figura 4: Modelo universal de alocação de estratégias e recursos.

Fonte: COSTA (1971, p. 21), adaptado pela autora.

Essa “[...] concepção especial de um modelo universal de alocação de estratégia e de recursos para o desenvolvimento do setor, que, embora não considere as particularidades de cada país [...]”, foi apontada como sendo a possibilidade mais viável para a organização do sistema de planejamento no Brasil, para aquele período (COSTA, 1971, p. 20).

Além da ideia de disseminar a prática da atividade física em larga escala, essa concepção buscava estimular o fortalecimento do esporte em nível nacional e internacional, esforçando-se para promover a imagem de um país desenvolvido. E, indiretamente refletir na possibilidade de formar indivíduos mais produtivos, resistentes e saudáveis.

Dentre as conclusões apontadas pelo diagnóstico, foi “[...] possível comprovar um crescimento de importância no setor da Educação Física/Desportos no período de 1964/1970”. No entanto, esse “[...] crescimento apresenta-se com distorções regionais e setoriais igualmente importantes, sobretudo quanto a uma tendência excessivamente quantitativa” (COSTA, 1971, p. 353 - 354).

Sobressaia a evidência da inexistência de uma política para a Educação Física/Desportos adequada às necessidades educacionais e às limitações no que se referia a equipamentos esportivos utilizados, bem como, uma deficiência no processo formativo dos professores.

Tendo em vista os aspectos observados, é relevante salientar que o documento apreciado, é uma importante fonte de dados para se conhecer com profundidade a inserção da Educação Física/Desportos no Brasil, em especial por apresentar uma descrição quantitativa minuciosa de informações sobre as estruturas existentes e indivíduos integrantes desse momento histórico. Como também, deixa demarcado o enfoque central ao esporte, seja no âmbito do lazer ou nas instituições educacionais.

1.2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 70 (1971-1996)

Adentrando ao recorte histórico de enfoque desta tese (1971-1996), Saviani (1996, p.119) apresenta que “[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n.º4.024/61, cedeu seu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei n.º 5.540/68, como na Lei n.º 5.692/71”. As mudanças do novo regime desencadearam a necessidade de se “[...] adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 1986, p. 196).

Nesse novo ciclo de reestruturação do ensino brasileiro, com a Lei n.º 5.692 de agosto de 1971, os Ensinos Primário e Médio passaram por algumas alterações. Para Betti (2020, p. 123), “[...] essa lei representou, do ponto de vista pedagógico, a evolução previsível da série de reformas que se vinham realizando no ensino desde 1930”.

Dentre as mudanças trazidas pela nova Lei, foram a dissociação do Ensino Superior do Ensino Médio; a obrigatoriedade do Ensino Primário gratuito com duração de oito anos; a superação da dicotomia entre o Ensino Médio e Profissionalizante, e a busca de um núcleo comum de matérias obrigatórias em nível nacional, com a possibilidade de se acrescer matérias optativas (ponto de flexibilidade curricular).

Sobre a manutenção do sistema de ensino, o artigo n°43 da Lei n.º 5.692/71, determinou que os recursos públicos destinados à educação deveriam ser preferencialmente aplicados à manutenção e desenvolvimento do ensino oficial. No entanto, no artigo n°45, manteve alguns benefícios para a escola privada possibilitando o amparo técnico e financeiro quando as suas condições de funcionamento fossem julgadas satisfatórias (BETTI, 2020, p. 124-125).

Já no que tange aos assuntos relacionados à Educação Física, embora a Lei 5.692/71 tenha sido bastante aguardada no meio acadêmico, ela apenas reforçou a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de 1º e 2º graus[15], condição que já estava legalmente estabelecida em 1961[16].

No entanto, menos de três meses após a promulgação da Lei 5.692/71, a Educação Física obteve uma nova normatização, dessa vez específica para área: o Decreto n.°69.450, de 1 de novembro de 1971. Dentre suas disposições, caracteriza em seu Art. 1º, a Educação Física, como "[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional" (BRASIL, 1971).

Ao analisar a definição apresentada pelo Decreto n.°69.450, é possível perceber que a Educação Física ainda era compreendida sob o caráter instrumental, pois continua sendo descrita como ATIVIDADE[17], e não como matéria, disciplina ou área. Sobre tal exposição, Castellani Filho (2010, p.84) pondera da seguinte maneira

> [...] incorporada aos currículos sob a forma de atividade - *ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no 'fazer pelo fazer'* - explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, *não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria - mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente* (itálico do autor).

Apresenta-se, desta forma, a percepção da Educação Física, simploriamente no campo mecânico, como apenas "Educação do Físico". Externando-se assim, a percepção desta como voltada à ordem da produtividade, da eficiência e da eficácia, inerentes ao modelo de sociedade vivenciada naquele momento.

Sobre o caráter instrumental e tecnicista, Oliveira (2002) complementa:

---

[15]"Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971).

[16] Pela LDB 4.024/61, "Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior".

[17] Segundo o Parecer 853/ 71, do Conselho Federal de Educação/ CFE (aprovado em 12/11/1971), Atividade "[...] é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade que é a perda de toque do método científico. [...] nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos".

> [...] a educação física escolar foi conformada de forma autoritária pelo Estado no Brasil, a partir das reformas educacionais de 1968 (Lei 5.540) e 1971 (Lei 5.692 e decreto 69.450). Segundo as análises oriundas desses estudos, no interesse do desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e, pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir este fim, a tecnicização do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente, ao norte-americano. Segundo tal concepção, é irrefutável a tese da dependência estrutural, o que implica necessariamente a dependência cultural, aí incluída a educação em geral e, no âmbito deste trabalho, a educação física escolar em particular (OLIVEIRA, 2002, p. 53).

Retomando a discussão sobre o Decreto n.º69.450, em seu Art.2, institui que a Educação Física "[...] desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino" (BRASIL, 1971). Sobre os objetivos e caracterização, fora subdividida por níveis de ensino: primário, médio e superior.

Para o Ensino Primário, o texto legal apresenta que as atividades físicas são de caráter recreativo, que "[...] de preferência favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico [...]" (BRASIL, 1971).

Como complemento, para todos os níveis de ensino, o Art. 3º destaca que:

> § 1º **A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação** da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.
> § 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades, a iniciação desportiva.
> § 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga ado ensino superior (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Além da caracterização e objetivos foi possível observar no documento determinadas padronizações, como em relação ao número de seções semanais, duração em minutos de cada seção e a composição das turmas (três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, cada uma com 50 minutos de duração, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades. A respeito da composição das turmas, determina-se 50 alunos do

mesmo sexo e preferencialmente selecionados por nível de aptidão física)(BRASIL, 1971).

Embora autores como Betti (2020, p.127), descrevam que “[...] a regulamentação do Decreto 69.450, foi recebida com euforia pela categoria de professores de Educação Física [...]”, e que tal legislação tenha “[...]incorporado o conceito biopsicossocial ao discurso legal [...]”, para outros, como Castellani Filho (2010), naquele momento prevaleceu o “[...] o entendimento de saúde em seu aspecto bio-fisiológico [...]”, voltando o foco da Educação Física para as práticas esportivas. Ou seja, “[...] à ‘performance esportiva’, simulacro, na Educação Física, da ordem, da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade no qual, a brasileira encontra identificação” (CASTELLANI FILHO, 2010, p.85).

Sobre a regulamentação deste Decreto e em análise do momento vivenciado, Oliveira (2002, p.53) apresenta:

> [...] segundo uma interpretação corrente na historiografia, o esporte, aliado à interferência governamental no desenvolvimento da educação física escolar, tornava-se referência praticamente exclusiva para a prática de atividades corporais no plano mundial, seja dentro ou fora da escola. Isso teria ocorrido, em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (OLIVEIRA, 2002, p. 53).

Sendo assim, fica evidente que a busca por uma regulamentação que viesse garantir a instituição da Educação Física nas unidades escolares (com uma organização de número mínimo de horas/aulas e orientações claras para que esse direito pudesse ser cumprido), era de fato, algo almejado pelos profissionais da educação. No entanto, a maneira com o que o Decreto 69.450/71 fora instituído, trouxe uma série de normatizações e determinações que desvelaram, intrinsecamente, a Educação Física, como mais uma prática estratégica de governo em busca de controle.

Dessa maneira, por possuírem conjecturas comuns, como por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física escolar era fortalecida nesse momento. Segundo Soares*et al*[18] (2000, p.37),"[...] essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude, que temos então, não o esporte da escola, mas sim, o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva". O esporte dessa maneira tem tal valor, que determina o conteúdo de ensino da Educação Física, "[...] estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta".

A respeito desse contexto, se expressa Santin (1994, p. 13):

> A racionalidade foi proclamada como a especificidade exclusiva e única das dimensões humanas. O humano do homem ficou enclausurado nos limites da racionalidade. Ser racional e ter ouso da razão constituíram-se nos únicos pressupostos para assegurados plenos direitos de pertencer à humanidade.

A esportização nesse momento, não era posta, apenas, no ambiente escolar, mas era instituída, praticamente como política nacional, pois correspondia às expectativas da classe dirigente na questão referente ao princípio do "Desenvolvimento", como também, aos anseios dos governantes, sentido relativo à "Segurança". Segundo Castellani Filho (2010,p. 91), "[...] no que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada".

Foi nesse momento que se iniciou a criação do Departamento de Desportos e Educação Física (DED), sob a direção do Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio do Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, sob a direção dos coronéis Eric Tinoco Marques e Osny Vasconcellos.

[18]Embora se tenha optado em referenciar a autoria desta obra, como: Soares *et a.*, no intuito de atender às normas técnicas regulamentadoras (ABNT), vale destacar, que essa produção também pode ser encontrada com a denominação de autoria do Coletivo de Autores, pois trata-se de uma construção de um conjunto de seis autores, a qual é amplamente conhecida no campo de pesquisa da Educação Física, com a publicação inicial datada em 1992. Os integrantes deste coletivo são: Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht.

A alteração das nomenclaturas do até então conhecido Departamento de Educação Física (DEF), para o recém instituído DED, ocorreu devido à necessidade de absorver ainda mais as pautas esportivas ao Departamento e findar a oposição existente entre Educação Física/Esporte. Para Linhales (1996, p.139) a criação do DED teve dois objetivos: "[...] primeiro, o de conter a autonomia que começava a ganhar força no sistema esportivo e o segundo refere-se ao projeto de subordinação da Educação Física Escolar ao sistema esportivo".

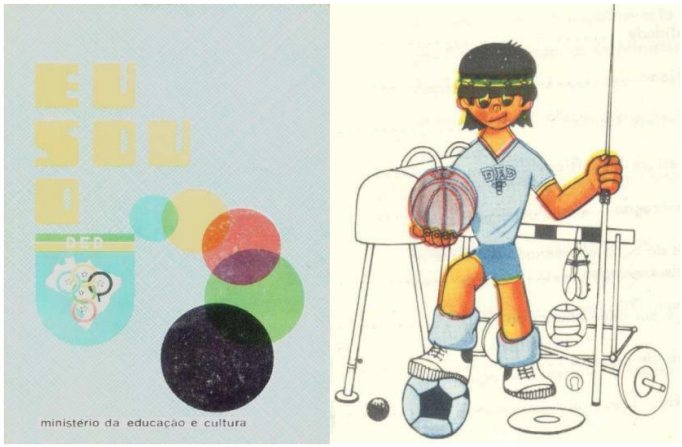
Em análise da instituição do DED, Pinto (2003, p.29) complementa:

> Esse movimento segue uma das conclusões do Diagnóstico, que indicou, como já referido, a necessidade de romper com a dicotomia Educação Física /Desporto, criada pelo Decreto Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941, no Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas. Na avaliação do GT que elaborou o Diagnóstico, esse fato limitava a expansão e o aperfeiçoamento de ambos os segmentos. O novo órgão passa, então, a coordenar não somente a Educação Física (mantendo sua intervenção política no espaço das escolas e instituições afins), mas também tudo o que dizia respeito ao 'desporto', em âmbito nacional. Isso significou a ampliação do poder de intervenção do DED, cujas políticas trariam repercussão nas federações, nas confederações, nos clubes esportivos e, enfim, nas práticas sociais.

Para Betti (2020, p. 130), a criação deste Departamento representou "[...] o início da formação da tecnoburocracia e do planejamento governamental na área da Educação Física/Esporte, medida que já havia sido tomada em outras áreas, como uma das características do regime militar instalado em 1964".

Dentre as primeiras produções realizadas pelo DED, está a publicação do livro intitulado "Eu sou o DED", lançado em setembro de 1971, em destaque seu personagem principal o chamado Dedinho (Fig. 5), que estreia com a seguinte frase: "Meu nome é Dedinho. Já nasci grande, pois o setor onde atuo precisava que eu nascesse atuando; e posso mesmo dizer que antes de nascido já estava trabalhando" (MEC, 1971). Obra, que por meio de uma linguagem simples veio para apresentar a organização, ações e objetivos do governo para a área da Educação Física e Desporto.

Figura 5 – Capa do livro de apresentação do DED e Personagem DED



Fonte: BRASIL, MEC, Eu sou o DED, 1971.

No documento, fica evidente, que a finalidade estabelecida pelo DED para Educação Física e Desporto, fundamentava-se no desenvolvimento da aptidão física, com o intento de expandir as condições dos atletas melhorando assim, a performance dos mesmos, dentro do cenário mundial.

Objetivo, que também se fez presente no Plano de Educação Física e Desporto (PED), produzido pelo DED, para o quadriênio de 1970 a 1974 (Fig.6). Documento organizado da seguinte maneira: 1. Introdução (Generalidades; Filosofia da Educação Física Desportiva e Recreativa; Valor da Ed. Física Desportiva e Recreativa; A Atividade Física parte integrante da Educação; Educação Física Desportiva e Recreativa e Desenvolvimento e Responsabilidades), 2. Objetivos (Gerais e Específicos), 3. Bases para ação implantação (Introdução, Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desportos (PRODED), Programa de Assistência Técnica e Financeira (PATEF), Programa de Intercambio e Difusão Cultural (PIDIC), 4. Recursos financeiros e 5. Anexos.

Figura 6: Capa Plano de Educação Física e Desportos (PED)

Fonte: BRASIL, MEC, Plano de Educação Física e Desportos, 1971.

Segundo Marques(1997), o PED era composto por três vertentes distintas, cada uma organizada com programas específicos; mas que, em determinados momentos, não era possível defini-los com muita clareza.

> A primeira abrigava o chamado Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desportos(PRODED[19])atuando, estrategicamente, em setores da capacitação de recursos humanos [...].
> A segunda vertente formada pelo Programa de Assistência Técnica e Financeira a Programas de Educação Física (PATEF)[20], onde procurava prestar auxílio ao Centro Olímpico Desportivo (COD); às competições desportivas nacionais e internacionais, incluindo as competições desportivas estudantis; à melhoria da qualidade dos equipamentos desportivos; à formação e a organização das colônias de férias etc.
> A terceira e última vertente era constituída pelo Programa de Intercambio e Difusão Cultural (PIDIC)[21] com a intenção de preservar o nosso patrimônio histórico do desportivo nacional e incentivar a consolidação de uma cultura

[19] O PRODED foi o programa que receberia mais recursos financeiros, segundo a programação original, e tinha como projetos: 1) a integração das escolas de Educação Física às Universidades Federais, especialmente; 2) a integração das Escolas aos clubes; 3) o desenvolvimento de pesquisas em Educação Física e Desporto; 4) o aperfeiçoamento do magistério e dos técnicos desportivos; e 5) a implantação de centros de pós-graduação (PINTO, 2003, p.44).

[20] O PATEF obteve o mesmo tratamento no que diz respeito à organização, mas para ele foram previstos menos recursos financeiros da Loteria Federal que o PRODED. Entretanto, foi o programa com maior número de projetos: 1) construção de Centros de Educação Física e Unidades Avulsas; 2) construção do Centro Olímpico Desportivo; 3) implementação de competições desportivas estudantis; 4) planejamento e execução de colônia de férias; 5) melhoria do equipamento desportivo nacional; 6) aquisição de material desportivo (nacional e internacional); 7) melhoria da representação desportiva nacional; 8) assistência técnica e financeira a entidades desportivas; e 9) Competições desportivas (nacionais e internacionais) (PINTO, 2003, p.45).

[21]PIDIC, formulado com três projetos: Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), Preservação do Patrimônio Histórico Desportivo e Incentivo à Criação e Difusão de Assuntos Culturais e Desportivos. Apesar de apresentar-se com menor número de projetos e também com menor previsão de receita da Loteria Esportiva, a atuação e a importância desse programa na divulgação dos demais, o PRODED e o PATEF, foram consideradas imprescindíveis para a consolidação da política do DED, no sentido de difundir as representações de esporte que se pretendia afirmar socialmente (PINTO, 2003, p.46).

> esportiva em nosso país, através do incentivo de obras inéditas no campo da Educação Física(MARQUES, 1997, p.8).

O PED em toda sua apresentação, retrata a Educação Física diretamente relacionada com o Desporto, modelo da concepção prevalente no momento histórico, no qual o esporte era considerado como conteúdo central para o campo de atuação, no que concerne ao âmbito escolar ou social (lazer). Assim como já presente no Diagnóstico (1969), o Plano propôs teorizar as práticas esportivas de maneira a refletir possibilidades educacionais.

> É preciso pensar em sua organização, porém mais ainda nas suas finalidades, ou seja, na sua contribuição para a formação do homem moderno, prestando a devida atenção à sua essencial originalidade psico-fisiológica, às profundas alterações e às consideráveis mudanças de dimensão que se produziram no seu substrato social. Baseados nesse alto espírito e conceituação da atividade física e do desporto, de um modo geral, e empenhando uma nova bandeira, qual seja, a de integrar a Educação Física Desportiva e Recreativa à Educação, viemos ombrear com aqueles que fazem a Revolução pela Educação (MEC; PED, 1971, p.1).

O esporte foi descrito, também, como relevante agente para a formação da personalidade tanto no ambiente escolar quanto no espaço de tempo ocupado pelo lazer, como é possível verificar na citação abaixo:

> [...] até nos momentos de lazer, como na educação sistemática, há necessidade de equilíbrio, porque a vida pede esse equilíbrio cujas bases são o repouso e a atividade. O desporto, que por suas diferentes formas ocupa um lugar tão importante nos períodos de ócio, pode desempenhar um papel fundamental na conversão de tais períodos em fator que contribua para o pleno desenvolvimento da personalidade humana (MEC; PED, 1971, p. 2).

O documento apresenta ainda uma breve análise do contexto desportivo mundial, correlacionando o desempenho esportivo com o nível de desenvolvimento socioeconômico de outros países. Inferindo, então, não ser “[...] mera coincidência o fato de as nações desenvolvidas darem amplo e decisivo amparo às atividades físicas estudantis e serem concomitantemente, as líderes no desenvolvimento e conservação dos recursos humanos” (MEC; PED, 1971, p.7).

Nesse sentido, para que o Brasil pudesse acompanhar esse desenvolvimento mundial, já que no diagnóstico formulado pelo Plano, foi descrito um cenário interno precário, tanto em relação à Educação Física quanto ao Desporto. Foram listadas medidas que poderiam levar o país a alcançar os patamares que foram obtidos em

outros países, como: a necessidade de implementação de programas apropriados, investimento em equipamentos adequados, qualificação e formação dos professores e consequentemente, o desenvolvimento da habilidade desportiva superior.

Além do intento de alcançar os resultados obtidos em outros países, a importância do investimento na Educação Física e no Desporto, foi justificado também por seus reflexos no campo da segurança nacional, no sentido de preparação precoce para futuros soldados.

> a) A preparação de reservas deve abranger o maior número possível de jovens. Assim, é preciso que se dê à juventude condições mínimas de aptidão física para a prestação do serviço militar obrigatório.
> b) Na preparação militar propriamente dita destas reservas, antes de que se entre no treinamento especializado (manejo de armas, manobras, etc.) é indispensável a elevação da resistência física dos recrutas de forma a torná-los aptos para o que deles for exigido na etapa seguinte. Assim quanto maior for a preparação pré-militar, menor será a duração da fase de adaptação dentro dos quartéis. As consequências para o serviço militar, de uma educação física desenvolvida largamente durante a infância e a juventude do futuro soldado, poderão ser: 1) melhor preparo técnico do soldado, pelo maior tempo que poderá ser dedicado ao treinamento especializado; ou 2) maior economia na formação das reservas, pela eliminação dos longos períodos de adaptação física dos recrutas (MEC; PED. 1971, p. 7).

Assim como a segurança nacional, o avanço econômico e social, a melhora da saúde da população e o incentivo à formação esportista, foram algumas das justificativas apresentadas pelo PED para salientar a necessidade e a relevância da Educação Física e do Desporto se fazerem presentes no cotidiano dos brasileiros.

Em análise a esse cenário, Oliveira (2003, p. 145) afirma que nos anos 1970, os intelectuais da Educação Física "[...] de maneira bastante hábil, desenvolveram um híbrido teórico [...]" sendo que em uma das perspectivas está presente "[...] um forte acento na formação integral do homem e da mulher brasileiros, principalmente sua juventude, no sentido das qualidades formativas da Educação Física e do esporte [...]"; porém, ao mesmo tempo em que se intensifica o serviço da "[...] identificação de talentos esportivos [...]" divulgam as "[...] proezas do Brasil-Grande para o mundo".

Pinto (2003, p. 125), complementa que as iniciativas e documentos produzidos pelo DED, por intermédio da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED)[22],

[22]Segundo Pazin (2015, p.148) a CNED: Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo iniciou em 1971, com o objetivo de envolver vários segmentos da sociedade, como: organização desportiva

> [...] estavam fundamentados no pressuposto de que a prática esportiva era sinônimo de saúde, ordem social e progresso, que deveria ser incentivada em todos os espaços possíveis, ensinada na escola, por intermédio dos professores de educação Física, e com múltiplas funções, dentre elas a melhoria da condição física da população e a preparação dos alunos para o cumprimento do serviço militar; para minimizar os efeitos maléficos da vida moderna; e para aumentar o número de atletas em várias modalidades, procurando melhorar a representatividade esportiva brasileira.

Para a propagação desta ideologia, concepções e planos referentes à Educação Física e o Desporto, foram utilizados diferentes recursos midiáticos disponíveis na época, os quais se fizeram presente durante todo tempo de vigência do DED, por meio das propagandas exaltando o desempenho esportivo dos atletas ou fazendo uso de dispositivos inéditos, como: a produção de cartilhas, histórias em quadrinhos "[...] que, ao combinar códigos de diferentes naturezas (a mensagem escrita e as imagens), procuravam construir significados e sentidos diferenciados, aumentando as possibilidades de leitura e qualificando a recepção das mensagens" (PINTO, 2003, p. 126).

O destaque incorporado ao Esporte, atribuindo a ele, a responsabilidade da melhoria das competências físicas da população e os benefícios que esta poderia trazer à nação, foi exposto em forma de legislação em 1975, com a Lei n.º 6.251, de 8 de outubro, na qual foram instituídas normas gerais sobre desportos, dentre outras providências, incumbindo em seu Art. 5º, o Poder Executivo de definir a Política Nacional de Educação Física e Desportos, com fundamento nos seguintes princípios:

> I - Aprimoramento da aptidão física da população;
> II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
> III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
> IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais;
> V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975).

A Lei n.º 6.251/75 (BRASIL, 1975), também orienta em seu Art.7º como deveria ser "[...] realizado à conta das dotações orçamentárias destinadas a

---

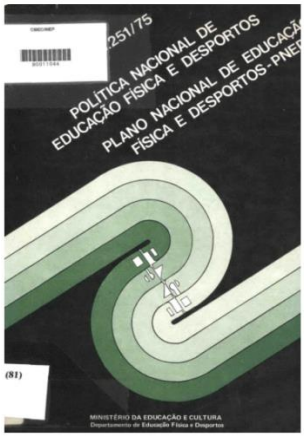
comunitária, associações desportivas (clubes), ligas, federações, confederações, comitês olímpicos, etc., no intuito de otimizar os empreendimentos de livre iniciativa. A CNED compunha parte de uma estratégia de instituição de uma mentalidade desportiva do governo organizada pela Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), que buscou adicionar o esporte como sucesso econômico do período. Pazin (2015, p.153) complementa que a Campanha foi responsável pela edição de onze mil e seiscentos impressos, dentre eles: cadernos técnicos, cadernos didáticos, revista em quadrinho, folders, livro de regras, caderno cultural, Revista Brasileira de Educação Física, jornais. Além da produção de filmes técnicos, filmes de divulgação em TV, exposições, campanhas em rádio e televisão.

programas, projetos e atividades desportivas e de recursos provenientes [...]” bem como, enfatizava a amplitude do Sistema Desportivo Nacional, que por meio deste documento reconhecia as seguintes formas de organização dos desportos: Comunitária (associações, ligas, federações e confederações); Estudantil (universitário e escolar); Militar; e classista (empresas).

A referida Lei, além de apresentar as disposições legais referente à orientação e organização para a prática dos desportos, em seu Art. 6º delega ao Ministério da Educação e Cultura, a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), atribuindo “[...] prioridade a programas de estímulo à educação física e desporto estudantil, à prática desportiva de massa e ao desporto de alto nível” (BRASIL, 1975).

Juntamente com o PNED, na mesma publicação, foi elaborada em conformidade como o disposto na Lei n.º 6.251/75, também a Política Nacional de Educação Física e Desportos. Como consta descrito em sua apresentação, o “[...] documento revela, a prioridade atribuída pelo Governo aos programas para a valorização do homem, através da melhoria dos padrões de aptidão física e da saúde da população” (BRASIL, 1976, p. 21).

Figura 7: Capa Política Nacional de Educação Física e Desportos.
Plano de Educação Física e Desportos (PNED)



Fonte: BRASIL, 1976.

Analisando o documento(Brasil. 1976, p. 31), constata-se que nele é apresentado em primeiro plano, a Política Nacional de Educação Física e Desportos, composta por um breve diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil, expondo que o setor educacional brasileiro, nos últimos anos “[...] revelou notável expansão, vem sofrendo reajustamento, no sentido de sua adequação às necessidades de cada

momento do processo de desenvolvimento nacional. A área de educação física e desportos é agora objeto de atenção especial". Destacando ainda, que,

> [...] o 'diagnóstico de educação física/desportos no Brasil', realizado em 1971 pelo antigo Ministério do Planejamento e coordenação geral e pelo Ministério da Educação e Cultura, formulou as seguintes conclusões-sínteses: (I) houve, entre 1964 e 1970, um crescimento quantitativo no setor; (II) esse crescimento incorporará certas distorções setoriais e regionais; (III) existem deficiências qualitativas [...].
> [...] Portanto, é válido admitir, para efeito da política nacional de educação física e desportos, que as necessidades do país, nesse particular, ainda não encontraram apoio na prática generalizada de atividades físicas e na representação desportiva nacional(BRASIL, 1976, p. 31).

Nesta publicação, seguindo a concepção do PDE, o desporto é compreendido como "[...] um dos mais valiosos elementos de apoio à formação do homem e de coesão nacional e social, contribuindo também para o intercâmbio e o melhor conhecimento entre os povos". Além disso, o desporto também é "[...] concebido como um dos instrumentos utilizados pelo estado e pela comunidade para a solução de problemas atuais, gerados pela moderna sociedade industrial [...]" (BRASIL, 1976, p. 27).

Em relação aos sistemas de gestão, a Política Nacional de Educação Física e Desportos, retrata três modelos de gerir a Educação Física e Desportos: dirigismo absoluto, liberalismo absoluto e sistema misto.

> [...] O dirigismo absoluto, implica essencialmente na intervenção estatal em todas as etapas da prática de atividades físicas, que se constituem, geralmente, em instrumentos de afirmação do poder nacional.
> O liberalismo absoluto, [...] a participação governamental limita-se ao estabelecimento de uma infraestrutura adequada de recursos, ficando a representação internacional dependente da deliberação particular dos praticantes e das entidades privadas.
> [...] Entre tais extremos encontram-se diferentes graus de intervenção do estado, conforme as peculiaridades dos países, permitindo assim uma terceira: sistema misto de gestão. Tal sistema, procura compatibilizar as ações do governo e da iniciativa privada, preservadas a liberdade individual e as iniciativas estatais
> (BRASIL, 1976, p. 31).

O modelo de gestão adotado pelo Brasil foi o sistema misto. A breve justificativa apresentada para tal definição está relacionada à "[...] realidade nacional e às peculiaridades da vida econômica e cultural do País [...] (BRASIL, 1976, p. 31).

Além da seleção do modelo de gestão, a segunda opção, de acordo com o documento(Brasil. 1976), refere-se à escolha da doutrina para condução da política

do desporto no país, entre os modelos: o pragmatismo “[...] que orienta o indivíduo para o resultado, a competição [...]”, e o dogmatismo, “[...] que adota posição diversa, orientando a prática de educação física e desportos para fins educacionais”. Segundo o documento, “[...] ambas as concepções convergem para a prática da educação física ou do desporto de massa, derivando daí o desporto de alto nível, característica das competições nacionais e internacionais”. A escolha efetuou-se, pelo pragmatismo, com o argumento de atender as condições do universo brasileiro, e considerar as dimensões psicossociais do objetivo do momento, que consistia “[...] em transformar uma maioria de espectador e sem praticantes, no prazo mais curto possível” (BRASIL, 1976, p. 39).

No entanto, mesmo com tal escolha, apresenta-se que o dogmatismo não será deixado de lado. O modelo estabelecido buscará explorar “[...] a convergência das duas tendências, para efeito imediato, e optando por uma base dogmática para adequação ao ambiente internacional, a médio e longo prazos” (BRASIL, 1976, p. 39).

Em termos práticos, isso significa, que

> [...] a educação física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo espacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária dos dez anos –5ª série do 1º grau, quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar. **Estas últimas alternativas deverão ser incentivadas de imediato,** visando-se à geração de estímulos indiretos para as atividades físicas da educação formal, fechando, assim, o ciclo de motivação e mobilização da população (BRASIL, 1976, p. 40, grifo nosso).

Embora, esteja posto na Política Nacional de Educação Física e Desportos, como objetivo geral: “[...] a melhoria de aptidão física da população como um todo [...]”, observa-se, uma centralização para o esporte de alto rendimento ou de massa, referenciando “[...] a educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário” (BRASIL, 1976, p. 40).

Na sequência do documento, com o mesmo enfoque, é apresentado o PNED para o quadriênio 1976-1979, prevendo programas e projetos abrangendo três grandes áreas de atuação: Educação Física e desporto estudantil; Desporto de massa; Desporto de alto nível. Institui como objetivos gerais:

> - Aprimorar a aptidão física da população;
> -Maximizar e difundir a prática da educação física e do desporto estudantil;

> - Elevar o nível técnico dos desportos, para o aprimoramento das representações nacionais;
> - Implantar e intensificar a prática do desporto de massa;
> - Capacitar os recursos humanos necessários às atividades a serem desenvolvidas no sistema desportivo nacional (BRASIL, 1976, p. 60).

Para a Educação Física e esporte estudantil, foram previstos diversos projetos prioritários, dentre eles:

> [...] a expansão da Educação Física nos 1º e 2º graus de ensino, atualizar currículos e programas, estimular a formação de recursos humanos, melhorar as instalações e equipamentos existentes, melhorar as condições de saúde e nutrição nas escolas, elaborar normas para a construção de material desportivo a preços acessíveis e colaborar na organização de competições (BRASIL, 1976, p. 71).

Com subsídio para a execução dos projetos, no período de 1976-1979, o PNED assegura para a Educação Física e desporto estudantil, a aplicação de “[...] 306 milhões de cruzeiros, representando 29% do total“[...] de investimentos previstos para as três grandes áreas de atuação.

Segundo Betti (2021), “[...] embora não haja uma avaliação documentada da Política Nacional de Educação Física e Desportos no Brasil, a observação da realidade evidencia que muito pouco foi feito quanto à Educação Física Escolar”. Na verdade, o principal efeito do PNED “[...] foi elevar o esporte ao primeiro posto nas preocupações nacionais, e esportivizar definitivamente a Educação Física Escolar” (BETTI, 2021, p.133).

Fato evidenciado, com a regulamentação do Decreto n.º 80.228, de 25 de agosto de 1977, que regulamentou a Lei n.º 6.251, e instituiu o esporte como “[...] atividade predominantemente física, com finalidade competitiva, exercitada segundo regras pré-estabelecidas”. Além disso, o documento considera “[...] a participação de estudantes [...] em competições desportivas oficiais, como atividade curricular, regular, para efeito de apuração de frequência [...]” incluindo as fases preparatórias (BRASIL, 1977).

Betti (2020, p.134), conclui que “[...] a concepção é a de que o aluno e a escola devem servir ao esporte, e, portanto, aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais [...]”, cenário característico de uma tendência tecnicista, na qual a operacionalização do trabalho pedagógico e

organização racional da prática diária dos professores, são o centro do processo e cabe aos estudantes o aprender a fazer.

> [...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 381-382).

Mesmo com a questão esportiva e a valorização de técnicas e resultados estando muito presentes, ainda no período de 1970 até 1980, surgem novas ideias a respeito da Educação Física, chamadas de movimentos renovadores[23], como afirmam Soares *et al* (2000, p.55):

> Os movimentos renovadores do qual faz parte o movimento dito 'humanista' na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia, conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais.

Os princípios ligados à pedagogia humanista foram dissertados em especial por Vitor Marinho de Oliveira no livro intitulado Educação Física Humanista, o qual se baseia teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers. Essa perspectiva teórica conduz o enfoque para o processo de ensino e não somente ao produto deste. Ou seja, os objetivos situam-se, "[...] no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, 'em si boa', da criança" (SOARES *et al*, 2000, p.55).

[23]Segundo Soares *et al* (2000, p.55) nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos "renovadores" na Educação Física. Entre eles destacam-se a "Psicomotricidade" com variantes como a Psicocinética, de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à Educação Física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Privilegia para isso, o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que melhoram através da prática do movimento. Pretende assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos, ideias e sentimentos.

Para Oliveira (1985, p.50), a Educação Física humanista está ligada às mudanças nas bases dos métodos de ensino. No sentido de planejar e organizar "[...] tarefas que pretendam promover uma aprendizagem realmente significativa para o aluno devem levá-lo a uma atitude consciente e relacionada com sua própria realidade, de modo a incorporar-se ao conjunto de seus conhecimentos". Processo no qual o sujeito seja o centro, como é possível perceber no excerto a seguir:

> [...] Não devemos conduzir as aulas em função daquilo que achamos importante, mas, a partir das necessidades do educando, criar situações que tenham possibilidade de integrar os objetivos do próprio aluno, promovendo uma autêntica mudança de comportamento (OLIVEIRA, 1985, p. 50).
>
> O que postulamos, em nome de uma real ação pedagógica, é que os exercícios sejam executados a partir de um impulso interior, onde o aluno sinta o movimento como sendo 'seu', não dependendo de guias, modelos ou comandos. A satisfação em movimentar-se livremente e o envolvimento afetivo proporcionado por essa liberdade criam a verdadeira disciplina. Esta não será alcançada sob forma coercitiva, mas sim, através da participação espontânea (OLIVEIRA, 1985, p. 57).

Para Bracht (1992, p. 26), o objetivo central da Educação Física, nesta concepção, está na "[...] instrumentalização e movimentação do aluno para ocupar suas horas de lazer com atividades. E, de maneira que tal ocupação possa ocorrer de forma autônoma, crítica e criativa". Possibilitando, assim, novas formas de movimento, distanciando-se da mera repetição prática de exercícios estereotipados.

Relacionando-se aos "[...] princípios humanistas apontados, surge uma outra tendência ligada ao movimento, o chamado Esporte Para Todos (EPT), que se caracteriza como uma opção alternativa ao esporte de rendimento [...]" tão enfatizado anteriormente (SOARES *et al*, 2000, p.55).

Segundo Pazin (2015, p. 210), o EPT "[...] contou com a adesão de mais de 2.700 municípios e utilizou a infraestrutura do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como órgão executor e divulgador". Em parceria com as secretarias de educação, aproximadamente "[...] 9,7 milhões de pessoas participaram nos eventos de massa". Segundo a autora, a campanha pretendia valorizar o esporte comunitário, pois havia a preocupação com a baixa aptidão física dos brasileiros.

Ao analisar tal programa, observa-se que entre os estudiosos da história da Educação Física, há diferentes interpretações e correntes de pensamentos. Valente, em sua tese (1996,) apresenta o EPT,

> [...] como uma das soluções alternativas democráticas - mediadoras - para os lazeres e/ou cotidiano do homem contemporâneo. As justificativas, em torno desse fato, apontam o EPT como um fenômeno em constituição ao nível internacional, o qual possui dimensões multiculturais; não se limitando aos números - recordes - dos esportes olímpicos, mas esforçando-se em conviver com eles; não possuindo uma única base comum de ações - às vezes se apresenta mais formal, outras vezes menos formal - mas demonstrando-se dependente da cultura popular assim como da organização político-social de cada povo (VALENTE, 1996, p. 204).

Complementa Valente (1996, p. 205), que o EPT se manifesta "[...] como uma das representações da democratização desse mundo esportivo, por continuar convivendo com suas contradições, [...] e ser um dos estimuladores para o exercício da desmitificação da ideia tradicional do esporte espetáculo".

Divergindo da apreciação de Valente (1996), a corrente EPT foi criticada por Cavalcanti (1984). A autora afirma que os modelos configurados nesse movimento, representavam dispositivos de controle social, fundada em declarações que exaltavam a inserção da população em movimentos populares.

> Apesar do discurso e dos promotores do Esporte para Todos advogarem para este, características de movimento popular, evidencia-se, no próprio discurso e nas promoções, a ambiguidade da noção popular. Colocando-se costumes e idealizações correntes do povo como elementos essenciais da linha de massa e esta como centro de ação do Esporte para Todos, pode-se verificar que se trata de um prolongamento da cultura tradicional, do folclore, e não de um movimento popular autêntico, onde a crítica à cultura tradicional e à cultura dominante é uma constante que impulsiona o movimento. Procurar contato popular é bem diferente de facilitar o surgimento de um movimento de base popular. As interpretações de manipulação surgem porque já se tornam muito evidentes os interesses da classe dominante em manter a classe dominada 'ativa', organizando e praticando esporte no seu único tempo disponível. Evidentemente, esta é uma excelente forma de disfarçar o controle social no tempo livre (CAVALCANTI, 1984, p. 89-90).

Outro autor a criticar o programa EPT foi Santin (2003, p. 95). Em sua análise, o Esporte para Todos não apresentou uma organização uniforme e possuía nomenclatura e objetivos bastante difusos. Além disso, discorre que o programa não alcançou sucesso "[...] em primeiro lugar porque o EPT não surgiu como uma exigência de consciência individual ou social. Em segundo lugar seus objetivos nunca foram suficientemente esclarecidos". Segundo o autor, na busca de trazer este programa externo,

> "[...] houve maior preocupação em copiar a organização e reproduzir as práticas esportivas. Pouca atenção foi dada à filosofia e à pedagogia dos esportes de massa. [...]. A mercadoria importada nos trouxe práticas

> esportivas inadequadas, sem os nossos traços culturais, e levou-nos a uma organização burocrático-administrativa paternalista (SANTIN, 2003, p.96).

Nesse sentido, Castellani Filho (2010) reconhece que o movimento do EPT atuou como veículo de persuasão dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, levando-os a acreditar que o desenvolvimento econômico tinha seu correspondente no campo social. Ou seja, o EPT, foi usado como forma de comprovação de que, o crescimento "[...] alcançado no início da década de 1970, correspondia o desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso dentre outras formas no acesso às atividades físicas de lazer pela camada da população, até então, dela alijada [...]" (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 92).

Ao explorar esse programa e a amplitude de sua influência, considerando o momento histórico em questão, cabe ressaltar as palavras de Taborda Oliveira (2012, p.155-156)

> Revisitar o tema das relações entre esporte e poder político, este de caráter autoritário, é sempre um desafio que exige articular diferentes escalas de análise. Por um lado, porque cada formação social apresenta suas próprias vicissitudes, suas maneiras próprias de articular política (poder) e cultura, representada pelo esporte, pela educação, pela arte, por distintas formas de pensamento etc. Por outro lado, porque a relação entre formas de dominação e usos da cultura são, provavelmente, uma das marcas mais tangíveis do espírito humano, assumindo contornos imemoriais. No entanto, é difícil sustentar que o esporte, fenômeno tipicamente moderno, apenas atualizaria aquele impulso humano de dominação. Isso significaria reduzir de maneira simplista a complexidade não só do esporte e da política, mas também da cultura a um jogo 'dominantes x dominados' bastante conveniente para os apologistas das teorias da conspiração. Antes é preciso focalizar o contorno que cada manifestação da cultura assume em determinado tempo e lugar, para que possamos, particularizando a análise, dimensionar os seus usos pelo poder político, seja aquele de caráter democrático ou aquele que tem no autoritarismo e no totalitarismo sua máxima expressão considerando, ainda, como a política se articula com o mercado, com a mídia, com a tradição, com os intelectuais e com ideias tais como liberdade, direitos, justiça, igualdade, democracia etc.

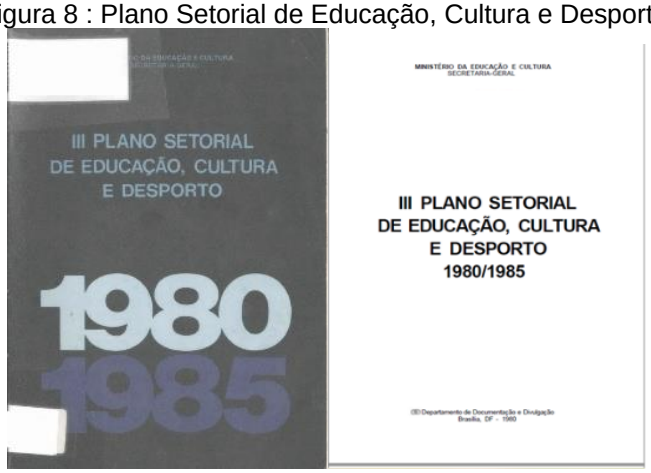
Já no início da década de 80, a Educação Física teve seus olhares voltados para o que se refere diretamente ao espaço institucional escolar. Betti (2020, p. 139) discorre esse momento como período de "crise de identidade", marcado por muitos questionamentos e por uma mudança radical de discursos.

Para ampliar o conhecimento do contexto educacional vivenciado nesse período, optou-se por apresentar alguns dados quantitativos oficiais disponibilizados

pelo Anuário Estatístico do Brasil[24] – AEB (1982). Segundo o documento, no ano de 1980, 25.6% da população brasileira acima de 10 anos de idade ainda não estava alfabetizada[25] (22.345.774 pessoas). Outro dado, que merece destaque dentro deste referencial, é que embora nesse momento, o quantitativo populacional das áreas urbanas (70.137.741 pessoas) já fosse maior que o dobro, em comparativo com o número populacional das áreas rurais (32.283.989 pessoas), o percentil de indivíduos maiores de 10 anos não alfabetizados na área rural era consideravelmente muito maior, cerca de 46%, enquanto na área urbana foram 16% da população.

Em resposta ao cenário exposto, o governo, representado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura Eduardo Portella, instituiu o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) para o período de 1980 a 1985 (Fig. 8), o qual traz na apresentação do documento, como prioridade, a redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais, destacando sua preocupação com o meio rural e a periferia urbana (BRASIL, 1980, p. 11).

Figura 8 : Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.



Fonte: BRASIL (1980)

O documento em questão encontra-se subdividido em três unidades: Política Setorial, Política Regional e Ação Intersetorial de Educação, Cultura e Desporto, com o propósito de delinear linhas e ações preferenciais a serem efetivadas descentralizadamente.

[24] As tabulações foram baseadas nos resultados do Censo Demográfico de 1980 e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios referente a 1981 (IBGE, 1983, p. 199).

[25] Foram consideradas como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer; as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e as que apenas assinassem o próprio nome foram consideradas analfabetas (IBGE, 1983, p. 199).

Dentre as linhas programáticas prioritárias estabelecidas no Plano, a educação no meio rural encontra-se na primeira, com a justificativa de atingir os focos mais acentuados de pobreza do país. “Considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio” (BRASIL, 1980, p. 15).

Dessa maneira, propõe repensar a política de educação, os planos curriculares e a descentralização dos programas para efetiva participação dos sujeitos. No entanto, deixa-se claro que tal estratégia buscará ampliar o acesso da população rural ao meio escolar, porém, de antemão esclarece que a educação ofertada, todavia possa ser de qualidade inferior daquela disponibilizada pelo governo em outras áreas do território nacional. Como é possível perceber no excerto a seguir:

> Assim sendo, espera-se poder oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura.
> É preciso reconhecer que tal adequação pode incorrer numa simplificação demasiada da oferta educacional, o que equivaleria, pelo menos em parte, a diminuir as chances de acesso às oportunidades, se comparadas com aquelas pessoas que recebem a educação regular completa. A história, contudo, ensina **que é preferível oferecer menos, porém de forma realista, do que pretender oferecer mais, e de forma apenas legalista**(BRASIL, 1980, p. 15, grifo nosso).

Ou seja, analisando o excerto do PSECD, percebe-se que nesse momento, a responsabilidade com o princípio de igualdade, não era prioridade, pelo menos, não em relação à oferta de educação com qualidade para as comunidades rurais. Sob a justificativa de ampliar o acesso à educação, documenta-se em um Plano Nacional, a concepção de que é melhor ofertar menos ao público que já é desprovido de condições mínimas. Tal conjuntura é corroborada por Sergio Celani Leite em sua Dissertação (1996, p.15).

> A educação rural no Brasil, de certa forma, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional instalado no Brasil pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Voltando à análise do PSECD, dentre as outras linhas programáticas estão, a educação nas periferias urbanas, o desenvolvimento cultural e como última linha,

apresenta a valorização dos recursos humanos ligados à educação, à cultura e ao desporto, particularmente daqueles engajados na educação básica, destacando reconhecer esta, como condição essencial para a realização das prioridades anteriores (BRASIL, 1980, p.16).

Numa visão geral, o Plano preconiza a expansão das oportunidades educacionais, com o objetivo de alcançar todas as áreas e reduzir as disparidades regionais, com a proposta de descentralização e introdução de mudanças significativas nos conteúdos curriculares e com destaque na valorização docente.

