



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Giovanni Felipe Ernst Frizzo

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA CAPITALISTA

Porto Alegre

2012

Giovanni Felipe Ernst Frizzo

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA CAPITALISTA

Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.
Orientador: Prof. Dr Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2012

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
CAPITALISTA**

Conceito final: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (Orientador - UFRGS)

Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho (UFRGS)

Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)

Profª Drª Laura Souza Fonseca (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À minha família, que soube entender minhas ausências e pelo incentivo e apoio às decisões que foram preciso tomar. Em especial, à meus pais, que me ensinaram a trabalhar e lutar com exemplos concretos de suas vidas de dedicação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vicente Molina Neto, que me ajudou nesta trajetória e que se desafiou, junto comigo, à produzir este estudo.

À Isa, companheira com a qual compartilho sentimentos, desafios e projetos de vida e de luta.

Ao companheiro e amigo Guilherme Gil, que sempre esteve presente e ajudando nos momentos difíceis, com elogios e críticas sinceras e honestas que contribuíram nesta trajetória.

Aos companheiros e companheiras do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física, em especial aos companheiros e companheiras do DAEFI-ESEF/UFRGS, aos que hoje estão e aos que já passaram por ele.

Ao grupo de pesquisa F3P-EFICE.

Aos colegas professores e professoras de Nova Santa Rita que aceitaram colaborar com este estudo.

Ao Prof. Dr. Augusto Triviños que acreditou neste projeto, cujas palavras nos incentivaram a seguir adiante na conclusão desta empreitada.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, com críticas, possibilidades, orientações e apoio à conclusão desta tarefa.

[...] erguem-se os muros na Universidade para barrar o ingresso dos trabalhadores ou para esconder a realidade exterior a ela marcada pela desumanidade do capital, ao mesmo tempo em que se processam reformas que calam a voz da revolução. Porém, apesar disso tudo, ainda há os que resistem e se envolvem com a política – nesta mesma Universidade ou com passagem por ela (SILVA, 2009, p. 14).

RESUMO

O presente estudo trata da organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista, tendo por objetivo descrever e analisar o trabalho pedagógico da educação física desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita-RS (RMENSR). Como método e teoria do conhecimento que fundamentam esta investigação, recorremos ao materialismo histórico dialético para a análise e síntese do fenômeno investigado e na delimitação de nosso objeto de estudo. Trabalhamos com as categorias dialéticas da totalidade, mediação e contradição para compreender o movimento do real articuladas às categorias científicas e empíricas que se originaram no trabalho de campo, em que fizemos uso de técnicas de análise de documentos, observação participante, entrevistas com o professorado de educação física e realização de um questionário junto ao alunado da RMENSR. Tais foram orientadas pelo problema de investigação que apresentamos na seguinte pergunta científica: “como se organiza o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista e que relações estabelecem com o desenvolvimento das forças destrutivas do sistema do capital na atualidade?”. As categorias empíricas que emergiram do trabalho de campo foram sistematizadas em: condições de trabalho na RMENSR; liberdade, autonomia e cidadania na escola capitalista; conteúdos escolares e método pedagógico; jogos escolares. No plano mais geral de análise da escola capitalista e da organização do trabalho pedagógico da educação física, identificamos elementos que compõem este modelo de educação escolarizada da atualidade, onde o projeto histórico, a teoria educacional e a teoria pedagógica alicerçam as bases constituintes da educação orientada pela lógica de mercado e da formação escolar baseada na empregabilidade e no disciplinamento, mecanismos “necessários” para a formação da juventude no atual período de crise estrutural do capital e a produção destrutiva da humanidade. A proposição de estudar a organização do trabalho pedagógico se manifesta em decorrência de que entendemos que a atividade humana produtiva dos sujeitos da escola é trabalho e não somente algum tipo de prática (prática pedagógica, prática docente etc), além do que, entendemos que os sujeitos que compõem a escola não é somente o professorado, daí que não poderíamos limitar ao estudo do trabalho docente, pois este somente diz respeito ao trabalho do professorado, excluindo o alunado da análise da escola e da educação física. Identificamos que a principal categoria de análise da organização do trabalho pedagógico é o par dialético objetivos e avaliação, pois essa é quem direciona e controla a formação do alunado na escola, sendo determinante na relação entre os sujeitos (alunado e professorado) e o conhecimento. Na elaboração da teoria pedagógica decorrente deste estudo, afirmamos que os fundamentos da escola capitalista orientada pela pedagogia das competências e da internalização de valores como disciplinamento não representam a necessidade histórica de educação da classe trabalhadora.

Palavras chave: organização do trabalho pedagógico; escola capitalista; educação física

RESUMEN

El presente estudio trata de la organización del trabajo pedagógico de la educación física en la escuela capitalista, teniendo como objetivo describir y analizar el trabajo pedagógico de la educación física en la Rede Municipal de Enseñanza de Nova Santa Rita-RS (RMENSR). Como método y teoría del conocimiento que fundamentan esta investigación, recorrimos al materialismo histórico dialéctico para la análisis y síntesis del fenómeno investigado y en la delimitación de nuestro objeto de estudio. Trabajamos con las categorías dialécticas de la totalidad, mediación y contradicción para comprender el movimiento de lo real articuladas a las categorías científicas y empíricas que se originaron de lo trabajo de campo, a lo cual hicimos uso de técnicas de análisis de documentos, observación participante, entrevistas con el profesorado de educación física y la realización de un cuestionario junto al alumnado de la RMENSR. Tales fueran dirigidas por el problema de investigación que presentamos en la siguiente pregunta científica: “como se organiza el trabajo pedagógico y lo trato con el conocimiento de la educación física en la escuela capitalista y que relaciones establecen con el desarrollo de las fuerzas destructivas de lo sistema del capital en la actualidad?”. Las categorías empíricas que emergieran del trabajo de campo fueran sistematizadas en: condiciones de trabajo en la RMENSR, libertad, autonomía y ciudadanía en la escuela capitalista; contenidos escolares y método pedagógico, y; juegos escolares. En el plano más general de análisis de la escuela capitalista y de la organización del trabajo pedagógico de la educación física, identificamos las determinaciones que componen ese modelo de educación escolarizada de la actualidad, onde el proyecto histórico, la teoría educacional y la teoría pedagógica constituyen las bases de la educación orientada por la lógica de mercado y de la formación basada en la empleabilidad y en el disciplinamiento, mecanismos “necesarios” para la formación de la juventud en el actual periodo crisis estructural del capital y la producción destructiva de la humanidad. La proposición de estudiar la organización del trabajo pedagógico se manifiesta en razón de que entendemos que la actividad humana productiva de los sujetos de la escuela es trabajo y no solamente algún tipo de práctica (práctica pedagógica, práctica docente etc), además, entendemos que los sujetos que componen la escuela no sólo son el profesorado, y que no podríamos limitar el estudio del trabajo docente, pues ese solamente dice respecto al trabajo del profesorado, excluyendo el alumnado de la análisis de la escuela y de la educación física. Identificamos que la principal categoría de análisis de la organización del trabajo pedagógico es el par dialéctico objetivos y evaluación, pues esas son quien guían y controlan la formación del alumnado en la escuela, siendo determinante en la relación entre los sujetos (profesorado y alumnado) y el conocimiento. En la elaboración de la teoría pedagógica de ese estudio, afirmamos que los fundamentos de la escuela capitalista orientada por la pedagogía de las competencias y de la internalización de valores como el disciplinamiento no representan la necesidad histórica de educación de la clase trabajadora.

Palabras clave: organización del trabajo pedagógico; escuela capitalista; educación física.

ABSTRACT

The present study has as subject the organization of pedagogical work of physical education in the capitalist school, having as its objective describe and analyze the pedagogical work of physical education developed at the Municipal School System of Nova Santa Rita-RS (RMENSR). As method and theory of knowledge that underlie this research, we turn to the historical and dialectical materialism to the analysis and the synthesis of the investigated phenomenon and the delimitation of our subject. We work if the dialectical categories of totality, mediation and contradiction to understand the movement of the real articulated with the scientific and empirical categories that came from the fieldwork, in which we made use of the techniques of document analysis, participant observation, interviews with the physical education teachers and a questionnaire with the students of RMENSR. These were guided by the research problem that we present in the following scientific question: "how is organized the pedagogical work and the treatment of the knowledge of physical education in the capitalism school and and which relations they establish with the development of the destructive forces of the capitalist system today?". The categories that emerged from the empirical fieldwork were systematized on: working conditions at RMENSR; freedom, autonomy and citizenship in the capitalist school; school contents and pedagogical method, and school plays. In the more general analysis of the capitalist school and the organization of pedagogical work of physical education, we have identified elements that are within this model of schooled education of today, of which the project history, the educational theory and the pedagogical theory substantiate the bases that form the education guided by the market logic and the formation school based on employability and disciplining, "necessary" mechanisms for youth training in the current period of structural crisis of capital and destructive production of humanity. The proposition to study the organization of pedagogical work takes place as result of the understanding that the productive human activity of the school individuals is work and not just some kind of practice (pedagogical practice, teaching practice etc.), besides, we understand that the individuals who compose the school are not only the teachers, then, we could not limit to the study of teachers' work, because it relates only to the work done by teachers, excluding the students from the analysis of school and physical education. We identified that the main category of analysis of the organization of pedagogical work is the dialectical pair objectives and evaluation, because is that what directs and controls the training of students in school, being decisive in the relationship between subjects (students and teachers) and knowledge. In the development of pedagogical theory arising from this study, we affirm that the foundations of the capitalist school guided by the pedagogy of skills and of internalization of values such as discipline do not represent the historical need of educating for the working class.

Keywords: organization of pedagogical work; capitalist school; physical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro teórico-metodológico do estudo.....	23
Quadro 2: sistematização do trabalho de campo.....	52
Quadro 3: Formação e experiência no magistério dos professores da RMENSR.....	59
Quadro 4: Regime de trabalho do professorado na RMENSR e em outros espaços.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: aspectos negativos da escola onde estuda.....	102
Figura 2: importância do estudo.....	126
Figura 3: aspectos positivos da escola em que estudas.....	146
Figura 4: razões pelas quais o alunado gosta mais de alguma disciplina.....	146
Figura 5: razões pelas quais o alunado gosta menos de alguma disciplina.....	147
Figura 6 – Organização do trabalho pedagógico da escola capitalista.....	147
Figura 7 – Superação da org. do trabalho pedagógico da escola capitalista.....	154
Figura 8: defasagem idade/série.....	186
Figura 9: motivos pelos quais o alunado gosta de educação física.....	195
Figura 10: o que o alunado aprende nas aulas de educação física.....	205
Figura 11: preferência do alunado por aula livre ou dirigida.....	208
Figura 12: o que pensa o alunado sobre os jogos escolares.....	217
Figura 13: participação nos jogos escolares: JERGS e Guri Bom de Bola.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação de Nova Santa Rita
CONFEF/CREFs	Conselho Federal e Regionais de Educação Física
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF-UFRGS	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FAO	Food and Agriculture Organization
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
JERGS	Jogos Estaduais do Rio Grande do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9346/1996
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MOBRAL	Movimento Brasileiro pela Alfabetização
OECD	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCMH-UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RMENSR	Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMEEC	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Nova Santa Rita
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UE	União Europeia
UEx	Unidades Executoras
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILASSALE	Centro Universitário Lasalle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	15
2. SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA.....	28
2.1 Problema de pesquisa.....	42
2.2 Pergunta científica e pressupostos de investigação.....	44
2.3 Caracterização do Estudo	45
a) Análise de documentos	49
b) Observação participante.....	49
c) Entrevista.....	51
d) Questionário.....	52
2.4 A Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita-RS.....	55
3. TRABALHO, CAPITAL E CRISE ESTRUTURAL.....	60
3.1 Sobre a centralidade do trabalho.....	90
3.2 Condições de trabalho na RMENSR.....	93
4. TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA CAPITALISTA.....	104
4.1 Empregabilidade e disciplinamento: categorias estruturantes da teoria educacional capitalista.....	123
4.2 Liberdade, autonomia e cidadania na escola capitalista.....	130
5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO.....	141
6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CAPITALISTA.....	156
6.1 Objeto de estudo da educação física.....	158
6.2 Categorias de análise da organização do trabalho pedagógico da educação física.....	171
6.3 Unidade dialética objetivo e avaliação na escola capitalista.....	172
6.3.1 Conteúdo escolar e método pedagógico.....	200
6.3.2 Jogos escolares.....	212

7. CONCLUSÃO.....	225
--------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	233
-------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização SMEEC.....	244
Apêndice B - Termo de Consentimento.....	245
Apêndice C - Roteiro de entrevista.....	248
Apêndice D – Transcrição.....	249
Apêndice E – Questionário.....	260

ANEXOS

Anexo A - Decreto Lei Municipal 15/2010.....	262
--	-----

1. APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista. A perspectiva ora apresentada entende que as contradições da forma escolar capitalista e da organização do trabalho pedagógico são explicitações de um processo mais amplo das contradições da luta de classes, motor da história e principal expressão do antagonismo entre capital e trabalho, cuja crítica radical não se coloca somente no plano da superestrutura, mas envereda por caminhos que se aprofundam na forma como o ser humano se torna humano e naquilo que produz sua existência, onde essa atividade produtiva – o trabalho – adquire, no sistema do capital, um caráter histórico alienante de sua própria condição de ser humano. A busca por explicações coerentes com os reais interesses do ser humano enquanto ser genérico e da classe trabalhadora como particularidade histórica, se tornam necessários para o entendimento do atual período e de suas possibilidades de superação, especificamente neste estudo, no plano da educação física e da escola pública.

Nos aproximamos da compreensão da ciência como produto histórico da humanidade, que nasce das necessidades humanas de produção material de sua existência. Nesta demarcação política, partimos de uma concepção de produção do conhecimento que estabelece algumas condições fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade Pública. Tendo em vista o caráter público desta pesquisa, preocupamo-nos em produzir conhecimento que contemple a relevância social, a atualidade e a necessidade de realização do estudo.

Para explicitar o que pretendemos é necessário afirmar de onde estamos partindo. Não partimos de um lugar idealizado ou de um contexto imerso forçadamente em uma redoma que isola as contradições, partimos de um período da história da humanidade em que o desenvolvimento das forças produtivas do atual modelo de produção da existência esgotou suas possibilidades de humanização. Vivemos um período histórico onde nunca houve tanta miséria – 1,023 bilhões de pessoas passam fome diariamente (FAO, 2010) e nunca houve tanta desigualdade social – segundo a revista norte-americana *Forbes* (2010) apenas um homem, o mexicano Carlos Slim Helú, homem mais rico do mundo, tem uma riqueza superior ao PIB de 25% dos países mais pobres do mundo juntos.

Estes dados da conjuntura mundial se refletem nas políticas desenvolvidas para os países do capitalismo periférico, principalmente para a América Latina. Na conjuntura nacional, o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD, 2011), aponta o Brasil como o 84º país no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que avalia o desempenho do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e a taxa de alfabetização acima de 15 anos de idade, entre outros indicadores. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no Brasil existem mais de 39 milhões de pessoas pobres¹ sendo que, destas, mais de 13 milhões de pessoas são extremamente pobres², representando, aproximadamente, 22% da população brasileira vivendo abaixo da linha da pobreza (IPEA, 2010). Acentuam-se ainda mais os problemas relacionados à pobreza quando analisamos os dados sobre a desigualdade, onde mais de 18% da população brasileira mais pobre divide uma renda total equivalente ao montante de renda concentrado por 1% da população brasileira mais rica (IPEA, 2010).

É nesta etapa do desenvolvimento destrutivo do capital que a relevância social, a atualidade e a necessidade de estudar a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista se concretizam. O atual quadro da educação pública brasileira, apresentado pela recente avaliação da educação nacional – Prova Brasil (INEP/MEC, 2006), aponta que as crianças de 5ª série não sabem ler nem escrever; que são pagos salários baixos para todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação; que as equipes pedagógicas das escolas estão desestimuladas; as famílias desinteressadas pelo que acontece na escola, e a qualidade cada vez mais precária do ensino. Soma-se à estas informações o fato de que aproximadamente 10% da população com 15 anos ou mais são analfabetas e estima-se que a taxa de analfabetismo funcional (percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo) seja de 20,3% (IBGE/PNAD, 2009). Além disso, 72% das pessoas em idade escolar apresentam defasagem idade/série superior a um ano (IPEA, 2010).

Com relação às condições de trabalho e infraestrutura das escolas, segundo a mesma avaliação, os dados demonstram a precarização do ensino público. Das 159 mil escolas de ensino fundamental do Brasil: 126,5 mil (80%) não têm acesso à internet; 115 mil (73%) não têm biblioteca; 21,5 mil (14%) escolas não tem energia elétrica; 11 mil (8%) escolas não tem banheiro, e; 114 mil (72%) escolas não tem quadra esportiva (INEP/MEC, 2012).

A partir da exposição desse quadro, se entende que a produção do conhecimento pode exercer um papel fundamental na consolidação do atual projeto histórico hegemônico (ainda que, em algumas vezes, não esteja explícita sua perspectiva), ou então, através da análise e explicação da realidade,

¹ A linha de pobreza considerada pelo IPEA é o dobro da linha de extrema pobreza, uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa, com base em recomendações da FAO e da OMS.

² A linha de extrema pobreza considerada pelo IPEA é uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa, com base em recomendações da FAO e da OMS.

realizar o enfrentamento político e ideológico no plano científico e prático em busca da transformação, ou seja, na perspectiva de construção de uma outra hegemonia. Dessa forma, como será possível ver na sequência do texto, nos contrapomos ao pluralismo teórico-metodológico idealista que vem sustentando as produções no campo científico mais amplo e específico da educação física, buscando nas bases científicas e filosóficas do marxismo a penetração na origem e no desenvolvimento do sistema do capital como modo de produzir e reproduzir a vida, bem como, apontar as contradições inerentes a esta forma de organização da sociedade.

A opção pelo marxismo como concepção de mundo, método de análise e prática social não se faz de maneira dogmática e impossível de autocriticar-se, pelo contrário, a base filosófica dialética desta referência impossibilita qualquer perspectiva estanque e ausente de movimento. Esta opção funda-se na ideia de que a crítica à realidade se faz a partir das contradições da atual forma de existência da humanidade, onde não se admite a indiferença frente à conjuntura de miséria, destruição e exploração humana. No mesmo sentido apontado por Mészáros (2004, p. 110), onde o marxismo se constitui de “uma visão de mundo que, desde o início, rejeitou conscientemente a ideia de uma mera interpretação do mundo e se comprometeu com a luta árdua para modificá-lo: tarefa cuja realização é inconcebível sem a implementação bem sucedida de estratégias políticas adequadas”. Isso porque a explicação da realidade, a sua origem e gênese se tornam uma possibilidade concreta a partir da perspectiva de transformação inerente ao marxismo, servindo de base para a elaboração de programas alternativos ao modelo hegemônico de educação e escola.

Os primeiros desafios enfrentados ao assumir esta perspectiva, se refletem no fato de que no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS (PPGCMH-UFRGS), onde este estudo foi realizado, até o presente momento nenhuma tese de doutorado foi defendida com base neste referencial. Em publicação recente, observamos que há uma predominância do enfoque empírico-analítico nas teses e dissertações desenvolvidas no PPGCMH-UFRGS (73%), seguido da perspectiva fenomenológico-hermenêutica (23%) e 4% de estudos com bases crítico dialéticas (FRIZZO, 2010).

Até o ano de 2012, somente duas dissertações de mestrado defendidas no PPGCMH-UFRGS (DIEHL, 2007; SILVA, 2009) haviam buscado nas bases do materialismo histórico dialético a explicação para os fenômenos constituintes de seus objetos de estudo. Portanto, entendemos como um avanço significativo para a educação física e para este programa de pós-graduação defender uma tese fundamentada nos princípios filosóficos, científicos e práticos do marxismo. Ao assumir esta perspectiva (que antes de tudo é uma perspectiva de classe), esta se tornou o caminho de uma luta contínua e árdua – minhas limitações intelectuais necessitaram lutar pela busca do domínio científico

e criativo do marxismo, cujos possíveis equívocos são fruto destas minhas limitações que tentei suprir com dedicação a este projeto; e também, uma peleia teórica contra conceitos e categorias que, sob uma ou outra aparência, revelavam-se positivistas, idealistas e reacionários. Ao defender o marxismo na educação física, o fazemos com a compreensão de que esta representa uma defesa autenticamente científica e consistentemente materialista.

A proposta de estudar a forma escolar atual – a escola capitalista – parte do entendimento de que esta forma de educação escolarizada se forja nos pressupostos advindos da forma do capital organizar a vida. Ou seja, de que as demandas e necessidades da esfera produtiva capitalista se interpõem para a educação escolar de maneira a formar um determinado tipo de ser humano que reproduza a ideologia dominante e a forma prática alienada (estranhada) da esfera do trabalho capitalista. Esta relação não é estabelecida de forma determinista e hierárquica do capital sobre a educação, entendemos que estas se relacionam sem determinações unilateralmente mecânicas de uma sobre a outra. Pressupomos existir uma relação em movimento, onde não há determinações impostas arbitrariamente, mas sim relações dialéticas – contraditórias e recíprocas – colocadas em movimento por seus agentes históricos e sua configuração de classe social. Até porque o desenvolvimento histórico do capitalismo não nos permite afirmar que há uma estagnação na sua forma aparente de reprodução da existência humana, onde a escola se configura como parte de um movimento da redefinição do sentido da educação, do Estado e das formas de subsunção do trabalho ao capital na atualidade.

Neste sentido, a razão de ser da escola difere-se de uma noção funcionalista ou pragmática de que algo existe somente para cumprir um papel ou determinada função na estrutura social (tal qual preconizam as perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas), o sentido de determinado fenômeno material trata da finalidade e dos objetivos que somente são colocados em movimento por seus agentes sociais e históricos, movimentos que se revigoram a partir das mudanças e reestruturações produtivas ou, ainda, a partir das disputas políticas de transformação da escola e da educação por parte da classe trabalhadora.

Esta definição da educação escolarizada capitalista se fundamenta em uma concepção de educação sob a perspectiva da empregabilidade e do disciplinamento na forma escolar atual; uma matriz formativa fundada na separação entre a escola e a vida, entre o trabalho escolar e o trabalho concreto socialmente útil e entre os sujeitos da escola e o conhecimento. Essa separação define as relações que se estabelecem na forma escolar, relações que são estranhadas por necessidade de formar um ser humano alienado e que internalize os objetivos do capital como se fossem seus objetivos enquanto sujeitos históricos. Ao longo do texto, vamos buscar aprofundar esta concepção da

escola capitalista, mas, neste momento, esta definição necessita ser realizada pois aponta os primeiros passos que estamos apresentando na análise da organização do trabalho pedagógico da educação física realizada neste modelo de escola. Portanto, analisaremos a escola a partir da educação escolarizada capitalista: sua concepção de educação, sua matriz formativa e suas manifestações na organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. Esta definição é importante pois, caso contrário, estaríamos fazendo uma generalização que não reconheceria outras formas de organização escolar que se contrapõem a lógica do capital e que partem de concepções contra-hegemônicas de formação do ser humano.

Ao realizarmos a crítica à escola capitalista, não a fazemos com o entendimento de que esta pode ser reformada a ponto de atender os anseios e necessidades da classe trabalhadora na forma do capital organizar a vida. Nossa crítica pretende expor os limites da forma escolar atual e de suas impossibilidades de formar sujeitos críticos, transformadores, emancipados, ou seja, não limitaremos nossa análise com objetivos de reformar a escola, mas, sim, de colocá-la em movimento para a sua própria transformação, onde as disputas de projetos de sociedade passam também pela disputa de projetos de educação e de formação humana. O confronto de projetos históricos de sociedade necessita apontar projetos de futuro para a formação da juventude, onde é preciso considerar “a experiência acumulada pela classe trabalhadora em sua caminhada mundial por revolucionar as relações sociais vigentes e ter horizontes mais amplos, a partir dos quais possamos orientar nossa luta presente” (FREITAS, 2010, p. 157).

Outra questão significativa de ser apresentada neste momento (com a ressalva que vamos desenvolver melhor ao longo do texto) diz respeito à concepção de organização do trabalho pedagógico da educação física. Esta se desenvolve tanto no âmbito da sala de aula como na organização do trabalho escolar em geral, cujas formas manifestam a concepção de educação e a matriz formativa da escola capitalista, em que “encerram relações e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas” (FREITAS, 1995 p. 94).

Ainda que expressemos algumas questões referentes à organização do trabalho escolar, centramos nossos esforços em analisar a organização do trabalho pedagógico da educação física, na busca de compreender como se estabelecem as relações entre o ser humano e o conhecimento, bem como, a forma como este conhecimento é tratado. Não significa dizer que vamos nos ater somente à análise do que ocorre na sala de aula, mas em como este processo de produção do conhecimento na organização do trabalho pedagógico da educação física se manifesta, tanto na sala de aula quanto na organização escolar em geral. Essa forma de analisar os processos que ocorrem na escola parte do

entendimento que a prática pedagógica é atividade humana produtiva, ou seja, trabalho que se objetiva e se materializa através da organização e do trato com o conhecimento, portanto, esta atividade humana na escola não é somente “prática”, mas sim, trabalho.

Para percorrer este caminho seguimos a orientação de Freitas (1995) quando afirma a necessidade de pontuar outros três elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, que são: o projeto histórico, a teoria educacional e a teoria pedagógica. O projeto histórico orienta a forma escolar e as mediações necessárias a partir de uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade arraigada naquilo que produz a existência humana: o trabalho, tanto em sua forma ontológica quanto histórica. Já a teoria educacional, segundo Freitas (1995, p. 93), “formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos”. Assim como, a teoria pedagógica “procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantém estreita relação com o fenômeno educacional, e com base nas metodologias específicas destinadas ao ensino dos conteúdos escolares” (FREITAS, 1995, p. 93).

A elaboração da teoria pedagógica é a busca da explicação do real, das regularidades expressas na organização do trabalho pedagógico e que permitem entender os fenômenos educacionais existentes na forma escolar, cuja elaboração científica possibilita um salto qualitativo para a superação dos problemas demandados pela própria realidade escolar, através das sínteses explicativas que são produzidas. Esta preocupação adquire centralidade a partir da percepção de que, nos últimos anos, se observa um certo distanciamento das discussões referentes à elaboração da teoria pedagógica, na medida em que se deslocam as análises da escola para o cotidiano isolado; para *microdiscursos* que permeiam este fenômeno e se encerram em si mesmo; para as narrativas individualizadas e contemplativas que primam pelo mundo narrado sobre o mundo vivido; para o isolamento do fenômeno afastando-o cada vez mais da totalidade, em que acaba “tão obcecado pela árvore que não consegue ver o bosque” (ENGELS, 2004). Em nosso entendimento, há, de certa maneira, um abandono da teoria pedagógica como explicação do que se passa na escola e da busca de possibilidades alternativas àquilo que é problematizado.

Nesta elaboração científica que estamos propondo, não se isola o professorado³, o alunado ou

³ Ao nos referirmos aos professores e professoras, utilizaremos a expressão “professorado” como categoria que contempla o coletivo de trabalhadores e trabalhadoras da educação, homens e mulheres que a constituem, sem discriminação sexista. Assim como, ao nos referirmos ao coletivo de alunos e alunas, utilizaremos a expressão “alunado”. Não se trata somente de utilizar algum tipo de “linguagem inclusiva” oriunda do fetichismo da diversidade, mas sim de uma linguagem representativa do real, pois se a realidade é constituída por mulheres e homens, não faz sentido nos referirmos somente ao sexo masculino na representação do real através da linguagem escrita. Além do que, se a linguagem é uma forma de representação do real, a opressão de gênero

os conteúdos existentes na organização do trabalho pedagógico, mas aprofunda-se nos processos que se desenvolvem na escola, nos nexos e relações existentes. Da mesma maneira que não pretendemos centrar a pesquisa no investigador, nas suas formas de confrontar-se com o fenômeno escolar e de abordá-la a partir de suas emoções, sentimentos e representações que faz da escola ao aventurar-se pelo suposto desconhecido que o estranha ao buscar respostas para dúvidas que podem ser construídas em seu imaginário, cuja pesquisa responde mais a necessidades individualizadas do investigador junto a sua subjetividade do que, necessariamente, apresentam avanços concretos aos problemas que são concretos. Certamente seria muita pretensão de nossa parte afirmar que responderemos a todos os problemas que a realidade objetiva nos apresenta, mas enveredar por este caminho permite que avancemos na elaboração de uma teoria pedagógica alternativa, cujas bases se consolidam em princípios de uma formação humana que atenda os interesses do ser humano e não mais do capital.

Estudar os processos, nexos e relações da forma escolar capitalista, parte do entendimento que estão em movimento dialético, a subjetividade e a objetividade, o singular e o universal articulados no particular, os objetivos e a avaliação como categorias da organização do trabalho pedagógico, enfim, formas de mediações existentes que configuram o trabalho desenvolvido na escola e que, através da elaboração científica do conhecimento, são explicadas pela teoria pedagógica.

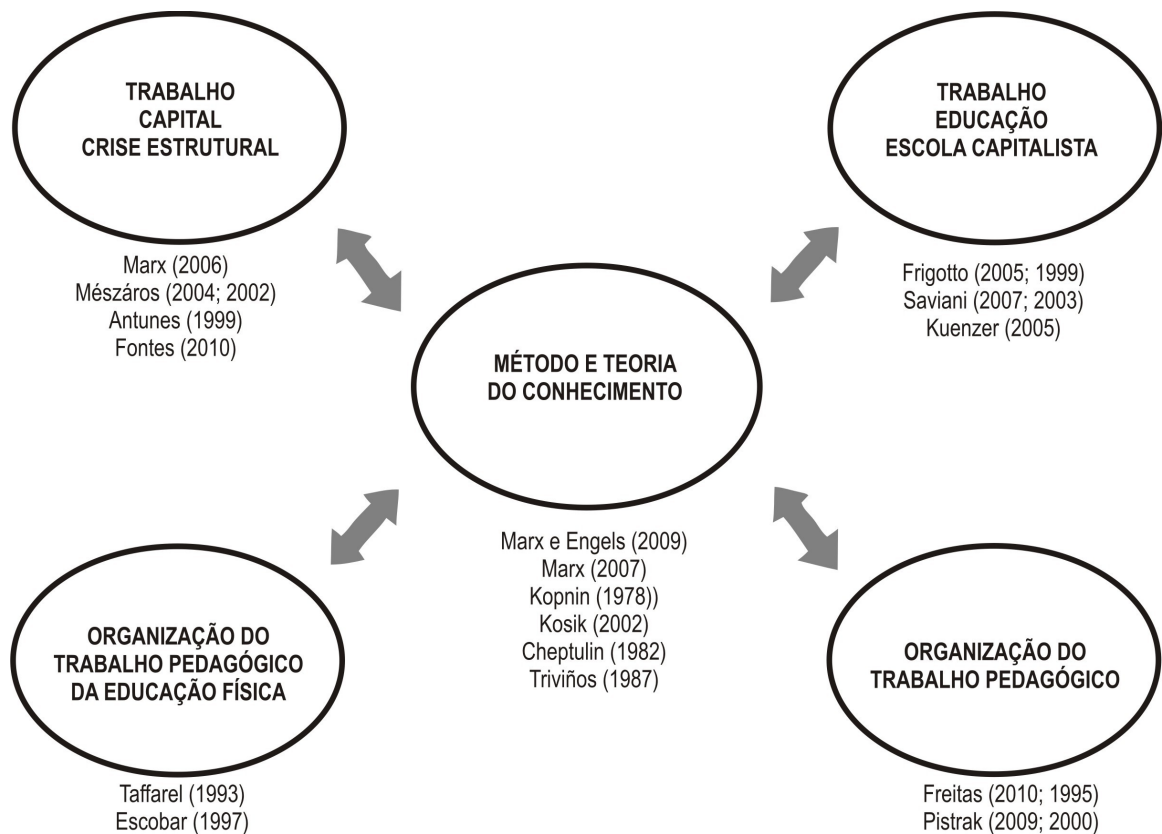
Priorizamos, dessa maneira, compreender o que se passa na escola e o que acontece na “sala de aula” (a sala de aula é entendida como espaço privilegiado da educação escolarizada capitalista, cuja organização do trabalho pedagógico se efetiva e delimita a relação dos sujeitos com o conhecimento, afastando a relação da escola com a própria vida do alunado) que coloca em movimento a concepção de educação do sistema do capital, que põe em prática um modelo de formação desumano e cada vez mais destrutivo. Daí que, nossa investigação se preocupa mais em entender “como” e não tanto em “porquê”, devido ao fato de que um número significativo de produções científicas já tem apresentado resultados que nos possibilitam entender os “porquês” da forma escolar capitalista e, em nosso entendimento, o passo seguinte a avançar diz respeito a entender “como” a escola capitalista forma o ser humano. Além disso, se nos preocupássemos em responder os “porquês” da realidade escolar poderíamos correr o risco de tornar estanco um fenômeno que está em movimento, a explicação do real passa por entender os processos de produção do que existe hoje e para entender estes processos é preciso que sejam analisados a partir de “como” se consolidam determinados projetos de escola e a forma como as relações são estabelecidas.

da linguagem reproduz e “naturaliza” as relações opressoras concretas. Na escrita deste texto, somente mantivemos as expressões no gênero masculino quando se tratavam de citações diretas de autores, para não alterar a referência original.

No processo de escrita, intentamos “desenhar com palavras”, no sentido de que não nos limitamos a estabelecer juízos de que a escola é boa ou ruim, mas a descrevemos buscando coerência nas explicações sobre os processos e relações que constituem o fenômeno ao qual nos debruçamos nesta investigação, além de entendermos que a escola está imersa em um campo de disputas em que as correlações de forças vão colocando-a em movimento. Neste *desenho*, o caminho descritivo-analítico vai projetando em si possibilidades superadoras a partir das sínteses que vão sendo sistematizadas ao longo do processo de investigação.

Por esta razão que o caminho que seguimos na investigação foi das partes para o todo, do singular para o geral, da sala de aula e da escola para o sistema de ensino abrangente como síntese de múltiplas determinações. Desse modo, a pesquisa se estabelece como síntese entre o conhecimento e o trabalho pedagógico, diferente de uma perspectiva positivista em que a pesquisa serve para comprovar a eficácia do protocolo utilizado, ou seja, não tem produção de aprendizados, somente a reprodução de técnicas e métodos de pesquisa. Uma ressalva importante sobre o caminho investigativo que trilhamos, diz respeito ao fato de que o grupo de pesquisa que fazemos parte – o grupo de estudos qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da UFRGS (F3P-EFICE) – vem contribuindo com uma vasta produção acadêmica sobre a escola e a formação do professorado em educação física e que intentamos apresentar algumas destas produções como parte do processo de produção deste estudo, principalmente por se tratarem de investigações que se aprofundam nos trabalhos de campo e levantam categorias empíricas bastante ricas para compreender os fenômenos da escola e da educação física.

No processo analítico de decomposição em partes do fenômeno investigado, elaboramos o seguinte quadro teórico-metodológico:



Quadro 1: Quadro teórico-metodológico do estudo

Este quadro esboça o processo de organização do conhecimento e de elaboração desta pesquisa, bem como, apresenta as principais referências científicas que nos serviram para aprofundar a análise do fenômeno em questão. Com todos os limites de tentar representar “no papel” aquilo que ocorre no concreto, se observa que no processo de apreensão do fenômeno material não há determinismos e nem aplicação imediata das formulações marxistas sobre a realidade e suas contradições, exatamente pelo caráter dialético que coloca em movimento o real e as suas elaborações teóricas, significa dizer que buscamos nestes autores e autoras, suporte teórico que nos ajudasse a entender e explicar o que acontece na realidade concreta. Neste processo investigativo, colocamos no centro (no sentido de ser o princípio do processo) da organização do nosso trabalho científico o método, que parte da prática e a ela retorna como síntese de múltiplas determinações em que, no conjunto da teoria do conhecimento, elabora conceitos e categorias explicativas do real. Isto é, a análise de cada elemento constituinte do fenômeno necessariamente inicia e retorna ao concreto, cuja abstração, na forma de conceitos e categorias vai constituir a unidade do concreto ao abstrato na elaboração da teoria pedagógica.

Na organização do trabalho científico, articulamos as categorias científicas e filosóficas às categorias empíricas, enriquecendo o processo investigativo com elementos que colocam em movimento os pressupostos da escola capitalista. É assim também que buscamos proceder na organização do texto desta tese, onde é possível perceber que em cada capítulo apresentamos os elementos constituintes do fenômeno apreendidos pelo nosso trabalho de campo, estabelecendo uma relação entre as bases científicas, filosóficas e empíricas que interagiram entre si. Colocamos os conceitos e categorias “em ação” articulados ao movimento do real. E assim buscamos fazer na exposição do texto, pois é a partir do próprio trabalho pedagógico que encontramos as categorias explicativas e as determinações que o compõem, cujo movimento só puderam ser apreendidos ao acompanharmos os processos existentes na realização deste mesmo trabalho pedagógico. Junto a esta preocupação no trato com as categorias, também buscamos colocar as informações coletadas em diálogo entre elas, com a teoria do conhecimento e com a realidade objetiva, isto é, nossa investigação não pressupõe um essencialismo da voz onde basta que o sujeito fale para que nesta voz esteja contida a verdade. Esta voz é uma representação do real que faz parte do processo de sua apreensão pelo pensamento, mas não é, por si mesma, o real concreto.

No capítulo segundo desta tese, tratamos do método científico utilizado, expondo um certo tipo de inovação e originalidade deste estudo a partir do momento em que identificamos que no PPGCMH-UFRGS não existem produções científicas, em nível de tese, fundadas no materialismo histórico dialético, originando assim, a necessidade de que explicitemos a nossa proposta de investigação na educação física tendo como referência estes fundamentos científicos e filosóficos. No debate central, está a necessidade de explicitar esta posição metodológica confrontando-a às perspectivas que historicamente têm se mostrado conservadoras ou reacionárias, como o positivismo e as vertentes pós-modernas (realizamos este debate, principalmente, a partir das formulações por dentro do campo pós-estruturalista da educação física). Ao mesmo tempo, nosso esforço em apreender cientificamente e criativamente o complexo método dialético fez com que adotássemos uma posição honesta e humilde de apresentar nossa compreensão acerca do materialismo histórico dialético e nos submetermos às críticas que possibilitem avançar nos estudos que se orientam por esta perspectiva.

Trabalhamos com as categorias dialéticas da totalidade, mediação e contradição para compreender o movimento do real articuladas às categorias científicas e empíricas que se originaram no trabalho de campo, em que fizemos uso de técnicas de análise de documentos, observação participante, entrevistas com o professorado de educação física e realização de um questionário junto ao alunado da Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita (RMENSR). Orientadas pelo problema de investigação que apresentamos na seguinte pergunta científica: como se organiza o trabalho

pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista e que relações estabelecem com o desenvolvimento das forças destrutivas do sistema do capital na atualidade?

O capítulo terceiro trata de entender a relação entre trabalho, capital e crise estrutural, onde centramos a análise na produção da mercadoria força de trabalho e o papel desempenhado pela qualificação profissional como tempo de trabalho necessário à sua produção; a taxa decrescente de utilização do valor de uso das mercadorias e sua relação com a mercadoria força de trabalho; a relação entre forças produtivas e relações de produção cuja análise que fazemos nos indica que vivemos um período de destruição das forças produtivas e, conseqüentemente, das relações de produção, tal como apresenta Mézáros (2009b). Esta produção destrutiva é reflexo do período ímpar que vivenciamos nas últimas décadas em que se intensifica a crise estrutural do capital mais profunda da história, daí a necessidade de realizarmos uma análise da conjuntura nacional e internacional acerca da atual forma do capital organizar a vida, articulando elementos que expressam as contradições existentes nas formas de expansionismo do capital e de intensificação das expropriações da humanidade que direcionam as mudanças em curso no que diz respeito, especificamente para este estudo, à educação e escolarização capitalista. Nos capítulos subsequentes, estes conceitos são retomados relacionando-os à educação e a educação física. Tratamos ainda, como subcapítulos, da questão da centralidade do trabalho e das condições de trabalho do professorado de educação física e do alunado na RMENSR oriundas de nosso trabalho empírico, onde discutimos desde o financiamento da educação até as condições infraestruturais das escolas e as implicações destes elementos na formação humana.

No quarto capítulo, tratamos da relação entre trabalho, educação e escola capitalista. Esboçamos a concepção de educação que orienta o sistema escolar na atualidade, baseado na empregabilidade e no disciplinamento para a esfera produtiva orientada pelo mercado, onde articulam-se dialeticamente as questões objetivas e subjetivas na formação escolarizada da classe trabalhadora. No desenvolvimento do trabalho de campo, uma das categorias empíricas que nos desafiou a aprofundar nossos estudos foi a noção de liberdade, autonomia e cidadania da escola capitalista, que se apresentaram como elementos preconizados por este modelo de formação escolar. Porém, dados os níveis de contradições existentes na escola capitalista, seu sentido e seu caráter, identificam-se limitações consideráveis nestes aspectos. Ressaltamos que estamos tratando com um determinado tipo de escola, de concepção de educação e com uma determinada rede de ensino. Não incorrendo, portanto, em generalizações para todas as escolas existentes, mas àquelas que se fundamentam nos preceitos do capital para a formação humana. Neste capítulo também fazemos uma reflexão acerca da produção do conhecimento na escola e as implicações do desenvolvimento das forças destrutivas e das relações de produção da atualidade.

A formulação sobre a concepção de organização do trabalho pedagógico que nos orienta neste estudo está desenvolvida no capítulo cinco. Ao analisar o que se passa na escola e nas aulas de educação física, entendemos que centrar o estudo somente no professorado, no alunado ou no conhecimento tratado não possibilitaria compreender os nexos, relações e processos que envolvem os sujeitos e o conhecimento na educação escolarizada. Nossa análise busca compreender como estes elementos articulam-se e colocam em movimento a organização do trabalho pedagógico da educação física. Confrontamos algumas das formulações da epistemologia da prática, cuja noção de prática reflexiva de algumas produções expressam um certo relativismo pragmático centrado na subjetividade do professorado e, portanto, incapaz de alterar significativamente a escola capitalista.

Debatemos também, no capítulo cinco, o risco de centrar a análise da escola e da educação física somente no alunado, pois este modelo origina-se, na maior parte das vezes, nas concepções construtivistas em que há um predomínio da psicologia e da biologia sobre os aspectos sócio-históricos da formação do ser humano e desloca o caráter de apreensão do conhecimento para a motivação do alunado, daí a origem da lógica do “aprender a aprender” que tem orientado as políticas educacionais e o trabalho pedagógico na atualidade. Assim como confrontamos as proposições que centram os processos de ensino e aprendizagem somente no conteúdo, que tornam o alunado objeto dos processos pedagógicos desenvolvidos. Neste ponto, travamos um debate com as correntes positivistas da educação física que pretendem formular métodos de ensino baseados na aplicação de técnicas e protocolos para que as crianças desenvolvam alguma habilidade motora. Esta vertente coaduna com a lógica das competências na medida em que a excelência e o alto nível de desempenho em determinada habilidade física é fomentada como o papel da educação física na escola. Encerramos este capítulo apresentando a necessidade de que a organização do trabalho pedagógico esteja articulada ao trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo, a unidade entre teoria e prática e colocação do professorado e alunado em uma mesma esfera de apropriação e formulação do conhecimento a partir do trabalho concreto.

Ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico da educação física, no capítulo seis, iniciamos realizando uma discussão que entendemos ser precedente nas pesquisas da área da educação física, trata-se do objeto de estudo. Compartilhamos da compreensão da cultura corporal como objeto de estudo da educação física em detrimento à noção de movimento humano e cultura corporal de movimento. Seguimos abordando a organização do trabalho pedagógico trabalhando com o par dialético objetivos e avaliação como categoria central para a análise e explicação da escola capitalista, seu sentido, método e conteúdo. Para desenvolver esta categoria como grau do desenvolvimento do conhecimento e da prática social e possível chave para a elaboração da teoria

pedagógica, apontamos as seguintes mediações existentes e que foram possíveis de elencar a partir de nosso trabalho de campo: a) condições de trabalho na RMENSR (incluem-se as políticas educacionais, financiamento e infraestrutura da escola) que expusemos no capítulo três; b) liberdade, autonomia e cidadania na escola capitalista, que desenvolvemos no capítulo quatro; c) conteúdos escolares e o método pedagógico (predominância das abordagens, método e desenvolvimento); d) jogos escolares (principalmente os *Jogos Escolares do Rio Grande do Sul* e *Guri Bom de Bola*).