Betti (2020,p. 141), em análise ao contexto apresentado, aponta que:

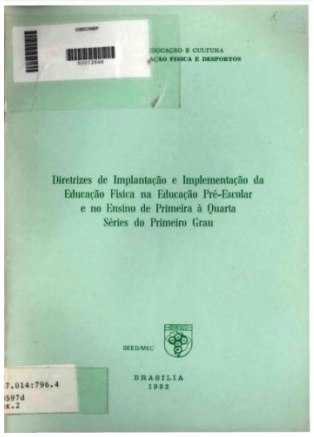
> [...] a redução da questão pedagógica ao âmbito das técnicas de ensino, a centralização administrativa e limitada integração dos sistemas de ensino com a sociedade estavam desviando a escola de primeiro grau de suas finalidades e contribuindo para o seu esvaziamento como fonte de valores, ideias e instrumentalização básica para a vida.

Retornando o olhar à política nacional direcionada à Educação Física, é possível acompanhar um avanço significativo da área, em especial, quando considerada a passagem da DED, para Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), em 29 de março de 1982, tornando-se um dos Órgãos Centrais de Direção Superior. Segundo o Decreto n.º 87.062, a SEED tem por finalidade:

> [...] subsidiar a formulação da política e a fixação de diretrizes no campo da educação física e desportos; planejar, coordenar e supervisionar a sua execução em âmbito nacional; prestar cooperação técnica ou assistência financeira supletiva às unidades federadas e às instituições de ensino e de prática desportiva, bem como às entidades nacionais dirigentes do desporto; e velar pelo cumprimento da legislação federal pertinente (BRASIL, 1982).

No mesmo ano da instituição da SEED, esta Secretaria em parceria com o MEC formulou o documento denominado: Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de primeira a quarta séries do Primeiro Grau. Este seguiu as prioridades apresentadas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), direcionando seu enfoque à escola de Primeiro grau, na busca de melhoria na quantidade e qualidade de ensino nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Figura 9 **:** Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do Primeiro Grau.



Fonte: BRASIL (1982).

Dentre as justificativas apresentadas pelo documento (Brasil.1982), destaca-se que a Educação Física é disposta como um “[...] conjunto de atividades educativas que visam criar o gosto e o hábito do exercício físico regular [...]”, desta maneira ela “[...] assume características específicas de acordo com a população a que se destina [...]”. Para tanto, tais Diretrizes partem da análise da criança, revisando os seus processos de crescimento e desenvolvimento apresentando orientações didático-pedagógicas e de formação de recursos humanos (BRASIL, 1982, p.8).

As Diretrizes não apresentam um diagnóstico da realidade encontrada, com base na justificativa de não terem “[...] informações disponíveis até então, na faixa etária de quatro a dez anos de idade, no que tange à qualidade de ensino e quantidade de crianças atendidas” (BRASIL, 1982, p.9).

Sobre os objetivos propostos pelas Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de primeira às quartas séries do Primeiro Grau, foram:

> 1. Oferecer subsídios para a implementação da Educação Física para a faixa etária em questão.
> 2. Oferecer subsídios sobre o conceito de educação psicomotora no desenvolvimento normal da criança no contexto geral da Educação Física.
> 3. Enfatizar a necessidade de se conhecer a criança em relação ao contexto sócio-cultural em que está inserida para que as atividades físicas propostas e a metodologia a ser utilizada estejam de acordo com as características individuais.
> 4. Conscientizar a comunidade em geral da necessidade da Educação Física nesta faixa etária, como um relevante componente curricular tendo em vista a integração dos domínios cognitivo, afetivo e motor no desenvolvimento da criança.

> 5. Orientar os administradores em geral — diretores, especialistas em educação, professores — quanto à necessidade da Educação Física, sua duração e frequência para a faixa etária em questão.
> 6. Orientar os administradores quanto às características de local e material adequados ao desenvolvimento dos programas de Educação Física.
> 7. Estimular a aquisição e confecção de equipamento e material adequados ao desenvolvimento dos programas de Educação Física na própria unidade escolar com recursos financeiros e apoio técnico dos órgãos centrais administrativos (BRASL, 1982, p.11).

O documento revela ainda, a falta de conhecimento e respaldo teórico para a área de Educação Física, nesse período, no cenário dos primeiros anos de escolaridade (crianças de 4 a 10 anos). Segundo as Diretrizes:

> Constata-se, na atualidade, a inexistência de uma conceituação apropriada da Educação Física dirigida às crianças na faixa etária de quatro a dez anos de idade, o que tem dificultado a sensibilização e conscientização dos que atuam no plano decisório na área. Isto tem impossibilitado a implantação e implementação de uma Educação Física que atenda às necessidades básicas da criança em seus aspectos cognitivos, motores e afetivo-sociais (BRASIL, 1982, p.10).

Além disso, revela a marginalidade com que a Educação Física é abordada dentro do processo de ensino.

> Carecendo de uma conscientização da importância, características e necessidades das atividades físicas para as crianças na faixa etária de 4 (quatro) a 10 (dez) anos de idade, revela-se entre os administradores e orientadores na área de Educação um desinteresse ou discriminação, colocando a Educação Física em plano secundário quanto ao estabelecimento de condições favoráveis à sua prática, características de locais, equipamentos e materiais adequados ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1982, p.10).

Nesse sentido, as Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de Primeira as Quarta séries do Primeiro Grau, buscam apresentar subsídios para orientar e delinear o trabalho a ser desenvolvido com as crianças da faixa etária de 4 a 10 anos, apresentando desde a concepção de criança e fases de seu desenvolvimento psicomotor e, definindo objetivos a serem alcançados com a Educação Física para esta faixa etária.

> – Proporcionar às crianças, condições favoráveis ao seu desenvolvimento motor.
> – Estimular o desenvolvimento da habilidade perceptiva para melhoria do controle motor.
> –Estimular a aquisição e aprimoramento de padrões motores fundamentais.
> – Estimular a aquisição de habilidades motoras básicas e específicas.

> – Proporcionar à criança condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas motores (BRASIL, 1982, p.16).

Complementando, o documento ainda apresenta orientações didático-pedagógicas, estratégias e capacitação de profissionais.

No entanto, observa-se que embora se tenha uma legislação no sentido de respaldo da garantia de implementação e direito à permanência do ensino da Educação Física consolidado já há alguns anos, na prática não foi possível perceber avanços empíricos e teóricos no contexto das escolas de Educação Infantil e anos iniciais.

Um ano após a veiculação das Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de primeira às quartas séries do Primeiro Grau, em 1983, foi publicado o livro: Educação Física: Diretrizes curriculares para o ensino de 1° grau – Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva[26], sob a autoria de Brum e Reginato.

Figura10: Capa documento Educação Física: Diretrizes curriculares para o ensino de 1° grau. Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva

Fonte: BRUM e REGINATO,1983

As suas autoras o denominaram, não como um programa, mas como uma linha metodológica para a orientação dos professores, propondo que este material

[26] A presente obra é resultado do Prêmio Liselott Diem, de Literatura Desportiva, realizado em julho de 1981, o qual teve como objetivos estimular as pesquisas nas áreas pedagógica e biológica da Educação Física e Desportos, incentivar e enriquecer a produção bibliográfica e proporcionar oportunidades de criação. Evento organizado pela Secretaria de Educação Física e Desportos, através da Subsecretaria de Educação Física. A denominação dada ao concurso homenageia Liselott Diem, alemã que colaborou intensamente com a Educação Física do Brasil. O concurso foi aberto a professores licenciados em Educação Física, técnicos desportivos e médicos especializados em Educação Física e Desportos (BRUM e REGINATO, 1983, p.5)

fosse utilizado como uma fonte de recursos e informações para a organização e desenvolvimento de um currículo pautado na realidade e condições de cada região e local.

Destaca-se no corpo do texto, que se espera que os professores percebam:

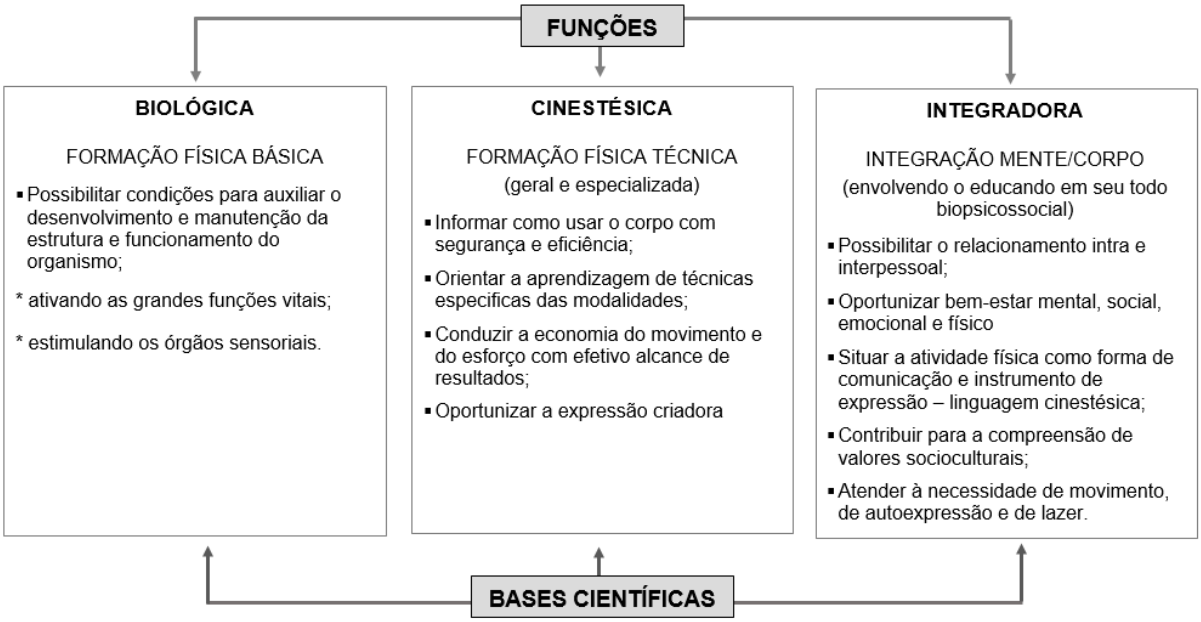
> [...] - a valorização da Educação Física como um dos componentes da Educação Geral;
> - a prática consciente da atividade física como meio de proporcionar a formação de hábitos de vida sadia;
> - a formação do aluno como ser pensante, crítico, responsável e social;
> - a atividade física como forma de liberação, autoconhecimento e expressão;
> - o respeito ao aluno e professor como individualidades;
> -o desporto e as atividades físicas em geral como meios de educação integral (BRUM; REGINATO, 1983, p.7).

É notável neste documento uma mudança de concepção, evidenciando a Educação Física como componente da Educação geral, e destacando o desporto e as atividades físicas como instrumentos de uma educação integral. Além disso, já apresenta, nesse momento, a Educação Física constituinte do campo das linguagens, sendo uma forma de comunicação e expressão.

> O movimento corporal, neste caso, transforma-se em linguagem não verbal, mas sensorial, perceptível pelos sentidos.
> Através dele transmitem-se mensagens visuais de forma consciente e mesmo inconscientemente.
> Na teoria do processo de comunicação, a mensagem é seu fundamento básico e condicionador. Assim sendo, a atividade física é forma de comunicação e instrumento de expressão, muitas vezes mais eficaz que qualquer outra forma (BRUM; REGINATO, 1983, p.9).

A Educação Física é evidenciada como instrumento de “[...] manutenção do desenvolvimento da estrutura e funcionamento do organismo, da compreensão de si mesmo e da interação consciente do indivíduo com os outros e seu meio”. Para tanto, as suas funções são subdivididas em: biológica, cinestésica e integradora. Como é possível analisar na figura a seguir

Figura11: Funções da Educação Física



Fonte: BRUM; REGINATO (1983, p.13). Adaptado pela autora.

As três funções foram consideradas em todos os processos de ensino, inclusive no momento da avaliação, extrapolando a base avaliativa utilizada até então, a qual tinha como referencial a análise da execução de movimentos e exercícios. Já esse documento propõe que o estudante seja percebido dentro de suas especificidades, interesses, aptidões e experiências prévias, com o princípio da interpretação do corpo como forma de comunicação e expressão.

> O corpo é o primeiro meio de percepção e de expressão da criança e também de comunicação com outro ser. É aquele que precede e prepara as outras formas de comunicação, de modo especial a linguagem, continua a ser um dos meios de comunicação mais autêntico e profundo mesmo no adulto. É sobre esse conceito de totalidade do ser, do corpo como meio de comunicação e expressão, que deve repousar a avaliação em Educação Física. Por conseguinte, não se trata apenas de avaliar os aspectos mecânicos dos movimentos, mas também de considerar os interesses, valores, necessidades e aptidões que constituem as vivências anteriores desse desempenho e do qual o movimento é a expressão final e total (BRUM; REGINATO, 1983, p.59).

Para o desenvolvimento das práticas, é exposto que o estudante seja percebido “como pessoa” na Educação Física, e que as atividades físicas sejam realizadas de forma consciente, para que possam ser incorporadas como hábito de vida. Preferencialmente partindo de situações concretas e motivando o estudante, dessa forma “[...] enquanto enriquece sua sensibilidade, desenvolve seu raciocínio,

aprimora sua expressão individual, amplia o círculo social, promove mudanças, numa interação e integração total, mente/corpo" (BRUM e REGINATO, 1983, p.15).

Neste mesmo ano,1983, em Porto Alegre – RS, Airton Negrine lançou o livro: O Ensino da Educação Física (Fig.12). Produção que também exterioriza uma abordagem de currículo para a Educação Física.

Figura 12: Capa do livro – O Ensino da Educação Física

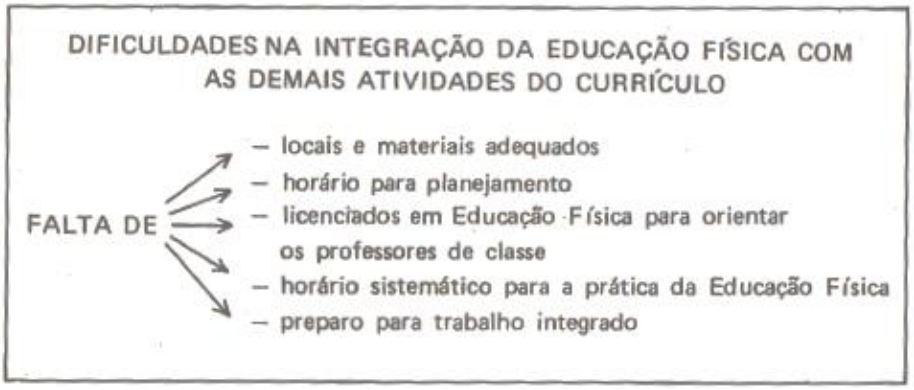
Fonte: Negrine,1983.

A obra se encontra organizada em três capítulos intitulados: Currículo por atividades, Currículo por área e Currículo por disciplina. O autor expõe logo nas primeiras páginas, a denúncia de que "[...] apesar de haver no país uma legislação vigente, é sabido, através de estudos realizados, que grande parte das escolas não cumprem esta determinação legal [...][27] no que se refere à Educação Física no currículo por atividades" (NEGRINE,1983, p 3).

Segundo o autor, isso se dá devido a algumas situações, com as quais os profissionais se deparam, dentre elas:

[27] Refere-se como determinação legal, ao Decreto Federal n.º 69.450, de 1971.

Figura 13: Dificuldades encontradas pelos docentes



Fonte: NEGRINE (1983, p. 4).

Complementa que, além destas dificuldades, os professores das quatro primeiras séries do Primeiro Grau, não atingem seus objetivos em decorrência de:

> a) Os professores unidocentes dessas séries, em parte, não estarem conscientizados da importância das atividades físicas na educação integral do aluno;
> b) a maioria dos professores dessas séries deixarem de ministrar a Educação Física a seus alunos porque lhes falta:
> 1) tempo e/ou interesse, pois há uma preocupação maior em vencer os conteúdos de outras matérias;
> 2) assessoramento por parte do professor de Educação Física;
> 3) condições técnicas para o desempenho do trabalho específico em Educação Física.
> c) um número significativo de professores dessas séries ministrar Educação Física a seus alunos, restringindo-se a dar atividades que não satisfazem os objetivos, tais como:
> 1) levar as crianças a passeios
> 2) promover recreação em sala de aula (NEGRINE, 1983, p. 4).

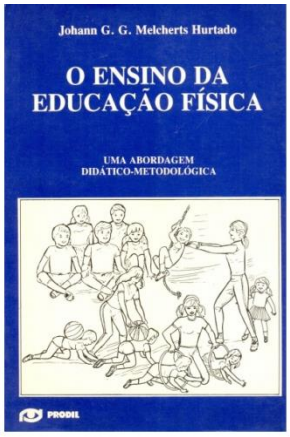
Dessa maneira, justifica a relevância de sua obra para o momento, no sentido de “[...]dar uma visão clara e concisa dos objetivos da Educação Física nos primeiros anos escolares e as noções de um currículo que poderá ser desenvolvido pelos professores dessas séries [...]” (NEGRINE, 1983, p. 4).

No intuito de distanciar a Educação Física de uma atividade sumariamente recreativa, ostenta que seu principal objetivo “[...] nos primeiros anos escolares, é antes de mais nada, fazer com que a criança domine seu próprio corpo [...]” fundamentando que o “[...] adestramento dessa habilidade é o ponto fundamental para qualquer outra aprendizagem motora posterior “[...], como também, pré-requisito para outras aprendizagens, denominando-a como educação psicomotora (NEGRINE, 1983, p. 4 - 6).

Em relação à estrutura curricular, Negrine (1983) pautado nos princípios do Decreto n.º. 69.450/71,propõe três momentos: para as primeiras séries escolares, a qual pauta-se em exercícios de estruturação de um esquema corporal e de ajuste postural; exercícios globais de coordenação motora; exercícios de percepção temporal e jogos recreativos, pré-esportivos e sensoriais. Para as séries seguintes sugere “[...] atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais psíquicas dos individuo, possibilitando-lhe o emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade [...]”, destacando também a relevância da Educação Física, para “[...] a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios”. E por fim, trata do currículo para o 2º grau, descrevendo que essa etapa é de continuidade e servirá de base para a “[...] aprendizagem dos esportes e dos hábitos sadios da ginástica, das danças e da recreação”. Indica como óbvio o destaque aos esportes, “[...] por atenderem às exigências biológicas, psicossomáticas e intelectuais do adolescente”. Mas que não se deve esquecer da “[...] necessidade de se dar ênfase nos exercícios ginásticos [...]”, pois estes “[...] constituem a base sólida para um bom desenvolvimento físico e postural do aluno” (NEGRINE, 1983, p.8).

Além da obra de Negrine, também em 1983, em Curitiba – PR, Hurtado publicou o livro: O Ensino da Educação Física. Uma abordagem didática (Fig.13), no qual em suas primeiras páginas, esclarece que se trata de um livro “[...] eminentemente didático [...]” e que não tem a intenção de esclarecer polêmicas ou enfoques filosóficos, em ebulição naquele momento.

Figura 14: Capa do livro – O Ensino da Educação Física



Fonte: Hurtado (1983)

Hurtado (1983, p. 12), assim como Brum e Reginato (1983), também identifica o movimento como uma forma de expressão e comunicação com o meio em que vive. Enfatiza que a prática do exercício de atividades motoras, “[...] além de exercer papel preponderante no desenvolvimento somático e funcional, estimula e desenvolve as suas funções psíquicas. Daí a educação do corpo como instrumento e como fator de equilíbrio geral do organismo” (HURTADO, 1983, p. 12).

Classifica a Educação Física em dois aspectos: valores e funções. Os valores, segundo ele, foram subdivididos em biológicos, fisiológicos, psicológicos e sociais, tratando-os como “[...] resultados interativos da prática racional da Educação Física em todos os níveis de ensino, lazer, recreação e outras alternativas”. E as funções, como de caráter formativo, que visam “[...] o atendimento das necessidades de desenvolvimento bio-psico-fisiológico e social [...]”, e informativa, a qual comporta os “[...] princípios da cultura, pois visa dar aos professores-alunos embasamento teórico-prático suficiente para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos indispensáveis para o exercício da profissão de professor” (HURTADO,1983, p. 14; 21-22).

Nesse sentido, aponta que a Educação Física tem por “[...] finalidade contribuir, por meio da prática de atividades físicas racionais e variadas, para a interação e desenvolvimento equilibrado das potencialidades bio-psico-fisiológicas e sociais do homem em geral” (HURTADO, 1983, p. 45).

Quanto aos objetivos da Educação Física escolar, o autor também os subdivide por etapa de ensino. No entanto, diferente de Negrine (1983), inclui a pré-escola ao dispor dos objetivos para os primeiros anos escolares.

> - ESTIMULAR o desenvolvimento das capacidades físicas naturais do movimento;
> - DESENVOLVER as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor;
> - PROPICIAR o desenvolvimento das qualidades físicas, objetivando a adaptação orgânica ao esforço físico;
> - MELHORAR a aptidão física por meio da prática de habilidades motoras fundamentais, em atividades de iniciação aos desportos individuais e coletivos;
> - ESTIMULAR a capacidade de expressão individual por meio de movimentos criativos;
> - CONTRIBUIR para a aquisição e formação de hábitos higiênicos;
> - FAVORECER a sociabilização através de atividades físico-recreativas (HURTADO, 1983, p. 50).

Quanto aos objetivos propostos para a Educação Física para o 1º Grau, Hurtado (1983, p.51), apresenta como referenciais o desenvolvimento e o estímulo de habilidades e capacidades:

> - DESENVOLVER exercícios de caráter formativo-corporal e estimular o gosto pela prática da Educação Física;
> - ESTIMULAR o desenvolvimento das capacidades mentais e psicomotoras em geral;
> - MELHORAR a aptidão física através da prática de habilidades fundamentais nos desportos em geral;
> - ESTIMULAR a aquisição de hábitos higiênicos e costumes sadios;
> - DESENVOLVER a criatividade, o gosto artístico e o respeito pelas tradições;
> - DESENVOLVER a liderança desportiva e o espírito de equipe;
> - ESTIMULAR a prática de atividades físicas em contato com a natureza.

Complementando, Hurtado (1983, p.52) destaca os objetivos para os estudantes do 2º grau com verbos fundados nos atos de consolidar, aprimorar e cultivar hábitos e capacidades:

> OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º GRAU
>
> - CONSOLIDAR os hábitos e costumes da prática de exercícios físicos de forma regular;
> - APRIMORAR as capacidades intelectuais que concorrem para a formação da personalidade do aluno, através da prática desportiva em geral;
> - CONSOLIDAR as etapas do desenvolvimento físico e mental por meio dos benefícios bio-psico-fisiológicos e sociais que advêm da prática da Educação Física Desportiva e Especializada;
> - CULTIVAR hábitos de formação moral, cívico e comunitária, reconhecendo os valores do passado e do presente, gosto artístico, respeito pelo folclore, tradições e espírito de união e integração nacional.

Segundo Hurtado (1983, p. 45), mesmo a Educação Física estando objetivamente direcionada ao desenvolvimento do corpo, nem por isso ela deve deixar de lado os demais aspectos do processo educativo. Neste sentido, ao alcançar os objetivos, a Educação Física permite que os estudantes possam

> a) Adquirir bons hábitos posturais, higiênicos, de saúde e desenvolvimento corporal. b) Desenvolver e estimular atitudes socialmente desejáveis por meio do jogo e do esporte, principalmente. c) Desenvolver e aprimorar as qualidades físicas e psíquicas, indispensáveis à formação integral do homem para a contribuição de uma personalidade emocionalmente equilibrada, socialmente ajustada e funcionalmente desenvolvida.

Em uma breve reflexão sobre as três obras exploradas: Brum e Reginato, Negrine e Hurtado (1983), é possível perceber uma mudança de concepção sobre a Educação Física escolar. Embora ainda estejam presentes objetivos de cunho higiênico, a compreensão da necessidade do desenvolvimento integral do indivíduo e sua indivisibilidade começam a ecoar nos escritos.

Em especial, a finalidade e os objetivos estão registrados de maneira a extrapolar os aspectos estritamente motores e se correlacionam com as demais áreas, e ainda, buscam provocar o despertar de uma preocupação com o professor, sua formação e recursos disponíveis para a sua atuação.

Além das alterações percebidas nas literaturas, o país concomitantemente vivenciava um cenário sociopolítico de mudança, no qual o regime ditatorial se aproximava do fim, e o neoliberalismo era percebido como uma possível "nova" solução para combater os problemas socioeconômicos. Em 1984, durante a realização do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, foi produzida pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) em parceria com a Associação dos Profissionais de Educação Física de Minas Gerais (APEFMIG): A Carta[28]de Belo Horizonte(FARIA JUNIOR, 2001).

A Carta ocupou-se de treze pontos: 1. O direito à Educação Física; 2. Educação Física, educação e cultura; 3. Educação Física e ética profissional; 4. Educação Física e suas relações com o Estado; 5. Educação Física e ensino; 6. O professor de Educação Física e o exercício da profissão; 7. Formação do professor de Educação Física; 8. Mobilização e associativismo em Educação Física; 9. Pós-graduação em Educação Física; 10. Pesquisa em Educação Física; 11. Informação e documentação em Educação Física; 12. Educação Física e a iniciativa privada e 13. Cooperação e intercâmbios internacionais em Educação Física.

Para conhecer com mais profundidade a situação das condições da Educação Física no Brasil, foi apresentado no documento uma análise com o seu diagnóstico:

> [...] - a Educação Física no Brasil tem-se caracterizado pelo autoritarismo e conservadorismo de seus conteúdos e estruturas;

[28] Segundo Alfredo Gomes Faria Junior, em Reflexões sobre a Educação Física Brasileira – A Carta de Belo Horizonte (2001, p.24), descreve que historicamente: "cartas" e "manifestos" são expressões de alguma vanguarda ou movimento organizador de uma nova ordem, em curso ou pretendida. Geralmente eles expõem sinteticamente os pontos essenciais da nova ideologia (ou da contra-ideologia), com o objetivo de ganhar adeptos, despertar simpatias ou influenciar politicamente. Além disso, as cartas e manifestos podem também ser uma forma de protestar contra alguém, ou alguma coisa, preparada por um grupo insatisfeito.

> - Mantém-se afastada das raízes culturais nacionais e da cultura regional;
> - Mantém-se isolada das outras áreas do conhecimento;
> - Encontra-se numa situação de dependência cultural;
> - O seu direcionamento cultural (valores, símbolos e conteúdos) sempre se relacionou com os interesses e ideologias dos grupos dominantes instalados no poder;
> - O seu ensino não atende às necessidades da ação docente, havendo descompasso com o desenvolvimento acelerado de outras áreas do conhecimento técnico-científico;
> - Sua didática é predominantemente condicionante, influenciada por modelos que impedem a criatividade do ser humano;
> - A proliferação indiscriminada dos cursos de Educação Física comprometeu a qualidade da formação profissional;
> - Os currículos das escolas superiores estão defasados em relação às novas exigências da sociedade, que determina um novo perfil para o professor de Educação Física (FBAPEF; APEFMIG, 1984).

Para Faria Junior (2001, p. 19), a Carta deixa evidente a alienação da Educação Física, sua relação de dependência aos interesses e às ideologias dos grupos dominantes; a atuação de militares, como categoria profissional; a negociação do ensino superior como produto; a utilização de uma didática condicionante e a defasagem no setor da informação e documentação.

Dentre outras providências, sugere:

> [...] - que a Educação Física atenda a todos, sem discriminação, aliando-se ao esforço geral de uma educação e cultura comprometidas com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade;
> - Que os recursos públicos sejam investidos prioritariamente na melhoria da Educação Física na escola pública, democratizadora da cultura e do saber acumulados pela sociedade;
> - Que o ensino da Educação Física fundamente-se numa nova didática, recolocada numa perspectiva de transformação social, com um corpo teórico construído a partir do resultado de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica na escola, no trabalho e no lazer, integrando as dimensões humana, técnica e político-social (FBAPEF; APEFMIG, 1984).

Esse documento é um dos reflexos dos processos de transformação vivenciados pela Educação Física, que teve seu início nos últimos anos da década de 70 e se estendeu para os anos 80 e 90. Período de intenso debate epistemológico, no qual as concepções em relação à área vão sendo ampliadas e as produções científicas se intensificando. Daolio (1997) ao discorrer sobre o assunto, apresenta que:

> [...] poucas publicações anteriores referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva, e a manuais de preparação física. As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma

> atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Devido à própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, a partir da qual as ciências historicamente constituídas ofereceriam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humano, destacando-se dentre estas a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia (DAOLIO, 1997, p. 28).

Essa eclosão de produções acadêmicas científicas se sucedeu essencialmente pelo retorno de alguns profissionais da área que haviam saído do país para dar continuidade às suas pesquisas, como também devido à instituição dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil.

Sobre esse período, Castellani Filho (1993, p. 119) apresenta que foi possível acompanhar uma "[...] guinada de 180 graus nos enfoques que dominaram os Congressos realizados, indo das questões de natureza biofisiológica [...]" que abordavam exclusivamente o rendimento e aptidão física, para as de bases "[...] de cunho político-filosófico, norteadoras de uma reviravolta cada vez mais sentida no plano pedagógico da Educação Física [...]".

Adentrando a um novo cenário, com a redemocratização do sistema político, a rearticulação dos movimentos populares e sociais, os anos 80 e início dos anos 90 caracterizaram uma época considerada muito fértil de discussões, produções e consequentemente de grandes conquistas para a Educação Física

> Pois foi justamente a partir dos anos 1980 que, ao nos desvencilharmos das cadeias estabelecidas pelas instituições médica, militar e esportiva — que impunham à EF seus valores, estabelecendo-os como parâmetros da prática pedagógica por ela desenvolvida — que se abre a possibilidade de outras formas de intervenção pedagógica, vinculadas a outras maneiras de se dar concretude à existência da EF. E a partir da segunda metade daquela década, desencadeia-se um movimento de anunciar o novo[...] (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 119)

Esse movimento abre a possibilidade de buscar novos olhares e referenciais, oportunizando renovar teorias ou configurar novas. Dessa maneira surgem algumas tendências para permear a Educação Física brasileira, como será explorado no tópico a seguir.

1.3 TENDÊNCIAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

A Educação Física, como foi possível acompanhar na explanação de seu histórico, durante sua trajetória no território brasileiro expressou diferentes concepções e tendências[29]. Inicialmente avaliada como uma ferramenta governamental de auxílio ao desenvolvimento da nação, foi ganhando espaço também no campo educacional por meio de discussões e aprofundamento teórico. Consequentemente, iniciando o percurso de superação do estigma do exclusivo desenvolvimento da aptidão física.

Segundo Bracht (1999, p.77) o papel do corpo "[...] foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje, é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a 'dignidade' do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem".

Com a pesquisa até aqui apresentada, é possível perceber que a percepção do corpo e consequentemente o papel da Educação Física, veio refletindo as intervenções e adaptando-se às exigências das diferentes formas de organizações sociais e políticas. Sobre esse aspecto, Bracht (1999,p.71) afirma:

> Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo 'saudável'), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante.

Analisando a trajetória histórica da Educação Física e suas tendências vivenciadas no território brasileiro, Castellani Filho (2013) as classifica em três principais: a Biologização, a Pedagogização ou Psico-pedagogização e concepção Histórico-Crítica.

A tendência denominada como Biologização da Educação Física, era identificada principalmente pela forte presença do pensamento da categoria médica na área, partindo da relação mecânica entre Educação Física e saúde. "No interior

[29]O termo tendências é utilizado pelo autor Castellani Filho (2013) e estão relacionadas aos aspectos sociais, econômicos e políticos da época.

desta tendência, a expressão Educação Física acaba sendo reduzida ao termo físico e, desta forma significando educação do físico, do corpo, da substância material do homem [...]" (SOARES, 1988, p. 22).

Ou seja, o ensino da Educação Física era percebido pelo prisma da estreita ligação à melhoria do rendimento fisiológico individual, privilegiando o movimento orgânico isolado de outras possíveis relações (sociais, culturais, intelectuais...). O corpo foi considerado como um objeto a ser desenvolvido, condicionado e aprimorado para determinados fins.

É relevante registrar que, embora essa tendência seja comumente percebida em destaque nas concepções denominadas higienista e militarista, frequentemente datadas até meados da década de 40, é pertinente registrar que a biologização se faz presente em toda trajetória da Educação Física, fato possível de mensurar ao analisar a grade curricular dos cursos de Educação Física em nível superior[30].

A segunda tendência intitulada como Pedagogização ou Psico-pedagogização, foi caracterizada pelo autor, como um movimento contra o domínio dos médicos, fortemente influenciada pela teoria e prática tecnicista e tomada por influência neopositivista, que a caracterizava com uma postura de neutralidade científica.

Já Soares (1988) define essa segunda tendência como Biopsicologização, a qual segundo a autora, possui duas grandes bases de sustentação, uma na Pedagogia Nova e outra na Pedagogia Tecnicista. A Educação Física sob essa perspectiva dá ênfase aos aspectos "[...] referentes aos estágios de maturação, organização da capacidade para aprender, para o respeito às diferenças individuais [...]". Além de estar "[...] preocupada com novos métodos, onde a criatividade, a iniciativa, a experiência, o aprender a aprender, o respeito aos interesses e necessidades, são exaltados [...]" (1988, p. 24).

Um dos fatores referenciais para essa tendência foi a influência dos pensamentos recém-chegados ao país relacionados à psicomotricidade, trazidos pelos professores que foram ao exterior para a realização de cursos, como também pela visita ao Brasil do "[...] Dr. Jean Le Bouch em dezembro de 1978, para realizar um curso de psicomotricidade sob a orientação geral da SEED e dirigido

[30] Dados presentes no próximo capítulo quando abordada a formação de professores em Educação Física

principalmente a professores de Educação Física das universidades brasileiras" (SOARES,1988, p. 24).

Contudo, embora a psicomotricidade tenha trazido importantes contribuições para a Educação Física escolar, a sua integração à prática ocorreu de maneira mecânica e sem maiores aprofundamentos sobre o tema:

> Discutiu-se sobre seus princípios metodológicos; suas técnicas de aplicação; falou-se exageradamente sobre as fases do desenvolvimento psicomotor)... e ainda hoje, segundo o nosso ponto de vista, as discussões em torno dela não têm dado conta de perceber que se constituiu apenas numa mudança a nível metodológico (além do que) ... a própria denominação 'psicomotricidade', ao nossos ver, merece ser questionada, já que parece no mínimo redundante o acréscimo do termo 'psico', ao nos referirmos à motricidade humana(SOARES,1988, p.24).

Talvez isso tenha ocorrido devido à forte influência tecnicista nos anos 70 no contexto da educação brasileira, fator que ressaltou a atribuição da Educação Física escolar no que se refere "[...] a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e a manutenção do equilíbrio afetivo ou emocional, o que a partir de uma abordagem sistêmica significa atuar sobre os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo" (SOARES,1988, p.24).

Foi nesse momento que o esporte ganhou espaço e incentivo governamental e publicitário no país.

> As atividades físicas tais como os jogos e os desportos, reduzidas aos aspectos exclusivamente biológicos e/ou estudados a partir de uma psicologia de base biológica, serviriam para 'formar' um cidadão física e psiquicamente 'adaptado' à estrutura social vigente, desempenhando da melhor forma o papel que lhe cabe numa sociedade calcada na ideologia do 'desenvolvimento' com 'segurança' (SOARES, 1988, p.25).

Ou seja, embora se buscasse a oposição à biologização, o caminho apenas havia sido iniciado, pois embora tenham sido introduzidos novos instrumentos e teorias, não foi possível perceber uma mudança significativa de ideologia na prática da Educação Física. Isso reforça o que destacava Ghiraldelli Jr (1991), ao relatar que as tendências não são dizimadas pois, novas, "[...] tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras" (GHIRALDELLI JR, 1991, p.16).

Tal caminhada levou à terceira concepção iniciada por Dermeval Saviani, como concepção Histórico-crítica, a qual parte do princípio que educar é um ato político e que por meio da ação pedagógica seria possível instrumentalizar as classes populares com o saber dominante e, consequentemente conduzir a uma transformação social.

Essa tendência buscava forças para desestruturar o contexto hegemônico vivenciado e para isso a "[...] ela interessava o 'Homem concreto', o 'Homem como conjunto das relações sociais'. Para ela, inovar significava mudar raízes; significava colocar a EF a serviço de novos fins, a serviço da mudança estrutural da sociedade" (CASTELLANI FILHO, 2013, p.23).

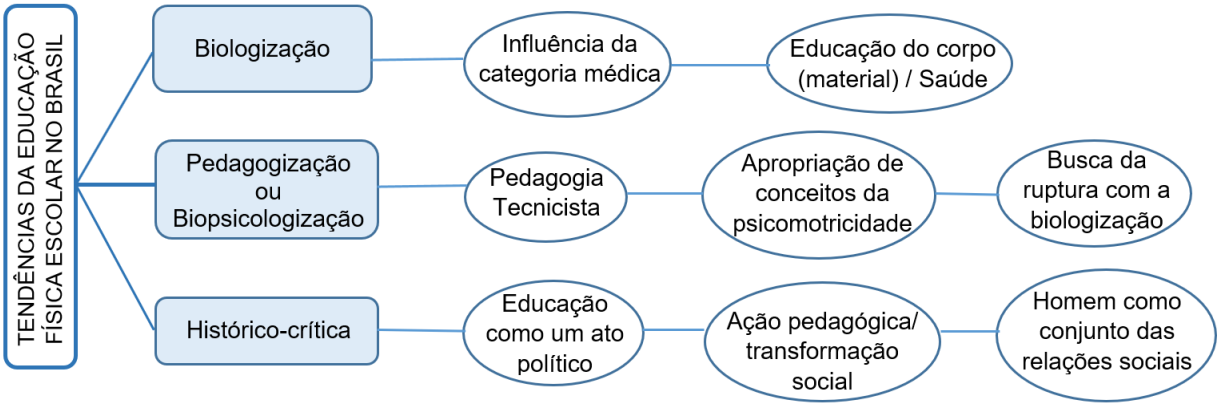
Esse novo "[...] movimento de atualização e renovação do paradigma da aptidão física, levado a efeito com base no mote da promoção da saúde" (BRACHT, 1999, p. 79), também foi chamado por outros autores como: "Progressista" (Ghiraldelli Jr, 1991; Daolio, 1997),"Crítico-emancipatória" (Kunz (1994), "Crítico Superadora" (Soares; Taffarel; Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht, 1992).

A busca de uma consciência ampliada dos sujeitos, compreendendo-o sem sua integralidade, na qual,

> [...] o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (SOARES, 1992, p. 40).

Refletindo sobre as tendências explanadas, é possível observar um crescente movimento de busca de emancipação da Educação Física e consequentemente da maneira de se perceber o corpo na sociedade, resultando não como uma discussão antagônica de percepções, mas como uma evolução (teórica/conceitual) conectada aos aspectos históricos/sociais/econômicos no contexto brasileiro.

Figura 15: Tendências da Educação Física Escolar no Brasil



Fonte: Autora (2022)

Em relação às teorias pedagógicas da Educação Física, é possível apresentar que, com o avanço do processo de redemocratização vivenciado, a ascensão das pesquisas e consequente superação da vinculação exclusiva da Educação Física à aptidão física, se iniciou um processo de delineamento de possibilidades pedagógicas, campo até então inexplorado.

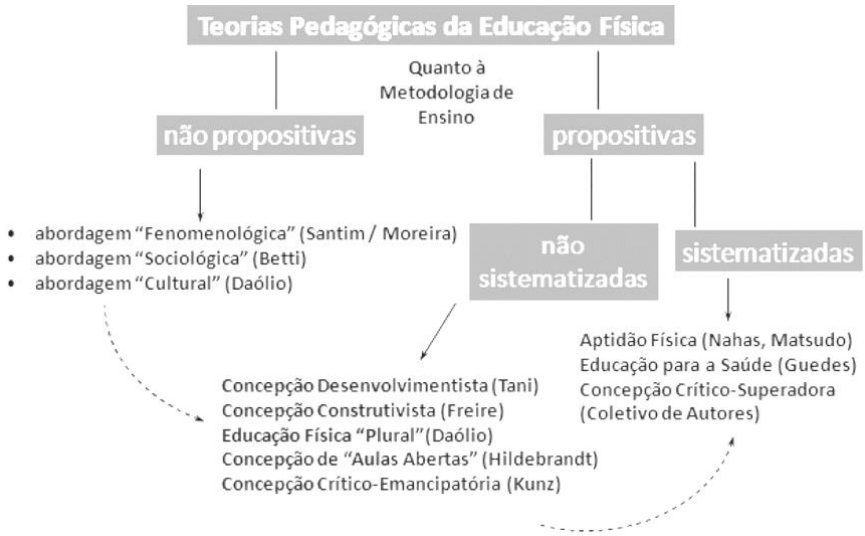
Esse processo de refletir sobre a prática pedagógica e a construção de um projeto de escolarização, segundo Castellani Filho (2013), não era possível vislumbrar até início da década de 80,

> [...] não fazia assim, e não o fazia porque não tinha que se preocupar com o trato do conhecimento, porque seu objetivo na escola era melhorar a aptidão física do aluno... E para melhorar sua aptidão física nós professores precisávamos dominar um determinado conhecimento, mas não tínhamos a obrigação e intenção de transmitir esse conhecimento para o aluno. Nosso compromisso para com ele era a de melhorar seu quadro de aptidão física... Para tanto ele teria que correr e se exercitar dentro de referências que nós, professores, estabelecíamos. A partir dessa leitura apreende-se com facilidade o sentido da configuração da EF escolar sob a forma de Atividade — e não Disciplina — curricular (CASTELLANI FILHO, 2013, p.24-25).

A partir do momento que se começou a explorar no espaço escolar, outras possibilidades, além do trabalho com o desempenho da capacidade física isoladamente, foram se tornando necessárias à reflexão e discussão sobre novas temáticas que unidas configuram a dinâmica curricular, apresentada por Castellani Filho (2013, p. 25) articulada em três eixos: “a) Trato do conhecimento(seleção, organização e sistematização); b) Organização Escolar (definição do Tempo e do Espaço pedagógicos); c) modelo de gestão escolar (centralizador ou participativo)”. Assuntos que até então permaneciam distantes do campo da Educação Física.

A partir dessas e outras reflexões surgiram diferentes teorias pedagógicas, que Castellani Filho (2013) classificou em dois blocos (considerando a metodologia de ensino apresentada): não propositivas e propositivas (sistematizadas e não sistematizadas), como é possível verificar na figura 16.

Figura 16: Teorias Pedagógicas da Educação Física no Brasil



Fonte: Castellani Filho (2013, p. 27)

No quadro, o autor utiliza-se de duas nomenclaturas diferentes: abordagem e concepção. Segundo ele, o termo abordagem refere-se àquelas teorias "[...] que ao dialogarem com o presente, não se colocavam de forma a conceberem novas possibilidades pedagógicas, apenas abordando-as [...]", já as concepções são "[...] as que, ao estabelecerem mediação com a realidade se propunham a conceber mudanças, não necessariamente comprometidas com o novo" (CASTELLANI FILHO, 2013, p.27).

Sobre as classificadas como não propositivas, apresenta-se as abordagens Fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daolio). "Em comum, abordam a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como abordagens" (CASTELLANI FILHO, 1999, p.162).

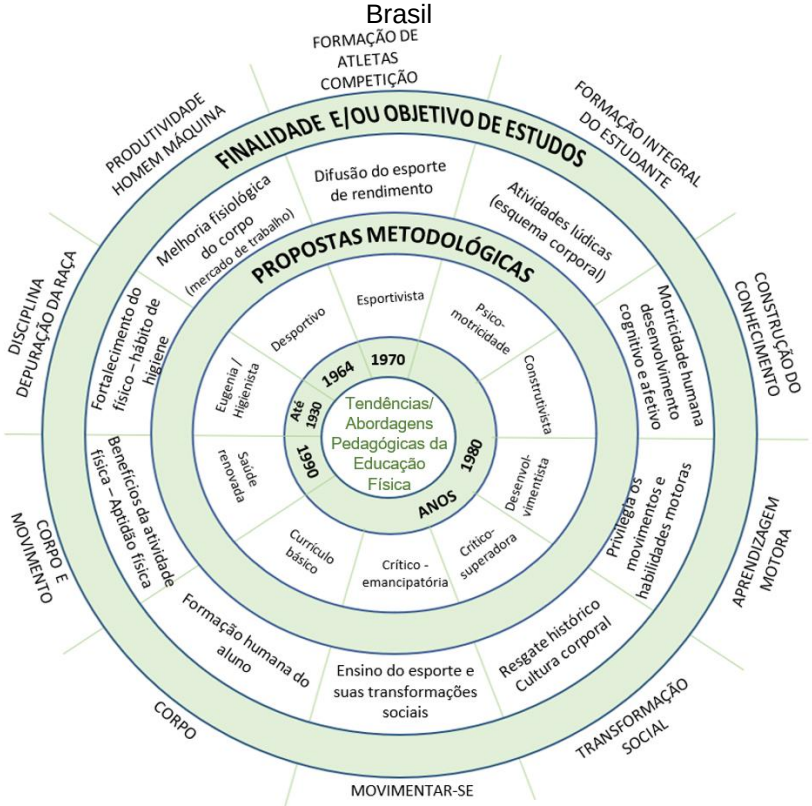
Em relação às propositivas, estas foram subdivididas em: não sistematizadas e sistematizadas. Entre as primeiras, estão as concepções Desenvolvimentista (Go Tani), Construtivista (João Batista Freire) e Crítico Emancipatória (Elenor Kunz), além da concepção Plural também conhecida por Cultural de Jocimar Daolio e a concepção

de Reiner Hildebrandt (Aulas Abertas). Segundo o autor, essas concepções, além do posicionamento em torno da prática pedagógica, concebem outra configuração de Educação Física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática.

No que concerne às teorias propositivas sistematizadas, dentre as apresentadas na figura 16, as duas primeiras: Aptidão Física (Nahas, Matsudo) e Educação para saúde ou também conhecidas como Saúde Renovada (Guedes) se complementam no sentido de apresentarem a Educação Física escolar dentro da perspectiva biológica; entretanto não se afastando das questões sociais buscando abordar o sentido de qualidade de vida e bem-estar. Em relação à terceira, assinada pelo Coletivo de Autores, denominada como Crítico Superadora por possuir "[...] concepção histórico crítica como ponto de partida. [...], Porém, diferentemente dela, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a interação dos diversos elementos [...] e segmentos sociais [...]" (CASTELLANI FILHO, 1999, p.163).

Para sistematizar o conhecimento sobre as tendências pedagógicas, Darido (2001), apresenta um quadro sintetizando as principais propostas para a Educação Física escolar no decorrer de sua historicidade:

Figura 17: Síntese das Tendências e abordagens pedagógicas para a Educação Física Escolar no Brasil



Fonte: Darido, 2001. Adaptado pela autora.

1.4 JORNADA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

O caminho trilhado pela historiografia da formação dos professores de Educação Física no Brasil está estreitamente conectado à história do país, em termos econômicos, sociais, culturais e especialmente políticos. Pois, como afirma Gómez (1992), “[...] a formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão [...]”, diferentemente disso, ela é um domínio “[...] profundamente determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevalecentes em cada época”.

Em relação à área da formação de professores em Educação Física, observa-se que com o passar dos anos, em consequência das reflexões e mudanças de concepções em torno dos objetivos/finalidades da Educação Física escolar, os caminhos trilhados também foram sendo alterados, bem como as legislações normatizadoras da área.

Os registros iniciais da prática institucionalizada da formação de professores no Brasil, de acordo com Souza Neto et al (2004), foram reconhecidas nos anos 1824 e 1931, os quais estavam estritamente ligados ao domínio militar[31]. Para Finoqueto (2012, p.73) essas foram “[...] consideradas as primeiras iniciativas de sistematização e de organização da formação de professores de Educação Física do Brasil”.

Para Souza Neto et al (2004), o primeiro curso de Educação Física (civil) teve sua origem em 1931, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. No entanto, com início pleno de suas atividades apenas aproximadamente 3 anos depois: em 1934, com dois cursos: Instrutor de Ginástica e Professor de Educação Física.

Em meio à era Vargas, em 1937, com a promulgação da Constituição, a Educação Física ganha legitimidade, tornando-se obrigatória nas escolas. Como outorgado no artigo 131° da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, instituindo a Educação Física, assim como “[...] o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo

[31] Foi quando surgiram as primeiras escolas de preparação profissional: Escola de Educação Física da Força Policial - 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); Marinha (Escola de Preparação de Monitores - 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército - 1933) (SOUZA NETO et al, 2004).

nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência" (BRASIL, 1937).

Conquista que traz à tona discussões em torno da necessidade de um currículo mínimo e/ou diretrizes para o curso de graduação para formação em Educação Física. O que foi possível em 1939, com o Decreto-lei n.º 1.212, que além de fundar a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, institui diretrizes para a formação profissional. Como capítulo I, em relação à criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos define que:

> Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade:
> a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
> b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática:
> c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
> d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

Sobre os cursos ofertados por esta instituição de ensino, o Decreto descreve em seu Art. 2: "a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física: c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos" (BRASIL, 1939).

Sobre as titulações concebidas, o art. 32, do capítulo V, discorre que

> Aos alunos que concluírem o curso superior de educação física, o curso normal de educação física, o curso de técnica desportiva, o curso de treinamento e massagem ou o curso de medicina da educação física e dos desportos, na forma desta lei, serão conferidos respectivamente os diplomas de licenciado em educação física, de normalista especializado em educação física, de técnico desportivo, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em educação física e desportos (BRASIL, 1939).

Em relação à carga horária das formações (duração dos cursos), todos possuíam duração de apenas um ano, exceto o Curso Superior de Educação Física, que possuía dois anos letivos de extensão[32].Embora o Decreto-lei n.º 1.212 tenha representado um grande marco para a Educação Física, em especial por trazer a regulamentação de um currículo mínimo, aos cursos ofertados. No entanto,

[32] No referido Decreto-lei, também consta além da instituição dos cursos, cargas horárias, as disciplinas a serem cursadas e qual a titulação dos profissionais que ocupariam as cadeiras de docentes dos cursos.

analisando a grade curricular apresentada para o Curso Normal de Educação Física, identifica-se a concepção de formação de um professor “técnico” (generalista), devido ao limitado tempo de extensão do curso, bem como pelo conjunto de disciplinas apresentado:

> 1. Anatomia e fisiologia humanas. 2. Cinesiologia. 3. Higiene aplicada. 4. Socorros de urgência. 5. Fisioterapia. 6. Biometria. 7. Metodologia da educação física. 8. História da educação física e dos desportos. 9. Organização da educação física e dos desportos. 10. Ginástica rítmica. 11. Educação física geral. 12. Desportos aquáticos. 13. Desportos terrestres individuais. 14. Desportos terrestres coletivos. 15. Desportos de ataque e defesa (BRASIL, 1939).

Dentre as disciplinas apresentadas, não consta, mesmo que indiretamente, qualquer nomenclatura que se aproxime de estudos a respeito do desenvolvimento humano, aprendizagem infantil, psicologia e/ou metodologia, mesmo se tratando de um Curso Normal (o qual está diretamente direcionado à docência).

Corroborando com essa análise, Santin (2003, p.81) apresenta que

> Os currículos dos cursos de Educação Física mostram o privilegiamento dos aspectos físico-práticos sobre os temas intelectuais, políticos e psíquico-sociais. Percebe-se, em certas circunstâncias, uma determinada aversão ao teórico e a reflexão crítica. [...]. As consequências destes procedimentos repercutem sobre a acentuada valoração dos conteúdos de mecânica, biomecânica, fisiologia e biofísica. Os aspectos físico-práticos, colocados em primeiro piano, acabam determinando também os objetivos básicos das atividades educacionais em Educação Física. Tais objetivos estão voltados para a aquisição de destrezas a automatismos, para o desenvolvimento de performances e automatismos. Não há nenhuma preocupação com a vivência do gesto ou do movimento.

Aproximadamente seis anos após a instituição do Decreto-lei n.º 1.212, em 1945, houve uma nova reestruturação da Proposta Curricular, com a promulgação do Decreto-lei n.º 8.270, que dentre as mudanças mais significativas, estavam a instituição de oferta do Curso de Educação Física Infantil (duração de 1 ano) e a ampliação do tempo da formação do professor de Educação Física pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que com a reformulação deste novo Decreto foi ampliada para três anos de duração, consequentemente apresentando alterações também em sua grade curricular, passando a ter a seguinte composição:

> **Primeiro ano:** 1. Higiene aplicada. 2. Socorros de urgência. 3. Metodologia da educação física. 4. História e organização da educação física e dos desportos. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7.

> Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica, rítmica.
> **Segundo ano:** 1. Cinesiologia aplicada. 2. Fisiologia aplicada. 3. Metabologia aplicada. 4. Metodologia da educação física. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7. Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica rítmica.
> **Terceiro ano:** 1. Fisioterapia aplicada. 2. Psicologia aplicada. 3. Biometria aplicada. 4. Metodologia da educação física e dos desportos. 5. Educação física geral. 6. Desportos aquáticos e náuticos. 7. Desportos terrestres individuais. 8. Desportos terrestres coletivos. 9. Desportos de ataque e defesa. 10. Ginástica rítmica (BRASIL, 1945).

As alterações trazidas pelo Decreto-lei n.º 8.270, sinalizam uma maior atenção à formação do professor de Educação Física, seja com a instituição do Curso de Educação Física Infantil e/ou com a ampliação da carga horária do licenciado em Educação Física. Porém, em relação ao questionamento quanto à restrita oferta de disciplinas de cunho didático/pedagógico, esta só será ampliada após a instauração da LDB n.º 4.024/ 61, a qual, segundo Souza Neto et al (p.118, 2004) começou a requerer um "[...] currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era o percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica [...]", buscando consolidar a formação do profissional de Educação Física como docente.

Outra mudança significativa percebida está relacionada ao ingresso dos estudantes[33]: nos cursos de Educação Infantil e Técnica Desportiva, pois passou a ser necessária a apresentação do diploma equivalente ao atual ensino médio, e para o curso de Medicina Aplicada à Educação Física, o diploma de médico, conforme o Art. 21:

> a) do candidato à matrícula no primeiro ano do curso superior de educação física e no curso de massagem, o certificado de licença ginasial;
> b) do candidato à matrícula no curso de técnica desportiva, o diploma de licenciado em educação física;
> c) do candidato à matrícula no curso de educação física infantil, o diploma de normalista;
> d) do candidato à matrícula no curso de medicina aplicada à educação física e aos desportos, o diploma de médico, devidamente registrado (BRASIL, 1945).

[33] Exceto para o curso Superior de Educação Física e de Massagem, dos quais as exigências permaneceram inalteradas, necessitando para o ingresso apenas o certificado ginasial.

Em 1961, a LDB n.º 4.024/61, além da exigência das disciplinas pedagógicas, com já citado anteriormente, em seu Art. 70, indica que os cursos de formação de professores deveriam possuir um "[...] currículo mínimo e a duração [...] fixados pelo Conselho Federal de Educação" (BRASIL, 1961). Diante disso, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) regulamenta o Parecer n.º 292 (1962), estabelecendo os currículos mínimos para os cursos de licenciatura, os quais contemplaram um núcleo básico de disciplinas e uma segunda parte que infirmava que poderia ser respeitada a autonomia das instituições de ensino, a fim de atender às especificidades regionais e de cada área de estudo.

Em específico para o campo da Educação Física, as maiores mudanças foram as vivenciadas em 1969, quando o CFE regulamentou o Parecer n.º 894/69 e a Resolução n.º 69, que incorporava disciplinas pedagógicas[34] aos cursos de formação de professores de Educação Física (Licenciado e Técnico em Desportos)[35]. Dessa maneira, os cursos passaram a contemplar 1.800 horas-aulas, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos de duração, com a possibilidade de oferecer apenas o curso de licenciatura em Educação Física, deixando de incluir os dois desportos exigidos para o título de Técnico Desportivo, como também a opção de formação simultânea (a conhecida formação 2 em 1).

Para Souza Neto (1999), os saberes particulares à didática e ao campo esportivo ganharam espaço na formação do professor de Educação Física. Contudo, segundo o autor, a incorporação de um currículo mínimo não garante por si só a qualidade de um curso, como também não é capaz de extinguir as desigualdades vivenciadas na área de formação. Considerando que em algumas instituições "[...] o cumprimento dos mínimos curriculares equivale ao currículo pleno de muitas instituições; em outras, este currículo mínimo chegou quase a ser dobrado em sua carga horária UNESP/RC (3270 horas- aula), USP (3200 horas-aula), UNICAMP (2910 horas/aula)" (SOUZA NETO, 1999, p. 68).

---

[34] As disciplinas pedagógicas, segundo o Parecer n.º 09/69, são: Didática, Estrutura e Funcionamento, Prática de Ensino e Psicologia da Educação (BRASIL, 1969)

[35] Com o Currículo mínimo constituído pelas seguintes matérias: 1. Matérias Básicas: 1.1 Biologia. 1.2 Anatomia. 1.3 Fisiologia. 1.4 Cinesiologia. 1.5 Biometria. 1.6 Higiene. 2. Matérias Profissionais: 2.1 Socorros Urgentes. 2.2 Ginástica. 2.3 Rítmica. 2.4 Natação. 2.5 Atletismo. 2.6 Recreação. 2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69. Além destas, para a obtenção do título de Técnico Desportivo, deveriam ser acrescentadas mais duas escolhidas pelo aluno da lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo (BRASIL, 1969).

Sendo assim, outras mudanças e adaptações foram sendo realizadas. Em 1987, com o objetivo de garantir uma unidade no processo de formação e a necessidade da Educação Física se firmar como um campo de conhecimento, uma nova reestruturação nos cursos foi proposta. Dessa vez, com o Parecer do CFE n.º215/1987[36] e a Resolução n.º 03/1987, ocorreu a subdivisão por área de atuação: Bacharelado e Licenciatura. Como indicado no Art. 1º da Resolução n.º 03/87: "A Formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física".

Com esta nova proposta os cursos passaram a ter o currículo composto por duas partes: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos.

> [...] a) De cunho humanístico:
> - Conhecimento Filosófico: Compreendido como conhecimento filosófico o resultado da reflexão sobre a realidade, seja no nível de práxis, a própria existência cotidiana do Profissional de Educação Física, [...]
> - Conhecimento do Ser Humano: Entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos [...]
> - Conhecimento da Sociedade: Entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos [...]
> b) De cunho técnico[37] (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas) [...]
> § 3º- A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho [...] (BRASIL, 1987).

O documento também institui certa autonomia às instituições de Ensino Superior, considerando que, em seu § 4º descreve que estas deverão estabelecer: "[...] os marcos conceptuais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais" (BRASIL, 1987).

---

[36] Para maiores detalhes sobre Parecer CNE/CES n.º 215 de 11 de março de 1987 e a reestruturação do curso de graduação em Educação Física e sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo, consultar: https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10. Acesso em: 20 mar.2022.

[37] O conhecimento técnico, neste documento é compreendido, como: "o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar, contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico" (BRASIL, 1987).

Determinação considerada de caráter inovador principalmente “[...] em relação à flexibilidade e autonomia das universidades e em relação à substituição das matérias por campos de conhecimentos, e acaba antecipando o que será apresentado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996” (METZNER; DRIGO, 2021, p. 9).

A respeito da carga horária e sua distribuição, como previsto no Art. 4º: O curso de graduação em Educação Física terá uma duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semanas letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula:

> § 1º - Desse total de 2.880horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e um mínimo de 20% (vinte por cento) para o Aprofundamento de Conhecimentos.
> § 2º - Desses 80% das horas/aula destinadas à Formação Geral, 60% deverão ser dedicadas às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.
> § 3º - No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (BRASIL, 1987).

No entanto, embora houvesse as nomenclaturas Bacharel e Licenciatura, a formação acabou disposta de “dois em um [...]”, resultando “[...] basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução n. 3/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante [...]” dentro das 2.880 horas (FARIA JUNIOR, 1987, p.4).

Segundo o autor, tal “[...] re-união” ocorre “[...] num contexto de difícil empregabilidade [...]”, devido a necessidade do mercado, acaba-se conferindo um único título de conclusão: graduação em Educação Física. Aglutinando-se, assim, as subáreas de aprofundamento de opção de curso do graduando (FARIA JUNIOR, 1987, p.5).

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS

> O acesso à educação é um aspecto importante da igualdade. Mas não basta que as oportunidades educacionais existam. Elas devem estar ao alcance dos indivíduos. A ênfase é no desenvolvimento integral do indivíduo para prepará-lo para outros níveis de educação, para aumentar a satisfação pessoal na vida, e para enriquecer a sociedade da nação mediante sua contribuição e participação democrática (BOUCHER, 1981, p.29).

2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS NO CONTEXTO NACIONAL

A visibilidade à educação rural, e consequente preocupação com a formação dos docentes teve seus primeiros vestígios significativos, a partir de 1920, juntamente com a busca da construção de uma identidade nacional. Segundo Almeida (2001, p.63), em 1927, durante a I Conferência Nacional de Educação, as discussões já sinalizavam "[...] a necessidade de buscar uma educação no meio rural mais identificada com problemas enfrentados pela população, [...] a fim de conseguirem obter um melhor aproveitamento em suas atividades e, assim, permanecerem longe das cidades".

Enfoque que se repetiu igualmente na III Conferência Nacional de Educação (1929), que abordou especificamente temáticas da educação rural, bem como, na VIII Conferência (1942), realizada em Goiás, na qual a vocação agrária do país foi reafirmada e a concepção de que uma educação específica para o meio rural era uma alternativa para o desenvolvimento do país (WERLE, 2010).

A educação rural, também se fez presente pela primeira vez no texto da Constituição Federal de 1934[38]

> O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

[38] Tais apontamentos não permanecem nas futuras Constituições (Constituição de 1937 - Estado Novo; Constituição de 1946 – República Populista; Constituição de 1967 - Regime Militar; Constituição de 1988 - Constituição Cidadã.

A primeira menção que o documento legal faz à educação rural, no Art. 121, refere-se à regulamentação das condições de trabalho:

> A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.
> [...] § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. **Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Posteriormente, no mesmo documento legal, em seu Art. 156, estabelecia que:

> A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Em apreciação dos excertos da Constituição de 1934 que abordam a educação rural, é possível constatar que a preocupação maior era a manutenção da população rural em seu ambiente, evitando que esta migrasse para as cidades. Porém, para tal propósito, disponibilizava 20%, do orçamento destinado à educação, para a educação rural. Montante financeiro que em primeira leitura parece significativo, no entanto, ao considerar que naquele momento histórico na maioria dos estados, a população rural ainda era significativamente mais numerosa em comparação aos centros urbanos, além disso, era esta que consideravelmente tinha menos acesso à estrutura publica como as escolas. Dessa maneira o valor do investimento, de acordo com tais condições, necessitaria representar um percentil maior (em decorrências de suas necessidades e limitações), dentro do total disponibilizado para a área da educação em geral.

Para contextualizar, Lourenço Filho (2001), apresenta o panorama do problema enfrentado pela educação no país, em especial da educação rural.

> [...] Pelo recenseamento de 1940, a taxa geral de analfabetismo, nos grupos da população brasileira de 10 e mais anos, subia a 57%. Na Região Sul, era de 42%; nos Estados do Norte, 56%; na parte Leste, 58%; nos Estados do Centro-Oeste, 67%, elevando-se na Região Nordeste a 72%. Não estão

> publicados todos os dados do recenseamento de 1950, mas, pelos que já o foram, pode-se concluir que houve sensível redução da taxa de analfabetos. Ainda assim, essa redução se terá dado especialmente nas cidades, não nas zonas rurais. Se tomarmos os resultados relativos a um dos Estados de melhor situação educacional, o do Rio Grande do Sul, encontramos a taxa de 25% de analfabetos nas cidades e vilas, e a de 50% nos quadros rurais; se considerarmos, ao contrário, o Estado do Maranhão, que figura entre os de pior situação, achamos a taxa de 41% de analfabetos nas cidades, e a de **85% nas zonas rurais** (LOURENÇO FILHO, 2001, p.76-77, grifo nosso).

Lourenço Filho (2001, p.77), ainda complementa, que embora a população rural representasse "[...] mais do que duas terças partes da população total. No entanto, o total de alunos inscritos nas zonas rurais não tem alcançado senão metade da matrícula total do ensino primário: em conseqüência, a desproporção das oportunidades educacionais é enorme".

Contudo, além das dificuldades enfrentadas pela população rural, relativas ao restrito acesso à educação institucionalizada, quando a oferta chegava às comunidades, as escolas advinham de uma única formatação, tanto as urbanas, quanto as rurais, ou seja, a estrutura curricular e a formação dos professores não estava adaptada (ou planejada) para atender as demandas das especificidades do meio rural. Condições agravadas, ainda pela ausência de recursos didáticos, livros e orientações pedagógicas (ALMEIDA, 2007).

Corroborando a afirmação sobre o contexto, Lourenço Filho (2001), descreve que mesmo os

> [...] estabelecimentos até certo ponto satisfatórios para a formação de mestres destinados ao *ensino das cidades*, essas escolas não vêm satisfazendo, porém, na quantidade e, em certos requisitos, na qualidade, aos reclamos do ensino nas escolas rurais. O primeiro desses aspectos, mais que o segundo, tem sido notado em pequenos Estados, de escassos recursos; o segundo, ainda em alguns deles e em outros de maior capacidade econômica. Mas, ainda que dispusessem de mestres de boa formação pedagógica, obtida em escolas normais conceituadas, a verdade é que as escolas rurais não dão, nem nas condições atuais de organização podem dar, o rendimento pedagógico e social desejado. A capacidade de matrícula raramente é esgotada; restam sempre lugares vagos, muito embora haja crianças em idade escolar no círculo de dois ou três quilômetros de raio, previsto para a obrigatoriedade de ensino. Se os alunos se matriculam, não são freqüentes às aulas. Ainda que freqüentes, contentam-se em ir à escola por um ano, na grande maioria[39] (LOURENÇO FILHO, 2001, p.77,grifo original).

[39]Segundo Lourenço Filho (2001, p.77) "[...] a escolaridade média das crianças brasileiras, ou seu tempo de frequência à escola, figura entre as menores do mundo: um ano e quatro meses. A distribuição porcentual da matrícula pelos cinco anos do curso tem sido a seguinte: 1º ano, 55%; 2º ano, 24%; 3º ano, 14%; 4º ano, 6%; 5º ano, 1%".

Tal conjuntura foi interpretada por alguns gestores, como reflexo de um trabalho docente deficiente. Concepção, que levou ao fortalecimento de debates acerca da diferenciação entre o ensino rural e urbano, propondo-se currículos específicos e apropriados para as escolas rurais e as escolas das cidades.

Em junho de 1942, o VIII Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela ABE (Associação Brasileira de Educação) sediado em Goiânia, voltou-se a "[...] examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e sugerir, quanto aos mesmos, diretrizes e soluções" (ABE, 1944, p. 6).

A temática central do evento era: A Educação Primária Fundamental Objetivos e Organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão. Subdivididos em 9 subtemas, descritos como temas especiais[40].

Dentre os temas especiais, um deles (o terceiro), aborda diretamente a temática da formação dos professores: O professor primário das zonas rurais - formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. Sob a relatoria do Professor Sud Mennucci[41], para este tema, foram apresentadas 26 teses, que convergiram na discussão sobre a necessidade de formar docentes especializados para as escolas rurais, não apenas com conhecimentos teóricos, mas principalmente, que fossem conhecedores do ambiente em que iriam atuar.

Em análise às teses apresentadas, o relator Mennucci, elencou como conclusões 6 pontos principais: 1º) A imprescindibilidade da formação profissional de cunho especializado; 2º) Tal formação deve ser obtida por meio de institutos que ofertem conhecimentos das técnicas agrícolas e práticas sanitárias, afim de que seja

[40] 1.O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não-escolar - O problema da obrigatoriedade. 2. Tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais. 3. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. 4. A frequência regular à escola - O problema da deserção escolar - A assistência aos alunos - Transporte - Internatos e semi-internatos. 5. Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária, para escolas de nível mais alto ou para o trabalho. 6. O rendimento do trabalho escolar - O problema das medidas. 7. As "missões culturais" como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social.8. As "colônias-escolas", como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. 9 A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário

[41] Comumente conhecido como "pai do ruralismo brasileiro", Sud Mennucci nasceu em Piracicaba, no dia 20 de janeiro de 1892. Foi professor primário, jornalista, escritor, administrador público, estudioso de Geografia e Estatística e defensor do ruralismo escolar. Faleceu em 1948.

possível mediar e liderar a comunidade em que trabalha. 3º) Os institutos devem ser escolas normais rurais, com um currículo determinado pelo Estado; 4º) O professor rural, em virtude das condições de trabalho e vida, deve ter remuneração maior que o professor urbano; 5º) A assistência ao professor rural deve abranger múltiplos aspectos: técnico, intelectual, social, moral; 6.ª) O aperfeiçoamento do professor rural deve, de preferência, fazer-se pelos cursos intensivos em institutos que cuidem de atividades que interessem à escola rural (ABE, 1944, p. 299-300).

No decorrer dos anos de 1942 e 1946, foram promulgadas pelo governo federal, as tão aguardadas Leis Orgânicas de Ensino, trazendo reformas que abrangeram praticamente todos os níveis, desde o ensino primário ao médio[42]; ao todo somaram um total de 8 Decretos-Leis.

Em específico sobre a formação dos docentes o Decreto-Lei nº 8.529, Lei Orgânica do Ensino Primário[43], designa que:

> Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.
> Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias (BRASIL, 1946).

Embora conste no documento menção à necessidade de formação, esta é descrita como “preparação conveniente”, não esclarecendo qual seria o grau de instrução exigido e como seria realizado esse controle e/ou seleção de profissionais para atuarem como docentes.

---

[42] Decretos-Lei colocadas em execução nos três últimos anos do Estado Novo:
a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
dl Decreto-lei6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decretos-Lei, após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório:
a) Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Primário;
h) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Normal;
c) Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: - criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
d) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: - Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2002, p. 154).

[43] Lourenço Filho (2001, p.79) ao tratar deste Decreto-Lei, descreve que “[...] assuntos de que a União não havia tratado antes”. Romanelli (2002, p.160) complementa que “[...] o ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeito às condições destes para legislar e inovar”.

Sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, este documento legal, institui em seu capítulo II, que "[...] o ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professôres primários, em três anos" (BRASIL, 1946).

Para a formação no curso de regentes de ensino primário (1º ciclo) a grade curricular era composta pelas seguintes disciplinas[44]:

> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.
> Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) **Educação física.**
> Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) **Educação física, recreação e jogos.**
> Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogo (BRASIL, 1946, grifo nosso).

Para o curso de formação de professores primários (2º ciclo), as disciplinas mínimas a serem cursadas:

> Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) **Educação física, recreação e jogos**.
> Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) **Educação física, recreação e jogos**.
> Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) **Educação física, recreação e jogos** (BRASIL, 1946, grifo nosso).

Sendo permitido cumprimento deste 2º ciclo, em caráter intensivo, com duração de apenas dois anos de estudo. Com as disciplinas:

---

[44] Segundo o Decreto: O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região. Além disso, o curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições (BRASIL, 1946).

> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6} Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) **Educação física, recreação e jogos**.
> Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) **Educação física, recreação e jogos** (BRASIL, 1946, grifo nosso).

Decreto-Lei nº 8.530 – Lei Orgânica do Ensino Normal, também institui autonomia aos Estados para que possam "[...] definir o caráter especializado dos cursos normais regionais, segundo as condições de vida, social e econômica das diferentes zonas de seu território, podendo igualmente limitar o funcionamento dêsses cursos a algumas delas [...]" (BRASIL, 1946).

Embora o Decreto-Lei nº 8.530, tenha sido tão esperado, a sua implementação também rendeu críticas. Para Tanuri (2000, p.75), a Lei Orgânica do Ensino Normal, "[...] não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados"

Cinco anos após a instituição das Leis Orgânicas, em 1951, pôde-se acompanhar um avanço quantitativo no número de estabelecimentos de ensino em funcionamento no Brasil, totalizando 546 instituições de ensino normal, destas 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais, como é possível acompanhar os dados na Tabela 3:

Tabela 3 - Número de Escolas Normais e Cursos Normais Regionais pelos Estados, Territórios e Distrito Federal em 1951

	Cursos Regionais	**Escolas Normais**	**Total**
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	3
Mato Grosso	-	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5

Rio Grande do Norte	-	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	-	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	-	135	135
Sergipe	2	2	4
T. do Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	-	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	-	1
Distrito Federal	-	11	11
Totais	112	434	549

Fonte: Lourenço Filho (2001, p.82)

No entanto, mesmo observando o crescimento do número de instituições de ensino normal, no geral, ainda eram insuficientes para atender a demanda da população nacional. Como exemplos desta carência, é possível citar dados do estado do Maranhão, que “[...] com mais de 300 mil km² de superfície e população superior a 1,5 milhão de habitantes, só possui dois estabelecimentos de ensino normal”. Como também o estado do “[...] Mato Grosso, com mais de um milhão e 200 mil km², e um milhão e 300 mil habitantes, só dispõe de três escolas normais, localizadas em sua capital” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.81).

Além da escassez do número de instituições em comparativo com a demanda existente, Demartini (1995), também denuncia que, embora a educação rural ainda continuasse sendo percebida como alternativa para o desenvolvimento da nação, o atendimento às características e necessidades regionais do campo não era o enfoque primordial,

> [...] acentuou-se, de um lado a hegemonia do setor industrial, havia uma grande diferença com relação à década anterior: não se encontrava mais textos dos representantes deste movimento, a preocupação com a fixação do trabalhador por meio da distribuição de terras; a atenção passa a centralizar-se unicamente na escola e nas condições de funcionamento da mesma. Esta era encarada em função de alguns objetivos principais: como elementos de fixação do homem do campo, como condição para a manutenção da estrutura sócio-econômica rural e como meio de nacionalizar as populações estrangeiras (DEMARTINI, 1995, p.128).

Ou seja, a fixação da população rural em seu território, por meio do acesso à educação, também tinha a intencionalidade de melhoria do desenvolvimento desse nicho e, consequentemente da nação, pois “[...] tratava-se de explorar ao máximo as

possibilidades de reprodução do capital, fenômeno que já estava sendo despertado amplamente na parcela das populações urbanas" (IANNI, 2004, p.57).

Em 20 de dezembro de 1961, quase treze anos após o início das primeiras discussões, foi enfim promulgado o texto da LDB, Lei n.º 4.024[45]. Além do já explorado anteriormente, em específico para a temática da formação de professores das escolas rurais, o texto legal apresenta em seu Art. 57, a indicação de que a "[...] formação de professôres, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio" (BRASIL, 1961). Provavelmente reflexos das discussões ocorridas nos anos anteriores em especial no VIII Congresso Brasileiro de Educação. Porém faz-se necessário destacar que não se trata de uma obrigatoriedade, mas de uma recomendação.

Outro ponto a evidenciar nesta LDB, está posto no Art. 105, que os "[...] poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (BRASIL, 1961). Isto como forma de garantia da manutenção da população na área rural.

Posteriormente houve a promulgação da Constituição de 1967, a qual não apresentou significativas mudanças em comparativo com a Constituição anterior, a não ser, por não mais apresentar menção à educação rural, no sentido de indicar medidas para a fixação do homem no campo, ou nem mesmo no que concerne a investimentos para a área, como anteriormente disposto na Constituição de 1934.

A formação de professores para atuarem nas áreas rurais, também não recobrou espaço na LDB 5.692 de 1971, esta apenas menciona em seu Art. 29, que a formação deveria considerar as especificidades regionais:

> A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

[45] Segundo Saviani (2012, p. 87) foi uma maneira de "[...] preencher as condições necessárias à construção do sistema educacional"

De acordo como o excerto, é possível compreender sobre a necessidade de uma formação diferenciada, contudo não são apresentadas maiores informações de como isso deveria acontecer e de quem seria a responsabilidade de prove-la.

Quanto à manutenção e respaldo financeiro para as instituições escolares rurais, o Art. 49, dispõe que,

> [...] as emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, [...] a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

Desresponsabilizando assim, o poder público legalmente da oferta e manutenção do serviço da educação rural, na questão do capital estrutural (físico) das instituições, bem como em relação ao capital humano, seleção, formação de docentes.

2.2A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS RURAIS BRASILEIRAS

A educação no âmbito geral, independente da sociedade ou cultura na qual está inserida, (assim como já exposto ao explorar o histórico da Educação Física), reflete diretamente as intenções e concepções dos dirigentes e gestores politicos-administrativos, independentemente do modelo de regime e/ou organização política em questão. Pois, não há como desconsiderar a ligação direta, entre Estado e Escola, no que compete à garantia de oferta e acesso à escolarização, como também nos objetivos traçados para o seu alcance.

Sobre essa estreita ligação entre Estado e Educação, Leite (1999) afirma:

> [...] tampouco podemos desconsiderar o papel da produção existente no bojo das organizações políticas e civis, bem como a função e papel do modelo econômico na fundamentação dos paradigmas da sociedade e da cultura contemporâneas. No jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura, hegemonia e poder, dominantes e subalternos, o processo educativo é alimentado pelas divergências ideológicas e necessidades das classes, de modo a carecer, constantemente, de uma reinterpretação de seus objetivos e direcionamentos (LEITE, 1999, p.17).

Ao abordar especificamente sobre a Educação Rural, Leite (1996, p.42), denuncia que “[...] a ausência de uma política e de uma planificação direcionada,

acarretaram sérios prejuízos sócio-culturais e políticos ao homem do campo. Longe de ser o centro do processo escolar brasileiro".

Representação esta compartilhada também por Arroyo (1982, p. 1), que se refere à situação da escola rural como de "abandono". Segundo ele, "[...] a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais: uma espécie de terra além das fronteiras dos interesses dos centros de poder" (ARROYO, 1982, p.1).

No intuito de buscar subsídios que auxiliem na compreensão desta realidade de descaso e abandono vivenciada pela escola rural, bem como aprofundar os conhecimentos sobre sua trajetória sócio-histórica no contexto brasileiro, optou-se por apresentar um breve resgate de sua trajetória.

Como ponto de partida para a pesquisa, foram consultadas as primeiras Constituições promulgadas no Brasil: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824 (BRASIL, 1824) e a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1891). Como esperado, em nenhum dos documentos analisados, a educação rural foi citada, mesmo considerando que nesses momentos o país era essencialmente agrário.

A educação brasileira em seus primórdios teve como público-alvo os indivíduos pertencentes à reduzida elite brasileira. Privilégio concedido para a manutenção do status e do poder às famílias das classes mais elevadas.

> [...] a educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho (CURY, 2000, p.60).

Com a instauração da República, expansão das exportações e o avanço do modelo urbano industrial, pretendeu-se ampliar o crescimento econômico inserindo o país no cenário internacional, e para tanto, a instrução da população foi percebida como uma das saídas para esse avanço.

Segundo Leite (1996, p. 60), "[...] a 'República Educadora' estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida, em verdade, uma utopia [...]". A escolarização foi percebida como o caminho para formar cidadãos com habilidades cívicas, morais e

físicas, e consequentemente de elevar o nível do país frente às demais civilizações internacionais em desenvolvimento.

Para Nagle (2009, p. 116), o Brasil, especialmente na década de 20, viveu um momento decisivo e recorrendo à "[...] crença da possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem [...]". Neste sentido, a escolarização tem papel fundamental, visto que é "[...] interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica". Ou seja,

> [...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século (NAGLE, 2009, p. 116),

Concepção que levou a incorporação das temáticas educacionais à tona, dando origem, ao que foi denominado por Nagle (2009), como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico[46]. Ou seja, a educação foi percebida como um instrumento de progresso. Porém, a necessidade da escolarização também era vislumbrada no campo político, considerando que estavam incorporadas nas Constituições de 1891 e de 1934, a vinculação da habilidade de ler e escrever à aquisição do direito de tornar-se eleitor com a possibilidade de voto, como descrito nos excertos:

> Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
> § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
> 1º) os mendigos;
> 2º) os analfabetos; [...] (BRASIL, 1891)
>
> Art 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.
> Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores:
> a) os que não saibam ler e escrever (BRASIL, 1934).

[46] Sobre o aparecimento do entusiasmo pela educação e do marcante otimismo pedagógico, Nagle (2009, p.115), apresenta que de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar; seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

Aliado às necessidades políticas, há nesse momento um grande crescimento das atividades econômicas industriais, como também há a ampliação da urbanização[47] e consequentemente das atividades laborais diretamente ligadas a ela. Fatores que reiteram a relevância de investimento na escolarização, nesse caso em especial como propulsores de aumento da produtividade e desenvolvimento econômico.

Diante desse contexto, das transformações políticas, sociais e econômicas, a elite, que até então detinha para si o saber formal, teve que "[...] abrir mão da escolaridade às classes emergentes, considerando que a educação era um quase privilégio das camadas elevadas. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontinuo e desordenado como sempre fora" (LEITE, 1999, p.27).

Werle (2006) apresenta que, no final dos anos 20 e início da década de 30 foram acentuadas as discussões a respeito da escolarização rural e sua valorização, "[...] como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos" (WERLE, 2006, p. 117). Como também no sentido do confronto à urbanização. Segundo a autora, "[...] a primeira metade do século XX trouxe elementos marcantes quanto ao encaminhamento da educação rural no país" (WERLE, 2010, p. 27).

Mesmo havendo um visível esforço governamental para a ampliação da oferta da escolarização à população, esta permaneceu direcionada aos centros e suas regiões metropolitanas.

> Mesmo a República sob inspiração positivista/cientificista e tendo a educação como meio para se atingir o progresso, não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta, desde os mais remotos tempos, a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços político administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas [...] (LEITE, 1996, p.61).

[47] Urbanização é um importante elemento a ser considerado devido a seus efeitos sociais. O fenômeno da concentração urbana, no Brasil neste período, pode ser percebido pela comparação entre a população urbana de 1890 a 1920. Os dados censitários obtidos nas duas datas revelam que a população urbana passou de pouco mais de 1.200.000 - a população total em 1890 era cerca de 14.300.000 - para pouco mais de 3 milhões - a população total em 1920 era de aproximadamente 30.600.000 - embora, nesses dois momentos, a relação entre a população urbana e a total tenha permanecido praticamente a mesma. O que deve ser salientado, no momento, é o incremento da população urbana no espaço de trinta anos, que foi da ordem de duas vezes e meia (NAGLE, 2009 p. 35).

O interesse pela educação rural surgiu somente após a percepção do aumento significativo do índice do êxodo rural, decorrente da saída de habitantes da área rural em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida, próximo aos centros urbanos.

Devido a esse movimento, surge o Ruralismo Pedagógico e/ou Ruralização do Ensino, que intrinsecamente tem a intencionalidade de manter a população rural em seu meio e consequentemente, buscar controle dos inchaços vivenciados pelas áreas urbanas.

Nagle (2009)orienta que para a análise da ruralização do ensino (terminologia utilizada por ele), duas orientações precisam ser distinguidas:

> A primeira, que é também a primeira no tempo, se expressa sob a forma de diversificação da escola de acordo com as características regionais e, por isso mesmo, deve ser denominada regionalização do ensino [...]
> A segunda orientação, que deve ser denominada ruralização do ensino, aparece num segundo momento associada ou não ao fenômeno de regionalização, e reflete, antes de tudo, uma tentativa para transformar a 'natureza' da escolarização(NAGLE, 2009, p.257).

Sob a perspectiva do autor, essas adaptações e/ou diferenciações "[...] representam e revelam, especialmente, um recurso para conservar a situação existente; [...]" no sentido de que tais alterações "[...] vão constituir elementos impeditivos para o posterior desenvolvimento da formação recebida". Sendo uma estratégia marcada por interesses, buscando uma conformação e manutenção do cenário já existente (NAGLE, 2009, p.258).

Ao mesmo tempo em que ocorre a iniciativa por parte do governo em ampliar a presença da escolarização nas áreas rurais, Leite (1999, p.28), aponta que surgia o empreendimento do colonialismo em busca de "[...] defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento Progressista [...]".

> [...] as revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontinua (DAMASCENO,1993, p.16).

Tal empreitada, contou também com o incentivo de boa parte da elite urbana, “[...] quando a migração para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo”. Nesse sentido, como mecanismo eficaz para realizar essa contenção foi a educação rural, “[...] unindo até mesmo grupos da dominantes rivais, agrários e industriais” (FONSECA, 1989, p.19).

O ruralismo do ensino se manteve até o início da década de 30, devido ao modelo de educação ainda ser sustentado nos laços das tradições locais e desconectado das disposições econômicas do mercado.

> Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outra, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 2002, p. 70).

Para a área da Educação Física, como anteriormente exposto, embora tenham ocorrido algumas menções à sua prática, em especial no Parecer de Rui Barbosa, até esse momento histórico a Educação Física permaneceu, sobre tudo restrita às Escolas Militares. As discussões em torno desta área começaram a despertar maior interesse a partir da década de 30[48], com a entrada do período denominado como Segunda República (1930 a 1945). Esse período iniciou em meio a um cenário político e econômico agitado, pois desde a queda de Washington Luiz “[...] a política nacional consistia numa série de incômodas soluções conciliatórias entre os institucionalistas liberais e nacionalistas autoritários, presididas por oportunistas políticos [...] ou idealistas que se sentiam atraídos para ambas as direções” (SKIDMORE, 2019, p.63).

Romanelli (2002) complementa que passados alguns anos,

[48] Com vários marcos, como: a instauração das primeiras Leis tornando os exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes secundárias (BRASIL, 1931); a Educação Física é referenciada na Constituição de 1937; promulgação do Decreto-Lei n.º 8.530, instituindo a Educação Física no Ensino Normal, previstas nos cursos de regentes do ensino primário e de formação de professores primários (BRASIL, 1946); VII Congresso de Educação (dedicado à Educação Física); em 1937 foi criada a Divisão de Educação Física do Ministério de Educação; em1939 surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a ESEF (Escola Superior de Educação Física) do Paraná.

> [...] o golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrática(ROMANELLI, 2002, p.51).

Cenário instável, refletido também no contexto educacional, que ficou em meio à oposição de um capitalismo industrial avançando rapidamente, com o latifúndio conservador que buscava a manutenção de seus próprios valores, reclusos à aristocracia rural.

Com o aumento significativo da população (em especial urbana) "[...] cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia" (ROMANELLI, 2002, p. 62).

No entanto, mesmo sem avanços relevantes quanto aos investimentos e organização no sistema de ensino, foi possível verificar aumento significativo nos índices de alfabetização, como é possível visualizar no quadro n.º 4, a seguir:

Quadro 4 - Taxas de Alfabetização e de Analfabetos nas Idades de 15 anos e mais, de 1900 a 1960.

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	ALFABETIZADOS (com 15 anos ou mais)	ANALFABETOS (com 15 anos ou mais)
1900	17.438.434	10%	90%	34,66%	65,34%
1920	30.635.605	16%	84%	35,06%	64,94%
1940	41.236.315	31,8%	69%	43,78%	56,22%
1950	51.944.397	36%	64%	49,31%	50,69%
1960	70.119.071	46%	54%	60,52%	39,48%

Fonte: Dados obtidos em Lourenço Filho (1965)

Em análise dos dados, é possível verificar que nas duas primeiras décadas apreciadas (1900 a 1920), houve um valor insignificante de avanço no percentil de alfabetizados (0,4%), valores que vão vagarosamente subindo até chegar a 12% nas últimas duas décadas avaliadas (1950 a 1960).

No entanto, é importante considerar as alterações ocorridas nos critérios utilizados para a avaliação de indivíduos alfabetizados[49], bem como o rápido aumento dos números populacionais (os quais passaram de 17.438.434 para 70.119.071 habitantes, ou seja, um crescimento de mais de 400% em 60 anos). Outro dado relevante deste quadro a ser analisado, é sobre a saída da população da área rural em busca de regiões urbanizadas; de acordo com o quadro n.º4,o percentual de pessoas vivendo no ambiente rural passou de 90% em 1900, para 54% em 1960, reiterando o êxodo rural já citado anteriormente.

Esse conjunto de fatores, segundo Romanelli (2002), somados à Revolução de 30 resultou em:

> [...] uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, oque acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Sim, porque, se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com atraso de 100 anos, em relação aos países desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica e, se assim podemos exprimir-nos, geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas [...] (ROMANELLI, 2002, p. 60-61).

As disparidades geográficas foram retratadas por Lourenço Filho (1965, p.269), ao realizar uma análise dos índices de analfabetismo no Brasil, na qual, “[...] os indicadores de alfabetização, de uma parte, e os de desenvolvimento demográfico e econômico, de outro, mantêm entre si estreita associação”, como é possível visualizar no quadro n.º5, a seguir:

[49] Nos censos anteriores, ou nos realizados até 1940, a característica alfabetizado resultava simplesmente de resposta positiva a esta pergunta : "Sabe ler e escrever?", sendo os casos de dúvida solvidos apenas pelo traçado do nome da pessoa recenseada. Nos censos de 1950 e de 1960, as instruções foram alteradas. Na própria publicação de junho de 1965, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística esclarece esse ponto, no seguinte trecho: "Foram considerados como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinarem o próprio nome (LOURENÇO FILHO, 1965, p.254).

Quadro5 – Índices de analfabetismo em três regiões do Brasil (1960).

IDADE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO LESTE	REGIÃO SUL	BRASIL
De 7 A 12 anos	75%	58%	34%	55%
De 13 A 19 anos	55%	35%	15%	33%
De 20 A 24 anos	52%	34%	18%	33%

Fonte: Dados obtidos em Lourenço Filho (1965)

Diante do cenário do avanço da industrialização e da necessidade do mercado de mão de obra, Leite (1999, p.30), apresenta que as proposições getulistas de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, "[...] garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano [...]".

Em relação à educação rural, de acordo com Maia (1982, p. 28), as discussões ressurgem com o compromisso político em busca de uma solução para duas questões sociais emergentes: a expansão do ensino e o retrocesso das migrações, que foram "[...] agravadas pela queda dos preços mundiais de produtos agrícolas, como o café. Retorna-se à defesa da educação rural, portanto, na tentativa de promover a volta ao campo e, ainda, integrada a preocupações sanitaristas"[50].

Maia (1982) complementa que tal iniciativa carrega consigo outro objetivo oculto:

> O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do 'status quo', contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo 'natural', concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande 'missão' do professor rural seria a de demonstrar as 'excelências' da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p.28).

Em defesa da escolarização rural, em 1942 foi organizado o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que destacou as propensões nacionalistas do Estado Novo, o qual teve como foco base de discussões alguns dados primordiais, como: alto índice

[50] As preocupações sanitaristas compõem um dos alicerces do higienismo, cujo princípio é disseminar hábitos de higiene e consequentemente incorporar atitudes e cuidados básicos para a manutenção de um corpo sadio e resistente às precárias condições de vida enfrentadas na época.

de analfabetos entre os habitantes da zona rural, a redução de produção agrícola em decorrência da migração interna em direção às áreas urbanas e a busca por uma uniformidade sociocultural do país.

Em interpretação do evento, Leite (1999) descreve:

> [...] nem liberal nem capitalista monopolista, mas com um discurso essencialmente conservador-nacionalista, o VIII Congresso de Educação não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do 'status quo' não só da sociedade como do próprio Estado (LEITE, 1999, p.31).

A partir de 1945, período denominado como de redemocratização, foi possível acompanhar alguns avanços, no que se refere à instituição de projetos e programas voltados para a educação rural, como a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em parceria com a American International Association for Economic and Social Development, a qual tinha como objetivo a implantação de programas educacionais e o desenvolvimento das comunidades das áreas rurais. O surgimento do programa de Extensão Rural, com o objetivo inicial do combate "[...] à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil [...]" em especial a população rural, classificados como "[...]desprovidos de valores, sistematização de trabalho ou mesmo capacidade para tarefas socialmente significativas" (LEITE, 1996, p. 67).

> [...] vê-se então o homem do campo desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carente de laços sociais sólidos e conscientes, ou avesso à solidariedade social) [...] . Portanto, será preciso alimentá-lo, informá-lo, curá-lo, aproximá-lo do mundo e criar para ele uma rede social e identificar seu papel relativo dentro dessa rede (CALAZANS, 1981, p.171).

Nesse sentido, o programa propunha um modelo de educação com articulação intersetorial e um olhar específico sobre as necessidades básicas da população rural. Porém, na prática "[...] permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário" (LEITE, 1999, p.34).

Já no início da década de 50, ocorreu a instituição da Campanha Nacional da Educação Rural[51] (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), ambos desenvolveram "[...] projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria devida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc." (LEITE, 1996, p.72).