No último capítulo, apresentamos em forma de síntese as conclusões que chegamos com este estudo e apontando alguns elementos para futuras análises da organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista, com base nas referências que apreendemos para realizar este caminho investigativo. Tivemos o cuidado de colocar nos apêndices, alguns materiais (roteiro de entrevistas, modelo de questionário utilizado e transcrição de uma entrevista) que foram fruto de nossa investigação junto ao professorado e ao alunado e que também serviram como fundamentos para as elaborações que realizamos.

2. SOBRE O MÉTODO E A METODOLOGIA

As decisões metodológicas de um estudo dizem respeito aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado (GAMBOA, 2007), além de explicitar como serão organizados os processos de produção do conhecimento e apreensão do real. Diferenciando, dessa forma, dos instrumentos e técnicas de pesquisa que se referem aos passos operacionais com que serão coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações. Esta afirmação tem sentido na medida em que compreendemos que a pesquisa educativa⁴ não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos, que tende a reduzir-se à tendência dominante no meio acadêmico. De maneira geral, o método compreende a forma de organizar a realidade no pensamento, a articulação entre o singular e o universal, o caminho percorrido entre o abstrato e o concreto, a forma de apreender os nexos, leis e relações da realidade objetiva e subjetiva. A metodologia elabora as explicações sobre os métodos e procedimentos, a reflexão sobre a utilização de princípios, categorias e conceitos no processo de produção do conhecimento, bem como, define as bases científicas e filosóficas da utilização de determinadas técnicas e instrumentos de investigação e a forma de realizar o processo de análise e síntese destes materiais apreendidos.

Todo método implica em uma teoria da ciência, que, por sua vez, se baseia em uma teoria do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, toda teoria do conhecimento envolve necessariamente uma concepção do real, um fundamento ontológico.

Da mesma forma que toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado, por vezes esta relação entre método e teoria do conhecimento no processo de elaboração científica é desvirtuada pela mitificação de métodos que são desvinculados de pressupostos teóricos quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou a uma revisão bibliográfica superficial (GAMBOA, 2007). O método é encarado frequentemente como uma questão puramente técnica que tem a ver com formas de coletar dados, selecionar amostras, organizar informações etc. No entanto, os métodos dentro de um contexto *menos* técnico e *mais* epistemológico

⁴A ideia de pesquisa educativa tem o sentido de que a investigação deve propor-se à transformação da realidade através da produção científica e do próprio processo de produção do conhecimento, não necessariamente precisa ser realizada na escola, pois a educação enquanto formação humana transcende a escola. Neste estudo, por exemplo, o acompanhamento do trabalho pedagógico da educação física junto às escolas permitiu com que pudéssemos trabalhar junto ao professorado e ao alunado, cujas problemáticas transcendiam o objeto de nossa pesquisa e possibilitava avançar na organização do trabalho pedagógico.

se referem aos diversos modos como se apreende a realidade na investigação, às maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento.

Isto quer dizer que a questão do método e da metodologia exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa. Dessa forma, nos estudos em nível de pós-graduação a formação de pesquisadores e pesquisadoras não pode restringir-se ao domínio de técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados, ou simplesmente a aplicação de protocolos. As técnicas não são suficientes e nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico, estas somente têm expressividade como parte da metodologia.

O método ou o caminho da produção do conhecimento é mais amplo e complexo no sentido que articulam bases científicas e filosóficas à prática social, ao movimento do real. Sendo que, essa concepção da realidade (do mundo objetivo) não se apresenta aos seres humanos

[...] sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 2002, p. 13-14).

Por trás das diferentes formas de investigar o real, existe a organização de uma totalidade em que já está implícita a noção de realidade. Essa totalidade concreta, segundo Kosik (2002), como concepção dialético materialista do conhecimento, significa um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral, e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

Essa perspectiva exige a aproximação de conceitos e categorias do materialismo histórico dialético, especialmente do processo de análise que se estrutura por oposição à organização social capitalista; conduz-se sobre o real em um dado momento concreto; insere-se numa totalidade histórica e social; explicita a relação entre os valores burgueses e as condições materiais subjacentes a eles e contribui para a destruição de tais bases; parte da própria análise econômica, situando o processo de produção e reprodução do capital e do valor; e ainda busca a solução para antíteses reais existentes (ENGUIA, 1993).

Fizemos, portanto, a opção por um método que parte da realidade concreta, ou seja, da base material, que permite a análise das partes e do todo, em que a ciência é entendida como resultado da

produção humana envolvida na dinâmica da relação entre sujeito e objeto (ser humano e natureza constituindo-se como categoria histórico-concreta), que segundo Gamboa (1989) organiza-se

[...] na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática (GAMBOA, 1989, p. 103).

O trabalho na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem o trabalho pedagógico e a necessidade de compreendê-lo da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender o real. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, nos parece possível buscar na dialética materialista este caminho.

O processo lógico-gnoseológico, segundo a maneira de relacionar o real com o abstrato e com o concreto, se refere às concepções de sujeito e objeto e a sua relação no processo de conhecimento. Por se tratar de uma abordagem que tem um enfoque crítico-dialético (com seus fundamentos no materialismo histórico), centralizamos a relação sujeito-objeto no processo. Pretendendo a concretude que se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até elaborar uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento (GAMBOA, 2007). Neste sentido, avança do simples (determinações imediatamente postas) para o complexo (totalidade), ou ainda, do abstrato ao concreto pensado.

O princípio da contradição indica que para pensar a realidade é necessário pensar por contradições, caminhar por elas e apreender o que delas são essenciais. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), retornar ao concreto: compreensão mais desenvolvida do fenômeno, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa e complexa a realidade observada⁵.

A pesquisa dialética não se limita a compreensão dos significados que surgem de determinados pressupostos, vai além de uma visão relativamente simples, superficial, aparente. Busca

⁵ Aqui, percebe-se que a lógica dialética do método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de sistematização e reflexão para a elaboração do pensamento científico. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela* e *por ela* a interpretação da realidade, nesse sentido a lógica formal é superada por incorporação à lógica dialética.

suas raízes, as origens de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1987). O materialismo filosófico apoia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o ser humano e a vida. A consciência, uma propriedade da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o ser humano de conhecer o universo, cuja realidade existe independentemente da consciência. O materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que se transforma de acordo com as leis do movimento, que esta é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis.

Historicamente a ciência e a filosofia têm buscado formular respostas para uma das principais questões referentes à relação entre a consciência e a matéria. Que surge primeiro: a natureza (matéria) ou o pensamento (consciência)? Duas perspectivas de distintas origens filosóficas da ciência polarizam as respostas, uma que define como primário o princípio material e encara o pensamento como propriedade da matéria, e que identifica-se como materialista. A outra, afirma a existência do pensamento, espírito ou ideia, antes do que a natureza e de que esta, de uma forma ou de outra, é criada pelo princípio espiritual e dele depende, constituindo o campo do idealismo.

Em 1977, Ilya Prigogine recebeu o Prêmio Nobel de química devido à sua contribuição e pesquisa no campo da organização e reorganização da matéria e, especificamente, por sua teoria das estruturas dissipativas onde buscou superar o relativismo subjetivo do tempo. Não somente por esta premiação importante, mas a partir desta corrente do “giro ontológico” (GAMBOA, 2009) se pode afirmar que a matéria é um conjunto de fenômenos materiais em perpétuo movimento, organizando-se e reorganizando-se constantemente. Integrante da mesma “escola” de Prigogine, Stengers (2002) entende que a superação desta questão deve ser buscada na ontologia, onde a base da ciência está no conhecimento dos fenômenos, como se apresentam e se revelam, diferentemente das perspectivas que entendem ser função da ciência compreender as formas como o ser humano representa ou atua sobre o mundo.

Pensar que a realidade existe no pensamento, na ideia primeiramente e depois na matéria, e que o mundo só existe porque existe um ser capaz de interpretá-la e representá-la, significa o mesmo que dizer que anteriormente à existência do ser humano não existia nada, um vazio absoluto que não poderia existir por não haver ser humano que o representasse no pensamento e fizesse a matéria tomar forma. É como afirmar que o mundo objetivo só existe porque pensamos sobre ele, porque o interpretamos e ali residiriam os fenômenos, posteriormente à ideia.

Triviños (1987) e Gamboa (2009) advogam que só existem duas possibilidades de explicação

do real (concepção de mundo): o idealismo e o materialismo. Decorrentes destas duas possibilidades, surgem, ao longo do desenvolvimento científico e filosófico, diversas perspectivas que buscam defender seus pressupostos, ocasionando os chamados “giros epistemológicos”. Gamboa (2009) caracteriza a existência de duas principais *viradas* na atualidade: o giro linguístico e o giro ontológico.

O “giro linguístico” representou uma significativa mudança no sentido de fundar as suas bases idealistas e antirrealistas na adoção da linguagem como fundamento da realidade, ou seja, o real seria uma convenção de discursos e significados que dariam sentido a sua existência e aquilo que está fora da linguagem (não tem discurso ou significado) é inconcebível pois não foi interpretado pelo ser humano em textos, palavras ou discursos. Deslocando a centralidade do objeto e das “coisas” representadas na consciência para a linguagem e as palavras (GAMBOA, 2009). Os paradigmas da pós-modernidade são, na atualidade, o que se têm de mais representativo nesta perspectiva idealista, principalmente as referências do pós-estuturalismo de Lyotard, Foucault e Deleuze.

De acordo com Taffarel e Albuquerque (2010, p. 24), o pensamento pós-moderno “é um ecletismo, isso é, a mistura de várias tendências. Prevalece o circuito informação-estetização-erotização-personalização do cotidiano. Só há revolução no cotidiano. Enfim, o pós-modernismo encarna estilos de vida, filosofia na qual viceja a ideia niilista do nada, do vazio, da ausência de valores e sentidos para a vida”. A agenda pós-moderna advoga, portanto, a crise da racionalidade moderna apresentando a ideia de que todos os discursos são absolutamente válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério da verdade, quaisquer relatos particulares tornam-se explicações válidas (GAMBOA, 2009). Ou seja, há um recuo da teoria como explicação do real, como articulação dos nexos e determinações do concreto no pensamento, impossibilitando o conhecimento científico como unidade entre o sujeito e o objeto, entre teoria e prática, entre explicação e transformação.

Para a educação e a educação física, isto implica no recuo da teoria pedagógica, cuja incredulidade em determinada perspectiva da razão desloca a centralidade para a linguagem, para os elementos discursivos da escola, cuja “solução” dos problemas nessa perspectiva é somente desestabilizar discursos. Cabendo questionar-se tal qual Moraes (2001a, p. 12) interroga: “como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?”.

Cada período histórico configura necessariamente um sistema ideológico de códigos e signos que reproduz a forma hegemônica de produção da existência, isto é, o avanço da economia capitalista da atualidade também faz avançar a ideologia capitalista. Esta forma ideológica específica do atual

período histórico de crise estrutural e fragilidade da base produtiva capitalista necessita disseminar uma forma de consciência social adaptável à insegurança, à incerteza, à fluidez, à salvação individual e à aceitação de um mundo “desigual eternamente”. Essa necessidade de auto-reprodução do sistema do capital são habilmente transformadas em esquemas epistemológicos expressos nas perspectivas pós-modernas da produção do conhecimento, em que se encontra a primazia do individual sobre o coletivo, da construção de subjetividades descoladas do mundo objetivo, da negatividade da crítica que não produz alternativas positivas, da desestabilização de discursos que conduzem à aceitação do mundo em crise e da busca de consensos que negam as contradições e antagonismos sociais.

Decorrente desta inflexão teórica, temos que “o sutil exercício linguístico põe em prática a pragmática retórica de ressignificação de conceitos. Alcançar o consenso é o fundamental, substituir sentidos e significados e a precisão de conceitos por termos vagos que diluem principalmente seu caráter rigoroso” (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 30). Alguns termos são modificados, o capitalismo ou o sistema do capital passa a ser concebido como “mundo moderno” (MÉSZÁROS, 2004); a classe social passa a ser constituída por “identidades”; os sujeitos históricos se tornam “atores”; as condições objetivas de existência são substituídas por “cenários”; o próprio termo classe social se dissolve em meio as questões de raça, gênero, sexualidade ou religião⁶ sem aprofundar as análises na origem e continuidade da opressão em uma sociedade de classes.

Na defesa deste ecletismo e na busca de consensos e ressignificações a partir da linguagem, Almeida e Vaz (2010) ao expressarem que

[...] o conhecimento (e a atividade epistemológica) não revela ou descobre uma realidade já posta, mas constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na concordância entre verdade e realidade, tal como pressuposta pela reação ontológica em curso, mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós. Tarefa que só pode ser reconhecida como digna se aceitarmos que não temos acesso à coisa em si, e mais que isso, não temos nenhum instrumento que o possa produzir (ALMEIDA; VAZ, 2010, p. 23),

manifestam um equívoco em relação à ontologia, principalmente ao reproduzir a ideia de que existe um

⁶Não estamos advogando que as discussões de raça, gênero, sexualidade ou religião não tem importância ou não deve ser levadas em consideração. Nossa perspectiva parte da premissa de que em uma sociedade dividida em classes não serão resolvidos estes conflitos, por entendemos que o sistema do capital se apropria destas distinções para valer-se da necessidade de produção de mais-valor e de distinguir os seres humanos em valores de troca distintos, como se a configuração da diversidade fosse algo “natural” e, portanto, não sendo possível alterá-la. Na análise pós-moderna não se identifica o indivíduo como gênero humano cuja luta por emancipação só tem sentido quando tomada a partir daquilo que o constitui enquanto ser humano: as condições objetivas de sua existência. A luta contra todos os tipos de opressões passam pela luta contra aquilo que constitui a gênese da opressão na sociedade do capital: a divisão em classes.

mundo real e um mundo do pensamento (conhecimento e atividade epistemológica) que estão dissociados, por isso não conseguem reconhecer como “digna o acesso a coisa em si”. Esta ideia se define pela desconexão existente entre a teoria e a prática, entre conhecimento e realidade, exatamente por entenderem que a verdade encontra-se no pensamento, tal qual as proposições idealistas a concebem. No mesmo texto, identificamos esta relação da verdade com o indivíduo (pensamento) quando os autores questionam: “Se não, pensemos que tipo de relação com o outro terá alguém que dá por pressuposto já estar de posse da única verdade realmente verdadeira?” (ALMEIDA; VAZ, 2010, p. 23). Incorrendo mais uma vez no equívoco de acreditar que a verdade está naquilo que pensamos, que a verdade se constitui pela ideia que o indivíduo tem do real, daí que os autores vão defender o pluralismo e o ecletismo na “atividade epistemológica”, entendendo que “mais profícuo seria realizar estudos bem pontuais da obra dos autores responsáveis pela presença dos giros e analisar se as críticas a eles direcionadas (céticos, irracionistas, relativistas, conservadores etc.) se sustentam quando cotejadas com outras descrições” (ALMEIDA; VAZ, 2010, p. 25). Identificados com os “giros linguísticos”, os autores mantêm uma postura de buscar consensos e conciliações, e isto é possível na medida em que se retira da realidade o fundamento do conhecimento e o transfere para a linguagem, para a representação que o indivíduo faz de si e do outro, para os discursos que permeiam uma existência no mundo das ideias dissociadas de um mundo concreto.

Nessas formulações idealistas é que a reação ontológica é criticada, assim como, de acordo com Evangelista (1992), é daí que advém o jogo da crítica ao marxismo, pois

Se é impossível a descoberta de um sentido no processo histórico-social, que possa ser racionalmente apreendido, instaura-se o império da incognoscibilidade com a relativização de todo o conhecimento, permitindo uma multiplicidade inesgotável de interpretações, todas válidas. A realidade teria como característica essencial o seu caráter fragmentário, que impede qualquer possibilidade de síntese ou totalização, que apreenda o real. (EVANGELISTA, 1992, p. 31).

Nesse movimento que advoga a crise da racionalidade moderna, o deslocamento da realidade concreta para o discurso, o ecletismo e o pluralismo epistemológico, bem como, no recuo em relação às teorias que explicam o real,

[...] constam as formulações e explicações dos pós-modernos que silenciam sobre as leis gerais de desenvolvimento da natureza e da sociedade, as leis gerais do capital, a natureza e o combate ao Estado burguês e silenciam sobre as táticas e estratégias da luta de classes para transformar a atual formação econômica em uma nova e superior forma de organizar os meios de produzir e reproduzir a vida (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 13-14).

O pensamento pós-moderno (incluindo suas variantes filosóficas e científicas) que desestabiliza, desconstrói e perambula por incertezas é absolutamente negativo, não dimensiona possibilidades para além de sua imbricação com aquilo que critica, não consegue desvencilhar-se de sua negatividade por não apresentar nada além de mudanças discursivas. A base concreta material permanece eternamente intacta. Poderíamos até afirmar que estes pressupostos ficam *no meio do caminho* da real transformação da realidade que tanto insiste em “desestabilizar”, pois mantém sua vinculação com aquilo que é fruto de sua negação.

Na escola, por exemplo, para que seja possível “desconstruir discursos” é preciso que os discursos existam realmente, mas, se não houver construção de alternativas aos discursos desconstruídos, tanto os discursos quanto as suas “desconstruções” mantêm a forma escolar atual intocada, pois precisa manter a mesma forma de organização para que a apropriação crítica, ainda que somente no campo discursivo, seja possível. A posição idealista destas correntes do pensamento pós-moderno pressupõem que os problemas sociais são resultados de discursos “equivocados” que são construídos hegemonicamente como mecanismos de poder e que modificando estes discursos se resolveriam os problemas sociais. Essa busca de consensos, na escola, e mascaramento das contradições, segundo Duarte (2010): “chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social” (DUARTE, 2010, p. 35).

Esta perspectiva que se encerra na negatividade se difere da dimensão positiva da negação dialética materialista, cuja crítica formulada na antítese é pressuposto “negativo negado” pela positividade de sua superação elaborada na síntese dinâmica, cujo movimento é interminável. Esse é o pressuposto positivo da lei dialética da negação da negação. Daí a necessidade de que as críticas à escola não sejam no sentido de negá-la ou simplesmente desconstruí-la, mas de transformá-la.

Esta perspectiva dialética, da síntese entre a negatividade e a positividade é sistematizada por Engels (2004), onde

[...] observando as coisas detidamente, verificamos que os dois polos de uma antítese, o positivo e o negativo, são tão inseparáveis quanto antitéticos um do outro e que, apesar de todo o seu antagonismo, se penetram reciprocamente; e vemos que a causa e o efeito são representações que somente regem, como tais, em sua aplicação ao caso concreto, mas que, examinando o caso concreto em sua concatenação com a imagem total do universo, se juntam e se diluem na idéia de uma trama universal de ações e reações, em que as causas e os efeitos mudam constantemente de lugar e em que o que agora ou aqui é efeito adquire em seguida ou ali o caráter de causa, e vice-versa” (ENGELS, 2004, p. 54).

Em oposição aos “giros linguísticos”, explicitamos a perspectiva ontológica materialista que dá

suporte a nosso estudo, pois o que caracteriza o ser humano é a forma pela qual reproduz suas condições de vida, portanto, fundamenta-se nas condições materiais da existência deste em uma determinada organização social, não dissociando o conhecimento da realidade concreta.

No desenvolvimento da teoria marxista da matéria, Lenin (1982, p. 97) a define da seguinte forma: “A matéria é uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva, que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas”. Ao lado das propriedades e ligações universais próprias de cada formação material particular, o conceito de matéria inclui em si propriedades e ligações, que são características não de cada formação material específica, mas de todo seu conjunto, isto é, do mundo em sua totalidade. Esses traços são, por exemplo, a eternidade da existência e a infinidade espacial (CHEPTULIN, 1982).

A matéria, que possui um movimento absoluto e um repouso relativo existe não sob a forma de massa totalmente homogênea, mas divide-se em um conjunto de formações materiais particulares. Cada formação material particular, enquanto parte do mundo material, possui uma certa extensão e está em correlação, de uma maneira ou de outra, com outros objetos e formações materiais particulares que a rodeiam (CHEPTULIN, 1982 p. 181).

De acordo com estas colocações, podemos fazer duas afirmações: 1) a matéria está sempre em movimento e constante processo de organização e reorganização. 2) nenhum fenômeno material está descolado de suas transformações anteriores ou do seu passado, carregam consigo sua historicidade. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de um determinado fenômeno, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua gênese uma vez que é somente em movimento que um fenômeno se apresenta e toma forma. Assim, a história não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua base fundamental. Essa condição de historicidade do fenômeno também possibilita entender que se as transformações anteriores estão presentes no atual, as modificações do presente também farão parte do fenômeno no futuro, longe de ser uma perspectiva mecânica de previsões, esse processo em movimento explicita o caráter positivo da crítica dialética materialista que vislumbra possibilidades mais avançadas para a transformação do fenômeno em questão.

Esta transformação vinculada à historicidade do fenômeno, bem como do seu movimento originado na negação da negação, adquire um caráter eminentemente revolucionário, tal qual Marx (2006) apontou no posfácio da 2ª edição alemã de “O Capital”, cuja elaboração da dialética

[...] na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes

de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 2006, p. 29).

Quando estamos tratando dos fenômenos educacionais, estamos nos referindo a fenômenos materiais sociais que têm como origem a atividade humana produtiva, diferenciando-se dos fenômenos materiais naturais que surgem em processos de desenvolvimento da própria natureza, originados por movimentos de polos contrários e opostos (unidade e luta dos contrários) produzidos pelas modificações da matéria. Estes fenômenos materiais estão também em permanente movimento dialético, contraditório, em passagens de uma etapa inferior a uma etapa superior, ou seja, em movimento de desenvolvimento através dos saltos qualitativos.

O materialismo histórico dialético, teoria do conhecimento e método científico que nos aproximamos como referência, chama-se materialista porque pressupõe que há independência da matéria em relação ao pensamento e que, a organização do pensamento, enquanto apropriação da matéria, se produz através da prática social. Portanto, o processo cognitivo, ao centralizar-se na relação dinâmica do sujeito com o objeto, adquire a característica de concreto e de histórico. Assim sendo, ele contesta a ideia da subjetividade das abordagens fenomenológicas hermenêuticas e também das perspectivas oriundas do “giro linguístico” como o pós-estruturalismo, pois, a atividade prática permite ao ser humano não ficar engessado na subjetividade da experiência, dos discursos e dos projetos subjetivos nos quais se definem a si mesmo, porque sua existência, que é prática, tem a capacidade de produzir a própria subjetividade e de apreender o real, o concreto.

No prefácio da “Contribuição à crítica da Economia Política”, Marx (2007) refere-se às categorias consciência e matéria - que nos explica a independência da matéria em relação ao pensamento e a organização do pensamento, enquanto apropriação da matéria, através da prática social – ao expor que: “assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2007, p. 46).