Dentre os projetos desenvolvidos pela CNER, estão as Missões Rurais de Educação de Adultos, as quais tiveram como cidade sede, Itaperuna (RJ). Antes de iniciar o projeto propriamente dito, foi promovida uma sondagem, a fim de conhecer os problemas enfrentados e necessidades da população rural brasileira. O Dr. José Artur Rios, sociólogo rural, juntamente com a equipe do CNER, foram a campo para conhecer a realidade existente, e a partir das observações e análises produziram um relatório apontando as condições encontradas em solo rural:

> [...] A evidente infecundidade dos processos administrativos comuns, na luta com o problema rural, resulta de um conhecimento imperfeito das condições sociais e culturais em que vive a população dos campos: o caráter abstrato, rígido, uniforme, dos métodos administrativos formulados por uma elite urbana e burocraticamente padronizados em todas as regiões do país - teria de redundar em fracasso ante adversidade antropológica e social do Brasil e dentro daquilo a que um sociólogo americano chamou de 'mosaico –cultural brasileiro'.
> Outro erro na abordagem do problema é o de fragmentá-lo administrativamente, incumbindo a várias entidades a solução de um aspecto parcial da· questão: seja o problema da saúde, seja o da economia, seja o da instrução. É evidente que, em se tratando, como se trata realmente, de problema cultural, este se furta mesmo em seus aspectos parciais, a soluções puramente administrativas e a medidas fragmentárias. Estamos, nas zonas rurais brasileiras, diante de uma situação típica de mudança cultural. Existe uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o desapreço pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida, etc. Essa estrutura é mantida pelo isolamento, pela dificuldade de comunicações e, ao mesmo tempo que gera a miséria, é por esta preservada. Para romper esse círculo vicioso, o poder público tem diante de si, o encargo de empreender uma ação profunda e total sobreas

[51]A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) teve suas origens e inspirações na divulgação dos trabalhos da UNESCO e da União Pan Americana, com o exemplo do México, e sua experiência com as "misiones culturales". A materialização do projeto iniciou em 1940 (no Seminário Interamericano de Educação de Adultos em Petrópolis), quando o Prof. Lourenço Filho encaminhou uma proposta para que fossem iniciados trabalhos no Brasil. No entanto, somente dez anos depois, em 1950, os Ministérios da Educação e da Agricultura deram início a essa experiência em solo brasileiro. Com a seguinte equipe: Dr. José Artur Rios (sociólogo rural), Drs. Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Mirando (médicos sanitaristas), Drs. Bolivar de Miranda Lima e Renato de Almeida Xavier (agrônomos), Dr. Maximiro Nogueira de Medeiros (veterinário), Miguel Alves de Lima (Geógrafo), Antonio Ferreira Rebelo Neto (cinegrafista), Armando Fernandes, sucedido, mais tarde, por Sebastião Vieira Machado (rádio-técnico) e Agostinho Simões da Silva e Waldir Viana (motoristas) (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1959, p.14)

> comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas de estrutura agrária. Tal ação deve ter resultados permanentes.
> Ao contrário dos processos habituais, estáticos, que se limitam a concentrar instituições e serviços nas sedes das comunidades rurais, impõe-se, agora, um trabalho dinâmico de recuperação total do homem rural, em seu 'habitat' através da educação.
> Finalmente, contrariando as tradições paternalistas que reinam em grande parte das nossas comunidades rurais, torna-se necessário estimular a participação ativa do povo na grande tarefa da auto-educação. O senso comunitário tem de ser despertado num povo de individualistas. E, ao mesmo tempo, o educador tem de escolher técnicas educativas que dêem aos homens do meio rural a noção da própria valia, juntamente com o sentimento de independência e o senso de responsabilidade, sem o que não se constroem povos, mas somente massas submissas (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1959, p.16-17).

Com o relato do Dr. José Artur Rios, é possível perceber, que sob sua perspectiva, os habitantes da área rural encontravam-se em situação de abandono necessitando serem integrados às políticas públicas do governo. Para isso, propunha que ocorresse uma "recuperação do homem, em seu habitat" por meio da educação.

No entanto, ao seguir a leitura dos documentos na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, fica claro que embora tivessem a intenção de promover subsídios para que a população rural pudesse ter acesso à educação em seu meio, sem a necessidade de deslocamento para a área urbana, essa educação não era planejada a partir da cultura local, de seus princípios e necessidades, mas sim, na intencionalidade "de aculturar populações". "[...] Já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, escolher postos de saúde, e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo" (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1959, p.17).

Embora houvesse grande expectativa em torno desta campanha, esta e outros programas implantados durante esse período, acabavam refletindo as fórmulas tradicionais de dominação, ou seja, em geral tinham como ponto de partida a implantação de uma proposta imposta verticalmente, carregando intrinsecamente o objetivo de escolarização para aumento de produtividade. Considerava-se que a instrução básica viria a auxiliar no manuseio/utilização de insumos e manipulação de implementos agrícolas. Porém, a maneira com que esses programas eram elaborados e instituídos, sem a escuta e o diálogo com a comunidade, não correspondiam às reais necessidades enfrentadas e, consequentemente, não traziam grande impacto para nenhuma das partes.

Vale destacar que nesse período (entre as décadas de 30 e 60) o país estava passando por um momento de ebulição econômica, caracterizado por Ianni (2004, p. 29) como “metamorfose do capital agrícola”, no qual, como estratégia para tornar a industrialização possível “[...] o Estado provoca a canalização de uma parte excedente econômica agrícola para a esfera industrial”. Consequentemente, dessa maneira realiza [...] a função de reordenar e reorientar as disponibilidades de capital, de modo a favorecer a industrialização” (IANNI, 2004, p. 29).

Dessa maneira, a educação rural não pode ser percebida, compreendida ou pesquisada isoladamente, pois foi, é, e continuará compondo a totalidade que envolve, não somente o contexto educacional do país, mas social, político e econômico. Pois é reconhecido “[...] que, numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações mais elementares como as mais sutis da mentalidade” (BLOCH,2001, p. 31).

A educação rural fundamentada nos princípios capitalistas, era percebida como nicho indispensável para a capacitação da mão de obra, com o intuito do aumento da produção agrícola, e para que esse processo se tornasse eficiente, era necessário implantar a educação nos “moldes” urbanos. Consequentemente, esta fica descontextualizada e distante da realidade da população rural. Miguel (2007, p. 84), afirma que “[...] na literatura educacional paranaense, as escolas rurais são apontadas como um dos problemas da educação”. Ainda, segundo Romanelli:

> A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções no setor secundário e terciário da economia. O modelo econômico de emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 2002, p.47).

Ou seja, “[...] ao longo da história, o campo é subordinado à cidade em escala crescente” (IANNI, 1988, p. 242). Dessa maneira, o autor complementa que “[...] a cidade não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve” (IANNI, 1997, p. 48).

Sendo assim,

> Aos poucos, ou de repente, conforme a província, o país, a região ou o continente, a sociedade agrária perde sua importância quantitativa e

> qualitativa na fábrica da sociedade, no jogo das forças sociais, na trama do poder nacional, na formação das estruturas mundiais de poder. Em vários casos, o mundo agrário decresce de importância, ou simplesmente deixa de existir, se se trata de avaliar a sua importância na organização e dinâmica das sociedades nacionais e da sociedade global (IANNI, 1997, p. 40).

Tal supremacia posiciona o meio rural a uma aparente inferioridade, que consequentemente mobiliza maiores investimentos de atenção econômica e demais recursos ao meio urbano - à indústria. Nesse sentido, Ianni (1984) complementa que a agricultura veio se constituindo no Brasil, subordinada aos interesses do capital existentes na indústria nacional e internacional.

Calazans, Castro e Silva (1981) apresentam que embora houvesse investimentos por parte do Estado à escola rural, esta permanece como marginal, se comparada à totalidade de medidas no campo social.

> A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público; em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obtidos) parecem revelar mais um 'desfecho' do processo de desenvolvimento das diversas comunidades doque uma ação verdadeiramente transformadora e, finalmente, em terceiro lugar, uma função 'legitimadora' da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre o seu papel real (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 162).

Entre 1942 e 1946, inicialmente sob o governo de Getúlio Vargas[52], com o então Ministro da Educação Capanema[53], e por fim, com o Governo Provisório, com José Linhares e com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha[54],ocorre o processo de amplas reformas relacionadas ao ensino. Tais reformas[55] foram denominadas como: Leis Orgânicas de Ensino, como já abordadas anteriormente

---

[52]Terceira e última fase de governo de Vargas, caracterizada pelos historiadores como Estado Novo (1937-1945).

[53] O ministro Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério da Educação por 11 anos, de 1934 a 1945.

[54] Foi ministro da Educação e Saúde no governo José Linhares, em substituição ao então ministro Gustavo Capanema, de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946.

[55]- Decretos-lei postos em execução durante os últimos 3 anos do Estado Novo: a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d)Decreto-lei6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- Decretos-lei em execução após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório: a) Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 b: Lei Orgânica do Ensino Primário; b) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro

Vale destacar que nesse momento, a Educação Física integra a grade curricular de seis dos oitos decretos[56] que compõe as Leis Orgânicas de Ensino. Porém, em apenas um desses, ela está nomeada como disciplina (Decreto-lei 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal), nos demais ainda é mencionada como atividade e/ou prática educativa.

Dentre as Leis Orgânicas que estruturaram a educação técnico profissional: o Decreto-lei n.º 4.073, Lei Orgânica do Ensino Industrial (30 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo Decreto-lei n.º 6.141(28 de dezembro de 1943);Decreto-lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola (20 de agosto de 1946). Todas as descritas, apresentam em seu corpo apenas a menção à Educação Física como prática educativa obrigatória até a idade de vinte e um anos.

Esses três decretos-lei, segundo Romanelli (2002, p.155), revelam uma "[...] preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal [...]", reflexo da "[...] impossibilidade do sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente".

Embora tais decretos ostentem aspectos positivos quanto à organização do ensino técnico profissional, Romanelli (2002, p.156) apresenta algumas falhas, dentre elas: a "[...] falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário [...]", que na prática, significa que caso um aluno no decorrer de sua trajetória optasse por mudar de curso, teria que reiniciar o processo, sem chance de reaproveitamento da grade curricular já cursada. Outro aspecto apresentado pela autora é em relação à falta de flexibilidade manifestada "[...] nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente" (Romanelli, 2002, p.156).

Em relação ao ensino primário (Decreto-lei n.º 8.529, promulgado logo após a saída de Getúlio Vargas), o qual recebera até então pouca atenção do Governo,

---

de 1946 c: Lei Orgânica do Ensino Normal; c) Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1943 criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. d) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 d: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2002, p.154).

[56] Em apenas dois dos Decretos-leis não mencionam a Educação Física em seu corpo: Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

pois cabia sua gestão aos Estados, passou a abranger duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos (ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar)e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos (BRASIL, 1946). No entanto, no que se refere ao ensino da Educação Física, não houve alteração significativa, pois ela continuou sendo apresentada como atividade educativa, sendo descrita ainda em última posição, somente depois de desenho, práticas manuais e canto orfeônico.

Para o ensino secundário (Decreto-lei n.º 4.244), assim como disposto nos decretos direcionados ao ensino técnico profissionalizante, a Educação Física é considerada "[...] uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos. No entanto, neste documento norteador, a Educação Física é posta como de frequência obrigatória e orientada a ser executada em "[...] grupos homogêneos, organizados independentemente do critério da seriação escolar [...]".O documento ainda orienta que "[...] os alunos que, por defeito físico ou deficiência orgânica, não possam fazer os exercícios ordinários serão submetidos a exercícios especiais. A educação física far-se-á com permanente assistência médica" (BRASIL, 1942).

O Decreto-lei n.º 8.530, que rege o Ensino Normal[57]é a única Lei Orgânica em que a Educação Física foi descrita como disciplina não como atividade e/ou prática educativa. No entanto, assim como no ensino secundário ela é a última a constar na lista[58], neste caso de disciplinas.

As escolas normais vivenciaram em crescimento significativo no decorrer do período republicano (em 1949 havia 540 no país). Porém até aquele momento não

[57]Este Decreto-lei será tratado com maior profundidade no próximo capítulo voltado à formação de professores.

[58] CAPÍTULO I: DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO
Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:
Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8} Educação física.
Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.
Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.
Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

tinham diretrizes comuns, pois continuavam sendo de responsabilidade dos Estados. Segundo Romanelli (2002, p.163), o Decreto-lei n.º 8.530,“[...] centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. Ou seja, embora a Educação Física estivesse registrada nas Leis Orgânicas, ainda não era percebida e/ou classificada como disciplina curricular, exceto no Ensino Normal.

Em relação à educação rural, a única Lei Orgânica na qual ela se fazia presente era na referente ao Ensino Agrícola (Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946). “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946).

O ensino agrícola estava organizado em dois ciclos. “Dentro de cada ciclo, desdobrar-se-á em cursos”. O primeiro ciclo do ensino agrícola compreendia dois cursos de formação: o curso de iniciação agrícola e o curso de mestria agrícola[59]. Já o segundo ciclo contava com cursos de formação agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos[60] (BRASIL, 1946).

Segundo o Decreto-lei, o ensino agrícola seguia as seguintes categorias: cursos de formação; cursos de continuação; cursos de aperfeiçoamento. Sendo que a Educação Física constava como obrigatória para os alunos (menores de vinte e um anos) de qualquer dos cursos de formação (BRASIL, 1946).

Vale ressaltar o papel das mulheres segundo esta Lei Orgânica. O documento apresenta que elas possuíam direito a ingressar nos cursos do ensino agrícola da mesma maneira que os homens, porém:

---

[59]- O curso de iniciação agrícola, com a duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado.
- O curso de mestria agrícola, com a duração de dois anos, seguido ao curso de iniciação agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola (BRASIL, 1946).

[60] - Os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. São os seguintes :1. curso de agricultura.2. curso de horticultura.3. curso de zootecnia.4. curso de práticas veterinárias.5. curso de indústrias agrícolas.6. curso de lacticínios.7. curso de mecânica agrícola
- Os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. São os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano:1. curso de magistério de economia rural doméstica.2. curso de didática de ensino agrícola. 3. curso de administração de ensino agrícola (BRASIL, 1946).

> 1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
> 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
> 3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
> 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
> 5. Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946).

Embora não seja o objetivo desta pesquisa a análise do papel da mulher rural na sociedade, é relevante analisar tal trecho, pois embora lhe fosse permitido o acesso (considerando a limitação de frequência em estabelecimentos exclusivamente femininos), o foco de formação tinha como objetivo a manutenção do seu status econômico/social, ou seja, como responsável pelas exclusivas atribuições relativas ao lar.

Por volta de um mês após a instituição do Ensino Agrícola (a última das Leis Orgânicas a ser promulgada), em setembro de 1946, foi aprovada a nova Constituição brasileira. “Como em 1934, esta incorporava as esperanças tanto de constitucionalistas liberais como dos que defendiam um governo federal forte” (SKIDMORE, 2019, p.98).

A Constituição de 1946traz como característica o espírito liberal com a garantia de liberdades individuais; institui à União a responsabilidade de legislar sobre as bases da educação nacional; promove concessões à iniciativa privada no que diz respeito à liberdade de ensino; assegura a previsão e posterior distribuição de recursos públicos mínimos destinados à educação. Foi sob essa inspiração “[...] que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional” (ROMANELLI,2002, p. 171).

Especificamente sobre a educação rural, a Constituição não abordava diretamente a temática, no entanto, conduzia a responsabilidade desta educação aos empresários agrícolas ao apresentar em seu Art.168: “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes” (BRASIL, 1946).

Determinação que indiretamente eximia a responsabilidade do governo a prover a educação a este público, além de reforçar a intencionalidade e funcionalidade da educação, com o foco primordial à formação de mão de obra para as próprias empresas, ou seja, um investimento direcionado ao futuro da própria instituição e não voltada a formação de cidadãos.

Consequentemente, dessa maneira atingia uma ínfima parte da população rural, considerando que a maioria deste público não tinha vínculo empregatício com empresas e/ou indústrias.

A respeito desse contexto, Hidalgo e Mikolaikczyk (2012, p. 109), e sobre a educação rural do início dos anos 50, afirmam:

> [...] foi um projeto pautado pelo Estado como forma de potencializar o crescimento econômico do país, tendo em vista que as populações rurais historicamente marginalizadas pela visão urbano cêntrica de ensino ficavam a margem dos processos educativos, gerando um grande número de analfabetos e assim sendo, era preciso instruir essas pessoas para que pudessem contribuir com a construção do país em bases modernas.

Situação que indica uma grande contradição, primeiro por tratar-se de um período no qual se busca ampliar a instrução dos habitantes da área rural, a fim de promover uma regressão no crescente número do êxodo rural, bem como a melhoria da educação para ampliar a produção do campo. Porém, na contramão deste processo, o Estado busca terceirizar a educação aos empresários. Além disso, outro viés a se discutir, refere-se à qualidade desta educação (quando existe), que diferentemente da ofertada nos centros urbanos, que busca promover o desenvolvimento intelectual, a educação direcionada à população rural está relacionada diretamente à preparação para o trabalho, considerando que após a segunda guerra mundial, o Brasil recebe dos EUA insumos (maquinário, insumos e agrotóxicos), que precisavam ser manuseados pelo trabalhador rural, que praticamente era analfabeto. Portanto, necessitavam de capacitação.

Como está disposto no Art. 1 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola “[...] que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946).

> Avaliando o período - década de 50 - a partir do ponto de vista educacional, percebe-se a profundidade e as dimensões dessas dicotomias e, com pouco risco de estarmos equivocados, podemos dizer que a escola brasileira (especialmente a escola rural) nessa época foi condicionada às intenções

> capitalistas, ficando prisioneira do sistema ditado pelas esferas governamentais e econômicas do país. Foi a negação da própria escola, da cultura, do habitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial (LEITE, 1996, p.76).

Corroborando com esta avaliação, Fonseca (1989, p.19) complementa que "[...] historicamente, no que tange às questões tomadas como específicas da educação no meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente".

Foi em meio a esse contexto paradoxal, que após treze anos de discussões e trâmites (1948 a 1961) ocorreu a promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB).

Segundo Romanelli (2002, p.179) a promulgação desta lei, trouxe as mais diversas posições, "[...] indo desde o otimismo exagerado de alguns, que a tacharam até de 'carta de libertação da educação nacional', passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela".

A LDB 4.024/61 conferiu ao Estado a responsabilidade de oferta, organização e manutenção do ensino primário até o médio, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade (ministrado somente em língua nacional).

No que se refere especificamente à escola rural, a LDB 4.024/61 apresenta em seu Art. 105 que "[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais[61]" (BRASIL, 1961).

Embora tais trechos pudessem representar um avanço, quanto ao direito do acesso e à escolarização por parte da população rural, a própria lei cria brechas para a anulação de tal direito, como é possível acompanhar no parágrafo único do artigo 30:

> Art. 30. [...]
> Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:
> a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;

[61] Assim como na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o caráter da educação rural é instituída como preparatória para o trabalho físico (e não para o desenvolvimento intelectual, como se almeja no ensino urbano) se mantém na LDB 4.024/61.

> b) insuficiência de escolas;
> c) matrícula encerrada;
> d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961).

Dessa maneira, é possível analisar, que a preocupação central da lei “[...] quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula, sobretudo, se se em conta a realidade social brasileira” (ROMANELLI, 2002, p.181).

O mesmo pode-se concluir sobre a Educação Física, pois embora ela se faça presente no texto da LDB 4.024/61, no artigo 22, como prática obrigatória nos “[...] cursos primário e médio, até a idade de 18 anos [...]”, devido à ausência de orientação e/ou regulamentação quanto sua organização de tempo, conteúdo e formação acabou ficando “invisível”, sem relevância no contexto da totalidade, assim como a escola rural. Romanelli, (2002, p.181), expõe que “[...] na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa”.

Leite (1996) ainda complementa, que ao transferir a responsabilidade da estruturação da escola rural

> [...] a lei 4.024 omitiu-se quanto à escolaridade dos agrupamentos campesinos, uma vez que a maioria das Prefeituras municipais do interior do país eram desprovidas de recursos humanos e, principalmente, de financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada e nem descentralizada, o sistema educacional rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira - iniciou-se num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbano-industriais dos grandes centros (LEITE, 1996, p.78).

Contextualizando rapidamente o cenário político/econômico, desde a década de 30 até o período de 64, houve um considerável equilíbrio entre o modelo Getulista, caracterizado por tendências populistas, com o então modelo de crescimento industrial. No entanto, com a intensificação da entrada de capital internacional essa estabilidade foi sendo rompida. “Daí para frente a internacionalização da economia brasileira já não podia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo” (ROMANELLI, 2002, p. 193).

A abertura para além das fronteiras não foi exclusiva para a área industrial, mas também, no que se refere à educação. Com a recuperação econômica e o

aumento da demanda social em busca da instrução, acarretou a consolidação de uma sucessão de convênios entre o MEC e órgãos internacionais, como a Agência for Internacional Development (AID), na busca de "[...] assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o momento dos chamados 'Acordos MEC-USAID'" (ROMANELLI, 2002, p. 196).

Esse período também ficou conhecido pela tomada de medidas legais sobre o universo do ensino superior, devido ao problema referente ao grande número de excedentes que estavam se formando. Em busca de soluções, o governo propôs a constituição de comissões, as quais foram incumbidas de fazer um levantamento da crise e propor possíveis estratégias para enfrentá-la.

Foi neste contexto, diante da necessidade de ampliação de matrículas para o ensino superior que foi se delineando a política educacional que levou à concretização da reforma do ensino, composta em especial pelas Leis 5.540[62], de 28 de novembro de 1968 (que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior) e pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino de 1º e2º graus (ROMANELLI, 2002, p. 197).

Sobre a Lei n.º 5.692/71, embora tenha renomeado e reestruturado o ensino de 1º e 2º graus, bem como ampliado o tempo da obrigatoriedade escolar, para Saviani (2000), no que se refere aos seus objetivos, continuava impregnada do mesmo espírito da Lei 4.024/61.

No que concerne à educação do meio rural, a Lei n.º 5.692/71 direcionou o olhar para algumas especificidades, introduzindo proposições de mudanças, como no currículo, no calendário escolar, na carga horária e para a formação de professores.

É neste documento também que se faz a orientação do reagrupamento das "pequenas escolas", sob a justificativa de melhor aproveitamento das capacidades físicas e profissionais, como também no intuito de suprir possíveis deficiências enfrentadas, como é possível visualizar no artigo 3º

> [...] Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

[62] Esta Lei será explorada com maior profundidade no próximo capítulo desta pesquisa, voltado à formação de professores

> a)a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
> b)a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
> c)a organização de centros interescolares que reunam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos (BRASIL, 1971).

Proposta que se aproxima dos preceitos contidos no projeto da consolidação de escolas, que teve sua origem em território americano em meados do século XIX[63]. Este resultava na fusão de duas ou mais escolas pequenas em uma escola maior, geralmente de mais fácil acesso.

Sobre o currículo, é possível perceber um avanço, no sentido de considerar as especificidades da realidade da escola rural, pois em seu artigo 4º, o documento apresenta uma flexibilidade quanto à seleção de parte da grade curricular. Sendo que ela é subdividida em duas, primeira:"[...] o núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional", e segunda, denominada como diversificada para atender, conforme "[...] as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos [...]" (BRASIL, 1971).

Ficando a cargo dos Conselhos de Educação de cada sistema de ensino, a disposição das possibilidades de matérias a serem ofertadas, para que as instituições possam fazer a seleção daquelas que mais se aproximam de sua realidade. Ainda consta no documento, que poderão ser ofertadas outras habilitações aos profissionais para o cumprimento do currículo proposto (BRASIL, 1971).

A Lei n.º 5.692/71, ao tratar com mais profundidade sobre a formação de professores em seu Capítulo IV, traz nos artigos 29 e 30, dados importantes sobre a formação dos professores para o ensino de 1º e 2º graus:

> Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
>
> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau

[63]Este assunto será aprofundado no Capítulo 4, ao tratar sobre as especificidades do município de Almirante Tamandaré. Para conhecer mais sobre a temática da consolidação de escolas, ler: As "Escolas Consolidadas Paranaenses: Mito e Realidade", de autoria de Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos (1985).

> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Fica evidente que deveria ocorrer uma formação diferenciada considerando as peculiaridades de cada região e grau de atuação. No entanto, o documento não apresenta maiores informações de como isso deveria ocorrer e/ou qual o tempo previsto para tais adequações.

Considerando os dados coletados na pesquisa (que será apresentada na integra, no Capítulo 4) a condição vivida pelas escolas rurais até o final da década posterior a essa lei, estava muito distante do que esta propunha, tanto em relação à formação mínima para o atendimento dos estudantes, quanto no que se refere à habilitação específica e/ou grau superior.

Uma proposta relevante, no sentido de considerar as especificidades das escolas rurais e sua realidade, está presente no artigo 11da Lei 5692/71, referente ao calendário escolar e à instituição de número mínimo para os dias letivos. Em seu § 2º contempla exclusivamente a escola rural, com a seguinte redação: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

A Lei n.º 5.692/71, em seu artigo 41,tambémindica uma responsabilidade compartilhada, no que confere à oferta da educação, apresentando a seguinte redação: a “[...] educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das emprêsas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, 1971).

Tal responsabilidade consequentemente é refletida no que se refere ao investimento de recursos financeiros às instituições:

> Art. 47. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos dêstes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para êsse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei [...]
>
> Art. 49. As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência

> à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades [...]
>
> Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às emprêsas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971).

Vale recordar que o conteúdo do artigo 49, pouco alterou em comparativo com o já apresentado no artigo 32 da Lei 4.024/61. Ou seja, mantém como previsto anteriormente no artigo 51, a imposição de uma coparticipação de responsabilidade dos empresários para com a educação nacional. Em análise às mudanças propostas no que concerne à esfera administrativa, Barreto apresenta sua perspectiva:

> Com a implantação da Reforma do Ensino de 1º grau prevista pela Lei 5.692, a zona rural foi praticamente esquecida. No período anterior, o estado mantinha uma rede de supervisão que atendia às escolas da zona rural, pertencentes à jurisdição estadual, mas a partir de 1971, as atenções dessa esfera administrativa se concentraram nos sistemas escolares urbanos. Atualmente o estado limita-se ao controle burocrático das escolas existentes e a pagar os professores aí alocados desde há muito, sem que haja qualquer outra forma de assistência a essas antigas escolas rurais (BARRETO, 1983, p.23).

Para contextualizar e conhecer com mais profundidade o momento vivido pela educação nacional nesse período da implantação da Lei n.º 5.692/71, foi organizado um quadro com dados referentes ao número de habitantes (população rural e urbana) e número de alfabetizados[64]:

Quadro 6–População nacional e número de alfabetizados

	1960	**1970**	**1980**	**1990**
POPULAÇÃO TOTAL	70.191.370	93.139.037	119.002.706	146.825.475
POPULAÇÃO URBANA (total)	31.533.681	52.084.984	80.437.327	110.990.990
POPULAÇÃO RURAL (total)	38.657.689	41.054.053	38.513.725	35.834.485
POPULAÇÃO URBANA (com 5 anos ou mais)	27.021.628	45.273.342	70.196.362	99.276.941
POPULAÇÃO RURAL (com 5 anos ou mais)	31.976.353	34.053.889	32.386.627	31.027.420
POPULAÇÃO URBANA ALFABETIZADOS (com 5 anos ou mais)	19.215.514	33.741.226	54.422.926	80.849.301

[64] Foram consideradas como alfabetizadas somente as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer. As que assinassem apenas o próprio nome, foram consideradas analfabetas (IBGE, 1960).

POPULAÇÃO RURAL ALFABETIZADOS (com 5 anos ou mais)	12.147.269	14.123.305	15.281.067	16.686.482
POPULAÇÃO URBANA ANALFABETOS (com 5 anos ou mais)	7.774.916 (28,7%)	11.151.198[65] (24%)	15.682.742[66] (22,34%)	18.427.640 (16,6%)
POPULAÇÃO RURAL ANALFABETOS (com 5 anos ou mais)	19.804.055 (61,9%)	19.567.399[67] (57%)	17.048 605[68] (52,6%)	14.340.938 (40%)

Fonte: Censo Demográfico IBGE (1960, 1970, 1980 e 1990) dados organizados pela autora

Considerando os dados apresentados pelo IBGE (1960, 1970, 1980 e 1990), a população rural brasileira, numericamente se manteve praticamente a mesma nas três décadas levantadas (entre 35 e 41 milhões de habitantes), deixando de ser maioria, como era na década de 60 com 55,1% do total de habitantes, para comportar somente 24,4% da população total em 1990. No entanto, o movimento inverso foi acompanhado na área urbana, com o advento da industrialização e com melhores oportunidades, a população urbana passou de 31.533.681 (44,9%) habitantes na década de 60 para 110.990.990 (75,59%) habitantes na década de 90.

Outro referencial que merece destaque é o alto número de analfabetos entre os habitantes da população rural. Embora se tenha constatado uma pequena queda (1960 com 61,9%, 1970 com 57% e 1980 com 52,6%), essa redução ficou abaixo dos 10% em três décadas, permanecendo acima dos 50%, ou seja, até a década de 80 a maioria da população rural (maior que 5 anos) ainda era analfabeta. Vale destacar que o número populacional teve uma pequena redução neste período (19.804.055 em 1960 e 17.048 605 em 1980).

Partindo da interpretação dos dados expostos no quadro n.º 6, relacionando-os com a Lei n.º 5.692/71, é possível perceber que embora tal documento legal tenha considerado algumas das especificidades da educação rural e tenha buscado trazer propostas para atender suas demandas, na prática, não houve alterações significativas quando ao avanço da escolarização, em especial no que diz respeito à

[65]380.918 pessoas não declararam a informação sobre a instrução, equivalente a 0,8% da população urbana.
[66] 90.702 pessoas não declararam a informação sobre a instrução, equivalente a 0,12% da população urbana.
[67] 363.125 pessoas não declararam a informação sobre a instrução, equivalente a 1,06% da população rural.
[68] 52.964 pessoas não declararam a informação sobre a instrução, equivalente a 0,16% da população rural.

alfabetização. Pelo contrário, além do número de analfabetismo ter se mantido alto, acompanhou o decréscimo populacional exacerbado da população rural em comparativo com a urbana, passando dos 55,1% da população total do Brasil em 1960, para apenas 32,3% em 1980, enquanto a população a urbana subiu dos 44,9% em 1960 para os 67,59% em 1980.

Sobre a Educação Física, a Lei n.º 5.692/71 não trouxe grandes alterações, pois a única menção que faz à disciplina está em seu artigo n.°7, reafirmando a obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, condição que já estava posta de maneira similar na Lei n.º 4.024/61.

Três meses depois, em novembro de 1971, foi possível acompanhar a sanção do Decreto n. 69.450/71, o qual, como já explorado no capítulo anterior, instituiu objetivos para os diferentes níveis de ensino, regulamentação quanto à frequência semanal e período de duração das aulas e previsão de recursos financeiros. Contudo, a Educação Física ainda permanecia denominada no documento apenas como ATIVIDADE e não como disciplina assim como as demais áreas que compunham o currículo (BRASIL, 1971).

No início da década de 70,com o objetivo de colocar o Brasil entre as nações desenvolvidas, fortalecer a economia e resolver o problema de instrução da população, foi implementando o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 1972/74, o qual se fundamentou nos princípios do Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo apresentado em 1970, durante o regime do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O Plano, sob a coordenação do ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Veloso, apresentava 10 propostas:

> I. Transformação social mediante processos de competição [...] e integração [...]
> II. Modernizar a empresa nacional [...]
> III. Atuação eficiente do governo [...]
> IV. Mobilização [...] intensa do sistema financeiro nacional e do mercado de capitais [...]
> V. Implementação de Política Tecnológica Nacional [...]
> VI. Aproveitamento de recursos humanos do país [...]
> VII. Efetivação de grandes programas de investimentos[...]
> VIII. Efetivar a Integração Nacional [...]
> IX. Abertura social [...] (com os programas: PIS, PASEP, Pró-Rural e da abertura de capital das empresas) [...]
> X. Estratégia Econômica Externa [...] (BRASIL, 1971,p.7-9).

Sobre a proposta VI, a qual estava diretamente ligada à educação, esta propunha a implementação do programa MOBRAL[69], "[...] programa de alfabetização em massa, para reduzir a 2 milhões, em 1974, o número de analfabetos na faixa de15 a 35 anos". Além de propor a continuidade da Reforma Universitária e a realização de um "[...] programa intensivo de preparação de mão-de-obra, dentro da política de educação permanente" (BRASIL, 1971e, p. 8).

Especificamente para a população rural, no documento foram propostos programas (como PIN[70] e PROTERRA[71]) com o objetivo de expandir o desenvolvimento social, em especial a habitação e a educação para todo o território nacional, pois se acreditava que, com a melhor distribuição de renda e recursos, seria possível reduzir o ritmo do fluxo migratório para os centros urbanos.

No entanto, embora tenha ocorrido o investimento de recursos (humanos e financeiros) para os programas, eles não atingiram os objetivos em sua amplitude, pois, como foi possível acompanhar os dados apresentados no quadro n.º6, o número de analfabetos continuou muito acima do proposto inicialmente pelo PND, bem como o número de migração permaneceu em contínuo crescimento. Leite (1996, p. 94) ao analisar o contexto afirma:

> A realidade fala por si. A presença desses projetos evidencia claramente a ineficácia da Lei 5.692 no que diz respeito ao ensino fundamental na zona rural, sem considerar que o ensino de 2º grau no campo, praticamente não existe no Brasil.
> Ao mesmo tempo, deixa claro que sem uma política educacional específica para o meio rural, a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de 'instrumentos de produção'.

Outro grande programa voltado para a educação, que buscava abordar as especificidades da área rural, foi o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos

---

[69]Para maiores informações sobre o programa MOBRAL consultar a obra: Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf Acesso em: 22 mai. 2022.

[70]O Programa de Integração Nacional (PIN) compreendia, principalmente: construção da Transamazônica, grande eixo transversal no sentido Leste-Oeste, para interligação da Amazônia com o Nordeste; e de Cuiabá-Santarém (BR-165), eixo longitudinal no sentido Norte-Sul, para conexão com o Planalto Central e o Centro-Sul do País, assim como para sua articulação, por outro lado, com o sistema rodoviário interamericano [...] (BRASIL, 1971).

[71] Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria (PROTERRA) tinha a função de trabalhar com o desenvolvimento rural nas regiões do Nordeste.

(PSECD) para 1975/79 e 1980/85. Este reconhecia as carências enfrentadas pela população rural: pobreza, menores taxas de escolarização, maiores índices de evasão e reprovação e propensão à migração. Para tanto, propunha a valorização da educação rural, do trabalho da população campesina e ampliação das oportunidades de acesso à renda. Indicando, a necessidade de

> [...] repensar a política de educação para essas áreas, especialmente no que se refere aos planos curriculares, à descentralização dos programas e à efetiva participação da clientela. Isto implica aproveitar todos os recursos locais e adequar a oferta de serviços educacionais às necessidades e possibilidades sócio-econômico-culturais do meio rural. Assim sendo, espera-se poder oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura (BRASIL, 1980, p.15).

O PSECD destacava pioneiramente a "[...] integração do Ministério da Educação com atividades correlatas de outros Ministérios, em sentido interministerial, intersetorial e interdisciplinar como diretriz fundamental [...]" para que as ações pudessem trazer os resultados almejados (BRASIL, 1980, p.47).

Sobre o PSECD, Barreto (1986, p.116), apresenta que o posicionamento assumido pelo plano, tratando a educação como uma política social, "[...] a encara como recurso altamente significativo para a redistribuição dos benefícios sociais a parcelas cada vez maiores da população, de modo a contribuir para a redução das desigualdades sociais [...]", especialmente em setores carentes, com as populações rurais.

Embora o documento tenha trazido à tona os problemas enfrentados no contexto rural e proposto medidas integradas em busca da melhoria da situação vivenciada, foi possível acompanhar algumas críticas ao documento, em especial, quanto a algumas supressões presentes nele. Como por exemplo, quando Leite (1999, p.50) aponta que em

> [...] raros momentos o plano considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. Mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligem a escolaridade dos rurícolas foi omitida. Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável.

Mesmo sendo alvo de críticas, é notável a relevância do programa, principalmente por direcionar a atenção e abrir espaço para discussões sobre a complexa realidade da área rural. E enfim, promover ações que fossem planejadas especialmente para tal contexto, considerando suas especificidades. Cabe destacar, que o PSECD também serviu de suporte ideológico para outros projetos, como por exemplo o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio Rural (Pronasec) e o EDURURAL.

O Pronasec[72], segundo Calazans (1984, p.72) foi um programa constituído com base nos seguintes aspectos: "[...] emprego e renda; participação organizada nas decisões; propriedade da terra e habitação; infra-estrutura e serviços urbanos (água, esgoto, luz, escola, transporte, etc.); educação e saúde". Além destes pilares, o projeto buscava a modernização rural, no intuito de aumentar a produção do campo e melhoria da qualidade de vida da população local e consequente valorização da escola e do trabalho rural.

Já o EDURURAL[73], que ocorreu no final do período militar, estava direcionado à população nordestina, sob a administração do Governo da União, com a parceria da Universidade Federal do Ceará e com o financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O projeto "[...] teve como principal escopo oferecer subsídios para uma apreciação acerca da qualidade da escolarização oferecida às crianças da área rural do Piauí". Com o enfoque central na melhoria do ensino, o EDURURAL priorizava"[...] à capacitação de pessoal, à assistência técnica e à produção de material didático sob o pressuposto, segundo afirmação dos técnicos locais, de que as condições físicas da escola na zona rural não teriam influência decisiva sobre o desempenho da rede escolar" (BARRETO, 1983, p. 23-24).

Após breve exploração do contexto vivenciado pela educação rural brasileira, limitações enfrentadas e principais legislações que a nortearam, foi reservado um espaço para abordar as especificidades da educação rural no estado do Paraná e como a Educação Física se fez presente neste contexto.

---

[72]É possível encontrar maiores informações sobre o projeto, na obra: Projetos – Congresso sobre arquitetura educacional do ano 2.000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001855.pdfAcesso em: 29 mai. 2022.

[73] Para maiores informações, consultar o Portal de Legislação - Decreto n.º 85287 de 23/10/1980 / PE - Poder Executivo Federal. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/43102-cria-o-programa-de-expansuo-e-melhoria-da-educauuo-no-meio-rural-do-nordeste-edurural-ne-e-da-outras-providencias.htmlAcesso em: 29 mai. 2022.

2.3A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE

Assim como indicado na legislação nacional, a Educação Física já se fazia presente em documentos oficiais do estado do Paraná, desde a década de 40, como é possível ver no exemplo da grade curricular dos programas para as escolas isoladas de 1949, bem como no Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto n.º 9.060/1953) Fig. 18.

Neste último programa, proposto pelo Decreto n.º 9.060/1953, produzido em parceria da Secretaria de Educação e Cultura com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, continha desde instruções minuciosas sobre os afazeres e competências do professor, como orientações sobre cada disciplina (Português, Aritmética, Geografia, História e Ciências) das três primeiras séries do 1º grau. Neste documento Artes, Canto e Educação Física não eram considerados disciplinas, por esse motivo eram descritas em sua organização, como atividades introdutórias para as aulas do dia, ou seja, como é possível acompanhar na Fig. n.18, no modelo de grade horária semanal a ser seguido (uma atividade introdutória por dia, sendo que cada uma tinha a frequência de duas vezes por semana, por exemplo: a Educação Física estava prevista para ocorrer nas segundas e quintas-feiras).

Figura 18:Grade Curricular semanal proposta pelo Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto n.º 9.060/1953).

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Ed. Física	Canto	Artes aplicadas	Ed. Física	Canto	Artes aplicadas
Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano	Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano	Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano	Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano	Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano	Ling. Oral - 1.º ano Leit. Silenciosa - 2.º ano Leit. Silenciosa - 3.º ano
Leit. e gramática - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano	Leit. e ling. oral - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano	Leit. e ditado - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano	Leit. e gramática - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano	Leit. e ling. oral - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano	Leit. e ditado - 2.º ano Ling. escrita - 3.º ano Cópia - 1.º ano
Leit. e gramática - 3.º ano Ling. escrita - 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano	Leit. e ling. oral - 3.º ano Ling. escrita - 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano	Leit. e ditado - 3.º ano Ling. escrita - 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano	Leit. e gramática - 3.º ano Ling. escrita - 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano	Leit. e ling. oral - 3.º ano Ling. escrita - 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano	Leit. e ditado - 3.º ano Ling. escrita — 2.º ano Ling. escrita - 1.º ano
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Aritmética - 3.º ano Cálculo escrito - 2.º ano Cálculo escrito - 1.º ano	Cálculo oral - 1.º ano Cálculo escrito - 2.º ano Cálculo escrito - 3.º ano	Aritmética - 2.º ano Cálculo escrito - 3.º ano Cálculo escrito - 1.º ano	Arit. e geometria - 3.º ano Cálculo escrito - 2.º ano Cálculo escrito - 1.º ano	Cálculo oral - 1.º ano Cálculo escrito - 2.º ano Cálculo escrito - 3.º ano	Arit. e geometria - 2.º ano Cálculo escrito — 1.º ano Cálculo escrito - 3.º ano
Cálc. oral e geom. - 1.º ano Caligrafia - 2.º ano Cálculo escrito - 3.º ano	Aritmética - 2.º ano Caligrafia - 3.º ano Cálculo escrito - 1.º ano	Aritmética - 3.º ano Cálculo escrito - 2.º ano Form. de sentenças - 1.º ano	Cálculo oral - 1.º ano Cálculo escrito - 3.º ano Caligrafia - 2.º ano	Aritmética - 2.º ano Cálculo escrito - 1.º ano Artes aplicadas - 3.º ano	Aritmética - 3.º ano Form. de sentenças - 1.º ano Cálculo escrito - 2.º ano
Geografia e cartog. 2.º ano Geografia (Questionário) 3.º ano Artes aplicadas -1.º ano	História - 3.º ano História (Questionário) 2.º ano Div. de palavras em sílabas 1.º ano	Ciências e higiene - 2.º ano Ciências e higiene (Questionario) 3.º ano Artes aplicadas - 1.º ano	Geog. e cartografia - 3.º ano Geog. (Questionário) 2.º ano Div. de pal. em sílabas 1.º ano	História - 2.º ano História (Questionário) 3.º ano Artes aplicadas 1.º ano	Ciências e higiene - 3.º ano Ciências e higiene - 2.º ano (Questionário) Form. de sentenças à vista de estampa - 1.º ano
Observação:— As noções de geografia, história e ciências, na 1.ª série, deverão ser abordadas nas aulas de linguagem oral e escrita. As aulas de canto, educação física e artes aplicadas, colocadas no início dos trabalhos, não têm horário fixo, obedecem à orientação dada no programa destas disciplinas.					

Fonte: PARANÁ, 1953, p. 113.

Segundo Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto n.º 9.060/1953), a Educação Física tinha como finalidades:

> [...] conservar a saúde por meio de uma acertada exercitação de todo o organismo, dar vigor a tôdas as massas musculares, desenvolver o corpo, dando-lhe beleza, e formar hábitos e aptidões mentais que resultem em bem da educação moral e intelectual do homem. Como se vê, as finalidades são complexas, muito mais amplas do que à primeira vista parece. A cultura do corpo é tão importante como a do espírito e até certo ponto, talvez seja mais, porquanto um organismo robusto, são e vigoroso, capaz de maior esfôrço intelectual do que outro não em tão boas condições de saúde (PARANÁ, 1953, p. 101).

Analisando o exposto, é possível perceber que a Educação Física escolar é compreendida nesse momento, como “atividade” para o desenvolvimento exclusivo das capacidades físico-motoras. E, quando relacionada às outras disciplinas e/ou outras habilidades, é compreendida como auxiliar, correlacionada ao alcance de melhores condições de saúde, que consequentemente, por essas condições contribuiria para melhor desempenho intelectual.

Em 05 de Dezembro de 1964, seguindo as orientações da LDB 4.024/61, que conferiu aos Estados a responsabilidade de oferta, organização e manutenção do ensino primário até o médio, o Governo do Paraná instituiu com a Lei n.º 4.978 o Sistema Estadual de Ensino. Dentre os fins da educação propostos em seu 1º capítulo, estabelecia "[...] o oferecimento, a todos os habitantes do Estado, de idênticas oportunidades educacionais, a fim de habilitá-los a participar efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico". Além de prever a "[...] a adaptação entre os tipos de ensino propiciados pelas escolas e as necessidades do desenvolvimento regional e nacional" (PARANÁ, 1964).

Contudo, embora o documento legal referende a responsabilidade da educação ao Estado, destacando que esta oferta deve ocorrer a todos, em condições igualitárias, respeitando as características regionais e, posteriormente reforce essa concepção tratando especificamente sobre a educação rural, no Art. 15 da Lei 4.978 (1964),indica que os poderes públicos: estadual e municipais,"[...] instituirão e ampararão serviços de entidades que mantenham, na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais". Porém, incoerentemente a este discurso, no decorrer do texto da Lei, volta-se à sentença que já vinha sido regulamentada em 1961 pela Lei 4.024, transferindo a responsabilidade do provimento e da manutenção da educação, aos proprietários rurais, como disposto em seu art. 99:

> Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas, nos têrmos do artigo 32, da Lei Federal n.º 4.024, de 1961, deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (PARANÁ, 1964).

A Lei n.º 4.978/64, também segue as orientações descritas pela Lei 4.024/61, no que se refere ao calendário anual, apresentando no Art. 109, §1º a flexibilidade de sua organização, a fim de considerar as especificidades regionais, ficando "[...] facultada à fixação de períodos letivos e de férias escolares especiais para regiões diferentes do Estado, de acordo com as conveniências regionais ou locais ou para atender às necessidades da população rural que se dedica à agricultura" (PARANÁ, 1964).

Especificamente sobre a Educação Física, a Lei 4978/64 segue as diretrizes nacionais, propondo no Art. 21, a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos

primários e médio, até a idade de dezoito anos. Complementando, orienta que devem ser “[...] respeitadas as diferenças individuais, cabendo ao Conselho Estadual de Educação definir a amplitude e o desenvolvimento dos respectivos programas em cada curso e ciclo, bem como a forma de avaliação do aproveitamento dos alunos” (PARANÁ, 1964).

O documento, além da obrigatoriedade que já constava na Lei 4.024/61, apresenta também, a indicação da Educação Física para os Jardins de Infância, que segundo o documento, assim como os outros campos de linguagens, deveria “[...] favorecer na criança a aquisição de habilidades e a formação de hábitos e atitudes convenientes a sua educação integral”. Bem como orienta que para atuar como professor desta área é necessário portar “[...] diploma ou certificado expedido por escola, oficial ou reconhecida, de formação de professôres especializados” (PARANÁ, 1964).

Apesar da Lei 4978/64, apresentar a indicação da Educação Física para todos os níveis de ensino, inclusive para os Jardins de Infância, e referencie a necessidade de formação específica para as atuações dos docentes, o documento não indica como o processo de implementação deveria ocorrer na prática (número de horas/aula, duração frequência etc.),ou quaisquer outras orientações em relação aos prazos ou formas de acompanhamento e/ou fiscalização das instituições de ensino.

Contudo, embora a educação rural do Paraná não tenha galgado muito espaço nos documentos legais durante a década de 60, já em relação à expansão do acesso ao ensino, foram observados alguns avanços no sentido quantitativo, considerando o número total de matrículas, sendo que, de 1965 a 1970, a maioria das matrículas do ensino primário realizadas no Estado, foram computadas em instituições rurais, como é possível visualizar na tabela 4:

Tabela 4: Matrícula geral do ensino primário comum no Paraná (1960-1990).

Ano	Total de Matrículas	Matrículas na Área Urbana	Matrículas na Área Rural	% de Matrículas na Área Rural
1960	398.619	199.606	199.013	49,92
1961	410.776	215.194	195.582	47,61
1962	481.174	252.375	228.799	47,55
1963	567.916	296.634	271.282	47,76
1964	626.069	316.083	309.986	49,51
1965	676.056	327.366	348.690	51,57
1966	754.072	358.953	395.119	52,39
1967	843.760	394.591	449.169	53,23
1968	907.286	415.018	492.268	54,25
1969	933.125	434.434	498.691	53,44

1970	973.110	461.233	511.877	52,60

Fonte: tabela organizada pela autora com base nos dados apresentados pelos Anuários estatísticos do Brasil (1960 -1970)

Tais dados refletem uma realidade díspar da encontrada no cenário nacional, pois, diferentemente dos dados gerais do país, foi possível encontrar no Paraná, além do aumento dos números de matrículas (como apresentado na tabela 4),também o crescimento da população rural na década de 60, chegando ao início dos anos 70 com a representatividade de 67% da população paranaense total:

Tabela 5: População do Brasil e do Paraná (1960 e 1970)

Ano	**BRASIL**		**PARANÁ**	
	População Urbana	População Rural	População Urbana	População Rural
1960	32.004.817	38.987.526	1.327.982	2.968.393
1970	52.904.744	41.603.839	2.546.899	4.450.783
1980	80 436 409	38 566 297	4 566 755	3 182 977
1990	110 990 990	35 834 485	6 197 953	2 250 760

Fonte: tabela organizada pela autora com base nos dados apresentados pelos Censos Demográficos (IBGE, 1960 -1970- 1980 - 1990)

No entanto, mesmo a população rural representando a maioria da população[74]no território paranaense até a década de 70, a estrutura educacional continuava muito precária. Em busca de uma melhoria no cenário vivenciado, a partir da década de 70,o sistema de ensino do Paraná foi sendo reestruturado e acabou passando por importantes transformações, sendo uma delas o emergente processo de nucleação, também compreendido como consolidação das escolas rurais.

Etimologicamente, nucleação deriva do termonuclear, que se refere em dispor ou organizar em núcleos. Essa terminologia ficou muito conhecida no campo educacional com a instauração de escolas-núcleo ou nucleação de escolas, também apresentada por alguns autores como processo de consolidação[75], por esse motivo,

[74] O Estado do Paraná, juntamente com São Paulo, eram considerados estados essencialmente agrícolas e abastecedores das demais regiões. Por isso, a população rural manteve-se por um tempo. Contudo, praticamente fundados na agricultura familiar.

[75] Dentre os autores paranaenses considerados referenciais na temática que abordam o termo Escolas Consolidadas, estão: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos e Roberval Eloy Pereira que integrou a equipe da FUNDEPAR no período de levantamento e reorganização das escolas no estado do Paraná.

algumas das escolas que passaram por tal reorganização, foram denominadas como escolas consolidadas[76].

Em síntese, Vasconcellos (1993, p. 65) caracteriza nucleação como o "[...] agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos, com o fim da multisseriação e com a oferta de melhores condições de ensino".

Segundo Silva, Morais e Bof (2006)tal modelo tem sua origem nos EUA em meados do século XIX e foi implantado em diversos países, como Índia, Costa Rica, Líbano e Irã. Dentre os objetivos deste processo, estão a busca da igualdade de oportunidades educacionais e a redução dos custos de manutenção com as instituições, por meio da otimização dos recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas.

No sistema educacional brasileiro, segundo Silva, Morais e Bof (2006, p.116), o estado do Paraná foi um dos precursores desse movimento

> [...] No Brasil, a idéia começa a ganhar espaço a partir de 1975 com a criação do Promunicípio[77] (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município) e posteriormente do Pro-Rural[78] (Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural). O primeiro Estado a adotá-lo foi o Paraná (1976), seguido de Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989) (Flores, 2002; Ramos, 1991). Também outros Estados, como o Rio Grande do Sul, fizeram da nucleação uma política para possibilitar o acesso e melhora da qualidade do ensino.

Em busca da melhoria do rendimento escolar, igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes, melhor formação dos professores, propõe-se a estruturação de uma escola pautada em

---

[76] Segundo Pereira (2002), com o fim do Regime Militar, o termo consolidada foi substituído por "escola nucleada" ou ainda em alguns municípios como "escolas pólos". No entanto, faz-se necessário destacar que a escola de Almirante Tamandaré fundada nessa concepção, em 1991, a qual reuniu 12 escolas em sua constituição, carregou em seu nome o termo consolidada, chamando-se: Escola Consolidada Nossa Senhora Aparecida.

[77]PROMUNICÍPIO - Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município, teve seu início em 1975, previsto no Plano de Governo-Objetivos e Metas de Desenvolvimento 1975/1978 e no Plano Estadual de Educação e Cultura de 1976/1979, tendo como principal objetivo a expansão do ensino de 1º grau, para atender as consequências ocasionadas pelo intenso êxodo rural ocorrido no Estado neste período (PARANÁ, 1976a).

[78]PRO-RURAL - Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural, criado em 1979 para atender às necessidades mais prementes das áreas (economicamente) deprimidas, teve sua aprovação em 1980 para financiamento pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, com início efetivo em agosto de 1981. Dentre seus objetivos, estão a redução das disparidades regionais; o melhor aproveitamento do potencial existente; desenvolvimento de novas oportunidades econômicas; a melhoria do padrão de vida dos produtores rurais e a fixação do homem ao campo (PARANÁ, 1980).

> [...] uma nova política de atendimento ao ensino municipal, pautada, não apenas no trato da transferência de encargo e serviço educacionais, mas na caracterização de mecanismo ágil e abrangente para motivar e dinamizar a implantação do ensino de 1º grau em distritos e zona rural – uma escola que vinculasse as ações escolares às ações comunitárias: escola-comunidade, escola-centro, escola-pólo, escola-função - CONSOLIDADA, mecanismo de integração, de reorganização e caracterização do ensino para distritos e zonas rurais e de apoio e orientação às comunidades rarefeitas(BRASIL, 1977, p.15-16, grifo original)

Além da melhoria da qualidade do ensino e rendimento dos estudantes, para Marrafon (2016), a nucleação surgiu como estratégia para a redução do "[...] esvaziamento do campo, motivado pela mudança produtiva agrícola que estimulou a expansão do agronegócio e a mecanização ou modernização agrícola que resultou na expulsão de um grande quantitativo de trabalhadores rurais". Outro fator destacado pela autora, relaciona a implementação às "[...]políticas descentralizadoras que visavam, sobretudo, transferir responsabilidades para os municípios[79] em definir o que fazer com as escolas, [...] uma vez que o princípio da economicidade tangia as decisões [...]" (MARRAFON, 2016, p.137).

De acordo com o Projeto de Ação para o meio Rural Paranaense, a Escola Consolidada, apresentado em 1977, no III Encontro Nacional sobre o Ensino Municipal), para a nucleação das escolas, objetivava: o desenvolvimento integral das potencialidades do educando, "[...] fixando-o na área em que reside e oferecendo-lhe condições técnicas compatíveis com as atividades usuais a que está habituado [...]", além do "[...] estabelecimento de métodos que possibilitem a melhoria qualitativa dos padrões técnicos de ensino" (BRASIL, 1977, p.17-18).Considerando, que até "[...] meados dos anos 70 as escolas rurais municipais paranaenses eram escolas multisseriadas ofertando ensino até a 3ª ou 4ª séries apenas (87%), pelas mãos de professores leigos (64%) apresentavam alto índice de evasão e repetência de alunos (49%) na 1ªsérie". Diante deste cenário, "[...] um programa de consolidação de

[79]A municipalização do ensino segue orientações da Lei 5.692/71, que descreve em seu Artigo 58: "A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação. Parágrafo único. As Providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados" (BRASIL, 1971).

escolas, visando à ampliação da escolaridade até a 8ªsérie, foi recebido de braços abertos pelos governos municipais" (RAMOS, 1991, p. 20).

No Paraná, segundo Pereira (2002),a primeira escola a passar pelo processo de nucleação, encontra-se na região metropolitana de Curitiba, no município de Campo Largo, no distrito de Três Córregos - Escola Consolidada Augusto Pires de Paula (1981)[80].

Segundo Ramos (1987), o estado passava por um período de grandes transformações sociais, ocasionada em especial pelo êxodo das populações rurais e consequente crescimento da população urbana, refletindo em um desequilíbrio no campo educacional (oferta x demanda), como também acarretando um processo de marginalização socioeconômica de indivíduos. Nesse contexto, a "[...] educação rural, além de não fixar o homem ao seu meio, é elitizante se se considerar que não é permitida a todo o contingente [...]", já que não há quase oferta de ensino além da 4ª série, ocasionando a evasão dos alunos para as sedes urbanas (RAMOS, 1987, p.147).

Sendo assim, a implantação das Escolas Rurais Consolidadas – ERC, foi a alternativa encontrada pelo Estado para ampliar a igualdade de acesso à escolarização da população. Ramos (1991), ao analisar os resultados obtidos pelo programa, descreve:

> O programa ERC brasileiro não constituiu exceção à regra, atuando como coadjutor no processo de modernização agrícola. Ampliou a escolarização na zona rural do Estado do Paraná para oito anos nos municípios beneficiados (45 em 290), melhorou o nível de formação dos professores atuantes nas escolas, mas foi impotente para conter a migração rural, igualar as oportunidades educacionais entre campo e cidade e valorizar a cultura local. Tampouco alterou o quadro de seletividade social e dos valores ideológicos dominantes veiculados pela escola. Porém, essa culpa não pode ser imputada ao programa, por ser uma característica do aparelho escolar como um todo (RAMOS, 1991, p.23).

Além da nucleação, com o objetivo de reparar as adversidades encontradas na área rural, o Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979), propõe a

[80] Para maiores informações sobre a implementação da primeira escola ver: Yara Pereira Lacerda, que investigou tal experimento em sua dissertação de mestrado: LACERDA, Yara Pereira da Silva. **Consolidação de Escolas na Zona Rural do Distrito de Três Córregos, Município de Campo Largo, Estado do Paraná:** proposta de solução alternativa. UFPR, Curitiba, 1983. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63875/D%20-%20YARA%20PEREIRA%20DA%20SILVA%20LACERDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ampliação da oferta de matrículas com predominância pela expansão da rede municipal e a criação de mecanismos de cooperação Estado/Município. Levando em conta que o ensino municipal enfrenta dificuldades em manter a sua rede, Ramos afirma:

> [...] já que tem a seu encargo a maior percentagem de estabelecimentos de 1º grau, além do que, das 9.724 escolas municipais, apenas 92 se adequaram à nova lei e ao Sistema Estadual de Ensino. As escolas municipais: oferecem 795.574 matrículas em distritos e zonas rurais, porém sem oferecer terminalidade, 'provocando uma 'corrida' para as escolas de zonas urbanas' e um desequilíbrio entre os fatores qualidade e quantidade. Em face deste quadro, há necessidade de facilitar a transferência de encargos educacionais aos Municípios através da aplicação de recursos. públicos e da prestação de assistência técnico-pedagógica com vistas a minimizar os problemas de repetência/evasão e ampliar as oportunidades e facilidades educacionais (RAMOS, 1987, p.148).

Para tanto, o Estado, segundo o Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979), se dispõe em apoiar técnica e financeiramente os municípios, por meio da reordenação do Fundo Estadual; do desenvolvimento de modelos organizacionais de estruturas administrativas de Secretarias e/ou Departamentos de Educação Municipais; da introdução de mecanismos permanentes de assistência técnica e administrativa; da oferta aos professores leigos de cursos supletivos; da promoção da implantação do ensino de 1º grau ao nível de 6ª série, em distritos e zonas rurais; da promoção da implantação de seriação, calendário e currículo ajustado às condições de distritos e zonas rurais, objetivando minimizar os índices de evasão e repetência e do oferecimento de habilitação profissional para o exercício do magistério (PARANÁ, 1975, p.32-33).

Embora o programa não tenha atingido integralmente seus objetivos iniciais, como já apresentado por Ramos (1991), considerando o número de matrículas, é possível acompanhar um notável avanço. De acordo com os dados expostos no Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979), organizados na tabela a seguir (tabela 5),observa-se um crescimento considerável no total de matrículas, tanto da área urbana, como na área rural.

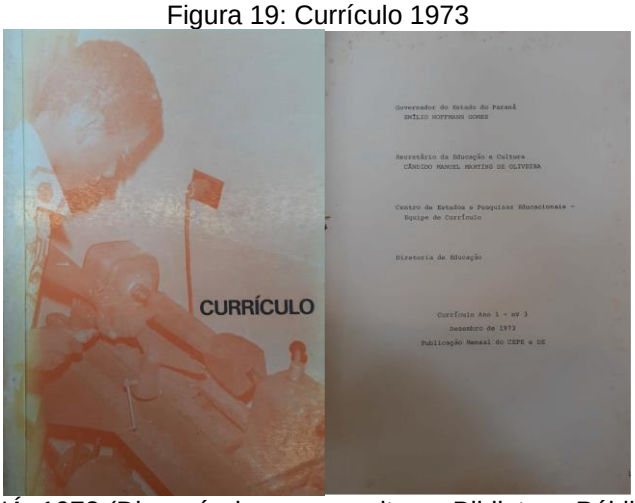
Tabela 6: Matrículas efetivadas na zona urbana e rural (PARANÁ)

Ano	URBANA		RURAL	
	População (7 a 14 anos)	% de matrículas[81]	População (7 a 14 anos)	% de matrículas
1970	536.063	91,6	980.368	55,6
1975	742.380	106,4	1.188.576	66,9
1979	916.378	121,2	1.551.996	75,9

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados do Plano Estadual de Educação e Cultura (1976-1979).

Já em relação à Educação Física nesse contexto paranaense, no qual a maioria da população caracterizava-se como habitantes da área rural, em pesquisa realizada nos currículos da década de 70, observou-se que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, sob a coordenação de Cândido Manuel Martins de Oliveira, refletia em seus documentos oficiais, as orientações nacionais no que se refere à obrigatoriedade da Educação Física, nos níveis de 1º e 2º graus.

Figura 19: Currículo 1973



Fonte: PARANÁ, 1973 (Disponível para consulta na Biblioteca Pública do Paraná)

No Currículo de 1973 (Fig.19), no Título I, o qual é nomeado como o da Ordenação Curricular, é exposto que a Educação Física "[...] terá uma característica

[81] O percentual, em alguns casos nesta tabela, ultrapassa o total de 100% do número populacional registrado pelo censo demográfico, devido ao elevado quantitativo de registro de matriculas de habitantes advindos da área rural. Dentre as razões, destacam-se três: a falta de instituições escolares próximas ao local de moradia; segundo, em decorrência dos responsáveis trabalharem na área urbana e por esse motivo acabavam trazendo consigo os filhos e matriculando-os em escolas próximas ao seu local de trabalho; terceiro, em busca de escolas com melhores condições, considerando que as escolas rurais em comparação com as escolas urbanas ficavam em desvantagem quando comparadas estrutura física, materiais e formação de profissionais.

‘pré-nuclear’, quer como atividade, área de estudo ou disciplina e terá autonomia no seu planejamento, controle e avaliação” (PARANÁ, 1973, p.75).

Para elucidar melhor esta classificação, o documento pauta-se na seguinte organização:

> Nas primeiras quatro séries de 1º grau (curso primário), a Educação Física terá características recreativas, os conteúdos serão operacionalizados de forma globalizada, com predominância e não exclusividade por atividade; nos anos restantes do 1º grau (curso ginasial) enfatizando a iniciação desportiva por unidade didática, portanto com predominância e não exclusividade por área de estudo e no 2º grau com predominância e não exclusividade em forma de disciplina, com possibilidade de opção do educando por modalidades desportivas (PARANÁ, 1973, p.76).

Sobre os objetivos, o documento respalda-se no artigo nº. 1º da Lei Federal n.º 4.024[82], de dezembro de 1961, que trata sobre os fins da Educação Nacional, e, também no Decreto Federal n.º 69.450[83], de1º de novembro de 1971. Além disso, declara como “[...] imprescindível, que os objetivos e conteúdos abarquem aspecto de ordem psico-motora, cognitiva e afetiva e que se proceda, obrigatoriamente, a integração com todas as matérias constantes do currículo” (PARANÁ, 1973, p.76).

Consta também no Currículo (PARANÁ, 1973, p.78), a orientação de que as aulas de Educação Física aconteçam nas primeiras horas/aula da manhã e nas últimas da tarde, com três sessões semanais para as turmas de 1ª a 8ª séries[84] e 2º grau dos cursos diurnos, e duas sessões semanais para os cursos noturnos (distribuídas durante a semana, evitando mais de uma aula/dia), as quais deveriam ter a duração de 50 minutos cada sessão.

Cabia ao professor de Educação Física, a responsabilidade de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos por meio da realização de exames biométricos, que, segundo o documento, teriam que ser realizados duas vezes ao ano: na primeira quinzena do início das aulas e na última quinzena do ano letivo. Os

---

[82] Primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB

[83] Decreto explorado na página 29 desta Tese.

[84] O Documento apresenta uma especificidade para a orientação da Educação Física no 1º grau (1ª e 4ª série), a qual “[...] deverá ser ministrada em regime de polivalência, até 3 (três) sessões semanais, de conformidade com o currículo do estabelecimento” (PARANÁ, 1973, p.76). Ou seja, os professores regentes da turma tinham a responsabilidade de também ministrar a Educação Física, assim como as demais disciplinas da grade curricular, com exceção do 2º grau.

resultados obtidos deveriam ser registrados em espaços próprios do diário de classe (PARANÁ, 1973, p.80).

Como orientação do planejamento, os professores deveriam seguir os conteúdos programáticos mínimos, subdivididos por séries:

Quadro 7 : Conteúdos Programáticos – Currículo (1973)

CONTEÚDOS	**SÉRIES**										
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
Ginástica Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atletismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ginástica Olímpica – Competição			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pequenos Jogos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogos Pré-Desportivos			X	X	X	X	X	X			
Natação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dança Folclórica e Criativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Andebol						X	X	X	X	X	X
Basquetebol						X	X	X	X	X	X
Volibol [sic.]						X	X	X	X	X	X
Campismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Higiene e Saúde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Organização Desportiva e Arbitragem								X	X	X	X

Fonte: Currículo (PARANÁ, 1973, p. 82)

Para o desenvolvimento dos conteúdos propostos, foram apresentados no Currículo (1973), a orientação de como realizar a abordagem de forma gradativa de aprofundamento, de acordo com cada série (ANEXOS A, B, C). Além dos conteúdos programáticos apresentados no quadro anterior, o planejamento anual também deveria contemplar mais de uma atividade complementar, com o objetivo de integrar a ação educativa da escola com a família/comunidade. Como atividades complementares[85] foram consideradas:

> a) competições desportivas (internas e externas);
> b) atividades recreativas (festas juninas festas escolares, gincanas, dia de recreio, etc...);
> e) comemorações cívicas;
> d) demonstrações gimno-rítmicas (PARANÁ, 1973, p.84).

[85] O documento aponta as Atividades Complementares como um coroamento do processo de ensino aprendizagem, e, portanto, um instrumento de avaliação relevante. Por meio destas, os alunos teriam a possibilidade de "[...] aprimorar o controle emocional, as qualidades de comando e liderança, incentivar a esportividade, a cooperação, a lealdade, o respeito aos direitos dos semelhantes, o auto-domínio e outros valores para o desenvolvimento da personalidade" (PARANÁ, 1973, p.84-85).

No que diz respeito ao processo avaliativo, o Currículo (1973) indica que “[...] a avaliação da Educação Física será tratada como qualquer outra atividade, áreas de estudo ou disciplina”. Para tanto, nenhum aluno seria eximido de tal processo, que poderia ser composto por “[...] testes, provas, trabalhos, pesquisas, ou outros meios de controle previstos em planejamento” (PARANÁ, 1973, p.85).

No entanto, embora houvesse estes documentos legais paranaenses respaldados nas diretrizes nacionais, que corroborassem com a obrigatoriedade do ensino da Educação Física, e até mesmo orientassem a estruturação do ensino dentro das escolas (carga horária, grade curricular e avaliação),na prática, segundo as entrevistadas que atuaram como docentes durante a década de 70, a Educação Física não fazia parte do contexto educativo das escolas rurais, nem ao menos das discussões pedagógicas no interior das escolas.

Tal ausência, não acontecia somente no âmbito das escolas rurais, e no início da década de 80, em novembro de 1.984, foi regulamentada a Resolução n.º 7.251/84, aprovando o “[...] Regulamento para o ensino e a prática de Educação Física nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1985, p. 629).

Este documento legal trouxe novamente a apresentação da Educação Física como prática obrigatória nas escolas, integrando o currículo pleno dos cursos de 1º e 2º graus, destacando também as suas finalidades:

> [...] o desenvolvimento corporal e mental harmonioso, e despertar do espírito solidário a criatividade, a formação integral da personalidade, o emprego útil do tempo de lazer a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade e a implantação dos hábitos sadios, fatores básicos na conquista do aprimoramento do educando e da Educação Nacional(PARANÁ, 1985, p. 631).

Quanto aos objetivos, a Resolução n.º 7.251/84, subdivide as orientações em níveis: I – 1º grau de 1ª à 4ª séries, Pré-Escolar e Educação Especial; II – 1º grau de 5ª à 8ª série; III – 2º grau e IV – Ensino Supletivo e regular noturno:

> I – No ensino de 1º Grau de 1ª à 4ª séries, Pré-Escolar e Educação Especial, por atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades naturais da criança, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora.
> II – No ensino de 1º Grau, de 5ª à 8ª séries, por atividades que contribuam para o aprimoramento integrado de todas as potencialidades físicas, psíquicas e sociais do educando, o aprimoramento da aptidão física e a iniciação aos diferentes desportos.

> III – No ensino de 2º Grau, por atividades que estimulem a aquisição de novas habilidades para o desenvolvimento da aptidão física e da prática desportiva. IV – No ensino supletivo e regular noturno de 1º e 2º Graus, por atividades de caráter desportivo recreativas, a fim de estimular e desenvolver habilidades(PARANÁ, 1985, p. 631-632).

Em relação ao número de seções semanais e duração das aulas, poucas foram as alterações percebidas, em relação ao Currículo de 1973 (explorado anteriormente). As turmas de 1º e 2º graus diurnas continuaram com a orientação de 3 seções semanais (em 3 dias[86]) e os cursos noturnos com 2 seções semanais (em 2 dias); as mudanças foram percebidas, apenas, na redução da duração das aulas de 50 min. para 40 min., para as turmas dos anos iniciais (1ª à 4ª série), além da inclusão de orientações para a Educação Especial, cuja indicação da Resolução n.º 7.251/84, foi que a Educação Física fosse ministrada a esse público conforme as necessidades e características apresentadas por cada turma (podendo variar, tanto no número de seções, quanto no tempo de duração das aulas).

A avaliação, no entanto, continuou sendo percebida, fundamentalmente sobre o referencial da aptidão física, orientando que se devia considerar o processo de desenvolvimento individual de cada estudante, tendo em vista aspectos práticos do domínio psicomotor dos conteúdos abordados em aula (PARANÁ, 1985, p. 635).

Em relação aos professores e formação para a docência das aulas de Educação Física, diferentemente do Currículo de 1973, a Resolução n.º 7.251/84, não apresentou menção aos professores das primeiras séries do 1º grau, apenas trazia indicações para as turmas de 5ª à 8ª série e para o 2º grau. Sendo que, para estas, “[...] exigir-se-á a habilitação especifica obtida em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena” (PARANÁ, 1985, p. 638).

O ponto que chamou a atenção, na Resolução n.º 7.251/84,foi seu Capítulo VII, o qual colocou como imprescindível a apresentação de documentação comprobatória de exame médico, “[...] renovado a cada ano letivo [...]” para os estudantes realizarem as práticas da Educação Física (em todos os níveis de ensino) (PARANÁ, 1985, p. 636).

---

[86] Ou seja, assim como nas orientações encontradas no Currículo de 1973, a Resolução n.º 7.251/84, também orienta em seu Art. 6º que “[...] as sessões semanais de Educação Física de 1º e 2º Graus deverão ser realizadas, preferencialmente, em dias alternados e, em hipótese alguma, com concentração de atividades em um mesmo dia (alternar dia)” (PARANÁ, 1985, p. 633).

Refletindo sobre esta determinação, sem o intuito de questionar a relevância do exame médico para as práticas relacionadas à atividade física, no entanto, com a intenção de considerar a viabilidade desta, com base no conhecimento da realidade das escolas públicas, em especial das rurais, que pertenciam a esse contexto, (meados da década de 80), percebe-se a quão contraditória era esta exigência. Em um momento, em que faltavam escolas e professores para atender as comunidades, como exigir o acesso à uma consulta médica anual, com o único objetivo, de um atestado para a prática de atividades físicas? Esta é uma, dentre inúmeras reflexões que surgem no decorrer da imersão na pesquisa. Contudo, neste momento, não se tem a pretensão de prover uma resposta, mas sim, de buscar perceber o contexto histórico bem como as contradições do ensino da Educação Física na escola rural.

Dessa maneira, após explorar a história da Educação Física no Brasil e buscar reconhecer a sua presença nas escolas rurais, o próximo capítulo abordará a formação dos professores de Educação Física, procurando perceber os princípios desta área, para as especificidades da escola rural.

3 MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: CAMPO DE PESQUISA

> Foi longe, bem longe dos tempos de agora. As águas caíram, e começaram a cobrir toda a terra. Os homens subiram ao alto dos montes; um só ficou na várzea com sua esposa.
>
> Era Tamandaré; forte entre os fortes; sabia mais que todos. O Senhor falava-lhe de noite; e de dia ele ensinava aos filhos da tribo o que aprendia do céu.
>
> Quando todos subiram aos montes ele disse:
> Ficai comigo; fazei como eu, e deixai que venha a água.
>
> Os outros não o escutaram; e foram para o alto; e deixaram ele só na várzea com sua companheira, que não o abandonou.
>
> Tamandaré tomou sua mulher nos braços e subiu com ela ao olho da palmeira; ai esperou que a água viesse e passasse; a palmeira dava frutos que os alimentavam.
>
> A água veio, subiu e cresceu; o sol mergulhou e surgiu uma, duas e três vezes. A terra desapareceu; a árvore desapareceu; a montanha desapareceu.
>
> A água tocou o céu; e o Senhor mandou então que parasse. O sol olhando só viu céu e água, e entre a água e o céu, a palmeira que boiava levando Tamandaré e sua companheira.
>
> A corrente cavou a terra; cavando a terra, arrancou a palmeira; arrancando a palmeira, subiu com ela; subiu acima do vale, acima da árvore, acima da montanha.
>
> Todos morreram. A água tocou o céu três sóis com três noites; depois baixou; baixou até que descobriu a terra.
>
> Quando veio o dia, Tamandaré viu que a palmeira estava plantada no meio da várzea; e ouviu a avezinha do céu, o guanumbi, que batia as asas.
>
> Desceu com a sua companheira, e povoou a terra (ALENCAR, 1996, p.251-252)

3.1 REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO POLÍTICO CULTURAL DO MUNICIPIO

O nome do município homenageia o reconhecido nacionalmente Joaquim Marques Lisboa, comumente chamado de Almirante Joaquim Marques Lisboa, Marquês de Tamandaré[87] (1807 – 1897), atual Patrono da Marinha do Brasil, como

[87] O nome Tamandaré cuja origem é da língua indígena, foi atribuído à Joaquim Marques Lisboa por D. Pedro II com intuito de homenageá-lo. Com referência a Vila Tamandaré, em memória de seu irmão que tombara em luta, e do lugar que fora para ele muito importante .

também como forma de referenciar os primeiros habitantes da região: os indígenas Tinguis.

Segundo Stocchero (2012, p. 28), "[...] Almirante Tamandaré é, sem dúvida, um dos núcleos de povoação mais antigos do Paraná. Embora seja bastante difícil estabelecer com precisão absolutato dos os elementos concernentes à sua origem histórica [...]". Corroborando com essa explanação, Araujo (2005, idem) argumenta, que

> [...] o município de Almirante Tamandaré é um dos mais antigos do Estado do Paraná e tem seu desenvolvimento histórico ligado às explorações auríferas do então denominado sertão de Curitiba; em época anterior, foi habitado pelos índios Tingüis.
> Após o período de exploração do ouro, que iniciou em 1631, comandado pelo bandeirante Antonio Raposo Tavares, outros povoadores buscaram essa região, o que originou a formação de novas povoações, como Pacotuba, Botiatuba, Cercado, Mato Dentro e outras, que foram fruto da colonização alemã, italiana e polonesa, como Antonio Prado, Boixininga, Tranqueira, Lamenha Grande, Santa Gabriela, São Miguel etc.
> O processo de ocupação urbana em Almirante Tamandaré está diretamente ligado com a ocupação e o crescimento de Curitiba. O início da ocupação de Curitiba (ARAUJO, 2005, P.112-113)

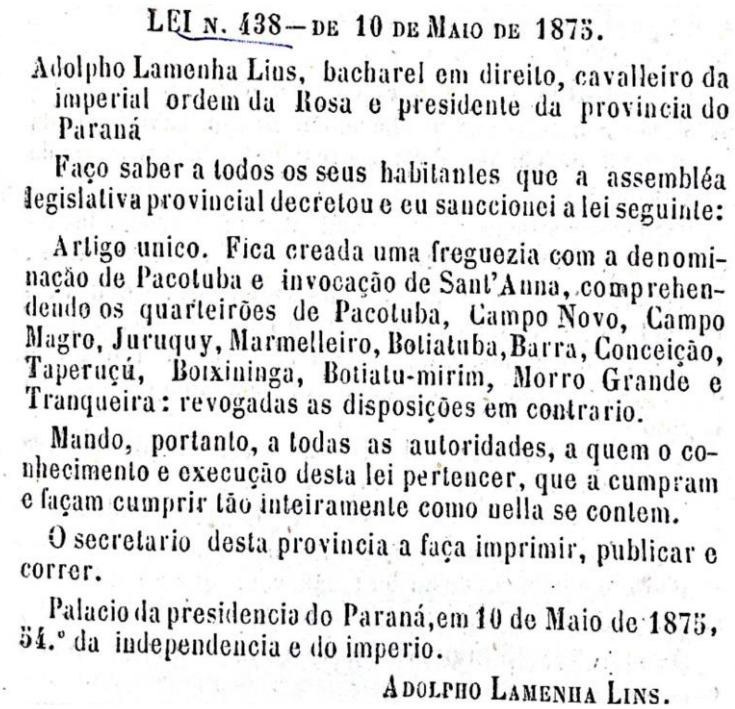
3.1.1 Percurso histórico e político-administrativo de Almirante Tamandaré

Um dos primeiros documentos oficiais que demarcam o início da história legal do município, está datada em 10 de maio de 1875, na forma da Lei n.º 438, a qual estabelece a criação, da então denominada, Freguesia[88] de Pacotuba[89], assinada por Adolpho Lamenha Lins presidente da província do Paraná.

[88] No passado, a estrutura administrativa tinha como célula base a Freguesia, um conjunto de residentes administrado por um pároco ou vigário. Os povoados se desenvolviam ao redor de uma igreja e ali se organizavam social e espiritualmente (SILVA; BONAMIGO, 2012, p.67)

[89] Na linguagem Tupi, Pacotuba quer dizer abundância de pacas, terra das pacas. A palavra Paca (paka) significa desperta, vigilante, sempre atenta. Tuba do Nheengatu (tyua), é sufixo de abundância, sítio terra onde provém alguma coisa (SILVA; BONAMIGO, 2012, p.63).

Figura20: Lei n.º 438 de 10 de maio de 1875



LEI N. 438—DE 10 DE MAIO DE 1875.

Adolpho Lamenha Lins, bacharel em direito, cavalleiro da imperial ordem da Rosa e presidente da provincia do Paraná

Faço saber a todos os seus habitantes que a assembléa legislativa provincial decretou e eu sanccionei a lei seguinte:

Artigo unico. Fica creada uma freguezia com a denominação de Pacotuba e invocação de Sant'Anna, comprehendendo os quarteirões de Pacotuba, Campo Novo, Campo Magro, Juruquy, Marmelleiro, Botiatuba, Barra, Conceição, Taperuçú, Boixininga, Botiatu-mirim, Morro Grande e Tranqueira: revogadas as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contem.

O secretario desta provincia a faça imprimir, publicar e correr.

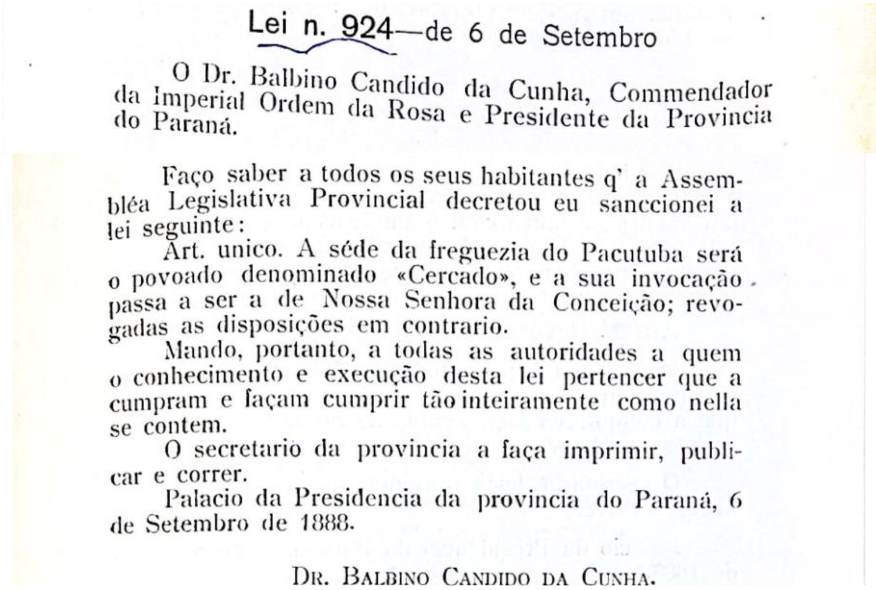
Palacio da presidencia do Paraná, em 10 de Maio de 1875, 54.º da independencia e do imperio.

ADOLPHO LAMENHA LINS.

Fonte: Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1875 (PARANÁ, 1912, p.75)

Passados aproximadamente13 anos desse acontecimento, houve a alteração, no título da então reconhecida Freguesia do Pacotuba, para a nova denominação: Cercado Nossa Senhora da Conceição sob a Lei n.º 924 de 6 de setembro de 1888.

Figura 21: Lei n.º 924de 6 de setembro de 1888.



Lei n. 924—de 6 de Setembro

O Dr. Balbino Candido da Cunha, Commendador da Imperial Ordem da Rosa e Presidente da Provincia do Paraná.

Faço saber a todos os seus habitantes q' a Assembléa Legislativa Provincial decretou eu sanccionei a lei seguinte:

Art. unico. A séde da freguezia do Pacutuba será o povoado denominado «Cercado», e a sua invocação passa a ser a de Nossa Senhora da Conceição; revogadas as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contem.

O secretario da provincia a faça imprimir, publicar e correr.

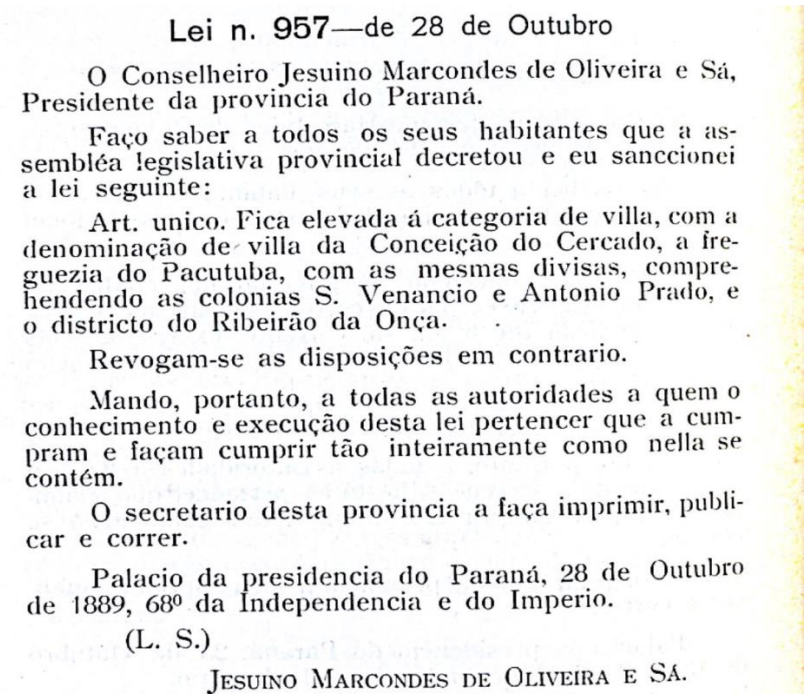
Palacio da Presidencia da provincia do Paraná, 6 de Setembro de 1888.

DR. BALBINO CANDIDO DA CUNHA.

Fonte: Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1888 (PARANÁ, 1912, p.28-29)

Pouco tempo após a instituição de “Cercado” (aproximadamente um ano), o Cercado Nossa Senhora da Conceição adquiriu a titulação de “Villa”, ou seja, conquistou a sua autonomia político-administrativa, por meio da Lei n.º 957 de 28 de outubro[90] de 1889, assinada por Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, presidente da província do Paraná[91].

Figura 22: Lei n.º 957 de 28 de outubro



Lei n. 957—de 28 de Outubro

O Conselheiro Jesuino Marcondes de Oliveira e Sá, Presidente da provincia do Paraná.

Faço saber a todos os seus habitantes que a assembléa legislativa provincial decretou e eu sanccionei a lei seguinte:

Art. unico. Fica elevada á categoria de villa, com a denominação de villa da Conceição do Cercado, a freguezia do Pacutuba, com as mesmas divisas, comprehendendo as colonias S. Venancio e Antonio Prado, e o districto do Ribeirão da Onça.

Revogam-se as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contém.

O secretario desta provincia a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio da presidencia do Paraná, 28 de Outubro de 1889, 68º da Independencia e do Imperio.

(L. S.)

JESUINO MARCONDES DE OLIVEIRA E SÁ.

Fonte: Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1889 (PARANÁ, 1912, p.22)

Como é possível vizualizar no mapa do Paraná apresentado por Padis (1981):

[90] Data considerada como Dia do município até os dias atuais.

[91] Vale destacar que este feito ocorreu poucos dias antes da data da Proclamação da República do Brasil, em 15 de novembro de 1889, marcando o fim do período monárquico e consequentemente a passagem do Paraná - Província para Estado. Dessa maneira, o município foi o último a tornar-se Villa ainda sob o regime de Província.

Figura23 : Mapa do Paraná – 1889

Fonte: Padis (1981, p. 35)

Já sob o governo de José Marques Guimarães, poucos meses após a denominação, em 9 de janeiro de 1890, por meio do Decreto n.º 15, ocorreu novamente a alteração de nome, passando de Villa do Cercado Nossa Senhora da Conceição para chamar-se de Villa de Tamandaré.

Figura24 : Villa de Tamandaré, década de 1920

Fonte: Trindade (1927, p. 25)

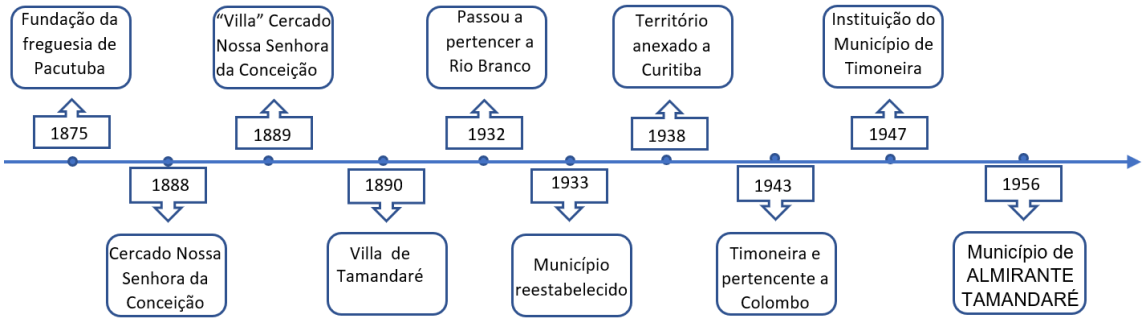
Com o passar dos anos e, devido a busca de hierarquia de poderes políticos, outras mudanças ocorreram:

> **14/07/1932** Suprimiu-se a VILLA TAMANDARÉ, pelo Decreto n.º 1702, passando o seu território a pertencer ao Município de Rio Branco (Atual Rio Branco do Sul).
>
> **3/4/1933** Foi reestabelecido o Município, pelo Decreto n.º 931.
>
> **20/10/1938** Foi extinto novamente o Município, pelo Decreto 7.573, e seu território anexado ao Município de Curitiba.

> **30/12/1943** O Distrito de Tamandaré passou a denominar-se TIMONEIRA[92] e transferida a sua jurisdição para o Município de Colombo, pelo Decreto-lei n.º199.
>
> **10/10/1947**Foi criado o Município de Timoneira (ex-Tamandaré), composto pelos Distritos Judiciários de Timoneira e Campo Magro, desmembrados do Município de Colombo, pelo Decreto-lei n.º 199.
>
> **24/3/1956** Passou a denominar-se MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, pela Lei Estadual n.º 2644, assinada nesta data pelo Governador MOYSÉS LUPION (STOCCHERO, 2012, p. 28, grifo original).

Em síntese, os principais marcos históricos ocorridos desde os primórdios da constituição do município, até o início da década de 60 foram:

Figura 25: Trajetória histórica da constituição do Município de Almirante Tamandaré



Fonte: Organizado pela autora (junho/2022).

No ano de 1995, ocorreu um novo fato marcante para a história do município, dessa vez não houve alteração em seu nome, mas sim,o desmembramento de parte de seu território. O então Distrito de Campo Magro, passou por um processo de emancipação[93],conquistando assim sua autonomia político-administrativa.

Para que este processo fosse consolidado, foi necessária a realização de um plebiscito, o qual ocorreu no dia 22 de outubro de 1995. "A decisão pela emancipação política administrativa de Campo Magro foi referendada por uma

[92]O temo Timoneira, segundo Silva e Bonamigo (2012, p.108), está relacionado a abundante produção de erva-mate ou mate (pertencente à família das aquifoliáceas Ilextheezans Mart) que na época tinha como sinônimo o nome timoneira.

[93] Naquele momento, para que o processo de emancipação fosse validado, era necessário o cumprimento da legislação norteadora: ter no mínimo uma população residente de 5.000 pessoas e que o eleitorado representasse 20% ou mais da totalidade desta população, além de contar com um centro urbano composto por mais de 100 casas (CALADO, 2004, p.165).

expressiva maioria de 79% (setenta e nove por cento) dos votos válidos, aprovando o pleito em questão” (CALADO, p. 165).

Dessa maneira, em 11 de dezembro de 1995 foi proclamada a Lei n.º 11.121, que aprovou e promulgou a criação do município de Campo Magro, desmembrando-o a partir desta data do município de Almirante Tamandaré. Para a gestão deste novo município ocupou o primeiro cargo de prefeito, o Sr. Louvanir Menegusso.

Ao realizar o levantamento dos gestores (prefeitos) de Almirante Tamandaré, computou-se que até o ano de 1996 passaram pelo cargo 37 nomes, como é possível apreciar na tabela 7:

Tabela 7**:**Relação das autoridades administrativas de Almirante Tamandaré

Vila Tamandaré - Período de 28/10/1889 a 30/12/1938 (Lei n.º 957, de 28/10/1889)		
1	João Alberto Munhoz	de 25/01/1890 a 19/06/1892
2	Vidal José de Siqueira	de 20/06/1892 a 19/09/1982
3	Antônio Candido de Siqueira	de 20/09/1892 a 22/09/1986
4	Manoel Francisco Dias	de 23/09/1896 a 22/09/1900
5	Manoel Francisco Dias	de 23/09/1900 a19/09/1904
6	Antônio Candido de Siqueira	de 20/09/1904 a 09/02/1908
7	Cel. João Cândido de Oliveira	de 10/02/1908 a 19/06/1908
8	Frederico Augusto de Souza Vasconcellos	de 20/06/1908 a 19/06/1912
9	Cel. João Cândido de Oliveira	de 20/06/1912 a 19/06/1916
10	Cel. João Cândido de Oliveira	de 20/06/1916 a 19/06/1920
11	Cel. Theophilo Cabral	de 20/06/1920 a 19/06/1924
12	Antonio Baptista Siqueira	de 1924 a 1926
13	Cel. Theophilo Cabral	de 1926 a 1928
14	João Evangelista dos S. Ribas	1929
15	João de Barros Teixeira	de 1929 a 07/10/1930
16	Serzedello Siqueira	de 08/10/1930 a 11/04/1932
17	Joaquim Agge	de 12/04/1932 a 13/07/1932
18	Serzedello Siqueira	de 12/04/1933 a 30/01/1934
19	Cap. Manoel Miguel Ribeiro	de 31/01/1934 a 20/11/1934
20	João AntonioZem	de 21/11/1934 a 29/12/1935
21	Fredolim Wolf	de 30/12/1935 a 29/01/1936
22	Domingos Scucato	de 30/01/1936 a 14/04/1936
23	Fredolim Wolf	de 19/04/1936 a 28/02/1938
24	Eng. Agrônomo Pedro Moacir Gasparello	de 01/03/1938 a 30/12/1938
Timoneira - Período de 30/12/1943 a 23/03/197 (Lei Estadual n.º 2, de 10/10/1947)		
25	João Baptista Siqueira	de 19/10/1947 a 05/121947
26	João Wolf	de 06/12/1947 a 05/12/1951
27	Ambrósio Bini	de 06/12/1951 a 05/12/1955
Almirante Tamandaré – A partir de 24/03/1956 (Lei Estadual n.º 2.644, de 24/03/1956)		
28	João Wolf	de 06/12/1955 a 05/12/1959
29	Ambrósio Bini	de 06/12/1959 a 14/11/1963
30	Atílio Bini	de 14/11/1963 a 05/12/1963
31	Domingos Natal Stocchero	de 06/12/1963 a 30/01/1969
32	Dr. Antonio Johnson	de 31/01/1969 a 30/01/1973
33	Eurípedes de Siqueira	de 31/01/1973 a 31/01/1977

34	Roberto Luiz Perussi	de 01/02/1977 a 31/01/1983
35	Ariel Adalberto Buzzato	de 01/02/1983 a 31/12/1988
36	Roberto Luiz Perussi	de 01/01/1989 a 31/12/1992
37	ArcidineoFélix Gulin	de 01/01/1993 a 31/12/1996

Fonte: Calado (2004). Adaptado pela autora.