Segundo Gamboa (2007), diferentemente das abordagens fenomenológicas-hermenêuticas que para compreender o fenômeno dão ênfase a categoria espaço (situando em seu meio ambiente natural e/ou cultural o cenário, o lugar, o contexto geográfico), a dialética coloca a ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) e da historicidade (origem, evolução, transformação) para explicar e compreender o fenômeno. Nesse sentido, a preocupação com o tempo significa que para a

compreensão de um fenômeno é preciso articular as diferentes fases de sua evolução, de tal maneira que as mais desenvolvidas são a chave para as menos desenvolvidas e vice-versa. Na evolução do ser humano, a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2007, p. 262). Segundo o método da crítica da economia política, a forma de produção capitalista é a chave para a compreensão da economia antiga, pois são formas diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento, uma contendo elementos explicativos da outra numa relação histórica entre o presente (supostamente a fase mais desenvolvida) e o passado (fase menos desenvolvida) .

Partindo dessa relação entre a fase mais desenvolvida e a fase menos desenvolvida, Saviani (2011) vai afirmar que para analisar a relação entre educação e escola é preciso entender que a escola não está na origem da educação, ela surge depois. Anteriormente ao predomínio do modo de produção capitalista, a escola era secundária na educação dos seres humanos, as pessoas tinham sua formação prioritária no trabalho que desenvolviam. Com o desenvolvimento do sistema do capital ela se torna a forma principal e dominante da educação, pois o trabalho intelectual precisava se estender às classes dominadas e não mais somente a burguesia dominante. Daí que a escola se tornou a forma mais desenvolvida da educação na atualidade, ou seja, não é possível compreender a educação sem compreender a escola (fase mais desenvolvida). Conclui o autor, portanto, que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (SAVIANI, 2011).

Compartilhamos desta perspectiva da relação entre educação e escola, porém ressalta-se que para compreender o real não podemos tomar como princípio o concreto imediato, pois a abstração procedente implicaria em uma “representação caótica do todo”, por isso temos que começar pela análise do fenômeno em abstrações cada vez mais tênues até chegar a determinações mais simples (MARX, 2007). No caso dos fenômenos educacionais e da escola capitalista, não podemos tomar como ponto de partida a escola da forma como ela se apresenta no plano imediato, pois tomaríamos esta de maneira geral, abrangente e pouco teríamos além de que a escola tem sujeitos, tem determinados conteúdos e forma um determinado tipo de ser humano para uma finalidade específica (que não saberíamos explicitar dado o grau de representação caótica).

Portanto, se a escola é composta por sujeitos e estes produzem a sua existência em um tipo de sociedade controlada pelo capital que coloca em oposição duas classes sociais antagônicas, é preciso analisar quais as determinações constitutivas destas classes, para isso temos que analisar a relação entre o capital e o trabalho assalariado (como forma histórica de determinação do trabalho na atualidade), relação que é mediada pelo valor de uso e de troca que, juntos, compõem a mercadoria, célula motriz da sociedade organizada pela lógica do capital. Segue-se este caminho através da análise da troca das mercadorias e da formação do ser humano como vendedor de força de trabalho

no mercado de trabalho, analisa-se as relações entre o trabalho e a educação, cuja escola constitui-se como *locus* central e, agora, concreto de análise cujas abstrações são determinações mais simples e que, ao procedermos o caminho inverso à análise caótica do todo, através de categorias mais simples (as categorias empíricas) apreendemos este fenômeno como síntese de múltiplas determinações enriquecidas pela elaboração teórica de explicação do real. Um aspecto fundamental deste caminho explicitado é o fato de que as categorias são entendidas como movimento do pensamento e expressão do movimento da realidade objetiva, ou seja, estão longe de ser categorias deterministas e eternas. Talvez o único “determinismo” e caráter “eterno” seja que as categorias sempre estão em movimento, em processo de desenvolvimento e de sucessivas aproximações ao real.

Neste processo, tem precedência a necessidade de apreender as relações estabelecidas entre o abstrato e o concreto, entre as partes e o todo, entre o singular e o universal pela via do particular. Dessa forma, entendemos como insuficientes de análises consistentes as investigações que buscam no *micro*, no singular, interpretações da realidade educacional descoladas daquilo que a constituem em relação ao todo, ou seja, partem de uma representação caótica e avançam em amplas abstrações mais caóticas impossibilitadas de criar categorias analíticas concretas que expressam o real. Decorrentes desta forma de investigar os fenômenos educacionais, encontram-se as perspectivas pós-modernas cuja orientação maior é “desestabilizar discursos”, “desconstruir certezas” etc, onde ao partir da representação caótica do todo, da análise do *micro* desvinculado de relações com a totalidade, da abstração do real em direção a abstrações ainda mais amplas e da contemplação dos fenômenos como discursos, a forma escolar e todas as suas contradições reais permanecem intactas, não se alteram nem os discursos presentes, pois estes são reflexos das complexidades concretas e contraditórias do modo de organizar a vida na atualidade, ou seja, até mesmo a “desestabilização dos discursos” pretendida, fica no meio do caminho.

Neste ponto, a análise de Leonel (2006) é profícua no sentido de que ao relacionarmos a organização social que preconiza a ideia de globalização, “o abandono de questões gerais e objetivas por questões singulares e subjetivas não se caracteriza como uma necessidade da ciência, mas de uma ciência que desvia o olhar do geral para o particular enquanto a globalização põe o homem dependente de relações planetárias” (LEONEL, 2006, p. 66).

Para este estudo, o fenômeno material social que investigamos foi a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista. Este, se constitui como fenômeno material, onde os significados e representações dos sujeitos são identificados como a própria realidade e definem as categorias explicativas dos fenômenos⁷. Para realizar a análise deste fenômeno material, o fizemos

⁷ Frequentemente as pesquisas em ciências humanas e sociais, especialmente da área educacional, têm dado às representações o caráter de categorias explicativas. Entendemos que as representações são formas de

decompondo-o em partes, ou seja, separamos os elementos fundamentais constituintes deste fenômeno para compreendê-los em profundidade. Este movimento no pensamento tem por intenção estabelecer o processo dialético das partes para o todo, onde a análise decompõe o fenômeno em partes que voltam a compor uma totalidade no processo de síntese dos seus elementos primordiais ou o que Marx (2007) chamou de síntese de múltiplas determinações.

Após estabelecermos a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista como o fenômeno material social a ser investigado, fizemos a análise deste decompondo-o nas partes que entendemos serem as propriedades⁸ prioritárias do fenômeno em questão, que são: trabalho pedagógico, forma escolar e educação física. Porém, estas partes não podem ser analisadas de maneira totalmente isolada, portanto, as analisamos dialeticamente sob a prioridade essencial de todos os fenômenos materiais sociais existentes, que se trata do modo de produção da existência (forma de organização socioeconômica associada a uma determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção) que, atualmente, se apresenta como o modo de produção capitalista. Assim, o trabalho pedagógico foi analisado a partir do caráter histórico que o trabalho adquire no sistema do capital em oposição ao caráter ontológico do trabalho enquanto atividade produtiva do ser humano, bem como, a organização do trabalho que é desenvolvido na escola como processo de formação do ser humano; a forma escolar foi analisada sob a perspectiva da educação escolarizada e da escola capitalista, seus objetivos e interesses em antagonismo com o seu pólo contrário que são os objetivos e interesses da classe trabalhadora e do ser humano; bem como, a educação física foi analisada tendo em vista o que representa esta e a chamada ciência do esporte no sistema do capital, especificamente no Brasil, e suas possibilidades superadoras no plano da cultura corporal.

O estabelecimento das categorias surge como o processo de síntese do conhecimento sobre o fenômeno material em questão. Entendendo as categorias como ato de produção real (MARX, 2006), as categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. As categorias não separam o ser humano do mundo mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletirem os processos da natureza e da sociedade tais quais eles existem na realidade.

De acordo com Kopnin (1978), a função das categorias dialéticas se apresenta ao mesmo conhecimento que permitem encontrar nos objetos os traços que têm certa afinidade, que coincidem e que certamente têm importância, mas que conservam a forma sensorialmente percebida da sua imagem; assim, mesmo que essa representação permita conhecer atributos do objeto, a síntese e a abstração consequente não têm a nitidez necessária para captar os nexos internos, o movimento do real, o geral e o singular.

⁸As propriedades aqui são entendidas como as “manifestações das peculiaridades de uma forma qualquer da matéria (ou de seu aspecto) na relação com outros fenômenos no processo de interação” (KOPNIN, 1978, p. 133).

tempo como formas de transição (transformação) da realidade ao pensamento, como forma do conhecimento (como degraus do conhecimento, da representação do mundo na consciência) e como fases de transformação do conhecimento em realidade, como degraus da realização prática e da verificação do conhecimento pela prática.

Nesse sentido, as representações que os sujeitos fazem do real são a expressão de um determinado nível do conhecimento sobre o fenômeno, como origem do conhecimento da realidade e que servem de base para o estabelecimento dos conceitos e categorias no processo de movimento do pensamento. Portanto, as categorias são resultados das generalizações, dos graus de desenvolvimento do conhecimento da prática social e refletem o mundo objetivo (CHEPTULIN, 1982). Cujas funções são as formas de transição da realidade ao pensamento – forma de conhecimento – e a transformação do conhecimento em realidade. Importante pontuar com essas questões que a utilização das técnicas de coleta de informações como o acompanhamento do trabalho pedagógico, as entrevistas com o professorado e os questionários com o alunado serviram para a apreensão das representações que os sujeitos fazem da escola e do trabalho pedagógico. As categorias, portanto, foram estabelecidas a partir da teoria do conhecimento e do universo empírico deste estudo. Não partimos de uma classificação prévia das categorias empíricas, elas se materializaram a partir da sistematização do trabalho de campo desenvolvido articuladas às categorias filosóficas e científicas.

Sobre a definição das categorias, cabe explicitar que elas se constituem em três tipos: categorias filosóficas, categorias científicas e categorias empíricas. As categorias filosóficas refletem as propriedades essenciais, universais e comuns a todos os objetos, fenômenos e coisas (CHEPTULIN, 1982); as categorias científicas, por sua vez, se constituem como próprias de cada ciência específica, por exemplo, o pesquisador da área econômica trabalha com as categorias da ciência econômica - lucro, salário, teoria do valor etc (TRIVIÑOS, 2004). Além destas, segundo Triviños (2004), o pesquisador elabora suas próprias categorias para sistematizar as informações reunidas que necessitem algum tipo de organização para serem mais bem apreciados à luz das categorias filosóficas e científicas, estas são chamadas de categorias empíricas, oriundas do trabalho de campo e da análise deste.

Trabalhamos, principalmente, com as categorias filosóficas da *totalidade* – articulação das partes e do todo, entendida como a relação dos elementos que se interpenetram, se conectam e constituem dialeticamente a realidade como totalidade concreta; da *mediação* – onde a realidade não é constituída de partes isoladas, e sim, da articulação entre o singular e o geral através do particular, as mediações estabelecem os nexos e ligações entre os polos que constituem a unidade e luta dos contrários; da *contradição* – fundamento do movimento dialético, que tem papel fundamental na

mudança, desenvolvimento e transformação dos fenômenos e a passagem dos saltos qualitativos como sínteses da luta dos contrários.

Como categorias científicas, optamos por trabalhar com as categorias da *teoria educacional* – que estabelecem as bases da concepção de educação presente na organização escolar pretendida para o desenvolvimento da formação do ser humano que se propõe (FREITAS, 1995; ESCOBAR, 1997); da *teoria pedagógica*, cuja caracterização já fizemos anteriormente na apresentação deste estudo; e, por fim, do *trabalho pedagógico* – relações de produção do conhecimento através do trabalho desenvolvido entre os sujeitos envolvidos e as condições de sua materialidade no plano da forma escolar capitalista. Definimos, como categoria central de nosso estudo, a unidade dialética composta pelo par objetivos e avaliação, por entender que esta se configura como prioritária na análise dos processos que se desenvolvem na forma escolar capitalista, dando sentido e orientando todo o conjunto de relações que compõem a escola na atualidade. Tanto os objetivos como a avaliação são analisados em dois níveis: no interior da sala de aula, relacionados com o ensino; na escola como um todo, na forma de avaliação e objetivo da escola, expressos no projeto político pedagógico e nas relações sociais estabelecidas.

As categorias empíricas de nosso estudo foram geradas a partir da análise de documentos, da observação participante e registro no diário de campo, das entrevistas realizadas e dos questionários utilizados. Na análise desta unidade dialética, foi preciso compreender as diferentes mediações presentes no fenômeno educacional e que configuram o trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista, mediações as quais identificamos serem: a) as condições de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita (RMENSR); b) liberdade, autonomia e cidadania na escola capitalista; c) os conteúdos escolares e o método pedagógico, e; d) os jogos escolares.

2.1 Problema de pesquisa

A formulação de um problema a ser investigado articula três elementos distintos e inter-relacionados no desenvolvimento do estudo, quais sejam: a realidade concreta, o conhecimento científico sobre o que se pretende investigar e o sujeito que pesquisa. No sentido de que é preciso apreender o real estruturado por seus agentes e suas determinações do modo de produção da existência, de buscar aquilo que se tem de mais avançado no plano científico de explicação deste real sistematizado na produção do conhecimento sobre o fenômeno material em questão e, por fim, nos limites e possibilidades com que o sujeito investigador busca responder a pergunta científica elaborada como necessidade que emerge do fenômeno a ser analisado. Ou seja, a função de quem pesquisa é

de sistematizar em forma de pergunta científica aquilo que se configura como um problema real a ser resolvido, este problema real faz com que se articulem os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa afim de buscar soluções ou de avançar naquilo que é demandado pela realidade objetiva. Certamente que não pretendemos alcançar o nível de “solução” de todos os problemas que emergem da forma escolar capitalista somente com nosso estudo, porém, pretende-se envidar esforços no sentido de que a explicação do real possibilite a ampliação dos elementos explicativos que poderão subsidiar a superação destas contradições e, portanto, dos problemas apresentados pela prática social.

Dado o envolvimento que tenho como professor da RMENSR e que possibilitou uma primeira aproximação com o fenômeno a partir do desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico, bem como, as relações com o professorado de educação física e o alunado que compõem esta rede de ensino, intentamos formular nosso problema de pesquisa que responda àquilo que a realidade concreta demanda e que a produção do conhecimento apresenta como lacuna na elaboração do conhecimento científico sistematizado.

Assim, não estamos nos aventurando por um caminho de perguntas e respostas inesperadas à prática social histórica, a problematização da realidade concreta é a gênese do processo de superação deste mesmo problema. No mesmo entendimento de Marx (2007, p. 46) ao apontar que “a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir”. A mesma realidade que é problematizada, também é a origem da superação daquilo que não responde mais às exigências da prática social. Sem esse caráter, a crítica perde o seu sentido transformador e passa a ser, vulgarmente, “conversa de boteco” cujo exercício de retórica tem maior validade do que projetar na crítica a alteração do quadro existente e problematizado. Não significa dizer que a pesquisa já tem resultados *a priori*, significa dizer que o processo de análise da realidade deve ser rigoroso no plano teórico e metodológico para que a apreensão da realidade permita com que a superação das contradições que emergem enquanto problemas científicos sejam possibilitadas pelas transformações do real. Portanto, as elaborações não podem tornar-se impossíveis de realização, caso contrário, recairão em relativismos e solipsismos⁹ que somente servirão para debates acadêmicos afastados das demandas reais de produção da existência da humanidade.

O caminho investigativo deste estudo trata de descrever e analisar a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista, tendo por objeto de pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita e suas relações com o modo de produção da existência na atualidade,

⁹ Solipsismo é consequência de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não estabelecendo relações entre esses estados e o conhecimento científico objetivo de algo para além de inquietações isoladas e individuais.

cujas forças produtivas adquirem o caráter destrutivo das possibilidades de humanização da sociedade na forma do capital organizar a vida. Neste caminho, pretende-se avançar na explicação do fenômeno e de suas relações, no sentido de elaboração de uma teoria pedagógica que incorpore em si possibilidades de superação das contradições da forma escolar capitalista no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da educação física.

Na formulação da pergunta científica, explicitamos um caráter importante deste estudo, diz respeito ao fato de que nosso questionamento não tem o intuito de somente responder “porquê”, mas sim de compreender “como”. Essa forma de questionar tem sentido na medida em que estamos tomando como centralidade da investigação os processos e as relações existentes na escola, cujo acompanhamento sistemático nos permitiu acessar um significativo campo explicativo daquilo que ocorre na educação física e na escola.

2.2 Pergunta científica e pressupostos de investigação

Na busca de tentar responder a estas questões, sistematizamos a partir do estudo da disciplina de educação física nas séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita, a seguinte pergunta científica: como se organiza o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista e que relações estabelecem com o desenvolvimento das forças destrutivas do modo de produção do capital na atualidade?

Com base nesta questão central e dado o avanço da produção do conhecimento sobre o fenômeno a ser investigado, sistematizamos alguns pressupostos a fim de orientar o nosso estudo e aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno material social em análise, que são:

1. A organização do trabalho pedagógico na escola e na educação física se desenvolve a partir de um determinado projeto hegemônico de sociedade que estabelece a concepção de educação e a matriz formativa necessária para atender os interesses e a reprodução da lógica vigente. No sistema do capital, a educação e a escola têm dois sentidos principais: a) a formação para a empregabilidade, através dos princípios do empreendedorismo, da lógica das competências e da teoria do capital humano; b) a internalização dos valores, hábitos, capital cultural e modo de vida burguês, através do disciplinamento para a esfera produtiva;
2. Sendo a força de trabalho uma mercadoria (capaz de agregar valor à outra mercadoria e produzir mais-valor), esta, necessita de uma quantidade de trabalho socialmente necessária à

sua produção. A escola capitalista cumpre este papel de agregar valor à mercadoria força de trabalho através do conhecimento produzido na escola, produto do trabalho pedagógico desenvolvido. Nessa organização da escola em que o alunado é a matéria-prima a qual se produz a mercadoria força de trabalho, cabe ao professorado (que vende sua força de trabalho) consumir os meios de produção – matéria-prima, estrutura física da escola, livros, conhecimento etc – para produção desta mercadoria final;

3. A unidade dialética objetivos e avaliação se constitui como categoria fundamental para a compreensão da organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física, pois esta estabelece as bases e princípios da organização do trabalho da escola. Definidas a partir dos objetivos mais gerais da sociedade e de qual sentido a forma escolar adquire para este modo de produção. O *vir-a-ser* difundido na escola (estudar para conseguir emprego, ser alguém na vida, ascender socialmente etc) se estabelece como um mecanismo ao mesmo tempo coercitivo e harmonioso de como deve agir o alunado, o professorado e a escola para obter resultados positivos no futuro, ainda que a realidade não apresente possibilidades reais para isso. Essa unidade dialética é estabelecida num distanciamento entre a realidade apresentada na concretude da escola e a abstração de um futuro impossibilitado pelas condições objetivadas da atualidade;
4. Como processo dialético, este par contraditório – objetivos e avaliação – é dotado de mediações que vão definir os nexos, determinações e relações entre os polos antagônicos e configurar-se como elementos particulares da relação entre o singular e o universal na análise da forma escolar capitalista. Portanto, a apreensão das mediações existentes permite compreender como se manifestam os elementos que constituem o fenômeno.

2.3 Caracterização do Estudo

Para responder o nosso problema de investigação, realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso no município de Nova Santa Rita, no Estado do Rio Grande do Sul, junto à rede regular pública municipal de ensino. Neste processo, buscamos acompanhar o trabalho pedagógico da educação física desenvolvido nas escolas, utilizando como instrumentos de coleta de informações a observação participante, análise de documentos, realização de entrevistas com o professorado e de questionários com o alunado.

Estas opções partem de uma perspectiva de que estávamos analisando os processos e relações existentes, portanto, não estávamos observando centralmente o professorado ou o alunado, mas sim a organização dos processos pedagógicos. É dizer que, junto ao professorado e ao alunado acompanhamos o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pesquisamos “com” os sujeitos envolvidos e não “sobre” eles, isso não significa dizer que contemplássemos o objeto de investigação sem assumir uma postura investigativa e envolvida com este. O acompanhamento envolvia os sujeitos e levantava elementos que iam delineando o processo investigativo em que nós nos colocamos, com uma função de sistematizar estes elementos no relatório final desta pesquisa.

O universo empírico foi delimitado através das escolas municipais que atendem às séries finais do Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A opção por esta delimitação se realizou devido ao fato de que a educação física como componente do currículo escolar e ministrado pelo professorado específico formado em educação física nas escolas do município contempla somente as séries finais do ensino fundamental e a EJA.

Para o estabelecimento da coleta de informações realizado nas escolas, enviamos inicialmente um Termo de Consentimento (Apêndice A) à Secretária Municipal de Educação, Esporte e Cultura do Município de Nova Santa Rita (SMEEC), solicitando autorização para realizarmos o estudo nesta rede municipal de ensino. O universo da pesquisa contempla as seis escolas municipais¹⁰ onde a educação física é parte integrante do currículo escolar, representando o todo referente ao município.

De acordo com Molina (2004), é prudente lembrar que o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, é, sobretudo, a eleição de um objeto a ser investigado. O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente (TRIVIÑOS, 1987). Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias: por um lado, a natureza e abrangência da unidade; e por outro, a complexidade que está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho a quem investiga. Neste caso, partimos de uma visão na qual se observa o fenômeno material em movimento, em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais. O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular na análise dos fenômenos e suas relações com a totalidade, onde o campo empírico, descrição da matéria estudada, constitui-se como singular.

Esta opção também segue a orientação de André (1998) que sintetiza da seguinte maneira os motivos em que o estudo de caso deve ser usado: 1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;

¹⁰ No Projeto de Qualificação, pretendíamos trabalhar com sete escolas, porém, uma destas escolas deixou de atender às séries finais do ensino fundamental no ano de 2009 e, portanto, não tem a disciplina de educação física no seu currículo.

2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância em particular em sua complexidade e totalidade; 3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; 4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e 5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

O estudo de caso, portanto, não teve o sentido de “isolar a árvore do bosque”, mas de compreender o “bosque a partir da árvore”. Entendendo que a totalidade está presente no particular e que tentar isolá-lo é incorrer no equívoco de acreditar que o *micro* não se relaciona com o *macro*, tal qual as peças de um quebra-cabeças onde o todo é somente a soma das partes sem interação entre elas. Neste “caso” estudado, identificamos o singular e o geral presente no fenômeno cuja particularidade não soma-se à outras para constituir a totalidade, o particular carrega em si elementos da totalidade e da singularidade que conformam o fenômeno.