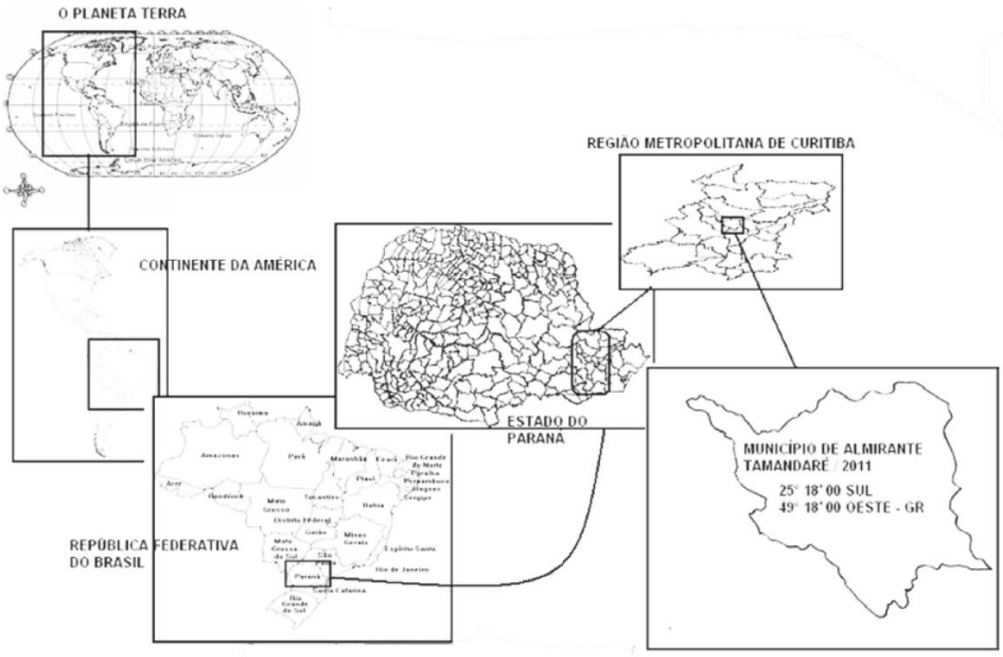
3.1.2 Aspectos geográficos do município

O município de Almirante Tamandaré encontra-se situado sobre o Primeiro Planalto Paranaense, estabelecendo divisa territorial ao sul com a capital do Estado do Paraná: Curitiba; a leste com o município de Colombo; ao norte com Rio Branco do Sul; a noroeste Itaperuçu e a oeste (atualmente)com o município de Campo Magro.

Desde 08 de julho de 1973, devido a sanção da Lei Complementar n.º14,sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici, a qual estabeleceu Regiões Metropolitanas às grandes cidades brasileiras, Almirante Tamandaré passou a integrar, naquele momento, juntamente com outros 13municípios[94], a Região Metropolitana de Curitiba.

[94] Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Mandirituba, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais. Com o passar dos anos, foram integrados outros municípios à RMC, resultando na composição atual de um total de 29 municípios.

Figura 26: Localização territorial do município de Almirante Tamandaré



Fonte: Kotoviski Filho (2011, p.13).

O município de Almirante Tamandaré, além de ser conhecido por sua proximidade com a capital paranaense, também é bastante lembrado por suas características geológicas. Em especial pela vasta existência de rochas calcárias (pedreiras), que compõe o cenário da região, como também por seu aquífero Karst, que já levou o nome do município diversas vezes às principais manchetes de jornais, devido a incidentes ocorridos no solo ou relacionados a comprometimento de estruturas de casas e prédios[95].

Sobre a composição rochosa do município, a MINEROPAR (s/d) apresenta que a região de Almirante Tamandaré

[95] Exemplos:
- Famílias esperam indenização (2007). Disponível em: https://www.folhadelondrina.com.br/cadernos-especiais/metropolitana---familias-esperam-indenizacao-609811.htmlAcesso em: 9 jun. 2022.
- Em três meses, três crateras se abrem em Almirante Tamandaré (2009). Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-tres-meses-tres-crateras-se-abrem-em-almirante-tamandare-c0rd1fn0ueghfvspkez5xa9fy/#:~:text=Tr%C3%AAs%20crateras%20se%20abriram%20em,aproximadamente%20cinco%20metros%20de%20di%C3%A2metro. Acesso em: 9 jun. 2022.
- RMC: rachaduras geram preocupação (2009). Disponível em: https://tribunapr.uol.com.br/noticias/parana/rmc-rachaduras-geram-preocupacao/
- Buraco em Almirante Tamandaré aumenta e ameaça igreja (2012). Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/buraco-em-almirante-tamandare-aumenta-e-ameaca-igreja-212132#.YrnBkVzMLIUAcesso em: 9 jun. 2022.

> [...], já foi MAR. Um mar que existiu há 1 bilhão de anos, quando a distribuição dos continentes era muito diferente da atual. Difícil imaginar como era a paisagem, porém com certeza havia praias com areias, rios chegando ao mar, sedimentos de fundo do mar e recifes. Com o passar do tempo estes sedimentos se consolidaram e viraram rochas, inicialmente sedimentares (as areias viraram arenitos) e depois com os esforços originados pelos movimentos da Terra elas se transformaram em rochas metamórficas (o arenito se transformou em quartzito).Hoje as rochas originadas neste antigo ambiente são colocadas na FORMAÇÃO CAPIRU, termo geológico (da estratigrafia) para agrupar as rochas que tem uma mesma posição no espaço, no tempo e na origem (MINEROPAR, s/d, grifo original) (ANEXO E).

Devido a essa composição geológica, o município possui muitas pedreiras que foram sendo exploradas, e firmaram-se por algum tempo como uma das principais atividades econômicas da região.

Em relação ao aquífero Karst (ANEXO E), em Almirante Tamandaré “[...] contabilizou-se o total de áreas que integram a região cárstica que é de 147,78 km², o que corresponde a 77,44 % da área total do município” (ARAUJO, 2005, p.109).

Tal condição acarreta um quadro de maior atenção quanto ao planejamento urbano, pois neste município, assim como em outras regiões cársticas, alguns fenômenos podem ocorrer, como: afundamentos ou rebaixamentos em algumas regiões de porções frágeis, além da haver a necessidade de ampliar os critérios utilizados na exploração de recursos naturais, em especial da extração de água subterrânea e a mineração de calcário (ARAUJO, 2004, p.110).

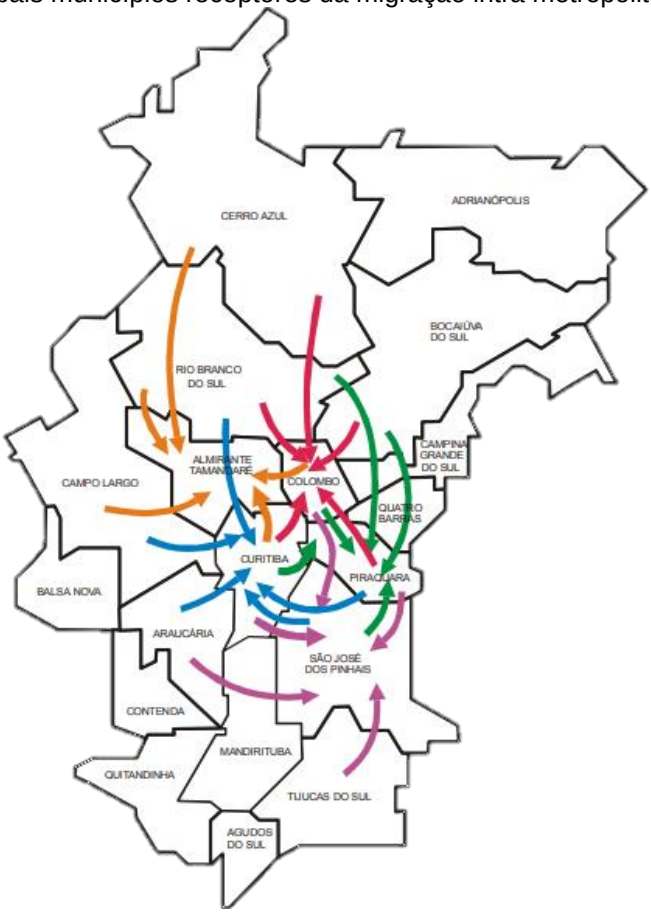
Em relação à população da cidade de Almirante Tamandaré, pode-se dizer que esta decorre de um complexo processo de povoamento. Dentre outros imigrantes, destaca-se a comunidade portuguesa. Atualmente os nascidos e domiciliados no município podem ser identificados pelo gentílico "tamandareense" e "almirantense" (no entanto, este último termo não é comumente utilizado).

Em relação à evolução do crescimento populacional, observa-se que houve uma intensificação a partir da década de 70, provavelmente decorrente de efeitos ocasionados pela proximidade com a capital, a qual neste periodo passava pela instauração da região metropolitana e também vivenciava o avanço veloz do processo de urbanização.

Vale ressaltar que dentro da Região Metropolitana de Curitiba, Almirante Tamandaré foi um dos principais municipios a receber maior número de novos

habitantes, em especial migrantes dos munícipios vizinhos. Como é possível visualizar na Figura 27:

Figura 27: Principais municípios receptores da migração intra metropolitana – 1986/1991



Fonte: IPARDES, 2003.

Contexto, que fica perceptível no quadro 8, no qual está exposto que o número da população total do município demonstrou um salto imenso de crescimento (mais de 950%), em apenas uma década: do ano de 1960 para 1970 (passando de 1.611 hab. para 15.471).

Quadro 8:População do município de Almirante Tamandaré (1960 – 2000)

	1960[96]	1970	1980	1990	2000[97]	
					Almirante Tamandaré	Campo Magro
População total	1.611	15.471	34.321	66.090	88.139	20.364
População urbana		4.383	27.193	59.038	84.627	2.503
População rural		11.108	7.128	7.052	3.512	17.861
Área Km²		495	495	529,7	266,1	268,3
Densidade demográfica (hab./km)		31,04	69,14	124,77	331,26	75,91

Fonte: IBGE, (1960; 1970; 1980; 1991; 2000) dados organizados pela autora.

Diante do Quadro 8, observa-se que o alto crescimento populacional também se manteve progressivo do decorrer da próximas décadas expostas: de 1970 a 1980 – 121.8%; 1980 a 1990 – 96,2%. Reduzindo o ritmo de desenvolvimento apenas a partir da década de 90: 1990 a 2000 – 64% (considerando o total populacional, adicionando os dados de Campo Magro que até o ano de 1995 pertencia ao território de Almirante Tamandaré).

Diante deste significativo aumento populacional, faz-se necessário destacar que tal aumento quantitativo ocorrido até a década de 90, efetuou-se em especial no ambiente urbano (que reafirma a influência do desenvolvimento da urbanização), passando de 4.383 hab. em 1970 para 59.038 hab. em 1990, enquanto a população rural retratou um decréscimo de 3.980 hab (passando de 11.108 hab. em 1970, para 7.128 hab. em 1980); total que permaneceu relativamente estável de 1980 – 1990.

Tal constexto de crescimento populacional, consequentemente refletiu também no aumento do quantitativo da densidade demográfica (hab/km) passando de pouco mais de 31 (hab/km²) em 1970, para mais de 300 (hab/km²) em 2000.

[96] Neste ano, o recenseamento realizado pelo IBGE, apresentou apenas os dados referentes a população total desse município, não discriminando os números relacionados a população rural e urbana.

[97] Os dados de Almirante Tamandaré e Campo Magro são apresentados de forma independente, pois como apresentado anteriormente, no ano de 1995 ocorreu o processo de emancipação do município de Campo Magro, que desde então passou a ter autonomia político-administrativa.

4.1.1 Contexto socioeconômico e cultural de Almirante Tamandaré

Dentre as primeiras atividades econômicas do município, após a extração do ouro, estão a mineração do calcário e exploração e comercialização da água mineral, tanto que por muito tempo o município foi conhecido como a cidade dos minérios.

Especificamente sobre o processo de mineração em Almirante Tamandaré, Kotoviski Filho (2011, p.301), registra que "[...] se o ouro, trouxe as pessoas para as terras tinguis, a cal e o calcário lhe forneceram o desenvolvimento".

Fato é que a instalação de industrias voltadas para a exploração destes recursos naturais, levaram ao desenvolvimeto de diferentes áreas, como: a criação e expansão das vias térreas, para o escoamento da produção, como também para facilitar a chegada de maquinários e suprimentos. Consequentemente,devido a esse desenvolvimento industrial, foram surgindo novas necessidade, em especial de equipamentos e serviços, dessa maneira, promoveu uma maior diversificação do comércio na localidade. Contexto, que também se refletiu no recrutamento de mão de obra, diversificando assim os campos de trabalho para a população.

Porém, devido a criação e intensificação de legislações direcionadas à proteção ambiental, em especial voltadas à preservação do Aquífero Karst, da região de mananciais e demais áreas de proteção ambiental (APA), as indústrias direcionadasà extração de minérios foram reduzindo suas atividades, deixando de representar o topo das atividades econômicas da região.

Segundo a COMEC –Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (2002) as atividades industriais em Almirante Tamandaré, na década de 90, eram compostas por 174 estabelecimentos industriais, sendo que a produção do gênero de bebidas correspondia a 33,60% do valor total industrial; a indústria de minerais não metálicos correspondia a 23,85% e a indústria extrativista de minerais equivalente apenas a 9,08% do valor total industrial.

Além destas atividades econômicas derivadas da industria, destacaram-se também a agricultura: em especial a produção de milho, feijão, batata, tomate[98] e

[98] A agricultura era e continua sendo, tão forte economicamente (em especial dos produtos citados) para o município, que se faz presente até mesmo na letra do hino do município:
"[...] Da união do minério e o trabalho

erva mate; criação de gados e suinos; olarias: com a produção de blocos de argila (tijolos) e telhas, atividade que teve destaque, em especial pela abundância da matéria prima na região; serrarias: com o trabalho e beneficiamento das madeiras, matéria-prima para as construções locais, e posteriormente ganhou espaço na exportação para outras cidades.

Figura28: Complexo Industrial Passauna[99] – 1930

Fonte: Calado, 2004, p.155

Sobre os aspectos culturais tamandareense, segundo Kotoviski Filho (2011, p.447), "[...] se manifesta notoriamente no que tange à ocorrência de desfiles cívicos, religiosos, festas religiosas, eventos políticos, contos e lendas, comida e na expressão de artistas nascidos na região".

Tais manifestações culturais foram herdadas principalmente das tradições de seus imigrantes: os portugueses, italianos e poloneses, como também são reflexos de rituais religiosos (especialmente ligados àreligião cristã)[100].

---

por igual produzimos calcário;
tendo aqui sempre boa produção
nosso milho, a batata e o feijão;
também forte é em nossa lavoura
o repolho, o tomate e a cenoura...[...]"
O Tingüi nos levou o amor
que preserva o riacho e a flor; [...]"

[99] A figura ilustra o complexo composto, por uma serraria, uma olaria e um engenho de erva mate (CALADO, 2004, p.155)

[100] Para maiores informações sobre as tradições religiosas em Almirante Tamandaré, consultar Kotoviski Filho (2011)

Dentre os principais eventos culturais presentes no municipio, estão: os Festivais Folclóricos, que mobilizam escolas e consequentemente comunidades inteiras a participarem direta ou indiretamente das atividades de danças, teatro, exposições e desfile. O evento inicialmente era denominado como Feira de Artesanato e Folclore de Almirante Tamandaré (FAFAT), passou a partir de 1993 a ser reconhecido como Festival Folclórico de Almirante Tamandaré; os Desfiles Cívicos, que geralmente ocorrem na sede do munípio; Festa de São Cristóvão,realizado no Salão Paroquial da Igreja Matriz; Festa de Santo Antônio e de Santa Luzia, organizado no Salão Paroquial do Boixininga; Festa do Morango, da Capela de São Miguel, no bairro de mesmo nome; Festa da Nossa Senhora da Conceição, também realizada na Paróquia Nossa Senhora da Conceição, na sede; procissões católicas, ocorridas especialmente na Sexta-feira Santa e Pentecostes; Festas do Botiatuba, no bairro que leva o mesmo nome; Festa de Santo Rei, se fazendo presente em algumas localidades: bairro de São Miguel, Colônia Santa Gabriela e Bonfin.

3.2 A EDUCAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (1971-1996)

O início da trajetória histórica oficial da educação de Almirante Tamandaré deixou seus primeiros indícios legais no texto da Lei n.º 731 de 19 de outubro de 1883[101],promulgada pelo Presidente da então Província do Paraná: Luiz Alves de Oliveira Bello. No documento foi disposto em artigo único, a indicação de criação de uma cadeira, direcionada à instrução primária restrita ao sexo masculino, para a localidade do Botiatuba (distrito de Pacotuba).

Segundo Kotoviski Filho (2011, p. 267), anteriormente a esta instituição, já havia na região da “[...] Colônia Antonio Prado, uma escola já no ano de 1860, tendo como primeiro professor o imigrante alemão Augusto Hecke, que foi professor do Exército Alemão e Missionário da Igreja Luterana”. Tal escola no decorrer dos anos

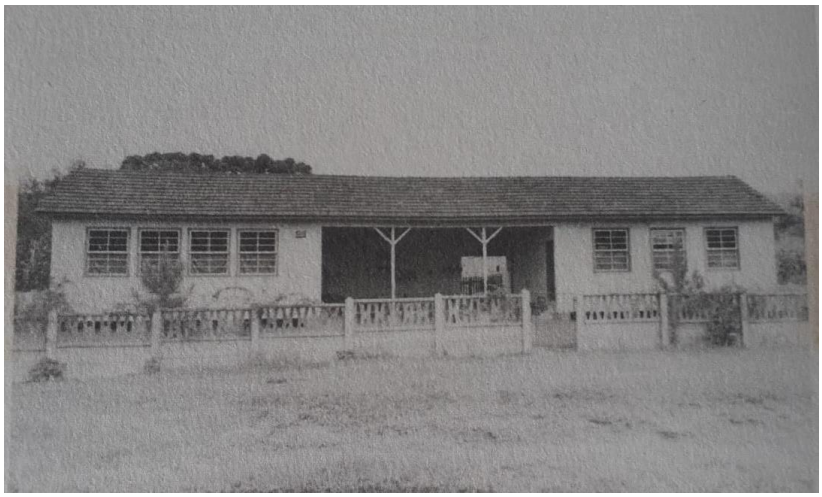
[101] Ver livro: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (Org.). Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. Campinas, SP: INEP, Autores & Agentes & Associados, 2000.

obteve diferentes identificações até a reinauguração em 1986, na qual recebeu a última denominação de Escola Rural Municipal Antonio Prado.

Outra escola de que se tem registro nesse período, é a Escola do Marmeleiro, a qual iniciou suas atividades em fevereiro de 1890 por João Evangelista dos Santos Ribas.

Passadas algumas décadas, um novo prédio, com um outro padrão estrutural foi construído, como é possível visualizar na figura 29:

Figura 29: Escola do Marmeleiro (1950)



Acervo da Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré

Ainda no século XIX, o "[...] 'Relatório do Superintendente Geral do Ensino Público do Paraná, o Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, elaborado em 1º de novembro de 1894', é informada a existência de três escolas subvencionadas (particulares) em Tamandaré [...]", localizadas no Tijuco Preto, Conceição e Pacotuba (KOTOVISKI FILHO, 2011, p. 267).

Passadas aproximadamente quatro décadas, o Governo do Estado do Paraná declara em relatório intitulado: "A concretização do plano de obras do Governador Moysés Lupion (1947-1950)", que ao final dos anos 1940, o município havia sido contemplado com a construção de mais três estruturas escolares: as Casas Escolares, sendo uma na região do Marmeleiro, outra na Conceição e por último no Campo Novo. Todas com o mesmo layout, em madeira, com 144m² cada (PARANÁ, 1950, p. 84-85).

De acordo com o IBGE (1950), o município de Almirante Tamandaré, nesse período contava com 7.409 pessoas maiores de 5 anos, dentre estas 52% foram

consideradas alfabetizadas, deste total 28% do gênero masculino e 24% do gênero feminino. Número considerável, se comparado ao contexto brasileiro vivenciado nessa década.

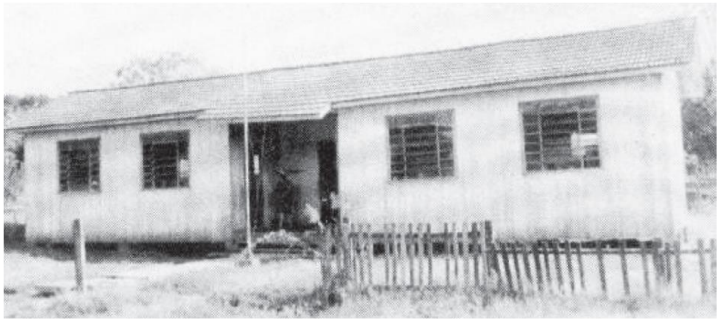
Em 1977, segundo cadastro existente na Prefeitura Municipal do município, o sistema público contava com 30 escolas isoladas rurais e cinco estaduais urbanas, sendo elas: Escolas Estaduais rurais: Escola Isolada Antônio Prado; Escola Isolada de Campo Grande; Escola Isolada Campina de Santa Rita; Escola Isolada Barra de Santa Rita; Escola Isolada de Campo Novo; Escola Isolada Córrego Fundo; Escola Isolada de Conceição; Escola Isolada Conceição da Meia Lua; Escola Isolada do Juruqui; Escola Isolada de Laras; Escola Isolada de Mato Dentro; Escola Isolada de Marmeleiro; Escola Isolada Meia Lua dos Correias; Escola Isolada Meia Lua dos Freitas; Escola Isolada de Passaúna; Escola Isolada de São Miguel; Escola Isolada Santa Gabriela; Escola Isolada Santa Gabriela do Taboão; Escola Isolada de Terra Boa e Escola Isolada de Tanguá. Escolas Municipais rurais: Escola Isolada de Areias; Escola Isolada do Bonfim; Escola Isolada de Capivara dos Manfron; Escola Isolada de Cercadinho; Escola Isolada Fazenda de Gramados; Escola Isolada Helena Witoslawiski; Escola Isolada Nossa Senhora das Graças; Escola Isolada do Pacotuba; Escola Isolada do Retiro e Escola Isolada Ouro Fino. Escolas Estaduais Urbanas: Grupo Escolar Almirante Tamandaré; Grupo Escolar Coronel João Cândido de Oliveira; Escola Isolada de Campo Magro; Colégio Divina Pastora e Escola Isolada de Tranqueira.

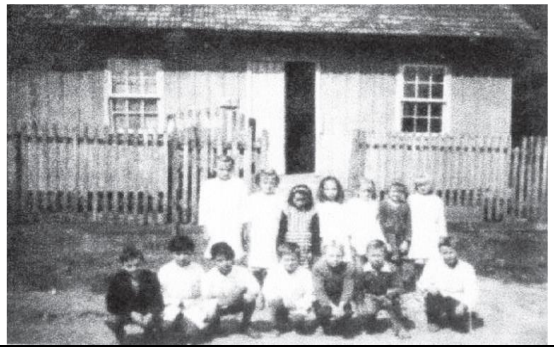
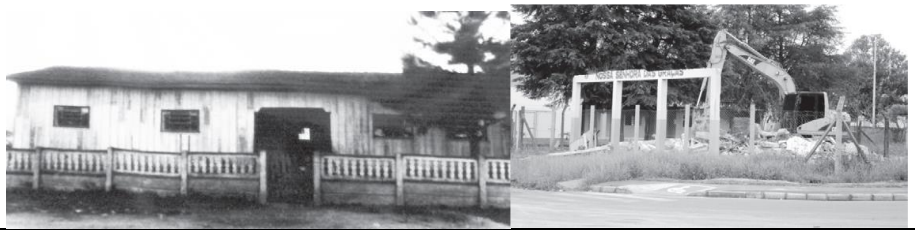
Tabela 8 **:** Escolas Rurais tamandareenses (1977) e breve histórico

Escola Isolada Antonio Prado	De acordo com a Revista A República, de 08 de março de 1906, a Escola teve sua autorização de funcionamento em 1895, pelo Ato nº 113, atendendo exclusivamente estudantes do sexo masculino. Passando a ser mista (ou promíscua) apenas a partir de 1906. No decorrer de suas atividades recebeu diferentes denominações, até ser conhecida: como Escola Rural Municipal Antônio Prado. A instituição teve seu fechamento decretado em 2006.
Escola Isolada Campo Grande	A Escola Isolada Campo Grande, iniciou suas atividades em 1951 com a docente Thereza Cavassim Manfrom, que antes da fundação da escola recebia os estudantes em sua própria casa. Em 1991 passou por processo de municipalização, passando a levar o nome de sua primeira professora: Escola Rural Municipal Thereza Cavassim Manfrom
Escola Isolada	A instituição iniciou suas atividades no ano de 1976 ainda em uma instalação improvisada (uma antiga capelinha de madeira). Devido suas precárias condições, a FUNDEPAR interveio, e a Escola Rural Municipal Campina de Santa Rita, recebeu novas instalações (dessa vez de alvenaria), passando a se chamar

Campina de Santa Rita	Escola Municipal José Air Colodel. A Escola findou suas atividades no ano de 2009.
Escola Isolada Barra de Santa Rita	De acordo com o Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná (1968, p. 2060), mesmo longe da Sede, na localidade da Barra de Santa Rita, funcionava uma Escola Pública criada pela Lei nº 1.304, de 04 de abril de 1913. No ano de 1982, a escola mudou de local, passando a se instalar em outro terreno, doado pelo Sr. Pedro Slompo, porém mantendo a denominação legada pela localidade onde se encontra. Assim com a escola anterior teve o seu fechamento decretado em 2009.
Escola isolada Córrego Fundo	A educação na localidade do Córrego Fundo iniciou sua história no ano de 1930, na casa de um dos moradores da região. Somente, após 38 anos de existência, a primeira escola foi construída. O atual prédio da Escola Rural Municipal Córrego Fundo foi construído e inaugurado no ano de 1985, em um terreno doado pela família Freitas. O nome da escola é legado do nome da localidade em que está situada.
Escola Isolada do Mato Dentro	A história da Escola Isolada do Mato Dentro teve seu início na década de 1930, período no qual ainda não possuía sede própria, funcionando nas casas de colonos da própria localidade. Em 1988, em um terreno cedido pelo Sr. Astrogildo de Macedo, foi construída a escola que a partir de 1990, conforme Resolução nº 3.665, publicada no DOE de21/12/1990, passou oficialmente a se chamar de Escola Rural Municipal Astrogildo de Macedo.
Escola Isolada de Marmeleiro	O Livro 0882, p. 221, existente no Arquivo Público do Paraná cita que a presença da educação no Marmeleiro se fazia desde 1890, com o docente Sr. João Evangelista dos Santos Ribas. Com o fechamento desta escola, em 1901, a Lei nº 869, estabeleceu a instituição de uma nova escola de ensino primário na localidade, desta vez mista. Em 2009 a escola fora fechada com a justificativa de não atender um número mínimo de estudantes para manter o seu funcionamento. Neste mesmo ano, pela letra da Lei Ordinária Municipal nº 1.420, de 20 de maio de 2009, o prédio da escola é declarado Patrimônio Cultural do Município, assim como todos seus bens móveis pertences da instituição.

Escola Isolada São Miguel	A Escola Isolada do São Miguel teve o início de suas atividades em 1920. Por pertencer a uma localidade marcada pela colonização polonesa, por algum tempo de sua trajetória teve o ensino da língua polonesa presente no seu cotidiano. No ano de 1994, foi construído um novo prédio em alvenaria em um terreno doado, em substituição à pioneira escola de madeira. Em1997, a escola deixou de ser multisseriada. Mesmo assim, como outras escolas rurais em2009, por possuir um número reduzido de estudantes também teve seu fechamento decretado.
Escola Isolada Santa Gabriela	Em referência ao documento: Correspondências do Governo do Paraná. L.826, Correspondência Oficial, fl. 242, é possível observar que a pioneira escola na localidade, foipor algum tempo uma instituição privada. No entanto, por solicitação dos moradores (maioria imigrante polonês), que por meio de um abaixo-assinado apresentaram a necessidade de uma escola para o atendimento de seus filhos, a escola passou a ter caráter público. Fato possível de identificar no Ato governamental de 14 de maio de 1894, no qual apresenta uma escola na localidade, regida pelo professor João Tomackwisky. A instituição teve seu fechamento na década de 90.
Escola Isolada do Tanguá	Com início de suas atividades em 1937, com apenas uma sala de aula multisseriada a Escola Isolado do Tanguá atendia naquele momento aproximadamente 35 estudantes, filhos de colonos da região e proximidades. A escola passou por outras denominações até chegar ao atual patronato, pela Resolução nº 1.913, publica dano DOE de 25/07/2000, que oficializou homenagem à professora Clair do Rocio Sandri que lecionou na escola no período de 1980 e 1985.
Escola Isolada Areias	Esta escola começou suas atividades aproximadamente no ano de 1928, junto à antiga Rua da Igreja, atualmente conhecida por Rua Bortolo Muraro, no bairro de Areias em uma casa de madeira. Nesta época, a instituição de ensino se chamava Casa Escolar de Areias, a qual inicialmente estava sob responsabilidade da Professora Maria Ananias do Rosário. No ano de 1930, passou a denominar-se Escola Mista de Areias, onde a responsável pelo ensino era a Professora Floripa Teixeira de Faria. Em 1961, novamente sofre alterações, passando a ser conhecida como Escola Isolada de Areias. Em 1983, sob a Resolução nº 4.065/1983, de 02 de dezembro de 1983, começou a ser denominada de Escola Rural Municipal de Areias. Em 1986, foi construído o

	prédio atual junto à Rua da SociedadeAreias, recebendo a denominação de Escola Municipal de Areias, assim ficou até 2007 em seu fechamento. 
Escola Isolada Bonfim	Em 1966, é construída no terreno da Igreja do Bonfim uma sala de aula para atender poucos alunos, sendo inicialmente denominada de Escola Isolada Bonfim. Em 1970,contava com 40 alunos matriculados e distribuídos de 1º a 3ª série que recebiam aulas do professor João Zanutti. Em decorrência da Lei Municipal nº 13/1991, a escola passou a ser denominada de Escola Rural Municipal Mirta Naves Prodóscimo. Patronato em homenagem a uma antiga professorada região e esposa do Vereador Angelo Prodóscimo. Na data de 19 de setembro de 2002,foi realizada a entrega de um novo prédio.
Escola Isolada Capivara dos Manfron	Inicialmente chamada de Escola Isolada Capivara dos Manfron. A instituição passa por reinauguração em 1986, chamando-se a partir de então Escola Rural Municipal de Capivara dos Manfron, que posteriormente por força da Lei Municipal nº 1001/2003, de 24 de outubro de 2003, denominou-se Maria Cavassim Manfron, o qual recebeu mais tarde algumas ampliações.
Escola Isolada de Cercadinho	A partir de informações presentes no Relatório apresentado a Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado do Paraná pelo Dr. Eneas Marques dos Santos, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1916/Quadro de Professores de instrução pública primária do Estado do Paraná, naquele ano, lecionava na região a Sra. Maria Magdalena L. Fernandes. Em 1967 a instituição passou por uma fusão com a Escola Isolada do Boixininga, ganhando uma nova sede (em alvenaria) em 1984. Como ocorrido com algumas escolas em 2009 a Escola fechou, com a justificativa de atender poucos estudantes.
Escola Isolada Helena Witoslawski	Essa Escola foi construída em 1970, na localidade da Lamenha Pequena, em homenagem a professora Sra. Helena Witoslawski que nasceu em 22 de março de 1906. Na data de 30 de novembro de 1924, formou-se professora normalista pela Escola Normal de Curitiba, e em fevereiro de 1925, iniciou sua carreira de docente em Almirante Tamandaré. É importante destacar que próxima a esta instituição já existia a Escola Isolada Nova Romstak, que até 1938 era de responsabilidade de Tamandaré, continuou existindo, no entanto com nova denominação de Escola Isolada Lamenha Pequena até 1986.

	No ano de 1987, ocorreu a união da Escola Isolada Lamenha Pequena (sobre administração estadual) com a então denominada, Escola Rural Municipal Helena Witoslawski, as quais até hoje dividem a mesma estrutura física. 
Escola Isolada Nossa Senhora das Graças	Em 1939, é fundada pela Igreja Católica uma escola em modelo de internato, denominada de Colégio Nossa Senhora das Graças das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Botiatuba. Suas atividades tiveram início em 15 de fevereiro de 1939. Após 27 anos de funcionamento, a escola religiosa fora fechada (1966). Em 1967, o Colégio Nossa Senhora das Graças é desmontado, sendo construída, no local uma escola municipal com a mesma denominação, porém sem ser da ordem "das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Botiatuba".No ano de 1987, a instituição novamente passou por grande reforma, já em alvenaria passou a ser denominada Escola Rural Nossa Senhora das Graças. Em 2009 a escola também foi fechada (e posteriormente demolida) e seus estudantes transferidos para outra escola da região, a recém-construída Escola Municipal Ignácio Lipski. 
Escola Isolada do Pacotuba	Esse estabelecimento de ensino, é provavelmente, a primeira escola particular município de Tamandaré, cujo funcionamento teve início no dia 20 de fevereiro de 1889. Em Relatório apresentado ao Exmo Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva - Governador do Estado do Paraná por Caetano Alberto Munhoz, Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de agosto de 1895, cita que em 1895 fora fundada uma escola, a qual oficialmente foi criada pelo Ato nº 113, de 1º de junho de1895, e foi nomeada a Sra. Mariana Pinto em 11 de julho de 1895,para lecionar na localidade. Em informações colhidas junto ao "Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Serzedelo de Siqueira (2010) no ano de 1940, começou funcionar a Escola Isolada do Pacotuba. Nesta época, a escola era de madeira em uma casa antiga cedida pelo Sr. João Manuel de Siqueira. No ano de 1965, foi construído um novo prédio também em madeira ao lado da Igreja Santa Ana, em terreno doado pela família Kukane .Porém, novamente a Escola Rural Pacotuba mudou de endereço para funcionar em um prédio em alvenaria. No ano de 1993, por força da Resolução nº 5.913, DOE de 19/11/1993, passou a denominar-se Escola Rural Municipal Serzedelo de Siqueira, em homenagem a este cidadão que nasceu no bairro.

Fonte: Tabela produzida pela autora, com dados de Kotoviski Filho (2013), Stocchero (2012) e Silva e Bonamigo (2012)

Sobre as Escolas Isolada de Conceição; Escola Isolada Conceição da Meia Lua; Escola Isolada de Laras; Escola Isolada Meia Lua dos Correias; Escola Isolada Meia Lua dos Freitas; Escola Isolada de Terra Boa; Escola Isolada do Retiro e Escola Isolada Ouro Fino, estas tiveram seu fechamento decretado em 1991, pela criação de uma escola núcleo[102]: a Escola Consolidada Nossa Senhora Aparecida.

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no bairro Retiro, iniciou suas atividades em 1991, com a Resolução nº 310/91 de 25/10/91[103], conhecida na região como: Escola Consolidada. A instituição, além da comunidade do bairro, atendia também outras quinze comunidades (todas amparadas pelo transporte escolar municipal): Freguesia dos Laras; Terra Boa; Ouro Fino; Jacuzal; Campo da Cascavel; Conceição dos Túlios; Conceição dos Correias; Várzea; Canavial; Paina; Conceição da Meia Lua; Meia Lua dos Freitas; Capivara dos Ferreiras; Barra de Santa Rita e Campina de Santa Rita.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PELA VOZ DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

No início desta tese foi apresentado a historicidade da Educação Física, bem como seus documentos norteadores, onde foi possível identificar que desde 1937, com a instituição da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a Educação Física passou a ser obrigatória no território nacional[104]. Posteriormente, em 1946 com o Decreto-lei n.º 8.530, ela também integrou o Ensino Normal (cursos de regentes do ensino primário e de formação de professores primários) (BRASIL, 1946).

---

[102] Devido ao fechamento e desativação das instituições, as documentações destas escolas não tiveram um arquivamento adequado. Segundo relatos, algumas documentações foram recolhidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas em sua maioria ficaram nos antigos prédios e acabaram se perdendo no decorrer dos anos.

[103]Em 1997 passou a denominar-se Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos, em homenagem a primeira diretora deste estabelecimento de ensino, com a Resolução nº 3034/97 de 10/09/97. Em 2013, ocorreu uma nova alteração, dessa vez com a inclusão do termo “do Campo”, e desde então, passou a ser chamada de Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos.

[104]Artigo 131: “A educação physica, o ensino cívico e o de trabalhos manuaes serão obrigatórios em todas as escolas primarias, normaes e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses gráos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937).

No entanto, a Educação Física trilhou um tortuoso caminho até sua real implementação no meio escolar. Dessa maneira, para conhecer além dos documentos legais e suas determinações, ou seja, a aplicação destes regimentos na prática escolar, mais especificamente no contexto específico das escolas rurais do município de Almirante Tamandaré, optou-se por ouvir as[105] professoras que participaram da historicidade desse processo educativo (no período de recorte da pesquisa,1971 – 1996).

Considerando que as narrativas das professoras também são fontes imprescindíveis para a compreensão de como foi esse processo de incorporação da Educação Física nas instituições de ensino, em especial na realidade da área rural, julgou-se primordial ouvi-las, no intuito de resgatar essas memórias e documentar estes relatos.

Sobre essas memórias, Halbwachs (2004, 55) apresenta que

> [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. [...] A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a 'um ponto de vista sobre a memória coletiva'. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios. (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Dessa maneira, não há posição mais privilegiada para relatar como foi realizada a formação docente voltada à Educação Física bem como as práticas relacionadas a esta disciplina nesse período, que a dos próprios docentes envolvidos.

E, consequentemente, confirmar ou invalidar a hipótese levantada inicialmente nessa tese: que a Educação Física no decorrer de sua historicidade apresentou diferentes objetivos no campo educacional e se fez presente nas Escolas Rurais, porém a formação dos professores não considerou as especificidades dessas Escolas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos.

[105] Foi utilizado o pronome feminino, porque dentre os sujeitos ouvidos, todos eram mulheres.

3.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Foram entrevistadas 10 professoras que trabalharam em algum período do recorte temporal da pesquisa (1971- 1996), abrangendo professoras que já estão usufruindo de aposentadoria e outras que ainda continuam na docência em escolas rurais.

Todas as professoras ouvidas residem na área rural até os dias atuais. Sobre o período de trabalho é possível acompanhar no quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Período trabalhado pelas entrevistadas

Identificação	Início da docência	Término da docência
Profa. 1	1954	1980
Profa. 2	1979	2015
Profa. 3	1980	2006
Profa. 4	1973	1999
Profa. 5	1985	2018
Profa. 6	1985	2019
Profa. 7	1986	2019
Profa. 8	1976	1989[106]
Profa. 9	1991	2022[107]
Profa. 10	1962	1987

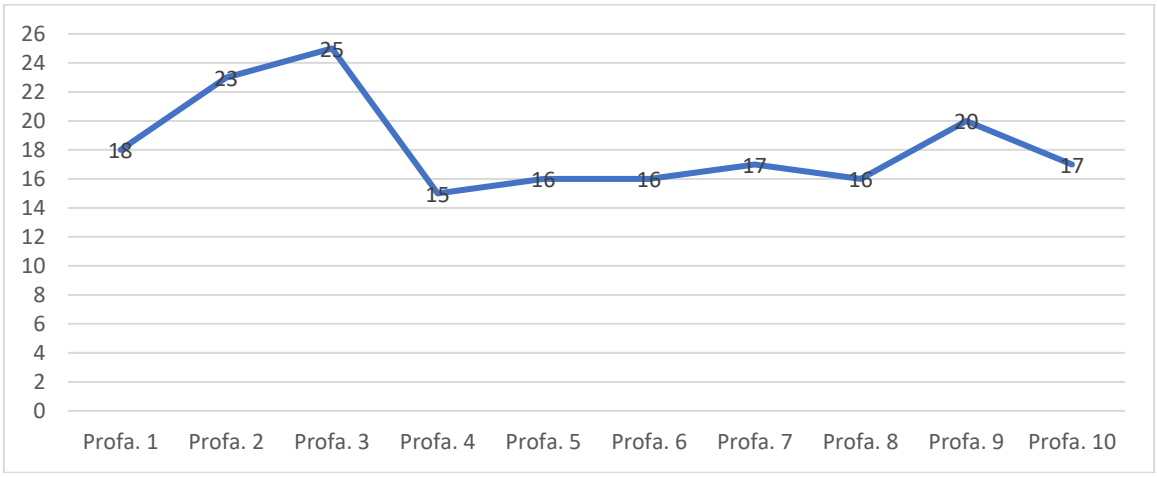
Fonte: Quadro organizado pela autora (/2022).

Um fato que chamou a atenção, foi que maior parte das entrevistadas iniciou a carreira como docente mesmo antes de alcançar a maioridade (6 das 10 entrevistadas possuíam de 15 a 17 anos de idade, ou seja 60% das docentes ouvidas).Dentre os relatos a professora 5 enfatizou que não tinha a documentação completa quando iniciou as atividades como professora rural, e que precisou providenciar alguns documentos enquanto já estava lecionando.

[106] A docente abandonou a carreira do magistério após 13 anos de atuação. Segundo seu relato, foi devido as precárias condições de trabalho (necessidade de dar conta da escola sozinha) e para poder cuidar de sua família com mais qualidade.

[107] Ainda continua na docência.

Gráfico 2: Idade de início de docência



Fonte: Gráfico organizado pela autora (2022).

Em relação à forma de ingresso das docentes na carreira do magistério no serviço público (2 servidoras estaduais e 8 servidoras municipais), todas relataram terem iniciado por meio de convite direto realizado por gestores em atuação no município no período. Dentre as justificativas apresentadas para tal convite, destacaram-se: não haver outra pessoa para assumir o cargo; dentre os moradores era a que possuía maior formação; por ter alguma formação, deveria assumir provisoriamente até a chegada de outra pessoa habilitada (fato que nunca se consumou e a docente se aposentou na função).

4.3.2 Formação dos professores

A preocupação com a formação dos professores das escolas rurais é uma temática antiga, levantada desde a instituição das Leis Orgânicas (1946) a qual refletiu mais especificamente no Decreto-Lei nº 8.530/46 que propôs a criação do Curso Normal Regional para atender a demanda de ampliar a oferta de formação a esses profissionais. Sendo que,

> [...] a falta de conhecimentos específicos caracterizadores da formação do professor era entendida (pelo governo) como sinônimo de carência de formação moral e formação cívica. A educação escolar, por sua vez, era concebida como aquela que, mediante a transmissão adequada de conhecimentos sistematizados selecionados pela Secretaria da Educação e Cultura, implicitamente contribuiria para o desenvolvimento intelectual, cívico e moral da personalidade do aluno, mas principalmente proveria a melhoria social e econômica do meio (MIGUEL, 1997, p.128).

Contudo, mesmo com a atenção voltada à formação dos professores, foi possível perceber que tal investimento não garantiu o acesso a todos, principalmente aos docentes das escolas rurais de Almirante Tamandaré.

Segundo os dados levantados, 8 das 10 entrevistadas ao ingressarem na carreira do magistério tinham apenas a quarta série do Ensino Primário e das duas professoras restantes, uma possuía a quinta série do Curso Ginasial e a outra a 8ª série Curso Ginasial, ou seja, contraditoriamente ao que propunha o governo (desde a década de 40) nenhuma delas possuía formação específica para a docência.

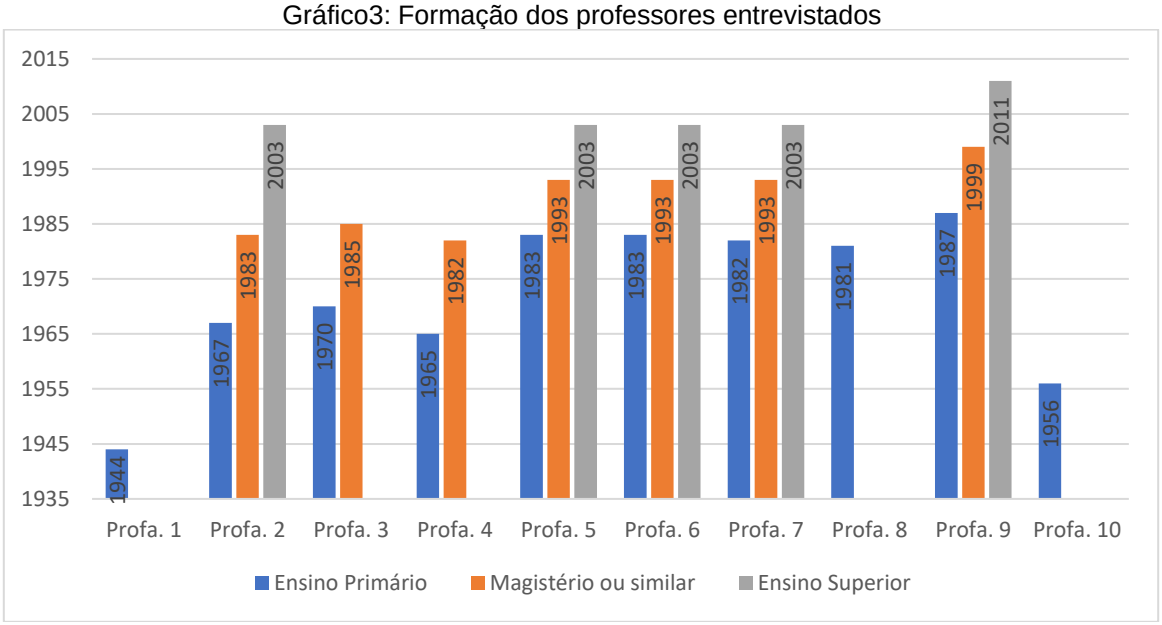
Quando questionada, sobre se havia recebido alguma formação inicial para iniciar a docência na escola rural, a Profa. 3 respondeu:

> [...] nada, nada, nada... A única coisa que deram para eu começar, foi um caminhão cheio de carteiras, um quadro negro, 50 cartilhas do Caminho Suave, uns cadernos, lápis, borrachas, o livro pra matrículas e o livro pra chamada. Foi isso que eles me deram! Só isso, pra eu poder ajeitar na minha casa um espaço pra receber as crianças, porque nem escola nós tínhamos [...] (sic!).