No desenvolvimento deste estudo, nos preocupamos centralmente na qualidade do fenômeno, em como este se apresenta com suas características de forma e conteúdo, de essência e aparência, realidade e possibilidade, ou seja, não tivemos como centro de nossa atenção a “quantidade” de vezes em que se manifestavam ou suas intercorrências. Isto não significa que desconsideramos a relação entre a quantidade e a qualidade na mudança dos fenômenos, apenas que buscamos articular estes dois elementos na análise das propriedades qualitativas do objeto de nosso estudo.

Ao fazermos esta definição, é importante ressaltar que não nos parece adequado utilizar o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla, principalmente quando se utiliza esta expressão como sinônimo de perspectiva progressista em oposição ao conservadorismo positivista. Até porque os estudos de natureza fenomenológica, por exemplo, que originaram o interesse pelos aspectos qualitativos da educação, ao mesmo tempo que surgiram como forte reação ao positivismo, suas bases teóricas de tipo idealista privilegiando as subjetividades e entendendo a realidade como discurso ou exclusivamente representação social, permitiram rápido desenrolar de seus princípios que fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em sua gênese, apenas de perambular por discursos irracionais de desconstrução de certezas.

E nesta deficiente abordagem da pesquisa qualitativa, justifica-se a busca de uma metodologia que, considerando o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que apreende da realidade seus aspectos essenciais e aparentes. Por isso, consideramos como válida a perspectiva materialista e histórica que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e consequências, suas contradições, suas relações, suas qualidades (ou suas dimensões qualitativas), suas dimensões quantitativas e realizar através da ação

(prática e no pensamento) um processo de transformação da realidade.

Uma justificação importante sobre a abordagem da pesquisa qualitativa é feita por Machado (2003), pelo fato de que esta permite

[...] maior ênfase no processo do que no produto da pesquisa, e uma maior flexibilidade no processo de coleta e análise de dados. Flexibilidade que, de forma alguma, libera o investigador da busca de rigor científico. Pelo contrário, impõe-lhe maior responsabilidade de coerência e rigor ao lidar ao mesmo tempo com variáveis de natureza qualitativa e quantitativa, técnica e política (MACHADO, 2003, p. 88).

O aporte metodológico que assumimos como referência dá ênfase no rigor dos processos de acompanhamento imersos num esforço para sistematizar a percepção dos colaboradores e colaboradoras do estudo referente ao objeto da investigação. No entanto, o procedimento metodológico diz respeito à organização, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação (FREITAS, 1995). Dessa forma, procuramos não perseguir uma perspectiva que enfatiza o estudo das percepções e representações dos sujeitos, da mesma forma que nos separamos da perspectiva positivista (empírico-analítica) de estudar os sujeitos como objetos, alijando-os de sua condição de sujeitos históricos.

Para apreendermos o fenômeno em sua totalidade, buscamos articular as questões normativas, orientadas através dos documentos que analisamos, junto ao levantamento das representações que os sujeitos fazem do real expressos nas entrevistas e questionários que realizamos, bem como, a imersão na prática social concreta da educação física nas escolas que alcançamos através do acompanhamento do trabalho pedagógico.

Na análise das informações buscamos levantar os principais elementos existentes nos documentos, no acompanhamento, nas entrevistas e nos questionários que tinham alguma regularidade e que possibilitavam compreendê-los em movimento, dado o caráter contraditório em que se apresentavam. Durante o trabalho de campo, as categorias de análise iam sendo elaboradas ao desenharem-se como reflexo das mediações existentes no fenômeno investigado, cujas contradições explicitadas permitiram o desenvolvimento da síntese investigativa que buscamos apontar com este estudo. Importante ressaltar que ao realizar um exaustivo trabalho de campo, não fizemos combinações ecléticas de diferentes técnicas para captar informações que se juntam como expressão mais completa do real, as técnicas utilizadas são precedidas por fundamentação teórico-metodológica que as sustentam e que buscam captar níveis de representação do real dos diferentes sujeitos que compõem a organização do trabalho pedagógico da escola capitalista.

A seguir, descrevemos a forma como procedemos nossa investigação em relação à coleta de

informações que foram: a) análise de documentos; b) observação participante; c) entrevistas, e; d) questionários.

a) Análise de documentos

Os documentos que analisamos foram àqueles referentes à estrutura educacional da RMENSR, que são: Lei 808/06 – Lei que cria o Conselho Municipal de Educação (CME); Regimento Interno do CME; Plano Municipal de Educação 2007-2017; Lei 695/2004 – Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; Leis e Decretos Municipais referentes à educação; Projeto Político Pedagógico das escolas da RMENSR; Planos de Ensino da educação física nas escolas do Município, e; regimento dos jogos escolares que ocorrem em Nova Santa Rita – JERGS e Guri Bom de Bola. Também utilizamos como fonte de informações o *site* oficial da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita, pois ali encontramos a divulgação de medidas e atividades da administração municipal que nos possibilitou aprofundar as análises acerca de nosso objeto de investigação.

Nesse caminho analítico, os documentos abrangem tanto os aspectos normativos (regulamentações, imposições e determinações) quanto aos aspectos de conteúdo dos mesmos (relações estabelecidas entre a norma e as suas formas de realização). A sistematização destas informações foram se configurando como categorias de análise na medida em que íamos realizando o acompanhamento do trabalho pedagógico, onde buscamos articulá-las de maneira a constituírem-se como mediações da prática social concreta.

b) Observação participante

Com o objetivo de compreender “como” se organiza o trabalho pedagógico, centrando a análise nos processos e não somente nos sujeitos, o acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas possibilitou um nível de compreensão mais aprofundado do que técnicas de observação distanciadas e supostamente neutras. Principalmente pelo fato de que nos colocamos também na perspectiva de sujeitos do trabalho pedagógico, nosso estudo tem um compromisso educativo em que pretende-se contribuir qualitativamente para o trabalho da educação física na escola. Caso optássemos por distanciarmo-nos de nosso envolvimento com o fenômeno material, talvez prejudicáramos a riqueza das informações obtidas através deste acompanhamento sistemático. Durante o trabalho de campo, foram significativos os momentos de diálogo com o professorado, equipes diretivas e alunado, estes diálogos ficariam impossibilitados se buscássemos o total distanciamento ou isolamento do que

ocorria no processo, implicando na carência de mais elementos para a análise que pretendíamos.

Metodologicamente, o objeto dessa investigação é o processo, as relações, os nexos que envolvem o desenvolvimento pedagógico do trabalho na escola. O acompanhamento realizado através da observação participante permitiu uma maior liberdade para a coleta de informações, pois quem investiga não se coloca externamente ao fenômeno e se permite contribuir quando necessário, essa é a ideia de uma pesquisa educativa, que aponta elementos transformadores enquanto investiga o fenômeno. Portanto, como o autor deste estudo é professor da RMENSR, investigador e sujeito do trabalho pedagógico, a preocupação “asséptica” positivista de distanciamento e neutralidade do objeto investigado não nos parece adequada na medida em que fragmenta o sujeito em partes isoladas: “aquele que investiga, aquele que ensina, aquele que é sujeito”.

Optamos por realizar a observação participante que compreendeu os momentos em que estivemos nas escolas junto ao professorado e ao alunado, cujos processos de trabalho pedagógico foram sistematizados através do registro em um diário de campo. A confecção do diário de campo representou a possibilidade de registrar o cotidiano do trabalho de investigação e recriar o objeto estudado, em nossos registros realizamos a descrição do que observávamos (aulas, reuniões, diálogos etc), além de apontar algumas reflexões acerca do que ocorria durante a observação. Oriundas destas reflexões, também se apontava questões metodológicas e teóricas que necessitavam serem melhor aprofundadas. Sendo possível que, posteriormente no processo de análise, de diálogo com os sujeitos e da redação final da pesquisa, recuperar detalhes e assim ampliar a riqueza das informações obtidas.

Este processo de observação foi realizado durante o ano letivo de 2010, do mês de março à dezembro, totalizando 112h de observação. Neste período, acompanhamos o trabalho pedagógico da educação física desenvolvido nas seis escolas envolvidas, bem como, a realização dos Jogos Escolares (JERGS e Guri Bom de Bola) que se constituíram em momentos de fundamental importância para a compreensão do trabalho pedagógico da educação física.

Para preservar a identidade das escolas e evitar possíveis constrangimentos posteriores, ao fazermos referência à determinada escola, substituímos o nome destas pelas expressões: “Escola A”, “Escola B”, “Escola C” e assim por diante até a sexta escola.

Todas as atividades de observação foram previamente agendadas com os professores e professoras de educação física e com a escola, um aspecto interessante do processo foi o fato de que o professorado aceitou prontamente colaborar com o estudo tendo em vista a necessidade que os sujeitos requerem de maior análise e estudos acerca do que acontece durante suas aulas e como podem avançar na organização do trabalho pedagógico. Busquei realizar as observações durante três ou quatro dias em sequência em cada escola, para que pudesse ter acesso ao desenvolvimento das

atividades em médio prazo e, ao final destes dias, realizar as entrevistas. Ajudou bastante o fato de ser professor da RMENSR, facilitando a inserção nas escolas, o contato com o professorado e também de poder dialogar sem a preocupação com possíveis barreiras enfrentadas “entre quem pesquisa e quem é pesquisado”. Estes momentos, para além do aprofundamento analítico da realidade e do levantamento de elementos para o desenvolvimento do estudo, se configuraram como importantes momentos de aprendizado e de diálogo junto ao professorado, pois tratávamos de problemas comuns e de questões que nos surgem no trabalho enquanto professores e professoras.

Nesse sentido, se vislumbra aquilo que Molina e Molina Neto (2010, p. 30) expressam sobre a investigação que, “quando sustentada em referenciais teóricos críticos emancipatórios, também é capaz de devolver o protagonismo da ação docente ao professor, uma vez que lhe permite pensar sobre o quê e o como ensinar nos contextos escolares, fato que qualifica sua formação docente na, durante e para a ação”.

c) Entrevista

Utilizamos como um dos instrumentos de coleta de informações a entrevista semi-estruturada. Partindo de questionamentos básicos, apoiados em teorias e pressupostos que interessavam a pesquisa e que, em seguida, pudessem oferecer possibilidades de novas interrogativas fruto de formulações que iam surgindo à medida que se recebiam respostas do colaborador ou da colaboradora. Desta maneira, o professorado que colaborava, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências, começava a contribuir na elaboração do conteúdo do estudo. É possível afirmar que nossas entrevistas foram muito mais momentos de diálogo com o professorado do que um jogo de perguntas e respostas.

Em relação à entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) afirma que as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semi-estruturada não nascem *a priori*. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação de quem investiga, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

As perguntas tiveram por objetivo compreender as reflexões imediatas e/ou mediatas do fenômeno pelo professorado, assim como, aprofundar a representação do real que os sujeitos fazem, como momento do processo de apreensão do real em sua totalidade. O momento em que realizamos as entrevistas se constituíram como diálogos acerca do que acontece nas aulas de educação física e nas rotinas da escola, da análise que o professorado faz dos processos pedagógicos desenvolvidos e

de questões acerca de sua formação inicial e das condições de trabalho na educação, tanto na RMENSR como em outras redes de ensino em que trabalham e/ou trabalharam.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e realizadas individualmente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), transcritas e posteriormente devolvidas ao professorado para que fosse validado o conteúdo das mesmas e avaliassem a fidedignidade do que foi registrado em seu depoimento. Após este processo, as entrevistas gravadas foram apagadas. Substituímos os nomes dos colaboradores e das colaboradoras utilizando a expressão “Professor ou Professora 'A', 'B', 'C'” e assim por diante, de forma a preservar suas identidades (a ordem foi de acordo com a realização das entrevistas e acompanhamento do trabalho pedagógico).

No Apêndice C, apresentamos o roteiro da entrevista semi-estruturada que utilizamos no trabalho de campo. As entrevistas foram realizadas junto aos professores e professoras de educação física da RMENSR, perfazendo um total de 5h45min de entrevistas, foram oito entrevistas realizadas (média de 45min cada).

No quadro abaixo, sistematizamos o acompanhamento das atividades referentes à nossa investigação.

CAMPO	PROFESSORADO	OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA	TOTAL (h)
Escola A	Professora A	13h30min	30min	14h
Escola B	Professora B Professor C	18h	45min 45min	19h30min
Escola C	Professor D	17h	45min	17h45min
Escola D	Professora E Professor F	19h30min	30min 45min	20h15min
Escola E	Professor G	18h	45min	18h45min
Escola F	Professor H	14h	1h	15h
Jogos Escolares	-	12h	-	12h
TOTAL	-	112h	5h45min	117h45min

Quadro 2: sistematização do trabalho de campo

d) Questionário

Ao afirmarmos a nossa pretensão de centrar nosso estudo nas relações, processos e nexos na organização do trabalho pedagógico da educação física, pressupomos a necessidade de estudar junto aos sujeitos do trabalho pedagógico que interagem entre si e com a escola. Metodologicamente, para

apreender as representações que o professorado faz do real optamos pela realização de entrevistas, tendo em vista que o número do professorado de educação física da RMENSR não é elevado e que a entrevista possibilita acessar informações mais ricas e desenvolvidas para serem analisadas. Porém, este mesmo instrumento fica inviabilizado de ser utilizado também com o alunado. Principalmente porque o número elevado de sujeitos que compõem a RMENSR necessitaria um número também elevado de entrevistas cujos procedimentos de transcrição, conferência de fidelidade e retorno requerem um tempo que não nos permitiria realizá-las.

Assim, optamos por realizar um questionário com perguntas fechadas e abertas para que os alunos e alunas das séries finais do Ensino Fundamental respondessem. Após a concordância deste procedimento pelas equipes diretivas das escolas, realizamos a aplicação nas aulas de educação física com a anuência do professor ou da professora de educação física responsável pela turma. Selecionamos uma turma de 5ª série e uma turma de 8ª série de cada escola para realizar este procedimento. Esta opção se deve ao fato de que na 5ª série o alunado tem o primeiro ano do currículo escolar em que existe um professor ou uma professora específicos da disciplina de educação física, portanto, ainda está se ambientando com esta forma de organização curricular. Já na 8ª série, o alunado está encerrando o Ensino Fundamental e passou por quatro anos (no mínimo) de organização curricular com professorado específico de cada disciplina, portanto, com um nível de apreensão dos conhecimentos desenvolvidos mais elevado. A intenção não é de realizar comparações entre as turmas, mas de compreender como se efetiva o processo de apreensão do conhecimento por parte do alunado ao longo dos anos de escolarização.

Ao utilizarmos questionários como instrumento de coleta de informações, não pretendemos que os seus resultados sejam utilizados nos mesmos marcos empírico-analíticos que, tradicionalmente, procedem desta forma para verificar a veracidade de suas hipóteses, onde os números falam por si mesmos e retratam uma realidade estanque e imóvel através das médias estatísticas que traçam um perfil de determinado fenômeno, ou mesmo para evitar o que Bourdieu (1982) afirma em relação à utilização de questionários onde “[...] a ideia de que existe uma opinião pública unânime é constituída para legitimar uma política e reforçar relações de força que a fundam ou a tornam possível” (BOURDIEU, 1982, p.140). Pelo contrário, buscamos uma forma de trabalhar “qualitativamente com os dados quantitativos”.

Isto é, para analisar informações obtidas quantitativamente temos que levar em conta que estas informações obtidas junto ao alunado representam um determinado nível de desenvolvimento da formação humana cujo disciplinamento da escola capitalista conduz a uma certa “naturalização” de respostas que predominam, ou seja, é possível afirmar que o alunado muitas vezes responde aquilo

que se espera que ele responda e não necessariamente aquilo que realmente gostaria de responder. Onde é possível perceber que

Existe, na verdade, uma defasagem considerável entre as opiniões que as pessoas produzem numa situação artificial, como a da pesquisa, e a que elas produzem numa situação mais próxima das situações da vida cotidiana nas quais se confrontam e se confirmam as opiniões, tais como as conversas entre as pessoas do mesmo meio etc (BOURDIEU, 1982, p.147).

Ao observarmos este nível de desenvolvimento do disciplinamento do alunado, percebemos que ao mesmo tempo em que existe uma “naturalização” de respostas também existem respostas que “não se esperam” do alunado em processo de escolarização, significa dizer que existe uma contratendência que somente observando médias estatísticas não seriam possíveis de compreensão e de análise.

Portanto, para trabalhar qualitativamente com dados quantitativos é preciso atentar para a diferença fundamental que Cheptulin (1982) nos apresenta, de que “parece-nos mais exato definir a qualidade como o conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa, o que ela é, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza” (CHEPTULIN, 1982, p.208). Assim, dado o caráter contraditório que o sistema do capital se materializa como modo de produção hegemônica, suas determinações também contraditórias se expressam na escola e, conseqüentemente, nas representações que o alunado faz do real. Isto faz com que ao mesmo tempo que algumas respostas são fruto do processo de escolarização capitalista, algumas respostas permitem com que entendamos que existe um certo tipo de resistência e de questionamento à atual forma escolar hegemônica. Estas contradições é que vão definir o conjunto de propriedades que indicam o que a escola representa – sua qualidade –, bem como, os dados quantitativos vão expressar a grandeza com que este conjunto de propriedades contraditórias são dimensionados.

As problemáticas expressas nas perguntas foram levantadas pelo problema de pesquisa e pelas informações coletadas no trabalho de campo, onde percebemos a necessidade de “escutar” o alunado, de possibilitar com que, de alguma forma, a voz discente estivesse presente em nossas análises e permitisse o aprofundamento de nossas elaborações a partir do que dizem os sujeitos do trabalho pedagógico. As perguntas contidas no questionário buscaram estimular o alunado a explorar o universo da organização do trabalho pedagógico da educação física ao invés de ser incitado a manifestar apenas sentimentos, afetos ou sensações, o sujeito foi convidado a descrever o que ele conhece a partir da sua própria vivência concreta. Nessa atividade mental, privilegiou-se o processo cognitivo de elaboração de sua representação do real, cuja interpretação da realidade por parte do

alunado requer um levantamento crítico da informação social. Implicando na necessidade de pensar e responder através de formulações originadas em observações, juízos e raciocínios acerca da problemática apresentada, movimentos do pensamento que expressam ainda uma fase de abstração do real, cuja unidade com o concreto se efetiva na elaboração de conceitos e categorias que buscamos sistematizar.

O questionário foi realizado em seis escolas da RMENSR, esta escolha se deveu ao fato de que representam o número total de escolas que tem todas as turmas das séries finais do Ensino Fundamental, o número total de alunos e alunas que responderam foi de 305, sendo 166 da 5ª série e 139 da 8ª série.

Na elaboração do questionário (Apêndice E), tivemos um cuidado com a linguagem utilizada para que o alunado pudesse compreender as perguntas e os procedimentos sem maiores dificuldades. Ao iniciarmos o processo de coleta de informações, fazíamos um esclarecimento inicial sobre o questionário e as perguntas, e buscávamos estimular o pensamento sem passividade e sem respostas fáceis ou previamente incorporadas aos sujeitos. Nesta forma de utilização desta técnica de investigação, não há neutralidade asséptica, há um estímulo ao pensamento por contradições e mesmo planejada por representatividade tipológica, os critérios de representatividade estatística não foram determinantes para a nossa análise. Buscamos aquilo que contradiz, aquilo que não é “natural”, as contra-tendências em relação ao senso-comum e a internalização de uma forma de ser aluno ou aluna da escola capitalista e que colocam em movimento a própria escola.

Na análise das informações coletadas através do questionário, sistematizamos as informações em categorias que organizaram o conjunto de respostas em unidades. Dado o caráter aberto de algumas perguntas, mais importava o sentido da reflexão do alunado do que as respostas em si. Este procedimento permitiu compreender o que o alunado pensa a respeito de seu processo formativo escolarizado e de quais críticas e contra-tendências são identificadas na representação que o alunado faz da escola. Além destas unidades que sistematizamos em categorias, o questionário aberto também possibilitou com que retirássemos alguns fragmentos das respostas que contribuíam para o melhor entendimento das suas reflexões elaboradas e sistematizadas nas respostas. Será possível perceber, ao longo do texto, que estes fragmentos são significativos e passíveis de reflexão acerca do caráter contraditório da formação escolarizada capitalista.

2.5 A Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita-RS

A história do município de Nova Santa Rita pode ser identificada como tendo seu início no

começo do século XX, onde a área abrangida pelo município fazia parte integrante de São Sebastião do Cai como 6º Distrito, permanecendo nesta situação até 28 de junho de 1939, quando o município de Canoas emancipou-se do município de Gravataí e anexou ao seu território a referida área, que passou a denominar-se 2º Distrito de Canoas, tendo como sede Berto Cirio. Em 1987, um primeiro movimento ocorreu pela emancipação do município, porém acabou derrotado no plebiscito realizado neste período. Em 1991, uma comissão foi organizada para trabalhar pelo movimento pró-emancipação, saindo vitoriosa em um 2º plebiscito realizado no dia 10 de novembro, com mais de 64% dos votos válidos. Em 20 de março de 1992, através da Lei Estadual nº 9585/92, sancionada pelo governador da época, Alceu Collares, foi criado o Município de Nova Santa Rita.

O fenômeno da metropolização no Brasil teve início na década de 50, tendo-se intensificado nos anos de 1970 e 1980. Apesar de haver uma diminuição no ritmo de crescimento dessas áreas, as regiões metropolitanas continuaram crescendo, abrigando aproximadamente 60% da população urbana do país. Nas regiões metropolitanas existentes à época do Censo Demográfico (IBGE, 2000), residia 40% da população total do país. Juntamente com a concentração de população, essas áreas registraram elevados índices de criminalidade, pobreza, má condições de saúde, falta de infraestrutura, comprometimento dos recursos naturais, entre outros. Na Constituição Federal de 1988, o tema metropolitano é tratado no artigo 25, o qual atribui aos Estados a competência para instituição de regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, bem como para definição das funções públicas de interesse comum dos municípios compreendidos por essas figuras regionais. A ênfase foi dada à descentralização e democratização da gestão no país. A autonomia municipal foi reforçada, cabendo aos municípios um papel mais central no enfrentamento das questões urbanas.

A expansão da área legal das regiões metropolitanas tem especial significação no Rio Grande do Sul, onde a Região Metropolitana de Porto Alegre, composta originalmente por catorze municípios, passou a contar com 22 municípios quando da Constituição Estadual de 1989 e, atualmente, constitui-se de 31 municípios – número inferior somente às regiões metropolitanas de São Paulo (39) e Belo Horizonte (33).

Uma das principais causas apontadas para este crescimento na periferia de Porto Alegre se deveu ao êxodo rural, fenômeno pelo qual se designa o abandono do campo por seus habitantes que, em busca de melhores condições de vida e emprego, se transferem de regiões consideradas de menor condição de vida a outras, podendo ocorrer de áreas rurais para áreas rurais, ou de áreas rurais para centros urbanos. Este fenômeno teve grandes proporções no Brasil principalmente no período pós-guerra com a instalação de multinacionais durante o governo de Juscelino Kubitschek na década de 1950, esse processo foi acompanhado pela miséria de milhares de retirantes. As migrações do campo

para a cidade ocasionaram a urbanização, isto é, o crescimento das áreas urbanas em detrimento das áreas rurais. Uma de suas consequências é o desalojamento da população rural e sua concentração na periferia das cidades. Mas a urbanização não consiste somente num crescimento das cidades, ela implica também numa série de outras transformações relacionadas a este processo, como a subordinação do meio rural ao meio urbano e a formação de um sistema integrado de cidades ou as chamadas regiões metropolitanas, conhecido como rede urbana, onde as cidades são classificadas numa hierarquia urbana, dependendo de sua importância e destaque na economia regional e nacional. Durante a ditadura militar no Brasil, houve novamente um grande movimento de massa populacional devido à propaganda institucional, que propalava o crescimento do Brasil e a erradicação da pobreza.

A partir dos grandes centros, com urbanização acelerada e a construção civil, oferecendo oportunidades de emprego à mão de obra não especializada e analfabeta, os migrantes tiveram acréscimos salariais e algum tipo de melhoria das condições de vida. Em função desta melhora, começaram a mandar dinheiro para as regiões de onde vieram, chamando a atenção de outras pessoas que se encontravam ainda vivendo em condições precárias nas áreas rurais. Isto ocasionou uma aceleração do êxodo rural, causando ainda mais inchaço nos grandes centros, aumentando ainda mais os problemas ocasionados pela miséria na periferia das grandes cidades. Além de afastar o campesinato do campo, devido às grandes propriedades de terras que se instalavam aproveitando a diminuição da população no campo e concentrando a produção agrícola nos latifúndios e no agronegócio.

O município de Nova Santa Rita localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre, mais precisamente no Vale do Rio dos Sinos, sendo um dos mais novos municípios da região. Atualmente sua população é de 22.706 habitantes (IBGE, 2010). Suas principais atividades econômicas são a agricultura e a indústria: produtos industriais no setor de materiais de construção, eletrônicos, móveis e tecidos. Na pecuária, destacam-se os bovinos, suínos e frangos. Os produtos agrícolas mais importantes são o melão (maior produtor do RS), arroz, melancia e verduras.

Com relação ao sistema educacional, o município de Nova Santa Rita conta com 19 escolas: 16 municipais e 3 estaduais. Sendo que o sistema de ensino da rede municipal é dividido da seguinte forma:

- 03 Escolas de Educação Infantil;
- 07 Escolas de Ensino Fundamental – séries iniciais;
- 06 Escolas de Ensino Fundamental – séries iniciais e finais;

O número total do alunado matriculado na rede municipal, no ano de 2010, foi de 3.075, sendo que, 1.322 estão nas séries finais do ensino fundamental, 266 estão na EJA e 1.487 nas séries iniciais do ensino fundamental (INEP/MEC, 2010). A taxa de aprovação do alunado nas séries finais da RMENSR é de 71.6% (INEP/MEC, 2010) e, segundo levantamento que realizamos através dos questionários, há uma defasagem série/idade de 22% (no subcapítulo 6.2, aprofundamos esta questão).

A disciplina de educação física é oferecida somente para as séries finais do ensino fundamental e para a EJA, a RMENSR contava com onze professores e professoras de educação física em seu quadro no ano de 2010, de um total de 141 docentes do ensino fundamental¹¹. Sendo que, sete estavam trabalhando nas escolas com a disciplina de educação física, duas professoras trabalhavam com projetos do município, uma estava trabalhando junto à SMEEC e um professor estava em licença Interesse. O professorado que colaborou com este estudo foi aquele que estava ministrando a disciplina de educação física nas séries finais do ensino fundamental das escolas do município, sendo que, em uma das escolas, quem era responsável pelas aulas de educação física nas séries finais era um estudante de educação física realizando estágio. Dessa forma, o número total de professores e professoras que colaboraram para este estudo é oito (sendo sete do quadro efetivo e um estagiário).

Na estrutura curricular da RMENSR, fundamentado na legislação educacional vigente, o tempo pedagógico é distribuído da seguinte forma: são 200 dias letivos por ano (iniciam no final do mês de fevereiro e encerram na segunda metade do mês de dezembro, com um recesso de quinze dias no mês de julho), divididos em cinco dias por semana (à exceção dos feriados e dia não letivos que são compensados aos sábados); cada dia é composto de 5 períodos de 45min (em média, pois alguns períodos tem 40min e outros 50min), totalizando 25 períodos por semana. Estes períodos são distribuídos entre as seguintes disciplinas componentes do currículo das séries finais do Ensino Fundamental: 5 períodos de língua portuguesa, 4 de matemática, 3 de ciências, 3 de geografia, 3 de história, 2 de língua inglesa, 2 de educação física, 2 de artes e 1 de ensino religioso. Portanto, o tempo total de atividades de educação física para cada série é de 90min por semana (2 períodos de 45 min).

O quadro abaixo, refere-se à formação do professorado (graduação e pós-graduação) e a experiência docente (tanto na RMENSR quanto em outras escolas).

¹¹Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Censo Educacional 2009.

PROFESSOR PROFESSORA	ANO QUE SE FORMOU NA GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE	PÓS- GRADUAÇÃO	ANO DE ENTRADA NA RMENSR	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Professora A	2009	Unilassale	Não	2009	1 ano
Professora B	1992	Unisinos	Não	1996	14 anos
Professor C	2004	Ulbra	Sim	2008	3 anos
Professor D	2004	Ulbra	Não	2009	1 ano
Professora E	2006	Unilassale	Sim	2007	3 anos
Professor F	2006	Ulbra	Não	2008	2 anos
Professor G	Em curso	Unilassale	Não	2009	1 ano
Professor H	2002	Ulbra	Sim	2008	5 anos

Quadro 3: Formação e experiência no magistério dos professores da RMENSR

A maior parte do professorado (87%) concluiu o curso de graduação em educação física nos últimos oito anos, todos eles realizados em universidades privadas da região metropolitana de Porto Alegre (nos municípios de Canoas e São Leopoldo) e três destes fizeram curso de pós-graduação em nível de especialização. A experiência de magistério na educação básica é inferior à cinco anos para quase todo professorado, somente a Professora B tem mais tempo de magistério. O ingresso destes professores e professoras, a partir de 2007, na RMENSR foi através do concurso público realizado no ano de 2006. Anteriormente, a maior parte das escolas não tinham professorado de educação física oriundos de concursos, sendo a disciplina ministrada pelo professorado contratado ou estagiário.

A opção metodológica de realizar o estudo neste município foi baseada em três questões: primeiro porque a minha experiência como professor deste município pôde facilitar o contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa: com as escolas, professorado, alunado, equipes diretivas e comunidade escolar permitindo assim que a inserção no campo tivesse maiores possibilidades investigativas; segundo, porque o município de Nova Santa Rita-RS tem escolas inseridas em diferentes espaços: escolas localizadas em zonas urbanas (14 escolas na zona urbana) e zonas rurais (05 escolas na zona rural), localizadas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), loteamentos populares, zonas industriais entre outros. Permitindo que pudéssemos dialogar com diferentes realidades escolares e ampliando as possibilidades de compreensão do trabalho pedagógico da educação física; e, terceiro porque, sendo um município que tem 20 anos de emancipação, poucos são os estudos que trataram de investigar esta rede de ensino. Isto possibilita, posteriormente, a realização de estudos longitudinais nesta rede de ensino.

3. TRABALHO, CAPITAL E CRISE ESTRUTURAL

Para apontarmos os questionamentos sobre a realidade da organização do trabalho pedagógico no contexto brasileiro do modo de produção do capital, faz-se necessário discutirmos os fundamentos filosóficos e científicos que fundamentam as diferentes perspectivas referentes ao trabalho na busca da apreensão e explicitação de seu caráter ontológico e histórico. Assim como, tratamos neste capítulo de algumas questões referentes às forças produtivas (destrutivas) e as relações de produção na forma do capital organizar a vida e que apresentam um esgotamento de possibilidades humanas de desenvolvimento da sociedade, dado o caráter contraditório entre capital e trabalho, além das próprias reconfigurações oriundas da crise estrutural do capital das últimas décadas.

O trabalho é a atividade pela qual o ser humano se defronta com a natureza, é a atividade pela qual o ser humano cria a si mesmo, é a condição para a sua realização enquanto ser humano. Os seres humanos são, portanto, as formas com as quais produzem sua existência, enquanto ser genérico, através do trabalho. Em um determinado período da história da humanidade, o ser humano (ou o que viria a tornar-se tal) confrontou-se com situações em que sua sobrevivência só seria possível com o desenvolvimento de capacidades que ainda não haviam se desenvolvido. A partir da necessidade de sobrevivência é que os antepassados do ser humano (hominídeos) modificaram sua relação com a natureza, estabelecendo não mais uma relação de adaptação pura e simples às condições as quais se apresentavam pelo desenvolvimento da própria natureza, mas sim, uma relação que dependeria da transformação desta para atender as suas necessidades, primeiramente imediatas de sobrevivência e, posteriormente, com o desenvolvimento das civilizações humanas, as necessidades criadas pelas novas formas de produção e reprodução da vida. Esta transformação é a atividade produtiva essencial da existência da humanidade, ou seja, o trabalho. Como afirmou Marx (2006, p. 65-66): “o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”.

Portanto, foi através do trabalho que o antepassado do ser humano garantiu suas condições de manutenção da vida transformando a natureza. Este processo só foi possível com o desenvolvimento do cérebro e de estágios cognitivos superiores, o que não ocorre em outras espécies animais. Decorrem deste processo estabelecido de transformação da natureza pelo ser humano o desenvolvimento das forças produtivas que vão sofrer diversas alterações de acordo com o modelo de

produção existente em cada período da história da humanidade.

Além do intercâmbio com a natureza, o trabalho também é responsável por estabelecer as relações entre os próprios seres humanos. Surgiram desse processo, as relações sociais e constituição das primeiras civilizações ou sociedades que, por sua vez, vieram a originar as relações de produção que constituem o mundo do trabalho. Porém, se o trabalho significa a objetivação da vida genérica do ser humano, ou seja, o caráter ontológico de sua existência, com o surgimento do modo de produção eminentemente capitalista, o trabalho assume um outro sentido: alienado, explorado e assalariado.

O trabalho nas sociedades pré-capitalistas não era separado da vida familiar, da religião e do lazer, tinha um caráter de subsistência onde a troca era apenas residual, somente o pouco excedente da produção era trocado por outras mercadorias. Com o surgimento da indústria e a exploração da classe trabalhadora pelos proprietários dos meios de produção, a atividade econômica tornou-se uma busca incansável pelo lucro, onde a troca tornou-se o centro da produção voltando-se unicamente para a valorização do capital.

Para entender como os diferentes seres humanos se relacionam entre si no processo de trabalho, precisamos analisar as relações de produção dentro das quais esse processo ocorre. No processo de trabalho capitalista, os meios de produção são comprados no mercado, o mesmo acontecendo com a força de trabalho, onde o capitalista consome esta força de trabalho adquirida fazendo com que os trabalhadores e trabalhadoras consumam os meios de produção para produzir as mercadorias. Sendo que, os produtos resultantes são propriedade do dono dos meios de produção e não de quem os produz imediatamente, ou seja, a classe trabalhadora.

Pode-se dizer que para os economistas clássicos ingleses do século XVIII a relação do ser humano com o objeto de trabalho era uma relação de transformação do objeto pelo sujeito, sendo que este não se modificava pelo trabalho. Marx, contudo, mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas também o trabalhador e a trabalhadora, assim como suas condições de trabalho. Trabalho, portanto, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa ou em outro objeto, é envolver-se numa práxis em que o ser humano também se transforma por seu trabalho, sua atividade humana produtiva.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2006, p. 211).

O trabalho é a atividade produtiva vital do ser humano, a manifestação de sua própria vida e ele vende essa atividade a outra pessoa para conseguir os meios necessários à sua sobrevivência. Assim, sua atividade é para ele apenas um meio que lhe permite existir, não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes o sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que ele vendeu a outra pessoa. Como afirmou Marx (2010, p. 36), “o que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão”.

Segundo Mészáros (2006), a atividade produtiva na forma dominada pelo isolamento capitalista não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o ser humano e a natureza, porque reifica¹² o ser humano e suas relações e o reduz ao estado da natureza animal. Em lugar da consciência do ser genérico, encontramos o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato. A atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta da sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre ser humano e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza.

Podemos vislumbrar esta questão da separação da vida e do trabalho, o relato do Professor C nos dá pistas de como esse processo ocorre onde, em determinados momentos, o trabalho que realiza é antes um sacrifício para alcançar outros objetivos do que como parte de sua vida.

O que grita mais é a necessidade de querer. Imagina primeiro ano de casamento, tu quer ter tudo. Eu estou tentando, buscando e se deus quiser esse ano eu consigo tudo direitinho e ano que vem, de repente, eu relaxo um pouco. **Diminuo a carga horária, pra viver um pouco, além de trabalhar** (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010) [grifos meus].

A atividade produtiva – trabalho - é a fonte da consciência, e a consciência alienada é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, ou seja, da auto-alienação do trabalho capitalista (alienação de si próprio, isto é, alienação do ser humano em relação a si mesmo – às suas possibilidades humanas – através dele próprio, pela sua própria atividade). Como resultado da alienação do trabalho, o corpo inorgânico do ser humano aparece como meramente externo a ele e, portanto, transformado em uma mercadoria. Tudo é reificado e as relações ontológicas fundamentais

¹²“É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo ser humano, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do ser humano e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso especial de *alienação*, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2001, p. 314).

são viradas de “cabeça para baixo”. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu corpo inorgânico – natureza trabalhada e capacidade produtiva externalizada - foi dele alienado.

De acordo com Mészáros (2006), o conceito de alienação em Marx tem quatro aspectos principais, quais sejam: a) o ser humano está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (da sua própria atividade); c) de seu ser genérico (seu ser como membro da espécie humana); d) o ser humano está alienado do ser humano (dos outros).

O primeiro aspecto diz respeito à relação do ser humano com o produto de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza. O segundo aspecto é a expressão da relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo de trabalho, ou seja, a relação do ser humano com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas no fato de vendê-la a outro.

A terceira característica está relacionada com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a objetivação da vida da espécie humana. O trabalho alienado faz do ser genérico, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do ser humano o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual. A quarta característica está relacionada com esta última, porém, ao formular a terceira característica, Marx levou em conta os efeitos da alienação do trabalho com respeito à relação do ser humano com a humanidade em geral (alienação da condição humana), assim ele as está considerando tendo em vista a relação do ser humano com outros.

Em Mészáros (2006), dado o caráter histórico e passível de transformação, encontramos uma relação entre o caráter histórico e transcendente da alienação.

Alienação é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado em relação a alguma coisa, como resultado de certas causas – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico. Do mesmo modo a “transcendência da alienação” (*aufhebung*) é um conceito inerentemente histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferentes (MESZAROS, 2006, p. 40).

Uma primeira causa dessa deformação se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada dos meios de produção e no surgimento da organização da sociedade dividida em classes. Divisão do trabalho e propriedade privada são termos muito próximos: uma diz respeito à exploração do trabalho; a mesma coisa que a outra diz em relação ao produto da exploração do trabalho. As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um

estranhamento entre o ser humano e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de se realizar, pertence ao capitalista e não à quem o produz imediatamente. Por isso, “em vez de o trabalhador realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões” (KONDER, 1981, p. 29). Se no passado, tal como na transição do feudalismo para o capitalismo, as relações sociais impulsionadas pela propriedade privada puderam forjar um papel revolucionário, hoje esta mesma relação de propriedade privada é o principal entrave ao desenvolvimento emancipador do ser humano.

A categoria ontológica do marxismo permite entender que, ao realizar trabalho, o ser humano abandona a dependência para com a natureza e adentra naquilo especificamente humano. Visto assim, o trabalho é produto da atividade do ser humano e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e da civilização da humanidade. Trabalhar, então, tem o significado de garantir as condições objetivas e subjetivas para a manutenção e o desenvolvimento da existência do próprio ser humano. O trabalho, portanto, é a categoria central de análise da materialidade histórica da humanidade, porque é a forma mais elaborada e mais objetiva que os seres humanos desenvolveram para se organizar em sociedade.

Ocorre que, no sistema do capital, o trabalho (atividade produtiva vital) é expropriado (comprado por um preço sempre menor do que produz), definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do ser humano enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação e estranhamento. Sob a exploração do trabalho, o ser humano torna-se *menos* humano, há uma quebra na possibilidade de promover a sua humanização.

O processo de reprodução social do capital exigiu uma primeira conversão da terra, do trabalho e do capital em, respectivamente, renda fundiária, trabalho assalariado e lucro. Essa é a fórmula trinitária chamada por Marx (2008b), em que “se encerram todos os mistérios do processo social de produção” (MARX, 2008b, p. 1077). Contudo, com o desenvolvimento do sistema do capital e suas necessidades de consolidação, buscaram tornar “natural” essa conversão, impedindo o confronto de possibilidades superadoras das relações reprodutivas capitalistas. Ocasionalmente uma “segunda conversão”, em que: capital = lucro; renda fundiária = terra; trabalho assalariado = trabalho.

Essa conversão dos elementos fundantes da estrutura social é justificado por Mészáros (2010), pela seguinte razão:

A razão pela qual essa inversão prática dos dois lados das equações originais se torna tão mistificadora é o fato de que a dimensão histórica das relações que elas expressam está agora completamente suprimida. No caso do primeiro conjunto de equações, ainda era possível apreender o primeiro elemento da igualdade como o membro primário de uma sequência histórica. Consequentemente, ainda se podia adotar uma postura crítica com respeito às relações de intercâmbio estipuladas e impostas na prática, explicando seus méritos relativos, bem como suas principais limitações socioeconômicas em termos de forças históricas determinadas. Agora, no entanto, o *capital*, a *terra monopolizada* e o *trabalho assalariado* constituem o ponto de partida absoluto, radicalmente separado de sua gênese histórica (MÉSZÁROS, 2010, p. 41-42) [grifos do autor].

Essa conversão da força de trabalho em capital, na forma do assalariamento é elevada a um grau de universalidade incontestável, é mais do que a simples aceitação de uma imposição externa, configura a subsunção do trabalho ao capital (MARX, 2006). Onde não significa apenas uma relação de subordinação do trabalho, mas também uma relação de dependência do ser humano ao capital devido às suas necessidades de subsistência. Esse tipo de relação se diferencia de modelos de produção anteriores, como no modo de produção feudal por exemplo, onde o ser humano era subjugado por outro ser humano por poder político ou por tirania, já o capitalista subjuga o trabalhador e a trabalhadora não como ser humano, mas utiliza o produto de sua força de trabalho – seus meios de produção e de subsistência – para confrontá-lo.

No período pré-capitalista ainda baseado na manufatura, embrião da passagem à grande indústria ou da maquinaria, o objeto a ser produzido pelo ser humano com a utilização de ferramentas ainda possibilitava a força de trabalho como agente da produção, pois a força de trabalho colocava em movimento os meios de produção – objeto e instrumentos – agregando valor a mercadoria.

Ainda assim, estaríamos falando da subsunção formal do trabalho ao capital. Um processo complementar deste e que aprofunda o entendimento das relações produtivas no sistema do capital, se estabelece a partir da subsunção real do trabalho ao capital. Nesta, as forças produtivas são estranhas ao ser humano, ou seja, as relações de produção não mais dependem dele e o confrontam como coisa, mesmo sendo produto de seu próprio trabalho.

No período eminentemente capitalista, período do desenvolvimento da grande indústria, o agente da produção não é mais o ser humano e sim a maquinaria. Dessa forma, a força de trabalho é mediação na produção, ou seja, não é mais o ser humano que coloca em movimento os meios de produção, é a máquina que transforma o objeto. Quando a subsunção se torna real e o modo de produção torna-se especificamente capitalista com o desenvolvimento da grande indústria, a produção imediata é executada pela maquinaria – trabalho morto -, não mais pela trabalhadora e pelo trabalhador – trabalho vivo. Não é mais a máquina e os instrumentos de trabalho que se adaptam ao

ser humano, é o ser humano que se adapta aos meios de produção. Nesse ponto, conclui-se que “a grande novidade é que, de todos os fatores de produção, os seres humanos são cada vez mais desnecessários. Os seres humanos não foram criados para o capitalismo” (HOBSBAWN, 2000, p. 98).

Não é nossa intenção para este estudo, desenvolver algum tipo de tratado de economia política, o que nos levaria a empreender esforços que, além de nossas limitações, possivelmente nos afastaria do objeto central desta pesquisa. Porém, é importante apresentarmos alguns elementos que constituem as bases produtivas do sistema do capital para entendermos a organização do trabalho e como elas se inter-relacionam com a organização do trabalho pedagógico. Marx (2006), ao elaborar a crítica da economia política, aponta a mercadoria como força motriz do modo de produção capitalista e a partir dessa análise é que se determina o caráter do trabalho no capitalismo onde tudo, inclusive o trabalho, é transformado em mercadoria.

Observemos que, os elementos componentes do processo de trabalho capitalista são: 1) o objeto de trabalho – matéria a que se aplica trabalho; 2) meios de trabalho – ferramentas, maquinaria, condições gerais de produção etc; 3) o próprio trabalho – força de trabalho agregada ao objeto capaz de gerar mais-valor¹³. Portanto, a força de trabalho junto aos meios de produção constituem as forças produtivas e, como tal, deve ser comprada pelo capitalista que é detentor dos outros elementos – objeto e meios de trabalho. À classe trabalhadora, que não detém os meios de produção, resta vender aquilo que lhe pertence, vender a sua mercadoria: a força de trabalho. Esta, por sua vez, tem que ser vendida no mercado (assim chamado de mercado de trabalho), como afirmou Marx:

Para transformar dinheiro em capital, tem o possuidor do dinheiro de encontrar o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre nos dois sentidos, o de dispor, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e o de estar livre, inteiramente despojado de todas as coisas necessárias a materialização de sua força de trabalho, não tendo, além desta, outra mercadoria para vender (MARX, 2006, p.199).