Sobre a continuidade da formação (em serviço), 3 mantiveram a formação inicial: Profa.1 e Profa.10 apenas com o Curso Primário (4ª série) e Profa. 8 com o Curso Ginasial incompleto (5ª série)[108]. Sobre as outras 7 professoras: 3 complementaram a formação inicial com o projeto LOGOS II, 3 com o projeto HAPRONT e 1 com Magistério (curso Normal em nível médio), sendo que 5 destas professoras, passados alguns anos continuaram a formação ingressando no Ensino Superior.

[108]A professora 8 relatou ter recebido o convite por representantes da Secretaria Municipal de Educação do município, na década de 80, para dar continuidade nos estudos com o Projeto LOGOS II. No entanto recusou devido as suas demandas pessoais (cuidados com a casa filhos e marido) e também por ser distante de seu local de moradia e o deslocamento na época ser muito difícil.

Gráfico3: Formação dos professores entrevistados



Fonte: Gráfico organizado pela autora (2022).

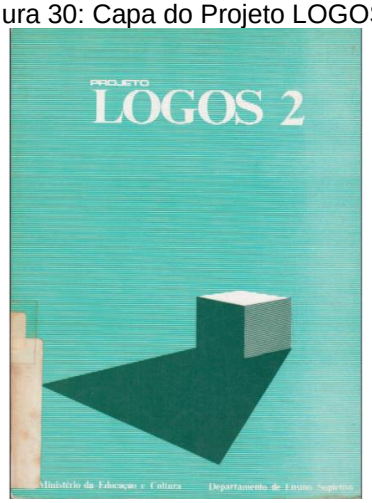
Sobre os projetos LOGOS II e HAPRONT apontados pela maioria das entrevistadas (6 das 10 professoras), foram estratégias utilizadas pelo Governo do Paraná em busca da implantação da Lei 5692/71 que se referia à capacitação dos docentes que atuavam na educação pública, voltados principalmente aos docentes das escolas rurais, que representavam um número expressivo de professores leigos[109].

O projeto LOGOS II[110] foi um programa de educação a distância criado em1975 pelo Governo Federal por intermédio do Mistério da Educação e Cultura (MEC), passando a ser desenvolvido a partir de 1984 pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB).Instituído em alguns estados do Brasil, com objetivo de formar professores não habilitados que estavam atuando em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º grau.

[109] Segundo Brandão (1986, p.13), o professor leigo é “reconhecido como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, e não faz, no entanto, parte de seu quadro legitimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira do magistério”.

[110] Para maior aprofundamento, consultar: Gouveia, 2019

Figura 30: Capa do Projeto LOGOS II



Fonte: Brasil, 1975.

O projeto tinha como referência o modelo do Ensino Supletivo, organizado com base em uma estrutura modular. O seu currículo norteava a atuação do professor (em efetivo exercício) em quatro aspectos independentes:

> [...] a) a compreensão do aluno, resultante de conhecimento de sociologia, biologia e psicologia;
> b) a observação do aluno, baseada em técnica de observação, comparação e registro de comportamentos;
> c) o ajustamento do aluno, decorrente do estudo de metodologia e orientação;
> d) a ação do aluno, pelo emprego adequado de técnicas de trabalho individual, em grupo ou em atividades comunitárias (BRASIL,1975, p. 51).

Analisando a aplicação e ao alcance do projeto LOGOS II para os professores atuantes em escolas rurais, Gouveia (2019, p.17) discorre:

> O material do Logos II pertencia a um programa específico de formação em serviço, e era natural que no bojo de sua proposta existisse a intenção de uma integração maior entre a prática cotidiana do professor e a sua formação docente. No entanto, a Equipe do CETEB (1984) relatou que essa integração à realidade do professor foi bastante prejudicada, principalmente para o docente da zona rural, pois o programa não conseguiu ajustar plenamente esse cursista à comunidade e à sala de aula, mesmo sabendo da importância do envolvimento desses dois âmbitos na aprendizagem do professor no curso (CETEB, 1984). Como o universo da maioria dos professores-cursistas era o rural, esperar-se-ia que o processo pedagógico de ensino partisse da realidade desses professores-cursistas, porém mais uma vez a Equipe do CETEB (1984) declarou que havia uma barreira para alcançar essa premissa: o pouco conhecimento do cotidiano da vida rural por parte de sua equipe (GOUVEIA, 2019, p.17).

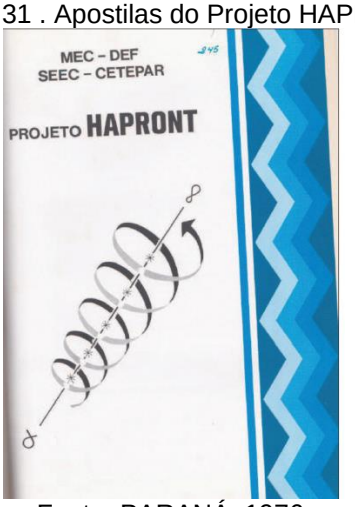
Já o projeto HAPRONT (Habilitação do Professor Não Titulado), cursado por 3 das 10 entrevistadas, era muito semelhante ao projeto LOGOS II, contudo por ser um programa paranaense, sua abrangência inicialmente foi menor: 11 municípios[111]. Sua implementação também iniciou ainda no final da década de 70 e reunia

> [...] as características do ensino supletivo às do ensino por objetivos, o DEF desenvolveu, através do projeto HAPRONT (Habilitação de Professores Não-Titulados), um modelo de curso de formação de professores ao nível de 2º grau que, além de habilitar os professores leigos, oportunizaram às SECs a utilização de uma tecnologia instrucional adequada às suas realidades específicas, no que se refere a métodos e conteúdo. A metodologia adotada se apóia em módulos de ensino individualizados e em emissões radiofônicas (no caso do ensino de língua estrangeira), associados a encontros periódicos com orientadores da aprendizagem, que acompanham e avaliam as atividades desenvolvidas pelos cursistas. A testagem do modelo se deu no Estado do Paraná, cabendo ao seu Centro de Treinamento do Magistério (CETEPAR) a responsabilidade de executar o projeto a nível estadual. Iniciando em agosto de 1976, com 963 cursistas de 11 municípios paranaenses, o primeiro curso deverá se concluir em maio de 1979, habilitando 780 professores municipais da zona rural. A partir de outubro de 1978, com base em evidências de viabilidade do modelo proposto, expandiram-se as ações para os Estados de Alagoas e Espírito Santo, abrangendo 1.000 e 850 cursistas de 51 e 23 municípios, respectivamente (BRASIL, 1979, p.63).

Segundo o Relatório HAPRONT (1976-1979), a grade Curricular do programa era constituída por dois blocos, disciplinas de Educação Geral e disciplinas de Educação Especial, totalizando 2.460 horas para atendimento especial aos cursistas que possuíam apenas o antigo primário ou 1º Grau incompleto, e de 2.900 horas para a habilitação em nível de 2º grau.

[111] Araucária, Contenda, Corbélia, Cascavel, Colombo, Nova Aurora, Lapa, Laranjeiras do Sul, São Mateus do Sul, Rio Branco do Sul e Telêmaco Borba. Chegando em Almirante Tamandaré apenas após a extinção do projeto LOGOS II no final da década de 80.

Figura 31 . Apostilas do Projeto HAPRONT



Fonte: PARANÁ, 1976.

Sobre a formação em nível superior apresentada por 4 professoras entrevistadas[112], todas afirmaram terem continuado a escolarização devido a cobranças realizadas por parte das Secretárias Municipais de Educação[113], intensificadas com a implantação da LDB 9394/96. Ambas as Secretarias, firmaram parcerias com instituições de Ensino Superior para atender as exigências da lei e facilitar o acesso e conclusão da certificação em nível de licenciatura e/ou graduação[114].

Outro aspecto abordado nas entrevistas, foi sobre a formação continuada buscando conhecer como esta aconteceu no decorrer da carreira e se houve em algum momento uma formação específica e/ou com um direcionamento/abordagem para a educação no meio rural (considerando as particularidades deste ambiente).

Dentre as respostas obtidas, nenhuma relatou haver qualquer formação ou momento que viesse a dialogar sobre a realidade rural e/ou abordar possíveis singularidades da escola rural. Segundo as entrevistadas as formações ocorriam

[112] Tal formação só ocorreu após o final do recorte temporal desta pesquisa.

[113] As formações iniciaram a partir do ano de 1999, período em que já havia ocorrido a emancipação do município de Campo Magro, por esse motivo o termo Secretarias (no plural), referindo-se à Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré e Secretaria Municipal de Campo Magro.

[114]Segundo a LDB 9394/96, Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

em um momento único, no qual eram reunidos todos os professores (advindos de escolas rurais e urbanas) em um espaço que comportasse a todos.

Ao responder sobre se recebiam alguma formação diferenciada ou direcionada, considerando que pertenciam à escola rural, foram obtidas duas vertentes de respostas, a primeira (as professoras mais antigas na docência) com o posicionamento de que não participavam das formações:

> Tinha curso no Tamandaré, mas eu não gostava de fazer curso. Eu não ia, o que eu sabia já sabia, não tinha mais nada pra aprender (sic!) (PROFA. 1).
>
> Até tinham cursos, não muitos! Mas quando lembravam de chamar a gente, nem tinha como ir, era muito longe e naquela época não era como é agora, não tinha transporte pra ir (PROFA. 10).

E a outra vertente, apontando que não havia formações direcionadas à realidade rural, complementadas com a percepção de um sentimento de inferioridade e/ou discriminação:

> Tinha um olhar diferenciado, mas no sentido de menos valor. Por trabalhar com todas as turmas juntas ou por ser mais longe, tinha sim! Um olhar discriminatório (sic!) (PROFA. 3).
>
> Não tinha, não! A gente ficava isolada o ano todo sem ver ninguém da Secretaria de Educação. A gente fazia tudo e resolvia tudo. A única coisa era quando chegava o fim do ano que a gente levava lá o relatório final dos alunos. Só a partir do Vilson Goinski[115]que começaram a ir na escola fazer as avaliações (sic!) (PROFA. 5).
>
> Sempre junto com as escolas centrais. Às vezes a gente até se sentia mal e discriminadas, porque durante as próprias formações davam ênfase para algumas atividades que deviam ser desenvolvidas só nas escolas urbanas. Parecia que a gente não tinha capacidade de acompanhar (sic!) (PROFA. 6).
>
> Não, sempre geral. Quando tinha, era todo mundo junto! (sic!) (PROFA. 9).

Os relatos evidenciaram que não havia formação específica às professoras das escolas rurais, mesmo considerando a carente formação pedagógica, tendo em vista que algumas delas trabalharam boa parte da carreira (ou toda) apenas com a titulação inicial - o Ensino Primário (4ª serie).

[115] Vilson Rogério Goinski exerceu dois mandatos como prefeito do município de Almirante Tamandaré 2005-2008 e 2009-2012.

Outra narrativa que também chamou atenção foi o relato da Profa. 4, ao descrever como foi uma das formações:

> Era tudo junto! Sempre tinha aquelas reuniões, aqueles cursinhos de um dia dois dias. Teve uma vez, que teve um curso mais longo, acho que foi de duas ou três semanas, mas era pra todos os professores juntos. A gente ia na segunda e ficava lá em um alojamento que eles montaram, em umas salas e depois voltávamos na sexta-feira. Isso lá na sede de Tamandaré. Quem tinha parente pra lá pousava na casa dos parentes, a gente como não tinha, ficava lá mesmo. Ainda bem que naquela época era só eu e meu esposo ainda, senão ia ter que deixar os filhos na casa dos outros todo esse tempo. Era muito sofrido! (sic!) (PROFA. 4).

O contexto apresentado revela que além de não serem disponibilizadas formações direcionadas às especificidades das escolas rurais, também exterioriza as precárias condições que as professoras rurais enfrentavam para participar das escassas formações disponibilizadas. Caracterizando a

> [...] ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infra-estrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 25).

3.3.3 A presença da Educação Física nas Escolas Rurais

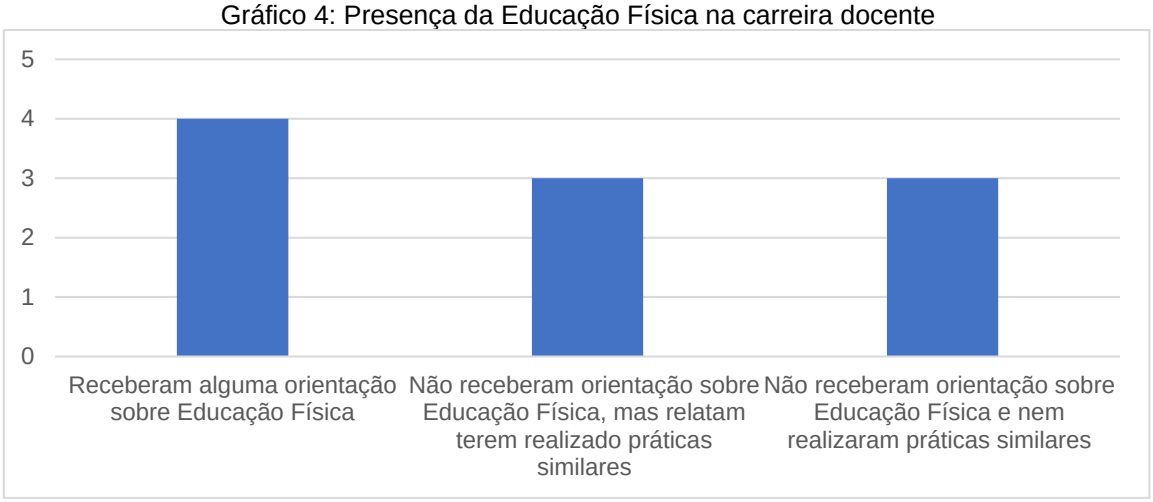
Embora no decorrer desta tese já se tenha apresentado a obrigatoriedade[116] da Educação Física (seja na denominação de ginástica, atividade física ou atividade recreativa) na educação brasileira (rural ou urbana),a fim de atender um dos objetivos desta pesquisa, buscou-se investigar na prática docente diária, se a Educação Física se fez presente na historicidade das escolas rurais de Almirante Tamandaré no período de 1971 – 1996, ouvindo algumas das professoras em exercício da função de docente neste recorte temporal.

---

[116] Dentre os documentos legais norteadores, estão:
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil: Artigo 131: “A educação physica, o ensino cívico e o de trabalhos manuaes serão obrigatórios em todas as escolas primarias, normaes e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses gráos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937).
- LDB 4.024/61 : Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.
- Decreto nº 69.450/71: Art. 2º: A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Com os dados levantados nas entrevistas, não foi possível verificar unanimidade de respostas, sendo que dentre as 10 entrevistadas, 4 delas apresentaram terem participado ou recebido alguma orientação para a prática voltada à Educação Física ou atividade física; outras 3 afirmaram terem realizado práticas de recreação[117] (instintivamente) sem qualquer formação ou orientação; as demais não receberam formação ou orientação e nem realizaram práticas relacionadas à Educação Física ou a recreação no decorrer de sua carreira.

Gráfico 4: Presença da Educação Física na carreira docente



Fonte: Gráfico organizado pela autora (2022).

Dentre os relatos apresentados pelas três professoras que afirmaram não terem participado de nenhuma formação ou orientação relacionada direta ou indiretamente à Educação Física estão as Profas. 1, 8 e 10 que trabalharam respectivamente nos períodos de 1954-1980, 1976-1989 e 1962-1987.

> Não tinha nada de Educação Física, não! Só o necessário!
> Não, que Educação Física que nada! Nem se falava de Educação Física (sic!) (PROFA. 1).
>
> Na época a gente era sozinha na escola, com todas as turmas juntas. O importante era que as crianças aprendessem ler, escrever e somar. O que já não era muito fácil (sic!) (PROFA.8).
>
> Não tinha nenhuma Educação Física. A Educação Física sabe o que é? Era as crianças ir lá na hora do recreio, brinca e briga, só! (sic!) (PROFA. 10).

[117] Terminologia utilizada pelos professores.

Além de ficar explícito que as práticas relacionadas à Educação Física não aconteceram nestas escolas, no período de atuação destas docentes, outro fato que fica implícito nos relatos, refere-se à descaracterização da relevância desta disciplina (ou área do conhecimento).

> Em nosso sistema educacional a Educação Física aparece como marginal, relegada a segundo plano. Uma educação adjetivada, como se alheia ao processo educativo em si mesmo. O corpo posto a serviço da mente. O corpo [...] como instrumento para se chegar a objetivos externos a ele, quer na concepção greco-latina recuperada pela modernidade esteticista, quer na óptica das disputas de mercado ou ideológicas com que se armam as competições esportivas (SANTIN, 2003, p.10).

Atribuindo supremacia de valor a conhecimentos que "historicamente têm sido vistos como os mais 'importantes' e costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais 'rigorosos', ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa 'hierarquia'" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.25).

> [...] deste modo, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder [...]. Desta forma, as disciplinas como Educação Física, [...] Artes e outras, ficam relegadas a segundo plano (SILVA; ROTAVA; MALCHESKI, 2016)

Concepção que também externaliza uma visão cartesiana do sujeito, na qual o corpo e intelecto eram percebidos em diferentes dimensões, sendo a parte corpórea e as disciplinas e/ou práticas correlacionadas a ela, percebidas como de menos valia e, portanto, dispensáveis. Contrariando tal visão dicotomizada, Freire (1989) defende uma interpretação integral do ser humano.

> Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. A concretude do ensino depende, a meu ver, de ações práticas que dêem significado ao 'dois mais dois' ou ao 'Pedro Alvarez Cabral descobriu o Brasil'. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em Educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante. Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado (FREIRE, 1989, p. 13).

As três professoras que afirmaram não terem recebido qualquer formação, no entanto, indicaram terem realizado algumas práticas voltadas à recreação ou Educação Física:

> Não, não tinha! [se refere à inexistência de formação direcionada à Educação Física] Só língua Portuguesa, matemática, ciências e história e geografia (que era junto), mas Arte e Educação Física de jeito nenhum, nem era citado nada sobre isso. A gente até fazia alguma brincadeira relacionada com as outras áreas [...], mas não tinha orientação nenhuma, isso até por volta de 2009 - quando a escola fechou - não teve nada. Nunca teve orientação, nunca teve nada. Até porque, no começo a gente não tinha nem energia elétrica na escola (sic!) (PROFA. 5).
>
> Não, a gente até fazia alguma recreação, mas por conta, não por orientação (sic!) (PROFA. 6)
>
> Não era cobrado e nem orientado. Às vezes fazia atividades nas sextas feiras (cada quinze dias). Mas fazia porque a gente via a necessidade de um momento de lazer para as crianças, para que não ficasse muito maçante pra elas (sic!) (PROFA. 7).

Esses depoimentos resgatam conceitos ligados à categoria da experiência, no sentido de que, embora as professoras não tivessem vivenciado formação/orientação formal sobre a fundamentação da relevância da Educação Física (história, concepções, conteúdos, objetivos e metodologia), mesmo assim desenvolveram, na prática, ações voltadas à esta área do conhecimento.

> [...] não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p. 182).

Em relação à frequência com que as práticas voltadas à Educação Física aconteciam, foi possível perceber que não havia uma regularidade, embora a professora 7 tenha evidenciado na resposta acima que ocorriam a cada quinze dias, ela posteriormente retificou, dizendo que realizava atividades do gênero, quando sentia que havia necessidade, ou quando percebia que as crianças estavam cansadas. Ou seja, "[...] não havia frequência certa, na hora do recreio ou quando sobrava um tempo" (PROFA. 5); "[...] a gente fazia quando dava na telha, quando precisava dar uma espairecida ou até quando tinha uma data comemorativa" (sic!) (PROFA. 6).

Sobre as atividades realizadas, foram citadas brincadeiras/jogos, como: queimada, corrida, pular corda, bets[118], futebol, ou seja, atividades que os estudantes já conheciam e que não necessitava de muitos materiais e ou equipamentos, pois segundo as entrevistadas, as escolas não recebiam da mantenedora insumos deste gênero. Dessa maneira, elas precisavam providenciar dentro de suas próprias possibilidades, levando das próprias residências e/ou solicitando aos estudantes ou até mesmo, como citou a Profa. 7, promovendo rifas para arrecadar recursos

> [...] a prefeitura não mandava, nós fazíamos rifa pra comprar alguma coisa, como bola por exemplo [...]. Quando vinha alguma coisa, era alguma coisa que sobrava das outras escolas ou coisas que as outras escolas não aceitaram [as escolas urbanas] daí era encaminhado para as escolas rurais. Como se o resto das coisas, fosse para as escolas rurais, os descartes iam para as escolas rurais. Livros que as outras não aceitavam [...]. As escolas rurais eram discriminadas, imagine como os professores se sentiam nessa situação, éramos chamadas de professorinhas. Nossa, a gente ficava muito triste, a gente só continuava trabalhando pelas crianças e porque a gente precisava mesmo (sic!) (PROFA. 7).

Além da falta de aporte de materiais, no depoimento da professora 7, (foi possível acompanhar também na fala de outras professoras) fica evidenciado que não faltaram apenas recursos físicos, como também houve a ausência de um acompanhamento periódico por parte dos administradores/gestores, não apenas com o suporte financeiro, mas também com um tratamento e um atendimento mais equitativo entre as professoras atuantes.

Segundo Arroyo (2007, p.169)

> As políticas educacionais e sociais para a zona rural têm objetivado privilegiar as demandas das cidades e das populações urbanos como exemplos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Dentre as outras 4 professoras que apontaram terem recebido alguma orientação no decorrer da carreira (no recorte temporal de 1971-1996) sobre a

[118] O jogo Bets é considerado um jogo tradicional. Alguns historiadores dizem que a brincadeira foi criada por jangadeiros brasileiros no século XIX. Outros apontam que seria uma variação dos jogos de críquete, na Inglaterra. Além destas duas hipóteses, há quem sustenta a ideia de que a brincadeira é originária do beisebol americano.

prática de Educação Física para os estudantes, 1 delas (PROFA. 9) apresentou que a formação ocorreu apenas em novembro de 1995[119] (de acordo com a declaração apresentada no Anexo F), com a denominação de formação em área específica, que abrangia as disciplinas de Educação Física e Educação Artística, a qual totalizou apenas 16 horas. No entanto, segundo a professora as atividades com os estudantes iniciaram somente após 1996[120], e mesmo assim não com frequência garantida.

Para as outras 3 professoras que relataram terem recebido alguma orientação sobre a prática de Educação Física (Profa. 2, Profa. 3 e Profa. 4), quando questionadas sobre como a Educação Física se fez presente no decorrer de sua carreira, as respostas obtidas foram:

> Teve uma época que foi pedido que fosse realizado um tempo de recreação, que até foi feito uma vez por semana, mas bem pouquinho, mais ou menos 20 minutos, daí eu lembro que a gente vinha no campo, trazíamos as crianças no campo (sic!) (PROFA. 2).
>
> Eu dava porque era muito cansativo pras crianças, porque como eu tinha uma salinha muito pequenininha, eu tirava uma horinha pra sair com eles. Mas dei Educação Física pra eles com base na minha prática mesmo, como: peteca, pular corda, esconde-esconde, esconder as coisas pra eles acharem [...] eu fiz muita coisa da minha realidade. Improvisava com os materiais que tinha, pedia ajuda pros parentes na produção brinquedo para as crianças (sic!) (PROFA. 3).
>
> Bem no finalzinho que eu tava trabalhando, eles [Secretaria de Educação] falavam que a gente tinha que tirar as crianças uma vez por semana pra fazer uma atividade, uma brincadeira, coisa assim. Daí a gente levava eles para o barracão da igreja e daí fazia umas brincadeiras lá com eles, mas era essa a atividade. Não tinha como fazer diferente, era uma professora só pra tudo quanto é coisa. Além de professora de 1ª a 4º serie, era merendeira, faxineira. Então a gente fazia o que a gente podia (sic!) (PROFA.4).

Embora as professoras tenham relatado terem recebido a orientação para a realização de atividades relacionadas à Educação Física, não houve uma formação específica para essa prática, como também não existiu um acompanhamento por parte da Secretaria de Educação do município, “[...] nenhum, se fizesse tava feito, se não fizesse ninguém ficava sabendo, só a gente [...]” (sic!) (PROFA. 4).

[119]Após o processo de Consolidação da escola em que atuava.

[120] Fora do recorte temporal desta pesquisa.

No entanto, segundo as professoras a realização de atividades desse gênero duraram um período curto de tempo, (termo utilizado pelas professoras), mais ou menos um ou dois anos, além disso, de maneira improvisada no barracão da igreja que ficava próximo à escola, no campinho ou até mesmo no quintal de casa (já que a sala de aula ficava na própria casa da professora), com os materiais que elas mesmas tinham ou que as crianças traziam de casa, pois a mantenedora não os disponibilizava.

Ao questionar como elas se sentiam ao trabalhar com a disciplina de Educação Física, foi possível perceber que não foi uma prática que despertou interesse ou satisfação por parte das professoras, em especial por falta de formação na área.

> Não gostava, porque era muita brincadeira, na verdade não sabia trabalhar, né! Não tinha treinamento, não tinha nada! (sic!) (PROFA. 2)
>
> Eu me sentia mal, porque eu não gostava de brincadeira. Eu até tive problemas, teve pais vieram reclamar porque ao invés de ensinar a ler e a escrever eu tava ensinando a brincar, coisa que eles já sabiam de casa. Então pra mim era constrangedor, eu não gostava! (sic!) (PROFA. 3)
>
> Eu preferia estar na sala de aula ensinando. Nunca gostei de Educação Física. A gente não tinha formação, não tinha como passar pras crianças. Tinha que fazer, mas a gente não tinha conhecimento (sic!) (PROFA. 4)

Além da insatisfação das professoras, foi possível verificar que essas práticas não tinham registro documental, como também não passavam por processo avaliativo (formal ou informal), dado que é possível verificar no Relatório Final (ANEXO G), no qual, embora a Educação Física estivesse presente dentro do campo das disciplinas relacionadas à Educação Geral, fazendo referência à Lei n.º 5692 de agosto de 1971[121].Sua avaliação estava vinculada à Comunicação e Expressão, a qual por sua vez era examinada pelo nível de leitura e escrita dos estudantes.

Talvez por tais motivos as aulas de Educação Física não se mantiveram na rotina das docentes entrevistadas por muito tempo, pois relataram que essa

[121]Lei n.º 5692 de agosto de 1971, Art. 7 “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

orientação ocorreu durante um período de tempo curto (meados da década de 80) e posteriormente “[...] caiu no esquecimento” (PROFA. 2).

Diante dos dados levantados, surgiu o questionamento: como professoras que trabalharam em períodos próximos apresentaram divergências nas respostas sobre o recebimento de indicação e/ou orientação para o desenvolvimento de atividades voltadas à Educação Física?

Considerando as professoras que receberam orientações para trabalhar com a Educação Física dentro do recorte temporal desta pesquisa (1971-1996)[122], estão: Profa. 2, Profa. 3 e Profa. 4,que respectivamente iniciaram a carreira em 1979, 1980 e 1973. E as professoras que não receberam qualquer orientação: Profa. 5, Profa. 6 e Profa. 7,com o início de carreira em 1985, 1985 e1986. Como é possível observar na Tabela 9:

Tabela 9: Recebimento de formação/orientação sobre o trabalho com a Educação Física (1971-1996)

	Identificação	Início da docência	Término da docência
Recebeu alguma orientação sobre o trabalho com a Ed. Física	Profa. 2	1979	2015
	Profa. 3	1980	2006
	Profa. 4	1973	1999
Não recebeu orientação sobre o trabalho com a Ed. Física	Profa. 5	1985	2018
	Profa. 6	1985	2019
	Profa. 7	1986	2019

Fonte: Gráfico organizado pela autora (2022).

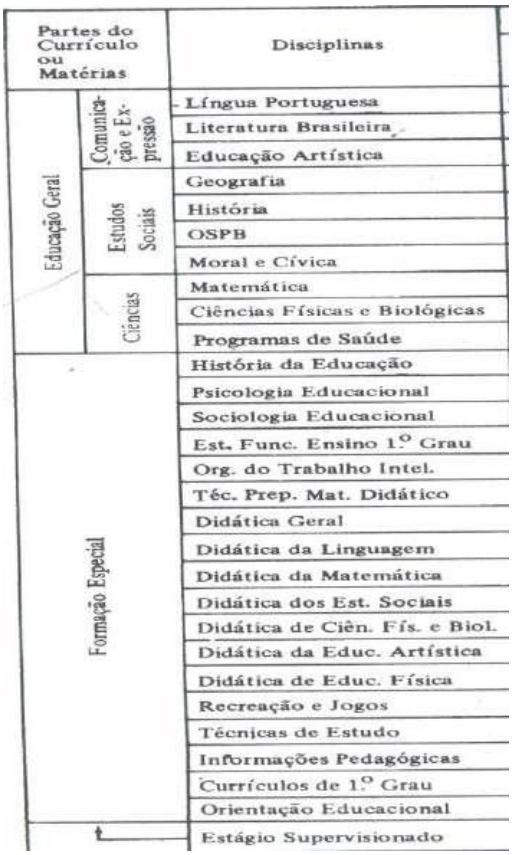
Diante do exposto, três hipóteses foram levantadas: primeira, que as orientações tenham ocorrido no decorrer do período de 1980 – 1985 (anterior ao ingresso das demais professoras); segunda, que as orientações tenham se efetivado de maneira desigual, não atingindo a todas as escolas (consequentemente nem todas as professoras tiveram acesso), o que resultaria que algumas docentes teriam recebido tal orientação e outras não; terceira, em uma análise mais detalhada foi possível constatar, que as três professoras que

[122]Neste caso não foi considerado a Profa. 9, pois sua formação ocorreu em novembro de 1995 e ela relatou que as atividades relacionadas a Educação Física só foram dar início no ano posterior (a partir de 1996).

declararam ter recebido orientações (mesmo que não aprofundadas) sobre o trabalho com a Educação Física, cursaram o projeto LOGOS II durante o início da década de 80 (período no qual relataram ter recebido a orientação), à vista desta informação, foi realizado uma breve pesquisa no material que compunha o projeto LOGOS II.

Constatou-se que no LOGOS II juntamente com as disciplinas da parte de Formação Especial, havia a Didática de Educação Física, apresentada no material de formação por meio de 2 módulos, computando o total previsto de 32 horas, abordando os seguintes conteúdos: finalidades e objetivos da Educação Física; Como ministrar uma aula de Educação Física; Tipos de exercício; Incentivando a participação ativa dos alunos; Orientando aulas de Educação Física; Planejando aulas de Educação Física (BRASIL, 1975).

Figura 32: Grade Curricular Projeto LOGOS II (1975)



Partes do Currículo ou Matérias		Disciplinas
Educação Geral	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa
		Literatura Brasileira
		Educação Artística
	Estudos Sociais	Geografia
		História
		OSPB
		Moral e Cívica
	Ciências	Matemática
		Ciências Físicas e Biológicas
		Programas de Saúde
Formação Especial		História da Educação
		Psicologia Educacional
		Sociologia Educacional
		Est. Func. Ensino 1º Grau
		Org. do Trabalho Intel.
		Téc. Prep. Mat. Didático
		Didática Geral
		Didática da Linguagem
		Didática da Matemática
		Didática dos Est. Sociais
		Didática de Ciên. Fís. e Biol.
		Didática da Educ. Artística
		Didática de Educ. Física
		Recreação e Jogos
		Técnicas de Estudo
		Informações Pedagógicas
		Currículos de 1º Grau
		Orientação Educacional
		Estágio Supervisionado

Fonte: Brasil, 1975.

Diante do exposto, as professoras poderiam ter recebido orientações durante a formação do LOGOS II, para o cumprimento da proposta do projeto, e

posterior ao término deste não houve mais orientação ou formação por parte da mantenedora.

Contudo, não é possível afirmar com exatidão o que levou apenas três das professoras entrevistadas, receberem orientações voltadas ao desenvolvimento (mesmo que por um período restrito de tempo) de práticas relacionadas à Educação Física entre os anos de 1971-1996 no município de Almirante de Tamandaré. No entanto, é importante destacar, que as três docentes deixaram explícito, de que embora houvesse um trabalho referente à disciplina, este fora realizado de maneira improvisada, sem planejamento e/ou uma organização de hora/aula semanal. Além disso, sem uma formação que proporcionasse uma compreensão sobre a relevância da disciplina para o contexto vivenciado e sujeitos envolvidos, e/ou fundamentação para o planejamento/organização do desenvolvimento de um trabalho significativo para os estudantes e docentes.

Sendo assim, confirma-se a hipótese inicial dessa tese de que a formação dos professores não considerou as especificidades dessas Escolas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos. Contudo, inicialmente esperava-se que a Educação Física estivesse presente nas escolas rurais, no entanto na prática isso não ocorreu em todas as escolas do município, contrariando as legislações vigentes no período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 2011, p.387).

A Educação Física assim como a escola rural, fizeram parte da minha[123] experiência enquanto docente no início da carreira e, por esse motivo, sempre despertaram em mim um interesse muito especial em realizar uma pesquisa que fosse capaz de incorporar essas duas grandes áreas. Assim, surgiu esta tese que teve, como já apresentado inicialmente, o objetivo principal de analisar como a Educação Física integra/integrou a história das Escolas Rurais no período de 1971 a 1996.

No entanto, na busca de subsídios para alcançar o objetivo proposto e fundamentação teórica para responder à problemática: como a Educação Física se fez presente historicamente nas escolas rurais no período de 1971 a 1996: o caso de Almirante Tamandaré – PR; deparei-me com algumas limitações e, felizmente, também com facilidades.

Dentre as limitações, além da dificuldade em encontrar documentos que abordassem a temática proposta (como exposto na introdução[124]) cabe destacar outras duas que considero relevantes: primeira, no decorrer do período de desenvolvimento da pesquisa, o Brasil assim como o restante do mundo, enfrentou a pandemia da Covid 19, condição que acarretou a necessidade da instituição de medidas sanitárias extremas, como isolamento social e consequente fechamento de locais públicos, como bibliotecas, arquivos públicos, secretarias de educação, museus e outros, dificultando o acesso imediato às documentações necessárias

[123] Assim como na introdução, retomo a linguagem em primeira pessoa, por resgatar experiencias pessoais.

[124] Item 1.2 Estado do Conhecimento: pesquisas realizadas sobre a Educação Física no contexto das escolas rurais no Brasil.

para o desenvolvimento da pesquisa; a segunda, está relacionada ao universo do ofício de historiador, que devido minha formação até então ser voltada à práxis pedagógica, a meu ver, havia uma carência de experiência e conhecimento dos instrumentos utilizados em pesquisas no campo da historiografia, considerando que essa foi a primeira grande imersão neste universo. Percurso que embora não tenha sido fácil devido à consciência da responsabilidade que este papel institui, no entanto, confesso que foi encantador na mesma proporção que desafiador.

Em relação às facilidades, embora a restrição ocasionada pela pandemia tenha dificultado o acesso aos materiais documentais em sua forma física, a tecnologia e seus recursos possibilitaram que a pesquisa não necessitasse ser interrompida, pois tanto a coleta dos dados empíricos (as entrevistas) pode acontecer por meio virtual, como também foi possível descobrir um vasto acervo de documentos dispostos em forma digital e online, fato que possibilitou o andamento do cronograma da pesquisa até o momento de reabertura dos espaços.

Sobre as considerações finais desta pesquisa, embora no último capítulo já as tenha anunciadas, neste espaço apresento-as em sua completude. Para tanto, no intuito de ser didática, resgato a sequência anunciada nos capítulos e suas contribuições.

No primeiro momento foi promovido um resgate histórico da Educação Física no território brasileiro, revelando que as primeiras produções escritas referentes à área, são datadas do início do século XIX, contudo mesmo com a existência de registros documentais, a Educação Física teve seu início oficialmente apenas após 1851 (com a denominação de ginástica). Mesmo assim, com sua prática restrita ao município da Corte.

Cabe destacar que a Educação Física em sua essência no território brasileiro, teve uma íntima ligação de dependência de funcionalidade com as instituições de detenção de poder de cada momento histórico, sejam elas: o governo ou grandes indústrias, por exemplo. A relação com o governo, concentrou-se principalmente no âmbito da Educação Física ser útil no campo da promoção da saúde, seja por meio da disseminação de hábitos de higiene, de cuidados com o corpo, fortalecimento do sistema imunológico e, consequentemente em sua atuação como combatente às frequentes epidemias fortalecendo o corpo num

projeto de assepsia social ou ainda integrada a uma ideologia de formação de homens fortes para o trabalho e/ou para a defesa da pátria.

Sobre a Educação Física especificamente integrada ao contexto escolar, embora se tenha percebido um grande passo com a Constituição de 1937, com sua referência à obrigatoriedade em todas as escolas primárias, normais e secundárias, faz-se necessário destacar, que ela ainda estava prevista como prática e não como área do conhecimento e/ou disciplina, nomenclatura que perdurou até por volta de 1971, quando passou a ser caracterizada como atividade pela LDB 5.692. Além disso, com esta pesquisa foi percebido uma carência de documentos e/ou materiais direcionados à formação de docentes nesse período.

Com a reestruturação do ensino brasileiro estabelecido pela Lei 5.692/71 a Educação Física foi ganhando mais espaço, porém com vestes cada vez mais tecnicistas, seguindo o modelo de desenvolvimento econômico capitalista que se intensificava no país, com a percepção da Educação Física simploriamente no campo mecânico, com seu foco voltado estritamente ao desenvolvimento físico, à preparação ao trabalho, à ordem da produtividade, eficiência e eficácia.

O ano de 1971 também marcante devido a promulgação do Decreto 69.450, o qual trouxe orientações quanto à periodicidade, objetivos e incorporação do conceito biopsicossocial ao discurso legal, direcionamentos muito aguardados pelo campo acadêmico. Contudo, mesmo com os avanços galgados no que se refere aos textos legais, a maneira com o que o Decreto 69.450/71 foi implantado em sua totalidade, acarretou uma série de normatizações e determinações que desvelaram, intrinsecamente, a Educação Física, como mais uma prática estratégica de governo em busca de controle, permanecendo o predomínio do entendimento da Educação Física no campo da saúde e sua aplicabilidade biofisiológica.

Dessa maneira, a segurança nacional, o desenvolvimento econômico e social, a melhora das condições de saúde à população e o incentivo à formação com base nos princípios esportivos, foram algumas das facetas utilizadas para respaldar e evidenciar a permanência e a relevância da Educação Física e do Desporto na vida dos brasileiros.

Mesmo com a questão da saúde, da esportividade e da valorização de técnicas e resultados permanecerem muito presentes, ainda no período de 1970

até 1980, surgiram novas ideias a respeito da Educação Física, chamadas de movimentos renovadores, caracterizadas como humanistas, as quais referiam-se às mudanças nas bases dos métodos de ensino, propondo reflexões sobre a necessidade de haver um planejamento e organização de trabalho voltados à promoção de uma aprendizagem significativa, relacionada à realidade do indivíduo e às potencialidades do movimento humano.

Com a imersão na historicidade da Educação Física, foi possível acompanhar que durante sua trajetória no território brasileiro ela expressou diferentes concepções e tendências. Inicialmente avaliada como uma ferramenta governamental de auxílio ao desenvolvimento da nação, posteriormente foi ganhando espaço também no campo educacional por meio de discussões e aprofundamento teórico. Consequentemente, iniciando o percurso de superação do estigma do exclusivo desenvolvimento da aptidão física.

Dentre as principais tendências vivenciadas pela Educação Física destacam-se três, caracterizadas por Castellani Filho (2013) como: Biologização, a Pedagogização ou Psico-pedagogização e concepção Histórico-Crítica. A Biologização da Educação Física, é identificada principalmente pela forte presença do pensamento da categoria médica na área, partindo da relação mecânica entre Educação Física e saúde; a Pedagogização ou Psico-pedagogização foi caracterizada como um movimento contra o domínio dos médicos, fortemente influenciada pela teoria e prática tecnicista e tomada por influência neopositivista, que a caracterizava com uma postura de neutralidade científica. Tal caminhada levou à terceira concepção iniciada por Dermeval Saviani, a concepção Histórico-crítica, que caracteriza a ação de educar como um ato político e que por meio da ação pedagógica seria possível instrumentalizar as classes populares com o saber dominante e, consequentemente conduzir a uma transformação social.

Sobre o campo da formação de professores no Brasil, é possível afirmar que sua trajetória esteve estreitamente conectada à história do país, em termos econômicos, sociais, culturais e especialmente políticos. Com o passar dos anos, as reflexões e mudanças de concepções em torno dos objetivos/finalidades da Educação Física escolar, bem como as legislações normatizadoras da área, foram sendo influenciadas pelo contexto socioeconômico e pelos objetivos governamentais de cada época.

No que cabe à formação dos professores das escolas rurais no contexto nacional, embora se tenha acompanhado um crescimento do número de instituições de ensino voltado à capacitação de docentes advindo das áreas rurais, no geral, elas foram insuficientes para atender a demanda da população, além do número reduzido de instituições em comparativo com a carência existente e com a oferta disponibilizada às áreas urbanas. A educação rural ainda continuava sendo percebida apenas como alternativa para o desenvolvimento da nação e manutenção da população no campo; contudo o atendimento às características e necessidades regionais do campo não eram o enfoque primordial.

A falta de atendimento à população rural teve um reflexo gradativo, com o aumento do abandono das áreas rurais (êxodo) para regiões próximas aos grandes centros urbanos em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida.

Diante de tal cenário a educação rural, com o objetivo de ampliar seu alcance continuou a ser planejada a partir de modelos urbanos fundados nos princípios capitalistas, com a visibilidade de nicho indispensável para produção de insumos e mão de obra. Consequentemente, ela permaneceu descontextualizada e distante da realidade da população rural e, dessa maneira ineficaz e/ou ineficiente.

Fato que respalda o entendimento de que a educação rural não pode ser percebida, compreendida ou pesquisada isoladamente, pois foi, é e continuará compondo a totalidade que envolve, não somente o contexto educacional do país, mas social, político e econômico.

Em relação à presença da Educação Física no contexto da educação rural paranaense, assim como indicado na legislação nacional, já se fazia presente em documentos oficiais do estado do Paraná, desde a década de 40, como foi possível ver no exemplo da grade curricular dos programas para as escolas isoladas de 1949, bem como no Programa Experimental para as Escolas Isoladas do Estado (Decreto n.º 9.060/1953).

No entanto, contraditoriamente ao conteúdo dos documentos legais sobre a formação dos professores encontrado na análise das entrevistas realizadas nesta tese, foi uma realidade distinta. Mesmo que houvesse uma atenção voltada à formação dos professores, foi possível perceber que tal investimento não garantiu

o acesso a todos. Pelo menos, não a todos os docentes das escolas rurais de Almirante Tamandaré.

Além disso, os professores que participaram de algum processo de formação, fizeram isso somente após estarem em efetivo exercício da docência. E, ao avaliarem esse processo, denunciaram que não houve em nenhum momento, uma abordagem ou direcionamento diferenciado às características singulares da realidade do contexto da escola rural, ao contrário, o relato de abandono e de desvalorização se fizeram presentes em todos os depoimentos; situação exteriorizada não apenas no que concerne à formação docente, como também nos equipamentos e insumos disponibilizados, bem como na falta de orientação, acompanhamento e supervisão.

Sobre a formação direcionada à Educação Física para os professores das escolas rurais do município de Almirante Tamandaré no período de 1971-1996, de acordo com os depoimentos coletados, esta foi inexistente. Mesmo que algumas das docentes ouvidas tenham afirmado que, por um determinado período de tempo, tenham recebido indicações para que fossem desenvolvidas práticas voltadas à Educação Física, elas destacaram em seus relatos não existir qualquer formação ou orientação específica para essa atuação. Além de não ocorrer acompanhamento e/ou supervisão destas vivências ou qualquer forma de registro formal (planejamento e avaliação).

Com os dados levantados ficou explícito que as práticas relacionadas à Educação Física não ocorreram de modo uniforme nas escolas rurais e, quando aconteceram foi sem orientação pedagógica e, portanto, de maneira intuitiva, no período de atuação dessas docentes. Outro fato que ficou explícito em alguns dos relatos (especificamente no depoimento das docentes que findaram suas carreiras antes de 1996), relaciona-se com a descaracterização da relevância desta disciplina (ou área do conhecimento), apontando supremacia às outras disciplinas, como: Língua Portuguesa e Matemática.

Concepção que intrinsecamente reflete uma visão cartesiana dos sujeitos, na qual o corpo e intelecto são percebidos em diferentes dimensões (e consequentemente com valores potenciais diferenciados), sendo a parte corpórea e as disciplinas e/ou práticas correlacionadas a ela, percebidas como de menos valia e, à vista disso, dispensáveis.

Contudo, foi possível verificar a categoria da experiência presente, no sentido de respaldar a atitude e autonomia de algumas das docentes, que embora não tenham vivenciado formação/orientação formal sobre a fundamentação da relevância da Educação Física (história, concepções, conteúdos, objetivos) bem como direcionamento metodológico, mesmo assim desenvolveram na prática ações voltadas a esta área do conhecimento

Diante da pesquisa realizada, seguindo a linha epistemológica do materialismo histórico dialético, foi possível analisar criticamente como a Educação Física integrou a história das Escolas Rurais no período de 1971 a 1996, objetivo geral desta tese; o que levou à confirmação da hipótese inicialmente levantada, de que a formação dos professores não considerou as especificidades dessas escolas e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos, ainda complementando, que especificamente voltada à Educação Física, ela foi inexistente. Pois, inicialmente esperava-se que a Educação Física estivesse presente nas escolas rurais, no entanto isso não ocorreu nas escolas rurais do município de Almirante Tamandaré, contrariando, portanto, as legislações vigentes no período.