Importante compreender que o trabalho enquanto força de trabalho e esta como mercadoria, tem um valor que é determinado como qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução.

Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua manutenção ou reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de

¹³ De acordo com a recente tradução dos Grundrisse de Marx (2011), realizada por Mario Duayer, a categoria *Mehrwert* que, tradicionalmente, vem sendo traduzida como “mais-valia” é incorreta na medida em que a tradução literal desta categoria seria “mais-valor”, podendo ser traduzida também como “valor adicionado” ou “valor excedente”. Teoricamente, esta tradução se justifica pelo fato de que a produção capitalista é produção de valor em escala sempre crescente, portanto, mais-valor.

meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência necessários a manutenção de seu possuidor (MARX, 2006, p. 201).

A soma desses meios de subsistência é que vai estabelecer a quantidade de trabalho necessário para a produção e reprodução da força de trabalho, suficiente para manter o ser humano em condições de vender, diariamente, a sua mercadoria. Ou seja, “o valor da força de trabalho reduz-se ao valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Varia, portanto, com o valor dos meios de subsistência, ou seja, com a magnitude do tempo de trabalho exigido para sua produção” (MARX, 2006, p. 202).

Além dos meios de subsistência, acresce-se ao tempo necessário à produção da força de trabalho o tempo de qualificação para determinadas atividades desenvolvidas por trabalhadores e trabalhadoras especializadas (por exemplo: da medicina, da engenharia, da agronomia, da pedagogia etc). Assim, o valor de troca desta força de trabalho se identifica diretamente com a sua qualificação profissional. Por isso,

[...] quanto menos tempo de formação um trabalho exige, menores serão os custos de produção do operário, mais baixo será o preço do seu trabalho, o seu salário. Nos ramos da indústria em que quase não se exige tempo de aprendizagem e a mera existência física do operário basta, os custos exigidos para a produção desse reduzem-se quase só às mercadorias exigidas para o manter vivo em condições de trabalhar (MARX, 2010, p. 44).

Destaque importante a ser feito é que a mercadoria força de trabalho tem algumas particularidades que a distinguem das outras, primeiro o fato de que a força de trabalho é a única mercadoria que ao ser consumida (seu valor de uso) tem a propriedade de produzir valor, de valorizar o capital (para o capitalista que a comprou). Além disso, a mercadoria força de trabalho só pode ser colocada em movimento por quem é sua proprietária e não pode se separar desta, o trabalhador e a trabalhadora apenas a vendem por tempo determinado pois, “se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria” (MARX, 2006, p. 198).

A mercadoria força de trabalho é uma parte do capital empregado pelo capitalista na produção, essa parte é conhecida como capital variável, pois reproduz o próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, mais-valor, que pode variar, ser maior ou menor. A outra parte, o capital constante, que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não mudam a magnitude de seu valor no processo de produção. Portanto, o valor de

uma mercadoria decorre do custo de capital, constante e variável, utilizado pelo capitalista, enquanto que a taxa de mais-valor (lucro capitalista) se define pelo grau de exploração da força de trabalho na produção. Em termos mais simples, quanto mais explorado for o ser humano, maior é o lucro capitalista.

É através desta análise da produção capitalista que se intensifica o antagonismo entre capital e trabalho, onde a aumento da acumulação capitalista é diretamente proporcional ao aumento da exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras, da mesma forma que a classe trabalhadora organizada, ao travar suas lutas contra a exploração do trabalho estão enfrentando a lógica do lucro capitalista.

Esse movimento de luta entre a classe trabalhadora e capitalistas resulta em uma queda da taxa de lucro que, segundo Antunes (1999), foi uma das maiores expressões do quadro crítico do capitalismo nos anos de 1970 que ocasionaram a crise estrutural do capital que vivenciamos hoje, “dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro” (ANTUNES, 1999, p. 29-30).

Podemos apontar que a origem da atual crise estrutural do capitalismo se encontra na reestruturação capitalista advinda com a implementação do modelo neoliberal, principalmente a partir da década de 1970, onde a redução da taxa de lucro capitalista foi diminuída a ponto de não ser mais possível a sustentação do chamado *welfare state* (estado de bem-estar social) pós-segunda guerra mundial. Segundo Antunes (1999), a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados. Era também a manifestação tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema metabólico do capital. Esse período caracterizou-se também por uma ofensiva generalizada do capital e do Estado burguês contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo.

De maneira geral, no período pós segunda guerra mundial a produção capitalista se desenvolveu de forma bastante significativa, com ampla produção de mercadorias, com taxas de desemprego reduzidas e desenvolvimento da indústria. Este impulso das forças produtivas ampliou significativamente a concentração de capitais e a internacionalização da produção. Com o

fortalecimento da classe trabalhadora empregada, a organização em sindicatos e a reivindicação constante de melhores condições de trabalho e aumentos salariais começaram a significar prejuízos para a burguesia detentora dos meios de produção. Como resultados da superprodução e do fortalecimento da classe trabalhadora sindicalizada, na década de 1970 a produção capitalista começou a sofrer perdas econômicas que não mais permitiam manter as mesmas taxas de lucro, recorrendo para a intensificação da especulação financeira e dos ataques à classe trabalhadora através da implementação de políticas neoliberais, que eram adotadas por regimes “democráticos” na Europa e Estados Unidos e ditatoriais na América Latina, África e Ásia (apesar que, mesmo na Europa, as ditaduras em Portugal, Espanha e Grécia permaneciam como método político “adequado” para a implementação de tais políticas neoliberais).

A internacionalização da economia, além da especulação financeira, também foi adotada para que as grandes corporações internacionais pudessem baratear a sua produção através da mão de obra dos trabalhadores e das trabalhadoras dos países capitalistas periféricos, onde a força de trabalho tinha menor valor e era mais precarizada. Este processo acabou gerando dois movimentos: se por um lado, o capital financeiro especulativo garantia maiores taxas de lucro para o capitalista, por outro lado, se aumentava o desemprego e os rendimentos de quem estava empregado, diminuindo os número de consumidores da produção capitalista, isto é, diminuiu o poder de compra da população. Portanto, se estes movimentos são processos em que “a combinação de trabalho barato com a financeirização do capital gerou o fenômeno formidável da sobredeterminação do capital financeiro em relação ao capital produtivo” (OLIVEIRA, 2006, p. 275), ao mesmo tempo, esta sobredeterminação não significa a exclusão ou desnecessidade do trabalho produtivo como base da fetichização extrema do capital através da esfera financeira.

Para “resolver” este problema da diminuição dos rendimentos da classe trabalhadora, foi fundamental desenvolver o sistema de crédito através de empréstimos efetuados pelos bancos e agências de crédito, onde a população poderia continuar a adquirir mercadorias sem ter recursos para pagar imediatamente por elas. Assim, várias medidas foram adotadas para possibilitar que as pessoas pudessem comprar imóveis, automóveis e outras mercadorias que não poderiam se não fosse pelo sistema de crédito.

Este sistema de crédito permitiu a reestruturação do capitalismo em meio à crise da década de 1970, mas também foi o principal fator da crise estrutural vigente hoje. O aumento do desemprego, as altas taxas de juros, o aumento de impostos, a injeção de recursos públicos nos bancos privados, a diminuição dos rendimentos da população assalariada e o comércio internacional operado nos acordos entre países capital-imperialistas, causaram uma grande *bolha* financeira especulativa que estourou no

início do século XXI e que estamos vivenciando como uma das manifestações da crise estrutural do capital. Desta simplificada relação já se percebe que é grotescamente equivocada a ideia difundida pelo ideário burguês de que a crise encontra-se somente na esfera financeira especulativa da economia capitalista, pois articula-se diretamente a relação entre produção e especulação, ou ainda, entre exploração da força de trabalho e fetichização do capital.

A neoliberalização da economia cuja intensificação das privatizações metamorfoseou as relações entre a esfera pública e privada determinadas pelo mercado, hibridizando-as em um novo fenômeno da internacionalização das economias nacionais (propagandeada de globalização) em que os mercados financeiros e a esfera produtiva combinada com o avanço tecnológico devoram os bens públicos, enfraquecem o Estado, as soberanias nacionais e implementam a ditadura do mercado em escala global.

Essa ditadura do mercado reorienta o caráter da propriedade coletiva para a esfera individual cuja propriedade privada se torna o princípio regulador de todas as esferas da vida. Saúde, educação, segurança e outras não são mais direitos públicos e coletivos, são transformadas em mercadorias a serem compradas e consumidas, é dizer que se transformam as mínimas condições de existência em capital. O que passa é que, em uma sociedade estruturada em classes cuja desigualdade institucionaliza-se como necessidade “natural” da economia, se criam mecanismos para possibilitar que mesmo as pessoas que não podem acessar a propriedade privada das condições de sobrevivência a façam, daí que surge o sistema de crédito como forma de consumir mercadorias pagando a longo prazo. Amplia-se o círculo de pessoas consumidoras e valoriza-se o capital financeiro (através da clássica fórmula em que o dinheiro se transforma imediatamente em mais dinheiro), porém, junto ao acúmulo de dívidas que tornam-se insustentáveis na medida em que as regras de mercado oscilam de acordo com as necessidades de valorização do capital e não da classe trabalhadora, que fica endividada cada vez mais.

No sistema metabólico de controle social, o capital – com seu inerente caráter expansionista – subordina o valor de uso ao valor de troca das mercadorias. Como o valor de troca só se realiza quando a mercadoria é comercializada, o consumo é necessário para a acumulação, portanto, produção e consumo compõem o mesmo fenômeno da acumulação capitalista, onde é preciso criar a necessidade de consumir para a produção da riqueza capitalista. Porém, a produção e o consumo do capital estão em oposição antagônica com a produção e o consumo do trabalho. No sistema do capital, o entendimento desta tendência de produção e distribuição capitalista só pode ser amplamente compreendido se levarmos em conta a contra-tendência específica ligada objetivamente à ela (MÉSZÁROS, 2009b), polos opostos e contraditórios de um mesmo fenômeno. Em um extremo deste

fenômeno, temos que a produção capitalista de mercadorias necessita consumir a força de trabalho adquirida para criar valor de troca e obter lucro ao vender sua mercadoria, no outro extremo, para produção de sua existência o ser humano precisa consumir as mercadorias produzidas e, para isso, necessita vender a sua força de trabalho. Acontece que, em um período da humanidade em que o desemprego estrutural e a miséria tomam proporções nunca antes experimentadas, um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras não tem condições de consumir e, portanto, diminui o “círculo de consumidores” que garantem a circulação e expansão do capital. Como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho são condições fundamentais para a manutenção das taxas de lucro capitalista da atualidade, as “soluções” encontradas – através dos mecanismos de sistema de crédito, obsolescência planejada, qualidade total etc – são buscadas, ideologicamente, na tentativa de criar uma identidade entre trabalhador ou trabalhadora e consumidor ou consumidora. Cujas implicações são analisadas por Mézáros (2009b) da seguinte forma:

As implicações práticas negativas desta identidade fundamental vêm à superfície com evidência e determinação irreprimíveis através do desdobramento tendencial da taxa de utilização decrescente. Além do mais, com relação ao trabalho essa tendência assume a forma de uma fastidiosa contradição. Pois, de um lado, encontramos o apetite *sempre crescente* do capital por “consumidores de massa” enquanto, de outro, a sua necessidade *sempre decrescente* de trabalho vivo (MÉSZÁROS, 2009b, p. 673).

A expansão do capitalismo, na atualidade, só se efetiva através da destruição das forças produtivas. Num caminho sem volta, a acumulação capitalista se desenvolve através das forças destrutivas da natureza, meio ambiente e da força humana de trabalho, onde “os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo passado, para a realidade, hoje predominante, da 'produção destrutiva'” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73). Este mesmo autor, que analisa as metamorfoses ocorridas na sociedade contemporânea ponderando sobre a crise estrutural do processo sóciometabólico do capital, caracteriza esta situação como limítrofe da condição progressiva das possibilidades sociais do capital, noutras palavras, definindo-a como a situação em que definitivamente se aprofunda o caráter destrutivo da produção e reprodução capitalista atingindo níveis de barbárie social.

O desenvolvimento das forças produtivas atingiu tal nível de avanço que as relações de produção não acompanharam em mesmo nível, dado o caráter capitalista deste avanço de forças produtivas. Assim como observara Marx (2007),

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da

sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, estas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2007, p. 45).

Ou seja, ao mesmo tempo que as relações de produção de determinado período histórico desenvolvem as suas forças produtivas, em determinado momento elas se tornam seu entrave. Foi assim que ocorreu no fim do sistema feudal quando a burguesia – revolucionária para aquele momento – modificou as relações de produção, que até então eram de subsistência, para o desenvolvimento da manufatura e da produção para a troca, dando início ao período eminentemente capitalista da história. Portanto, as forças produtivas avançam em decorrência do avanço das relações de produção existentes e estas, por sua vez, ao não conseguirem acompanhar o avanço das forças produtivas precisam ser cambiadas. É nesse sentido que o projeto socialista se apresenta como caminho viável e superador das atuais relações de produção, onde a propriedade privada, a alienação, a exploração do trabalho, a centralização e concentração do capital, além do caráter inerentemente expansionista do capital, não apresentam mais possibilidades de avanço das relações de produção, senão pelo contrário, causando a destruição das relações de produção e, por conseguinte, a destruição das forças produtivas, tornando-as forças destrutivas.

O desenvolvimento da socialização das relações de produção que representa o avanço superador do atual modo de produção da existência, tem seus pressupostos naquilo que Marx nos diz sobre o desenvolvimento histórico da humanidade, onde

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade (MARX, 2007, p. 46).

Nesse sentido que a elaboração explicativa das relações de produção como produção destrutiva da humanidade esboçam a necessidade de superação de tais relações, que estão imbricadas dialeticamente ao desenvolvimento destas forças destrutivas. Por essa razão, que centramos nosso estudo nas relações estabelecidas nos processos educativos pela via escolar, pois esta explicação, através do método materialista histórico e dialético, contém em si as possibilidades superadoras, seja por incorporação do avanço das forças produtivas que permitem com que a humanidade possa se beneficiar delas (obviamente que na forma do capital organizar a vida isso não é possível, pois este avanço só tem sentido para o capital e não para a humanidade), seja por refutação

das condições desumanizadoras colocadas para a formação humana na atualidade.

Ao desenvolver a lei da tendência de utilização decrescente do valor de uso, Mészáros (2009b) apresenta uma destas condições destrutivas da humanidade em que

[...] a taxa de utilização decrescente assumiu, na atualidade, uma posição de domínio na estrutura capitalista do metabolismo socioeconômico, não obstante o fato de que, no presente, quantidades astronômicas de desperdício precisem ser produzidas para que se possa impor a sociedade algumas de suas manifestações mais desconcertantes. Ao mesmo tempo [...] o imperativo de fornecer os fundos proibitivamente vastos e necessários à produção cada vez maior de desperdício afirma-se hoje, mesmo nos países capitalisticamente mais avançados, sob uma forma antes inimaginável: pela imposição de *cortes* e *economias* em cada área importante da reprodução social, da educação à saúde, para não mencionar as demandas elementares do sistema de seguridade social. Assim, é como se os governos dos diversos estados capitalistas quisessem demonstrar todos os dias a verdade da proposição de Marx de que o capital é a “contradição viva” (MESZÁROS, 2009b, p. 655-656).

Essa contradição viva do capital pode ser expressada através do reordenamento do mundo do trabalho das últimas décadas, pautado entre outras questões, pela privatização do setor público (remetendo para a esfera privada os serviços essenciais da população), produção de tecnologia para diminuir o trabalho vivo na produção (sendo uma das causas do desemprego estrutural na sociedade) e a flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas (ao criar o exército de reserva funcional, os trabalhadores e trabalhadoras aceitam quaisquer condições de trabalho para, pelo menos, conseguir ter algum emprego). Além disso, uma característica marcante deste processo foi a ideia de que o capital financeiro especulativo pudesse ser uma forma de aumentar a taxa de lucro capitalista sem que houvesse dependência da acumulação de capital produtivo oriunda da extração de mais-valor da força de trabalho, acreditando ser possível diminuir o trabalho vivo da produção até o ponto de esgotá-lo (embora isso nos pareça não ser possível dada a necessidade inerente da produção capitalista de explorar o ser humano, o que ocorre é que diminui-se o trabalho vivo produtor direto de mais-valor, porém com uma aumento e intensificação cada vez maior do trabalho de produção indireta de mais-valor, em menor número de trabalhadores e de trabalhadoras, mas totalmente dependente destes, temos como exemplos o trabalho dos bancários e bancárias, corretores e corretoras de imóveis, professores e professoras entre outras que são necessárias pelo capital se expandir), o que trata-se somente de um mascaramento da acumulação, concentração e centralização capitalista, bastante difundida pelos defensores da “sociedade do conhecimento”, que subdimensionam a centralidade do trabalho para uma suposta sociedade em que o conhecimento é o elemento central estruturante da sociedade.

O expansionismo do capital contemporâneo já não se sustenta somente através da concentração de capitais oriundos da acumulação e da expropriação das forças produtivas, a intensificação da centralização de capitais já constituídos tem operado com uma nova face que é condição e consequência “necessária” para o desenvolvimento capitalista. Assim, os “pequenos capitalistas” e os Estados são engolidos pelos “grandes capitalistas” que formam enormes corporações internacionais as quais as nações, principalmente do capitalismo periférico, se subordinam com o pressuposto de se tornarem mais competitivos no mercado internacional.

Recentemente, Virgínia Fontes (2010) elaborou o conceito de capital-imperialismo como um processo avançado do sistema do capital contemporâneo em que supera por incorporação o imperialismo das nações. Em que,

Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho (FONTES, 2010, p. 149).

Através desta perspectiva, as grandes corporações mundiais é que são o “topo da pirâmide” hierárquica do capital e não mais os países do capitalismo central enquanto potências imperialistas. Estas, junto às burguesias nacionais, subordinam-se à nova forma de acumulação do capital-imperialismo em que “não ocorre uma oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo: ela decorre de e impulsiona o crescimento de todas as formas de capital, *pornograficamente entrelaçadas*” (FONTES, 2010, p. 198) [grifos da autora].

Basicamente, a especulação financeira opera com a conversão imediata do capital em mercadoria, através do capital portador de juros, porém não é sem a inerente necessidade de extração de mais-valor na produção¹⁴, assim como afirma Fontes (2010),

¹⁴ Segundo Mészáros (2009), hoje a economia mundial circula com 50 trilhões de dólares de capital real e 150 trilhões de dólares de capital fictício ou financeiro especulativo, ou seja, $\frac{3}{4}$ da economia mundial está sustentada em capital fictício, que não existe realmente.

O capital monetário só pode se realizar expandindo a atuação funcionante, a extração do mais-valor que o nutre. *O aparente descolamento entre os dois momentos do capital – funcionante e monetário - expressa sua mais estreita e íntima imbricação.* A aparente dissociação existente entre eles é, de fato, uma interpenetração crescente resultante da concentração da propriedade de recursos sociais de produção e exige expandir formas brutais de extração de mais-valor. Essa fusão real entre capitalistas monetários e funcionantes, entretanto, tende a ser secundarizada pelos grandes proprietários de capital monetário e de seus prepostos, que se imaginam existir isoladamente da totalidade do processo produtivo (FONTES, 2010, p. 35) [grifos da autora].

A crise do sistema imobiliário norte-americano em 2007 – crise do crédito *subprime* – foi um grande exemplo da impossibilidade de manutenção de uma economia baseada na especulação financeira como maior expressão da taxa de lucro. Significa dizer que o capitalismo se sustenta no capital produtivo que necessita de trabalho vivo para sua reprodução. Tanto nesta crise localizada dos Estados Unidos como nos outros países do capitalismo central e periférico, o Estado tem papel central para o gerenciamento da crise passando por redefinições de seu papel tático e estratégico. Assim, vamos compreender que junto à reorganização da base econômica da sociedade capitalista, o Estado precisa ser reestruturado também para atender as novas necessidades surgidas com a reestruturação produtiva. O sistema sociometabólico do capital, segundo Mészáros (2009), tem seu núcleo central formado pelo tripé: capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, que não podem estar “fora de sintonia” ou colocam em risco o avanço da acumulação e expansão capitalista.

Se na esfera produtiva o modelo taylorista/fordista foi sendo superado pelo modelo toyotista (também conhecido como modelo de acumulação flexível) na esfera política podemos apontar que o neoliberalismo, enquanto forma hegemônica de consolidação capitalista no mundo, vem passando por algumas reformulações que estão colocando em “xeque” seus fundamentos. Essa afirmação tem por base de referência, por exemplo, a Inglaterra nos últimos 30 anos, onde a era Thatcher de intensa neoliberalização política e econômica, deu lugar ao *New Labour* inglês (ANTUNES, 1999), ou a “nova” socialdemocracia. O exemplo brasileiro também é bastante expressivo onde, após 8 anos de intensificação neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o governo Lula do Partido dos Trabalhadores (PT) surgiu como uma “alternativa popular”. Com um discurso nem tão neoliberal e tampouco de esquerda, o que se vê hoje é um tipo de adaptação do modelo britânico da “nova” socialdemocracia: um governo de coalizão no parlamento, cooptação sindical e de movimentos sociais, assistencialismo aos pobres e miseráveis através do aumento do endividamento público junto ao Banco Mundial e regulação da economia de mercado orientada pelos organismos internacionais. A

maior expressão desta “nova” socialdemocracia vem da Inglaterra, quando Tony Blair vence as eleições de 1997 após a reformulação do *Labour Party* (Partido Trabalhista Inglês), através de uma perspectiva política em que o Estado não era mínimo como no neoliberalismo, mas também não era máximo como queriam os adeptos da “velha” socialdemocracia. Dando início a uma nova ideia socialdemocrata a serviço dos atuais interesses do capitalismo em crise, onde o Estado intervém na economia de maneira a atender os interesses do mercado mundial.

A socialdemocracia, seja velha ou nova, apenas muda a “cor da parede”, mas mantém o “alicerce” do reformismo e a perspectiva de eternidade do capital como modo de produção da existência, agindo mais nas consequências das políticas neoliberais e não conseguindo (até porquê não tem esta pretensão) enfrentar as causas irreparáveis e prejudiciais à classe trabalhadora. No sentido exposto por Mészáros (2004), em que

[...] as “mudanças graduais” legitimadas da teoria socialdemocrática não são sequer graduais em qualquer sentido da palavra (isto é, mudanças adequadas para assegurar, ainda que lentamente, a prometida transição para uma sociedade muito diferente – socialista), mas meramente conciliatórias. Sua premissa, admitida mais ou menos abertamente, é a necessária exclusão de toda mudança estrutural radical, por qualquer meio (seja repressivo ou não) que a “ordem constitucional” estabelecida tenha a sua disposição (MÉSZÁROS, 2004, p. 419).

Discutir a reorganização política do Estado em meio a crise estrutural do capital é, sem dúvida, um tema necessário, principalmente quando nos deparamos com um quadro em que o Brasil se apresenta ao mundo como um país “emergente e em ascensão”, há muito tempo essa caracterização do Brasil o torna eternamente “condenado ao sucesso”, como ironicamente caracteriza Boron (2010). A difusão de dados sobre crescimento econômico e de ascensão social são tratados como aspectos positivos de um país latino-americano que atendeu perfeitamente aos ditames dos organismos econômicos e políticos mundiais e que são capazes de o tornar potencialmente desenvolvido. Seguindo a linha orientada por Marx (2007) de que entende-se o menos desenvolvido a partir do mais avançado, entendemos o papel que o Brasil vem desempenhando neste processo desigual e combinado, onde o suposto crescimento econômico não é mais do que um mito, ou seja, a receita de desenvolvimento que o Brasil vem experimentando não difere em nada do que àquelas que outros países do capitalismo central já utilizaram e que hoje sofrem as consequências de sua dependência ao mercado como regulador da economia.

Boron (2010), faz uma análise interessante a este respeito ao afirmar que o desenvolvimento do capitalismo nacional é um mito, onde a história recente não encontra precedente entre países que

antes eram subdesenvolvidos e que tornaram-se desenvolvidos¹⁵. Os dados da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, 2010) confirmam este fato ao expressar que nos últimos 30 anos dobrou o número de países menos desenvolvidos e somente dois conseguiram sair desta condição. Esse mito é provocado pela necessidade das burguesias nacionais intensificarem ataques à classe trabalhadora e a esfera pública sob a justificativa do suposto desenvolvimento do país, exemplo recente foi do “milagre econômico” brasileiro que justificava todo tipo de repressão da ditadura militar.

Os parâmetros que são definidores de economias desenvolvidas ou de crescimento econômico são caracterizados pela produção de mercadorias e poder de consumo (como é o cálculo do PIB, por exemplo), significa dizer que não dizem respeito ao nível de elevação do padrão humano de vida nos aspectos necessários de sua existência, na produção da cultura humana no sentido de que o desenvolvimento de uma sociedade represente o desenvolvimento de seu povo. Ou seja, quanto maiores forem os níveis de exploração e intensificação da desumanização para elevar a produção de mercadorias, além de elevar o consumo de uma pequena parcela da população, está justificado. Pois, crescimento econômico e desenvolvimento, no sistema do capital, representam isso.

O ideário burguês mundial tem propagandeado o fenômeno do crescimento econômico brasileiro, através de índices de diminuição do desemprego, crescimento da indústria, do PIB e de uma suposta diminuição da pobreza e da miséria. Porém, o que este ideário esconde é o tipo de crescimento econômico e desenvolvimento que está em marcha no Brasil e suas implicações para um futuro próximo, onde um simples questionamento já esboça uma primeira reflexão sobre o caráter contraditório deste ideário do suposto crescimento: para quem serve? Ao analisarmos as políticas brasileiras das últimas duas décadas, podemos identificar semelhanças com o período de crescimento econômico dos países do capitalismo central, em que o *boom* do crescimento representado pela orientação neoliberal e depois pela nova roupagem socialdemocrata ruíram frente às contradições inerentes do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009b), que o tornam insustentáveis na perspectiva da classe trabalhadora. Agrava-se o fato de que o Brasil apresenta enormes índices de desigualdade de todas as formas, fruto de seu desenvolvimento dependente e que não concorre em mesmo nível com os países centrais do capitalismo.

Uma das leis gerais que podem explicar este fenômeno do suposto crescimento que o Brasil vem experimentando se trata do desenvolvimento desigual e combinado. Esta lei dialética foi formulada

¹⁵A única exceção, segundo o autor, é a Coreia do Sul, que “diferentemente dos países da América Latina, jamais aplicou os “bons conselhos” do FMI, do BM e do Conselho de Washington e que, por isso, foi o último a subir ao trem do desenvolvimento capitalista antes que este se afastasse definitivamente da estação, em meados do século 20. Todos os outros chegaram tarde e agora ficar aguardando seu retorno constitui um gesto de nostalgia destinado inexoravelmente ao fracasso” (BORON, 2010, p. 36).

inicialmente por Leon Trotsky (LÖWY, 2006) em sua análise sobre a Revolução Russa e posteriormente sistematizada por Novack (2008). Este último autor citado, sistematiza esta lei dialética através do transcurso de desenvolvimento dos modos de produção durante a história da humanidade, onde diferentes regiões ao mesmo tempo em que são desiguais, combinam-se de acordo com o modo de produção hegemônico de uma determinada sociedade.

Como esboça nesta passagem:

Uma comparação entre os diversos modos de produção nos diversos países demonstraria mais abruptamente suas desigualdades. O escravismo havia virtualmente terminado como modo de produção, nos países da Europa, antes de ser introduzido na América, em virtude das necessidades dos próprios europeus. A servidão havia desaparecido na Inglaterra antes de surgir na Rússia e houve tentativas de implantá-la nas colônias norte-americanas depois de ter sido varrida na metrópole. Na Bolívia, o feudalismo floresceu sob os conquistadores espanhóis e fez deteriorar o escravismo, ao passo que, nos Estados Unidos, este surgiu freando o feudalismo.

O capitalismo estava altamente desenvolvido no ocidente da Europa, enquanto que no Leste era implantado só superficialmente. Uma disparidade similar no desenvolvimento capitalista prevaleceu entre os Estados Unidos e México (NOVACK, 2008, p. 33).

Nesta citação acima, observa-se o caráter desigual do desenvolvimento das civilizações, o passo seguinte da análise desta lei dialética é compreender como esta desigualdade pode representar saltos qualitativos quando ela é combinada. O sistema sociometabólico do capital é um fenômeno de tal magnitude que este caráter desigual e combinado adquire materialidade necessária às mudanças qualitativas do próprio capitalismo, pois este opera em esfera mundializada e assume proporções em que não há lugar do mundo em que o capital não se manifeste como expressão hegemônica do modo de produção.

O capitalismo é um sistema econômico mundial. Nos últimos cinco séculos se desenvolveu de país a país, de continente a continente, e passou através das fases sucessivas do capitalismo comercial, industrial, financeiro e capitalismo estatal monopolista. Cada país, mesmo que atrasado, foi levado à estrutura das relações capitalistas e se viu sujeito às suas leis de funcionamento. Enquanto cada nação entrou na divisão internacional do trabalho sobre a base do mercado mundial capitalista, cada uma participou de forma peculiar e em grau diferente na expressão e expansão do capitalismo, e jogou diferente papel nas distintas etapas de seu desenvolvimento (NOVACK, 2008, p. 40-41).

Na história recente do capitalismo em nível internacional, o Brasil foi se desenvolvendo de forma desigual na comparação com o capitalismo dos países mais avançados, porém de maneira combinada com as necessidades de expansionismo do capital na sua totalidade, tanto em questões

econômicas quanto políticas. Enquanto que nos Estados Unidos e na Europa vivia-se o auge da democracia representativa burguesa, o Brasil vivenciava a ditadura mais violenta de sua história entre os anos de 1960 até início dos anos 1980. Neste mesmo período, enquanto os países do capitalismo central esboçavam a intensificação do modelo de neoliberalização da economia (principalmente nos Estados Unidos com Ronald Reagan e na Inglaterra com Margareth Thatcher), o Brasil recorria aos organismos internacionais para realização de obras de infraestrutura – construção de estradas, aeroportos, hidrelétricas – para beneficiar a burguesia nacional, as empresas privadas e também a consolidação de empresas estatais na área de saneamento, mineração, energia e comunicações. A ditadura militar propiciou uma aceleração na transformação das forças produtivas (OLIVEIRA, 2006), período que ficou conhecido como o “milagre brasileiro” em que a repressão era o método adotado para este modelo de desenvolvimento capitalista que atendia perfeitamente aos interesses dos organismos internacionais que financiavam o “milagre”.

De forma tardia, em relação ao capitalismo central, o Brasil iniciava seu processo de internacionalização da economia tanto na concentração de capitais – com as privatizações da década de 1990 – como da centralização – com a abertura das estatais para o capital estrangeiro, como o caso da Petrobrás, e também do avanço do sistema de crédito que intensificava a especulação financeira, principalmente através dos títulos da dívida pública brasileira. O receituário neoliberal brasileiro seguiu à risca os ditames da desregulamentação do mercado, do livre comércio indiscriminado que abria as portas para a importação e da financeirização das dívidas públicas (interna e externa), característica fundamental da centralização capital-imperialista de internacionalização de capitais.

Ao analisarmos a conjuntura atual identifica-se que a principal causa da crise que vem ocorrendo na Europa origina-se na relação entre a dívida pública e o PIB. De maneira simplificada, podemos dizer que dívida pública de um país é contraída com a condição de efetuar o pagamento através do PIB futuro, que ainda não se realizou – chamado por Oliveira (2006) de “adiantamento virtual” –, ou seja, coloca para o futuro da produção interna a solvência da dívida contraída no presente, porém, como o PIB é diretamente relacionado à produção do país, se há uma queda da produção, há uma queda do PIB e não há como pagar a dívida, daí ocorrem dois movimentos: aumentam os juros da dívida pública, ocasionando um maior endividamento em relação ao PIB (tanto pelo fato de ter diminuído quanto pelo fato da dívida aumentar); e um outro movimento de financiar as dívidas antigas através de novas dívidas, ou seja, realiza-se virtualmente o pagamento da dívida pública, processo este que vem ocorrendo desde o período colonial do Brasil, onde a contração de novas dívidas serviam para pagar as dívidas antigas, o clássico “empurra com a barriga”.

Conforme Oliveira (2006, p. 279), as “dívidas do Estado, teoricamente, querem dizer que a produção de valor não pode ser sancionada pelo valor, isto é, o consumo e o investimento não podem se realizar e a dívida pública é uma forma de adiantamento do valor que não se realiza”. O que ocorreu com os chamados PIGS¹⁶ na Europa foi que, por serem os “países pobres” da zona do euro, não há possibilidade de aumentar a produção e ampliar o PIB e como haviam contraído enormes dívidas públicas principalmente para recuperar os bancos durante o período do *boom* econômico da União Europeia (UE), a situação ficou insustentável. O que fez com que Portugal, Irlanda e Grécia recorressem ao FMI, UE e Banco Central Europeu para pagar as dívidas antigas contraindo novas dívidas.

No Brasil, este processo não tem sido diferente, porém ainda estamos convivendo em um período de suposto crescimento da economia, com aumento significativo da indústria, do setor de serviços e da valorização do capital pela via da especulação financeira que tem sido “positiva”. Atrelado a este crescimento, acumulam-se as dívidas públicas que no primeiro quadrimestre de 2011 atingiu mais de 1 trilhão de reais (BRASIL, 2011) e somente mantem-se em níveis moderados pelo fato do PIB brasileiro estar relativamente alto (relação dívida/PIB em torno de 40% no ano de 2010).

Como este crescimento brasileiro tem seguido o mesmo receituário do capital-imperialismo, as corporações internacionais na busca de mão de obra barata e incentivos fiscais instalam-se no país para garantir a produção de mercadorias negociadas internacionalmente. Este processo permite que, temporariamente, se tenha um índice de desemprego menor que em outros períodos e menor também na comparação com países capitalistas centrais. O caráter temporário deste índice pode ser exemplificado exatamente pelo que ocorreu na Europa, por exemplo, no caso da bolha do crédito imobiliário, que articula uma série de condições para o desenvolvimento do setor que traz junto de si a derrocada em curto período.

Tamanha desigualdade gerada por este período necessita de estratégias para “acalmar” a maioria da população, entrando em cena a subordinação do Estado ao capital-imperialismo. A receita adotada pelos governos brasileiros segue a tendência dos governos do centro do capitalismo de políticas assistencialistas financiadas por organismos internacionais, cujas condições de financiamento, contraditoriamente, ampliam o nível de desigualdade social e de expropriação da humanidade.

Segundo informações do Banco Mundial, em março de 2011 haviam 57 projetos ativos financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) em atividade

¹⁶ Alguns autores trabalham de maneira diferente a referência aos PIGS, alguns incluem a Itália, outros incluem a Inglaterra, nós nos referiremos aos PIGS em relação à Portugal, Irlanda, Grécia e Espanha. Principalmente pelo fato de que Portugal, Grécia e Irlanda terem pedido “socorro” ao FMI e UE, dado o nível de aprofundamento da crise nestes países, assim como a Espanha, em que se percebe que, a curto prazo, o agravamento da crise vai repercutir em mais ataques a classe trabalhadora e empréstimos junto aos organismos internacionais.

no Brasil, totalizando 9 bilhões de dólares alocados. Dentre estes projetos, inclui-se o Programa Bolsa Família, o Programa Saúde da Família, projeto de Redução da Pobreza no Nordeste, o projeto de Áreas Protegidas da Região Amazônica, dentre outros. No primeiro empréstimo realizado pelo governo Lula, no período de 2003 a 2007, o Banco Mundial financiou cerca de 2,8 bilhões de dólares, sendo que 38% deste valor foi aplicado diretamente no mercado financeiro e 10% no agronegócio (BIRD, 2011), ou seja, quase a metade do empréstimo foi para beneficiar o capital financeiro especulativo e o latifúndio que expropria da classe trabalhadora a possibilidade do acesso ao trabalho na terra.

Esta primeira “parceria” do governo brasileiro com o Banco Mundial foi orientada principalmente para a consolidação do capital-imperialismo no Brasil. Aumentando a desigualdade social, a segunda Estratégia de Parceria com o Brasil 2008-2011 (BIRD, 2011) centra as atenções nos programas de assistencialismo com o discurso mascarado de erradicação da pobreza. Os organismos internacionais, enquanto agências do capital-imperialismo, atuam de maneira a garantir seus interesses através das contrapartidas que os governos tomadores de empréstimo se comprometem.

Nesta parceria do BIRD com o Brasil do período de 2008 a 2011, o governo brasileiro assumiu, dentre tantos outros, os seguintes compromissos: a) “diminuir os gastos com a previdência social”, fato que explica a aceleração da reforma da previdência em curso, que ataca a classe trabalhadora aumentando a idade mínima de aposentadoria; b) “reforma tributária que diminua impostos e aperfeiçoe os gastos”, ou seja, enxugar o serviço público e entregar à esfera privada os serviços essenciais através de privatizações, parcerias público-privadas ou da criação de fundações; c) o “aperfeiçoamento da gestão dos serviços públicos através da eficiência do Estado”, que se traduz em precarização do trabalho no serviço público, intensificação da exploração da força de trabalho e atrelar o serviço à produtividade, cujos parâmetros de desempenho podem efetivar demissões do funcionalismo público; d) “fortalecimento da competitividade”, que diz respeito à injeção de dinheiro público no setor privado e no mercado financeiro; e) “diminuir gastos e aumentar a eficiência do setor da saúde e da educação”; f) “estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento”; g) “criar uma força de trabalho mais qualificada, ágil e saudável, capaz de se adaptar as novas tecnologias”. Além de diversas outras questões relacionadas à parcerias público-privadas no saneamento básico, infraestrutura e transportes (BIRD, 2011).

Os dados da realidade apresentados – políticos, econômicos e sociais – demonstram que o processo que está em curso beneficia somente o capital-imperialismo. Disso, uma questão importante é saber como se articula a relação entre o imperialismo e o período atual, pois o imperialismo impunha de fora para dentro os interesses dominantes das potências mundiais. E o que vemos agora é que junto a este processo de impôr de fora para dentro, há um movimento também de dentro para fora, ou

seja, a ascensão de uma pequena parte das burguesias nacionais para a escala internacional faz com que em toda a parte do mundo se consolidem corporações que atuam mundialmente, independente de seu país originário. Contribuem fundamentalmente para este processo os organismos internacionais de financiamento que operam, em última análise, como agências condutoras das políticas internas e externas dos países, sejam do capitalismo central, sejam do capitalismo periférico.

A conclusão de Fontes (2010, p. 359) é elucidativa do que vivenciamos hoje, onde o “Brasil hoje integra o grupo desigual dos países capital-imperialistas, em posição subalterna. Como o último dos primeiros, em situação tensa e instável, depende de uma corrida alucinada de concentração de capitais que, a cada passo, escancara crises sociais dramáticas”. Desta forma desigual, porém combinada com o expansionismo do capital, o Brasil segue o caminho da subordinação da burguesia nacional e do Estado ao capital-imperialismo, atacando com as mais diversas formas de expropriação a classe trabalhadora.

A reestruturação produtiva, ou o reordenamento do mundo do trabalho, que se materializa na transformação do modelo fordista/taylorista para a era da acumulação flexível ou toyotista, “dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado desemprego, precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre ser humano e natureza, conduzida pela lógica de sociedade voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada” (ANTUNES, 2000, p. 112). Este atual momento de mudanças e reestruturações por que passam os setores sociais na América Latina, em especial o setor educacional, faz com que, na luta por um novo reordenamento confrontem-se diferentes projetos históricos. Vivenciamos, um projeto de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, como um projeto hegemônico, no Brasil, América Latina e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização das políticas públicas.

Com maior ou menor grau de intensidade, as relações de trabalho no mundo inteiro vêm acumulando transformações que beneficiam majoritariamente o capital especulativo e financeiro em detrimento do ser humano. Segundo Moraes (2001b), as ideias neoliberais acentuam duas exigências gerais e complementares: “privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, 'desregulamentar', ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados” (MORAES, 2001b, p. 35). Essas exigências vão servir para que o Estado transfira ao setor privado as atividades produtivas em que mantinha o controle para deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer, assim, o mercado se torna o mecanismo regulatório das políticas sociais,

da atividade produtiva e da vida do ser humano. Retomaremos esta questão no capítulo quatro, para compreender como a relação entre educação e mercado se efetiva na forma escolar capitalista.

O desenvolvimento capitalista da atualidade e a sua reprodução em escala sempre crescente, tem intensificado o processo de acumulação através da concentração e centralização do capital, utilizando-se da expropriação como uma característica que persiste, ou seja, não se esgotou na chamada “acumulação primitiva” do capital. A expropriação opera agora não somente na expulsão dos camponeses do campo para os centros urbanos, mas também da expropriação das demais forças produtivas, dos direitos trabalhistas e das condições humanas de sobrevivência. Além da expropriação de capitalistas por capitalistas (MARX, 2008b) através da intensificação da centralização de capitais.

Se num primeiro momento, da chamada “acumulação primitiva”, o ser humano foi forçado a “assalariar-se”, ou seja, deixar de trabalhar para atender suas próprias necessidades e começar a atender às necessidades do capitalista (processo que ocorreu principalmente na expulsão do trabalhadores e trabalhadoras do campo para os centros urbanos e industriais), a expropriação atual reconduz o processo para impedir que o ser humano tenha acesso ao trabalho, ou quando o tem, que não tenha acesso às condições humanas de trabalhar, além da expropriação dos bens públicos e das condições materiais objetivas de vida. A acumulação primitiva desenvolvia um processo de expropriação da produção familiar, artesanal, camponesa etc, separando o produtor imediato dos meios de produção formando massas de trabalhadores e trabalhadoras que não tinham outra forma de sobreviver que não fosse o assalariamento na manufatura (ou pequena indústria) capitalista.

Desse processo de acumulação surgiu a grande indústria em que a concentração de capitais se tornou condição e consequência do desenvolvimento capitalista, onde os Estados operavam como instituições de gerência da grande indústria capitalista. A condição inerentemente expansionista do capital, após o desenvolvimento da grande indústria e da dominação dos Estados, expande-se em busca de capitais externos, através de mais expropriações, principalmente das colônias e semi-colônias das grandes potências mundiais, iniciando a fase superior do capitalismo: o imperialismo (LENIN, 2002).

No momento atual, a economia capitalista alcançou um determinado nível de desenvolvimento que tornou mais acirrada a luta entre os distintos capitalistas. Sendo assim, além dos ataques e expropriações contra a classe trabalhadora e a ampliação do controle das demais forças produtivas que permitem elevação da taxa de lucro e a concentração do capital, agora também tem de atacar os outros capitalistas “menores” para alcançar oportunidades de acumulação por centralização.

Processo que Marx (2008b) já identificava na segunda metade do século XIX, quando afirmava que,

[...] a acumulação aparece, de um lado, através da concentração crescente dos meios de produção e do comando sobre o trabalho e, do outro, através da repulsão recíproca de muitos capitais individuais. Essa dispersão do capital social em muitos capitais individuais ou a repulsão entre seus fragmentos é contrariada pela força de atração existente entre eles. Não se trata mais da concentração simples dos meios de produção e do comando sobre o trabalho, a qual significa acumulação. O que temos agora é a concentração de capitais já formados, a supressão de sua autonomia individual, a expropriação do capitalista pelo capitalista, transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes. Esse processo se distingue do anterior porque pressupõe apenas alteração na repartição dos capitais que já existem e estão funcionando; seu campo de ação não está, portanto, limitado pelo acréscimo absoluto da riqueza social ou pelos limites absolutos da acumulação. O capital se acumula aqui nas mãos de um só, porque escapou das mãos de muitos noutra parte. Esta é a centralização propriamente dita, que não se confunde com a acumulação e a concentração (MARX, 2008b, p. 729).

Portanto, o expansionismo do capital atual intensifica a concentração e a centralização através das novas formas de expropriações, onde os Estados ou nações já não representam o mais avançado das classes dominantes do sistema do capital, a articulação destes elementos é que tem ditado o capital-imperialismo e a reprodução em escala sempre crescente do sistema do capital como modo de produção da existência. A compreensão das expropriações operadas por este período não significam somente a perda da propriedade dos meios de produção, pois a classe trabalhadora já não dispõe desta há muito tempo, mas parte da formulação de Fontes (2010) de que as expropriações se converteram em “forma de exasperação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado, impondo novas condições e abrindo novos setores para a extração de mais-valor. Este último é o ponto dramático do processo” (FONTES, 2010, p. 55). Esta compreensão da expropriação dos recursos sociais de produção na atualidade, “não diz respeito apenas à