Porém, cabe destacar que o findar desta pesquisa não corresponde à conclusão da exploração dessa temática, mas sim a promoção de novos questionamentos e aberturas para um universo de investigações, como: quais seriam as especificidades da escola rural que deveriam ser priorizadas na formação dos professores de Educação Física? Os conteúdos e objetivos da Educação Física rural deveriam ser específicos e diferenciados às escolas rurais? Por quê? Como promover uma formação específica em Educação Física para os professores das escolas rurais? Quem seriam esses formadores?

São muitas as questões a serem respondidas, que caracterizam a necessidade da continuidade de pesquisas relacionadas à Educação Física Rural no intuito de compreender a constituição da educação escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

ADONA, Sâmmya Faria. **O PROEJA na Educação do Campo**: uma análise curricular da disciplina de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista-RR, 2016.

ALENCAR, José de. **O guarani.** 20ª ed., São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf Acesso 16/06/2022

ALMEIDA, Doris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores.2001. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, Doris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

ARAUJO, Maria Luiza Malucelli. **A ocupação urbana em Almirante Tamandaré**: um desafio à sustentabilidade. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola, Cidadania e Participação no Campo**. Em Aberto. Brasília, INEP, v. 1 n. 9, 1982: Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1784/1523 Acesso em: 27 ago. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, , maio/ago., 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Anais do VIII **Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. Disponível em:http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34183.pdf. Acesso 15 mar.2022.

BETTI, Mauro. Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

BRACHT, Valter**. Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BARRETTO, Elma Siqueira de Sá. **Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais**: um estudo de caso no sertão do Piauí. Cadernos De Pesquisa, n.º46, 23-49, 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1498 Acesso 15/03/2022

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKmopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, out./dez. 1986.

BRASIL. Constituição (1834). Rio de Janeiro, março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1891). Rio de Janeiro, fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.g.ov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htmAcesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1937). Rio de Janeiro, novembro de 1937. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html.Acesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1946). Rio de Janeiro, novembro de 1937. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.htmlAcesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em 16 abr2022.

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html Acesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso 24/09/2021

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso 08 out. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 17 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1.,patri%C3%B3tica%20e%20a%20conci%C3%AAncia%20humana%C3%ADstica . Acesso 17fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20curso%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20geral,as%20exig%C3%AAncias%20peculiares%20%C3%A0%20matr%C3%ADculaAcesso 17 fev.2022

BRASIL. Decreto N.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 17 fev.2022.

BRASIL. Decreto N.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20lei%20estabelece%20as,1 Acesso 17fev2022

BRASIL. Decreto N.º 9.613, DE 20 DE AGOSTO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Agr%C3%ADcola.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso 27 ago. 2022

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso 08 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-

1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso 24/09/2021 Acesso 08/10/2021. Acesso 22 out. 2021.

BRASIL, Decreto-Lei n.º 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: 1970. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 22/10/2021Acesso 22 out. 2021.

BRASIL, Decreto n.º 87.062, de 29 de março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, DF: 1982. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87062-29-marco-1982-436619-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 01/12/2021Acesso 22 out. 2021.

BRASIL, Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-escolar e no Ensino de Primeira à Quarta séries do Primeiro Grau. SEED/MEC. Brasília, DF: 1982. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001762.pdf Acesso 01 dez. 2021.

BRASIL, Lei n.º 6.251, de 8 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Brasília, DF: 1976. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6251-8-outubro-1975-357712-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso 22 out. 2021.

BRASIL, Lei n.º 6.251/75 Política Nacional de Educação Física e Desportos - Plano Nacional de Educação Física e Desportos-PNED. Brasília, DF: 1975. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002156.pdf . Acesso 22 out. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 80.228, de 25 de agosto de 1977. Regulamenta a Lei n.º 6.251, de 8 de outubro de 1975, que institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Brasília, DF: 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D80228impressao.htm Acesso 31/10/2021 Acesso 22 ou.t 2021.

BRASIL. Decreto n. 58.130, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art. 22 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1966. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 22/10/2021 Acesso 05 jan. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939. Abr. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1212.htm . Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Dez. 1945. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em fev. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do art. 22 da Lei n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília:1969. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso 05 fev.2022.

Brasil. Departamento de Ensino Fundamental. Relatório 74/78. Brasília, MEC/DDD: 1979. Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002438.pdfAcesso 07 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária-geral. III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985. Brasília , 1980. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000657.pdf Acesso 17 nov. 2021.

BRASIL. Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86 Acesso 05 abr. 2022.

BRASIL. Parecer n° 894/69, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1969. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/ . Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. Projeto Logos II: Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. PROMUNICÍPIO. Projeto de ação para o meio rural paranaense escola consolidada. Belo Horizonte, maio de 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ementário de pronunciamentos do conselho federal de educação e atos oficiais relativos ao ensino médio. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Diretoria do Ensino Secundário, 1969. Disponível em: https://livrariapublica.com.br/dominio-publico/me002475.pdf Acesso 15 mar. 2022.

BRASIL. 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.Disponível

em:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdfAcesso 15 ago. 2022.

BRASIL. Plano de Educação Física e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Física e Desporto, 1971.

BRASIL. I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) Brasília, 1971. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74 Acesso 15 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Brasília,1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Disponível em: https://www.confef.org.br/confef/legislacao/21 . Acesso em abr. 2022.

BRITO, Luana Elky. **As Práticas Educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma Escola do Campo no município de Cáceres-MT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT. 2017.

BRUM, Eloá Soyre Fritsch; Reginato, Fandila Maria. **Educação física** : Diretrizes curriculares para o ensino de 1.° grau - Prêmio Liselott Diem de Literatura Desportiva, 1981. Rio de Janeiro : FENAME; Brasília: SEED, 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002160.pdf Acesso 18/01/2022Acesso 05 jan. 2022.

CALAZANS, Maria Julieta Costa.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; ORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A História que não se conta. Campinas: Papirus, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Pelos meandros da Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá , v. 14, n.3, p. 119-125, mai. 1993. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/66 Acesso 18/01/2022 Acesso em 21 jan. 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino**. As concepções de Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Horizontes, Revista de Educação, Dourados, MS, n. 2, v. 1, p. 11-31, jul./dez., 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162/1712 Acesso em 21 jan. 2022.

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

COSTA, Lamartine Pereira**. Diagnóstico de educação física e desportos no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 2000.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa**. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino em Santa Maria (RS)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre (coord.) & THERRIEN, Jacques (coord); CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação e escola no campo**. Ed. Papirus, Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico. Campinas,1993

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 2001

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Revisitando o a História da Educação através do uso de imagens. In. **Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia**. Anais do Seminário. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 1995. P. 120-148. z

DACOSTA, Lamartine Pereira. **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, Educação Física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. 2ed.Rio de Janeiro: CONFEF, 2006, v. 2

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FARIA JUNIOR, Alfredo. Reflexões sobre s Educação Física Brasileira – A Carta De Belo Horizonte. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 19-31, set. 2001. Disponível em: http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/317/276Acesso 21 jan. 2022.

FARIA JÚNIOR, A. Prefácio In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FBAPEF / APEFMIG. **Carta de Belo Horizonte**. Reflexões sobre a educação física brasileira. Belo Horizonte: SELT/MG, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 18ª Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **Escolarização das Populações Rurais na Nova LDB**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.º 9,p.18-21, jul. 1989.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre licenciatura e bacharelado em educação física: reformas no ensino superior e a constituição de**

identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPE (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, 2012. Pelotas.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação - um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1987.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann. **A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia. Rio Claro**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1980.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HIDALGO, Angela Maria; MIKOLAIKCZYK, Fernanda de Aragão. A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.º 47, p. 108-121, set. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640042/7601 Acesso em 02/03/2022.

IANNI, Octavio**. Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil / Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. - Ano 1 (1908/1912) Rio de Janeiro: IBGE, 1982. Disponível

em:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1982.pdfAcesso em: 10 nov. 2021.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes Acesso em: 07 mar. 2022.

IBGE. Censo demográfico: 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=768&view=detalhes Acesso em: 07 mar. 2022.

IBGE. Censo demográfico: 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=769&view=detalhesAcesso em: 07 mar. 2022.

IBGE. Censo demográfico: 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=772 Acesso em: 07/03/2022.

IBGE. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico-1981. Paraná: IBGE, 1981. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/310/cd_1980_v1_t1_n19_pr.pdfAcesso em: 07 mar. 2022.

IBGE. Sinopse Preliminar do Censo Demográfico-1991. Paraná: IBGE, 1991. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/309/cd_1991_v6_n20_pr.pdf Acesso em: 07 mar. 2022.

IBGE. IX Recenseamento Geral do Brasil: Censo dos serviços – Paraná. Rio de Janeiro: IBGE, 1984. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/107/cs_1980_v5_n20_pr.pdf Acesso em: 07 jun. 2022.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social Paraná: diagnóstico social e econômico / Instituto Paranaense de Desenvolvimento econômico e Social. – Curitiba: IPARDES, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

LE GOFF, Jacques**. História e memória. Campinas**, SP: Unicamp, 2003.

LINHALES, Meily Assbú. **A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. Dissertação (Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

LOPES, Rodrigo Alberto. **Semear-se (em) um campo de dilemas**: Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **A formação de professores**: da escola normal à escola de educação. Brasília: INEP, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Redução das Taxas de Analfabetismo no Brasil entre 1900 E 1960 : Descrição e Análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** vol. XLIV jul-set, 1965 n.°99. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001678.pdf Acesso em: 06 fev.2022.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Revista Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 1 n. 9 (1982): Educação Rural. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/154 Acesso em: 23 fev.2022.

MARQUES, Jhon Harley Madureira. Traços da Ditadura Militar no Esporte e na Educação Física: o discurso da "galinha dos ovos de ouro". **Educação & Tecnologia,** [S.l.], v. 2, n. 2, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/152 Acesso em: 06 jan.2022.

MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Educação e história cultural - algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; Lívia Diana Rocha. **História cultural e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARX, KARL. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução de Florestan Fernandes.2.ed. São Paulo : Expressão Popular, 2008.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. (2021). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 21. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154 Acesso em: 23 abr. 2022.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MIGUEL. Maria Elisabeth Blanck. A formação do professor para as escolas rurais no Paraná no contexto das políticas de educação nacionais e internacionais.

Revista HISTEDBr, Campinas, n.43, set. 2011, pp. 21-31. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/676 Acesso em: 23 fev. 2022.

MIGUEL. Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná: Instituição formadora de professores e educadora do povo**. Revista Brasileira de História da Educação**. 2008. Disponível em: https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/465/723b7c45ee9db98185e8f8fdc9b991f7.pdf 23 mai.2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINEROPAR. Serviço Geológico do Paraná. Formação Capiru e o Karst. S/D Disponível em: https://ead.uepg.br/geocultura/200000027-dc9ebdd971/FormacaoCapirueoKartz_portugues.pdfAcesso 25 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. História da Campanha Nacional de Educação Rural. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. **Revista da Campanha Nacional da Educação Rural** (CNER). 1959, Ano 6, n.º 8. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/cnerhist.pdf Acesso 25/02/2022.

MONTEIRO, Góes. A Revolução de 30 e a finalidade política do Exército. Rio de Janeiro: Adersen Editores, 1934.

MONTEIRO, Shirley Rosane Aparecida Fernandes. **Representações sociais, docência e práticas em educação física nas escolas rurais/campo/roça do município de Cunha, SP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007

NASCIMENTO, Karen Cristina Costa do. **Avaliação da aprendizagem na educação física escolar na zona rural no município de Formosa**: realidade e contradições. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NEGRINE, Airton. **O ensino da Educação Física**. Porto Alegre: Globo, 1983.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Cimbra: Porto Editora. 1999.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa [online].** 2002, v. 28, n. 1, pp. 51-75. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/hvFRCRxm8D3FGMXXkxPhFWJ/?format=pdf&lang=pt Acesso 08 out. 2021.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo. **Movimento**, vol. 18, n.º. 4, out-dez, 2012, p. 155-174. Rio Grande do Sul, 2012.

OLIVEIRA, Victor Marinho. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Práticas corporais e os fazeres pedagógicos**: perspectivas da Educação Escolar Quilombola. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá-MT, 2017.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná: economia & planejamento. São Paulo, SP: HUCITEC, 1981.

PARANÁ. Decreto n.º 9.060, de 30 de março de 1953. Aprova os Programas Experimentais para as Escolas Isoladas. Curitiba, 1953.

PARANÁ, Palácio do Governo em Curitiba. Lei 4978 de 05 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba, Paraná, 1964. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461 Acesso 21 mar. 2022.

PARANÁ. Currículo. Governo Emílio Hoffmann Gomes. Paraná, dezembro de 1973. Ano 1, nº3, Paraná, 1973.

PARANÁ. HAPRONT. Curitiba: MEC/DEF/SEEC/CETEPAR, 1976.

PARANÁ. Relatório Projeto HAPRONT. Curitiba: MEC/DEF/SEEC/CETEPAR, 1979.

PARANÁ. Plano de aplicação do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal. PROMUNICÍPIO, 1976.

PARANÁ. A concretização do Plano de Obras do Governador Moysés Lupion. 1947-1950. Curitiba, 1950. Acervo: DEAP Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1888. Curitiba: Typographia da Penitenciária do Estado, 1912.

PARANÁ. Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1889. Curitiba: Typographia da Penitenciária do Estado, 1912.

PARANÁ. Collecção de leis e decretos da província do Paraná em 1890. Curitiba: Typographia da Penitenciária do Estado, 1912.

PARANÁ. Índice alphabetico das leis, actos e regulamentos da província do Paraná. Rio de Janeiro: Livraria Americana, 1875.

PARANÁ. Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor Rural - PRO-RURAL. Curitiba, outubro de 1980.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentado a S. Excia. O Snr. Dr. Getulio Vargas referente ao exercício de 1932-1939, 1939. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/relatorio_1932-193_interventor_manoel_ribas_0.pdf Acesso em: Acesso 21 mar. 2022.

PARANÁ. Relatório do Interventor Manoel Ribas apresentado a S. Excia. O Snr. Dr. Getulio Vargas exercícios de 1940-1941, 1941. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/relatorio_1940-1941_interventor_manoel_ribas_0.pdf Acesso em: 19 mai. 2022.

PARANÃ, Secretaria de Estado da Educação. Coletânea de Legislação estadual de ensino: 1979 a1984. Curitiba, 1985.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevêdo. **Esporte Para Todos (EPT):** a reinvenção da alegria brasileira (1971- 1985). 2015. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do campo: recorte das Políticas Públicas no município de Maués- AM**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Joelcio Fernandes. **Representações de esporte e educação física na Ditadura militar**: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho (1969-1974). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Conhecimento e inclusa o social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialéticoe a Educação. **Revista Interface** - Comunicação, Saúde, Educação. São Paulo.v.1, n.1, 1997.

RAMOS, Jayr Jordão. Panorama mundial da educação física e atividades correlatas. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 9, p. 18-26, 1970.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTIN, Silvino. **Educação física outros caminhos.** Porto Alegre, 1990.

SANTIN, Silvino. **Educação física:** da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1994.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Rio Grande do Sul, 2003.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 2ª ed.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. esp., p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf Acesso em: 13 ago. 2022.

SAVIANI, Dermerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermerval. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1996.

SCHELBAUER, Analete Regina; MACHADO, Maria Gomes. Pela educação rural, de Antônio Carneiro Leão. In: MESQUITA, Ilka Miglio; CARVALHO, Rosana Areal. **Clássicos da Educação Brasileira**. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SILVA, Maria Cristina Borges; ROTAVA, Angélica, MALCHESKI, Raquel de Fatima Boza dos Santos. A Produção de Sentido na Educação das Periferias. In SANTOS, Silvia Maria Barreto dos (Org.). **Anais do XXI SIEDUCA** (livro eletrônico): A escola já não é a mesma: novos tempos, novos paradigmas. - Cachoeira do Sul, 28, 29 e30de Setembro de 2016.
Disponívelem:http://www.inbookseditora.com/monta.asp?link=produtos&categoria=&subde=&q ual=13 Aceso em: ago/2022.

SILVA, Jorge Antonio de Queiroz; BONAMIGO, Zélia Maria. **Município de Almirante Tamandaré - PR:** uma história em constante construção. Curitiba, PR: Ed. do Autor, 2012.

SILVA, Lourdes Helena; Morais, Teresinha Cristiane; Bof, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: / Alvana, Maria Bof ; Carlos Eduardo Moreno Sampaio. **A educação no Brasil rural**– Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

SOUZA NETO, Samuel**. A educação física na Universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas (Tese de Doutorado). Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, 1999, São Paulo.

SOUZA NETO, Samuel. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004. Disponível: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232 . Acesso em: 07 abr. 2022

SILVA, Rafael da Silva e. **A Rede Educacional Japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908 – 1945)**. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64).** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. Fundamentos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira Ciências do Esporte,** v. 10, n. 1, p. 19-27, dez. 1988. Disponível em: http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/52/27 Acesso 21/01/2022

SOARES, Carmen.Lucia.; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth.; CASTELLANI FILHO, Lino.; ESCOBAR Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **evista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004. Disponível: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232 . Acesso em: 05 abr. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Brasília, nº 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VALENTE, Edilson Francisco. **Esporte para todos:** a desescolarização da Educação Física e do Esporte e o universalismo olímpico. 1996. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELOS, Eduardo Alcantara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 86, p. 65- 3, agosto 1993.

ANEXOS

ANEXO A –ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DE “ATLETISMO”

FILOSOFIA DO PLANO BÁSICO DE ATLETISMO

1a. FASE			2a. FASE			3a. FASE			
RECREATIVO			INICIAÇÃO DESPORTIVA			APRIMORAMENTO TÉCNICO			
1º GRAU						2º GRAU			
1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.	1a.	2a.	3a.
a. DESENVOLVIMENTO DAS FORMAS BÁSICAS DE MOVIMENTOS: 1. ANDAR 2. CORRER 3. SALTAR 4. ARREMESSAR			a. DESENVOLVIMENTO DAS QUALIDADES FÍSICAS/BÁSICAS: 1. COORDENAÇÃO 2. RESISTÊNCIA (ritmo) 3. FLEXIBILIDADE 4. VELOCIDADE 5. FORÇA b. INFORMAÇÕES SOBRE REGRAS BÁSICAS.					a. CORRIDA AERÓBICA-RESISTÊNCIA. b. CORRIDA ANAERÓBICA-VELOCIDADE. c. SALTO EM DISTÂNCIA-AGILIDADE. d. ARREMESSO DO PESO - FORÇA. e. INFORMAÇÕES SOBRE REGRAS BÁSICAS.		

Nestas duas fases, o professor que ministrar aulas em estabelecimentos com instalações adequadas, poderá, desde que cumpra o padrão mínimo, ministrar conhecimentos sobre as demais atividades (provas atléticas).

ANEXO B – ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DE “ANDEBOL”

ANDEBOL - PLANO "A"

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	1º GRAU							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pequenos jogos	X	X						
Formas básicas de movimentos com bola e sem bola			X	X				
Jogos pré-desportivos			X	X				
Recepção ou recebimentos					X	X	X	X
Passes com uma das mãos					X	X	X	X
Passes com as duas mãos					X	X	X	X
Progressão, Drible						X	X	X
Progressão - 3 Passos							X	X
7 Passos - Progressão								
Progressão - Lançar e tornar a pegar								
Arremessos Simples						X	X	X
Arremessos Especiais c/Salto								
Arremessos Especiais c/Queda para frente - Giro e Queda no Salto								
Arremessos Especiais c/Queda Lateral - c/Salto e Queda								
Arremessos Especiais de 7 m e com reversão								
Regras simplificadas					X			
Regras complementares						X	X	X
Técnicas Especiais - Treinamento do Goleiro								X
Noções elementares sobre sistemas ofensivos e defensivos							X	
Sistema defensivo 6.0								X
Sistema defensivo 5.1								
Sistema defensivo individual e 3.3								
Sistema defensivo 4.2								X
Sistema ofensivo 3.3								
Sistema ofensivo 4.2								
Sistema ofensivo 5.1						X	X	
Jogo elementar								X
Jogo propriamente dito								
Arbitragem - Noções								
Arbitragem c/regras do Jogo								

ANEXO C – ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO CONTEÚDO DO “VOLIBOL”

VOLIBOL

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	1º GRAU			
	5a.	6a.	7a.	8a.
- Frequência 75% das aulas do projeto	x	x	x	x
- Posição dos alunos na quadra e postura	x			
- Contagem de pontos	x			
- Toque de bola depois de presa	x			
- Noção de rodízio	x			
- Número de passes durante o jogo	x			
- Saque p/baixo dentro da zona de defesa	x			
- Movimentação p/a defesa dentro do setor	x	x	x	
- Complementação p/o ataque no 3º toque	x			
- Contagem de "sets" durante o jogo	x			
- Número de toques - 2º ou 3º		x		
- Toque de bola (livre durante o jogo)		x	x	x
- Complementação p/o ataque com salto		x		
- Saque por baixo na zona regulamentar		x	x	x
- Recepção do saque c/bola presa		x		
- passá-la com toque				
- Número de toques - 1º, 2º ou 3º			x	
- Noção de manchete			x	
- Noção de cortada	x			
- Recepção de saque - com toque			x	
- Execução de manchete			x	x
- Noção de levantamentos				x
- Saque por cima				x
- Recepção do saque por cima e manchete				x
- Cortada na rede				x
- Noção de bloqueio				x
- Passes para frente, para trás, para o lado				
- Bloqueio simples e duplo				
- Sistema de Jogo 4 x 2				
- Cobertura de defesa				
- Passes e levantamento por cima e manchete				
- Cortada nas diversas posições da rede aprimoramento				
- Sistema de jogo 5 x 1, 6 x 6 e 6 x 6 com triangulação				
- Bloqueio triplo				
- Cobertura de ataques				
- Interesse e participação	x	x	x	x
- Espírito de Equipe	x	x	x	x
- Uniformização e higiene	x	x	x	x
- Coordenação e ritmo	x	x	x	x
- Arbitragem				x
- Conhecimento sistema e táticas freqüentes				
- Organização de competições				x

SECRETARIA DO INTERIOR E JUSTIÇA

DIRETÔRIA GERAL DA EDUCAÇÃO

ANO

1940

1701 UNIDADES ESCOLARES COM 4601 CLASSES

PROFESSORADO NORMALISTA 1395
„ NÃO „ 1841

MATRICULA GERAL

Masculino		Femenino	
Até 8 anos	10436	Até 8 anos	10397
De 8 a 11 „	32022	De 8 a 11 „	29191
De 11 a 14 „	12706	De 11 a 14 „	9616
De 14 a 21 „	3650	De 14 a 21 „	914
	58814		50121

MATRICULA EFETIVA

Masculino ..... 43700 Femenino 37782

FREQUENCIA MÉDIA

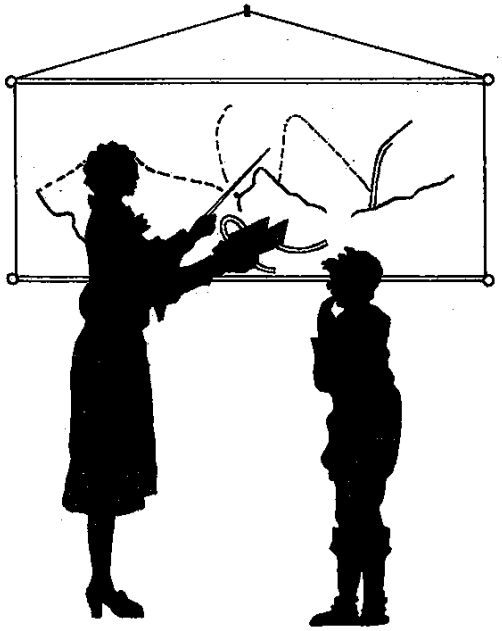
Masculino ..... 36235 Femenino 31157

APROVAÇÕES EM GERAL

Masculino ..... 21157 Femenino 19631

CONCLUSÕES DE CURSO

Masculino ..... 4119 Femenino 3338



1941

1966 UNIDADES ESCOLARES COM 5299 CLASSES

PROFESSORADO NORMALISTA 1495
„ NÃO 2092

MATRICULA GERAL

Masculino		Femenino	
Até 8 anos	11572	Até 8 anos	11369
De 8 a 11 „	36746	De 8 a 11 „	33276
De 11 a 14 „	14673	De 11 a 14 „	11089
De 14 a 21 „	4108	De 14 a 21 „	933
	67099		56667

MATRICULA EFETIVA

Masculino ..... 50024 Femenino 42438

FREQUENCIA MÉDIA

Masculino ..... 40438 Femenino 34587

APROVAÇÕES EM GERAL

Masculino ..... 24751 Femenino 22143

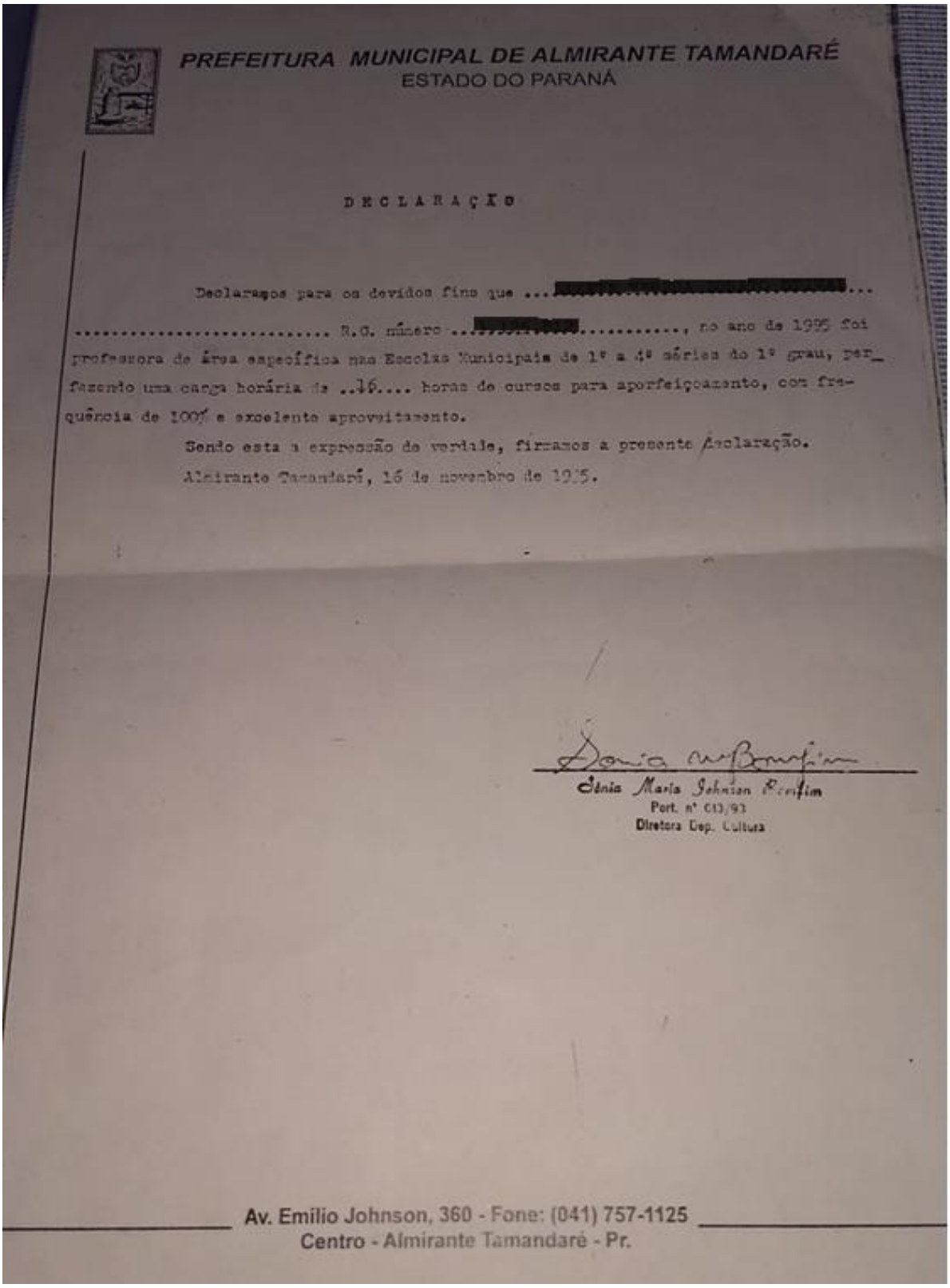
CONCLUSÕES DE CURSO

Masculino ..... 4925 Femenino 4316

LITO. PROGRESSO

ANEXO E – FORMAÇÃO DO AQUÍFERO KARST

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM CURSO DIRECIONADO A EDUCAÇÃO FÍSICA



PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ
ESTADO DO PARANÁ

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que ... [redacted] ... R.G. número ... [redacted] ..., no ano de 1995 foi professora de área específica nas Escolas Municipais de 1ª a 4ª séries do 1º grau, perfazendo uma carga horária de ..16.... horas de cursos para aperfeiçoamento, com frequência de 100% e excelente aproveitamento.

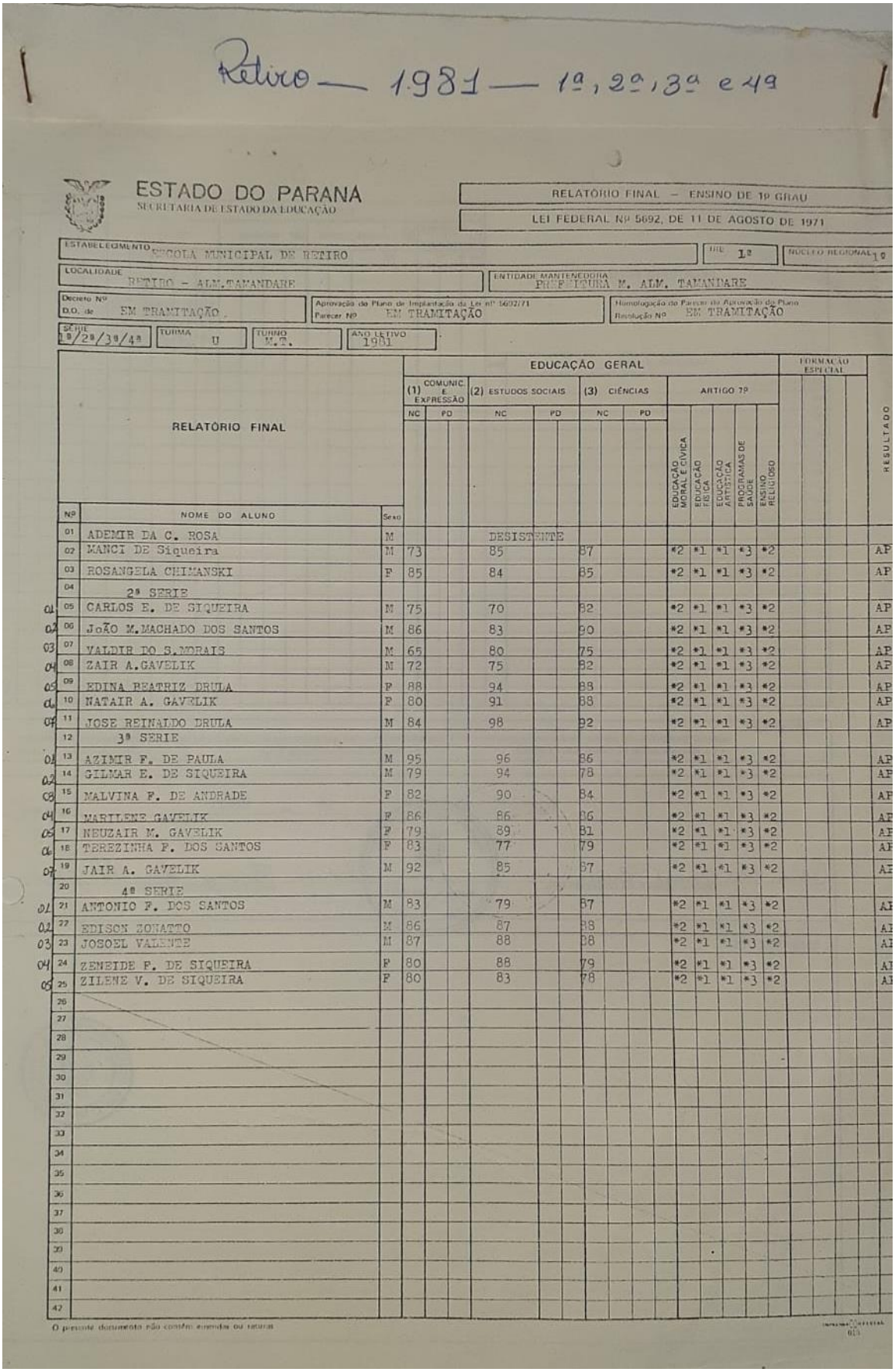
Sendo esta a expressão da verdade, firmamos a presente declaração.

Almirante Tamandaré, 16 de novembro de 1995.

Dênia Maria Johnson Bonfim
Port. nº 013/93
Diretora Dep. Cultura

Av. Emílio Johnson, 360 - Fone: (041) 757-1125
Centro - Almirante Tamandaré - Pr.

ANEXO G – EXEMPLO DE RELATÓRIO FINAL (1981)



Retiro — 1981 — 1ª, 2ª, 3ª e 4ª

ESTADO DO PARANA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

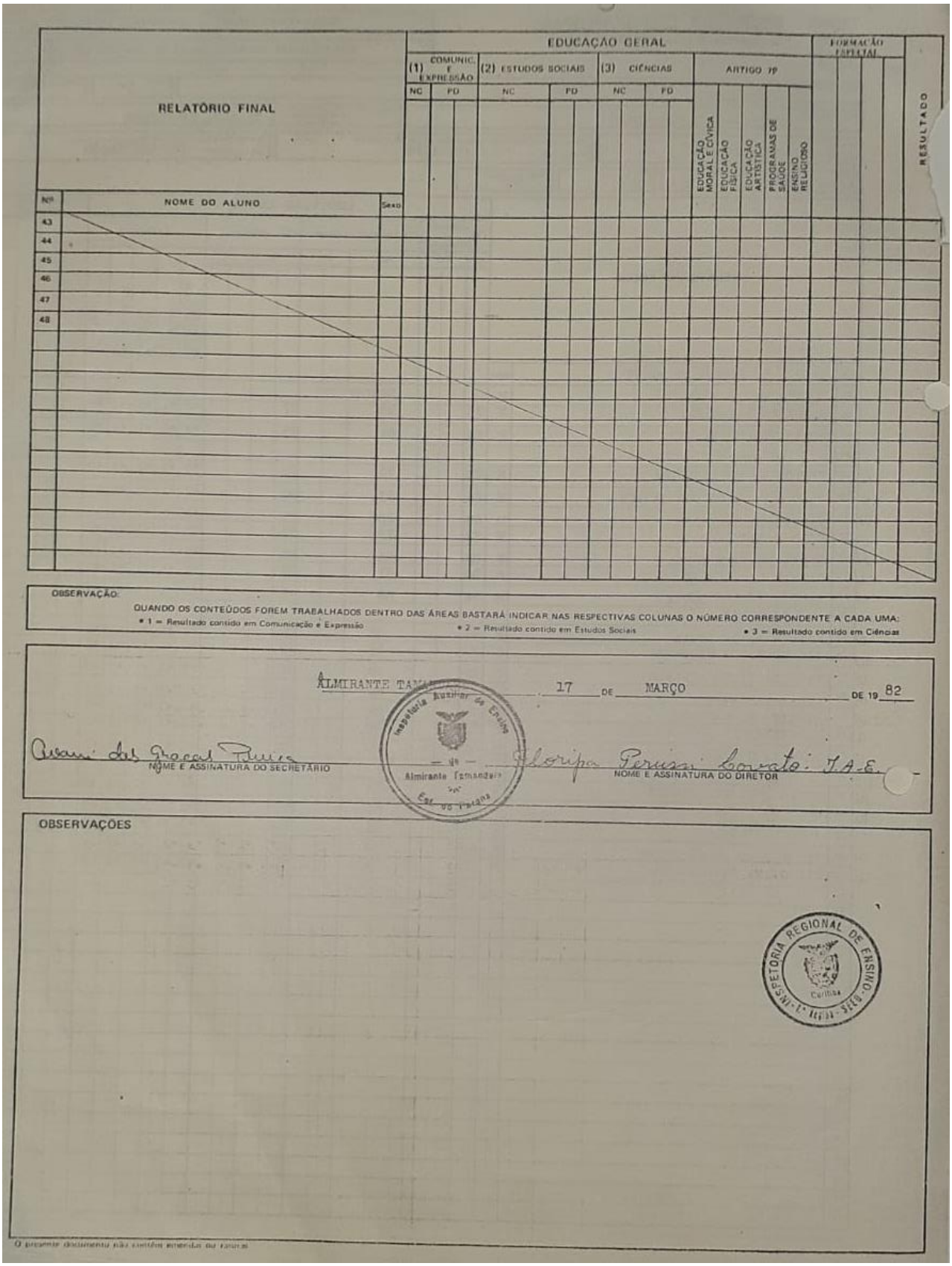
RELATÓRIO FINAL – ENSINO DE 1º GRAU
LEI FEDERAL Nº 5692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

ESTABELECIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL DE RETIRO | DRE: 1ª | NÚCLEO REGIONAL: 1º
LOCALIDADE: RETIRO - ALM. TAMANDARE | ENTIDADE MANTENEDORA: PREFEITURA M. ALM. TAMANDARE
Decreto Nº / D.O. de: EM TRAMITAÇÃO | Aprovação do Plano de Implantação da Lei nº 5692/71 / Parecer Nº: EM TRAMITAÇÃO | Homologação do Parecer de Aprovação do Plano / Resolução Nº: EM TRAMITAÇÃO
SÉRIE: 1ª/2ª/3ª/4ª | TURMA: U | TURNO: M.T. | ANO LETIVO: 1981

RELATÓRIO FINAL

Nº	NOME DO ALUNO	Sexo	EDUCAÇÃO GERAL (1) COMUNIC. E EXPRESSÃO NC	(1) COMUNIC. E EXPRESSÃO PD	(2) ESTUDOS SOCIAIS NC	(2) ESTUDOS SOCIAIS PD	(3) CIÊNCIAS NC	(3) CIÊNCIAS PD	ARTIGO 7º EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	ARTIGO 7º EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTIGO 7º EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	ARTIGO 7º PROGRAMAS DE SAÚDE	ARTIGO 7º ENSINO RELIGIOSO	FORMAÇÃO ESPECIAL	RESULTADO
01	ADEMIR DA C. ROSA	M			DESISTENTE										
02	MANCI DE Siqueira	M	73		85		87		*2	*1	*1	*3	*2		AP
03	ROSANGELA CHIMANSKI	F	85		84		85		*2	*1	*1	*3	*2		AP
04	2ª SERIE														
01	CARLOS E. DE SIQUEIRA	M	75		70		82		*2	*1	*1	*3	*2		AP
02	JOÃO M. MACHADO DOS SANTOS	M	86		83		90		*2	*1	*1	*3	*2		AP
03	VALDIR DO S. MORAIS	M	65		80		75		*2	*1	*1	*3	*2		AP
04	ZAIR A. GAVELIK	M	72		75		82		*2	*1	*1	*3	*2		AP
05	EDINA BEATRIZ DRULA	F	88		94		88		*2	*1	*1	*3	*2		AP
06	NATAIR A. GAVELIK	F	80		91		88		*2	*1	*1	*3	*2		AP
07	JOSE REINALDO DRULA	M	84		98		92		*2	*1	*1	*3	*2		AP
12	3ª SERIE														
01	AZIMIR F. DE PAULA	M	95		96		86		*2	*1	*1	*3	*2		AP
02	GILMAR E. DE SIQUEIRA	M	79		94		78		*2	*1	*1	*3	*2		AP
03	MALVINA F. DE ANDRADE	F	82		90		84		*2	*1	*1	*3	*2		AP
04	MARILENE GAVELIK	F	86		86		86		*2	*1	*1	*3	*2		AP
05	NEUZAIR M. GAVELIK	F	79		89		81		*2	*1	*1	*3	*2		AP
06	TEREZINHA F. DOS SANTOS	F	83		77		79		*2	*1	*1	*3	*2		AP
07	JAIR A. GAVELIK	M	92		85		87		*2	*1	*1	*3	*2		AP
20	4ª SERIE														
01	ANTONIO F. DOS SANTOS	M	83		79		87		*2	*1	*1	*3	*2		AP
02	EDISON ZONATTO	M	86		87		88		*2	*1	*1	*3	*2		AP
03	JOSOEL VALENTE	M	87		88		88		*2	*1	*1	*3	*2		AP
04	ZENEIDE F. DE SIQUEIRA	F	80		88		79		*2	*1	*1	*3	*2		AP
05	ZILENE V. DE SIQUEIRA	F	80		83		78		*2	*1	*1	*3	*2		AP

O presente documento não contém emendas ou rasuras



RELATÓRIO FINAL			EDUCAÇÃO GERAL															FORMAÇÃO ESPECIAL				RESULTADO
			(1) COMUNIC. E EXPRESSÃO			(2) ESTUDOS SOCIAIS			(3) CIÊNCIAS			ARTIGO 7º										
			NC	PD		NC	PD		NC	PD		EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	PROGRAMAS DE SAÚDE	ENSINO RELIGIOSO					
Nº	NOME DO ALUNO	Sexo																				
43																						
44																						
45																						
46																						
47																						
48																						

OBSERVAÇÃO:

QUANDO OS CONTEÚDOS FOREM TRABALHADOS DENTRO DAS ÁREAS BASTARÁ INDICAR NAS RESPECTIVAS COLUNAS O NÚMERO CORRESPONDENTE A CADA UMA:

- 1 = Resultado contido em Comunicação e Expressão
- 2 = Resultado contido em Estudos Sociais
- 3 = Resultado contido em Ciências

ALMIRANTE TAMANDARÉ 17 DE MARÇO DE 19 82

Inspetoria Auxiliar de Ensino — Almirante Tamandaré — Est. do Paraná

Avani das Graças Pereira
NOME E ASSINATURA DO SECRETÁRIO

Floripa Perussi Covato: I.A.E.
NOME E ASSINATURA DO DIRETOR

OBSERVAÇÕES

INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO - SEED - Curitiba

O presente documento não contém emendas ou rasuras

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista – docentes

Entrevistado (a)

1. Qual o período você atuou como docente em Escolas Rurais?

2. Qual foi a sua formação inicial para a atuação?

3. Como era realizada a formação continuada no decorrer da sua carreira? Havia algum olhar diferenciado para as Escolas Rurais?

4. Como a Educação Física se fez presente em sua carreira?

- Havia alguma formação e/ou orientação específica, para o trabalho com a Educação Física?
- Como era realizado o acompanhamento por parte da mantenedora?
- Com qual frequência as aulas aconteciam?
- Em qual espaço as aulas de Educação Física aconteciam e quais materiais eram utilizados?
- Quais práticas eram mais comumente trabalhadas?
- Como era realizada a avaliação dessa disciplina?

5. Como você se sentia ao trabalhar com a Educação Física?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo A Educação Física no Contexto da Escola Rural, que tem como objetivo: Analisar como a Educação Física integra a história das Escolas Rurais e como se faz presente atualmente. Acreditamos que esta pesquisa seja importante para conhecer a presença da Educação Física na Escola Rural, os docentes que fazem parte deste universo, bem como sua formação. Conhecimento que a posteriori, poderá ser utilizado como instrumento e/ou subsídio para propostas que venham a trazer mais visibilidade, discussões e possíveis ações no sentido de promover uma maior valorização e respeito da promoção da Educação Física nos contexto específico da Escola Rural.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será referente às respostas à entrevista sobre a Educação Física no contexto da Escola Rural. Caso haja qualquer desconforto de sua parte, poderá em qualquer tempo, desistir de sua participação. Para responder à entrevista, você não precisará fazer qualquer deslocamento, pois as pesquisadoras comprometem-se em ir ao seu encontro em horário pré-agendado (caso o encontro ocorra dentro do período de isolamento social, que está sendo instituído devido a pandemia do Covid-19, a entrevista acontecerá com o auxílio de recursos tecnológicos: chamada de vídeo, aplicativos de conversa e/ou reunião virtual via Teams), o que levará aproximadamente 30 minutos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa pode-se esperar alguns benefícios, indiretos na medida em que os dados forem sistematizados e venham a contribuir para a construção do conhecimento na área. Diretamente, poderá influenciar a autoestima dos docentes que terão voz e vez para expressarem suas ideias, dúvidas e reflexões, sendo reconhecidos e valorizados como informantes qualificados para a pesquisa em questão. É possível também, que aconteça o seguinte desconforto no decorrer de sua participação: constrangimento dos entrevistados ao não saber responder uma pergunta. Para minimizar tal risco, as pesquisadoras tomarão as seguintes medidas: deixar os entrevistados sempre muito à vontade para responder ou não às perguntas da entrevista, pois a participação é livre; os entrevistados são considerados colaboradores da pesquisa; não será feito nenhum julgamento acerca das respostas apresentadas; informá-los que podem interromper a pesquisa frente a qualquer mal-estar ou desconforto, sem nenhum ônus aos participantes.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadoras garantimos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Responsabilizamo-nos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantimos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode recusar-se a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

RÚBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma de ressarcimento mediante depósito em conta corrente, cheque, etc.
De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são a pesquisadora RAQUEL DE FÁTIMA BOZA DOS SANTOS MALCHESKI e a orientadora da pesquisa professora doutora MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e com elas você poderá manter contato pelos telefones 3537-9575 e 996753488 e/ou pelos e-mails: raquelmalcheski@gmail.com e maria.elisabeth@pucpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÂO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local,_____de_____de_____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE ÁUDIO

RÚBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

Autorizo a gravação do áudio de minha entrevista, sendo para o uso restrito de transcrição das informações a serem utilizadas na pesquisa. Após o registro a conclusão da pesquisa os arquivos de áudio serão deletados.

Assinatura do participante da pesquisa	Assinatura do Pesquisador

RÚBRICA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR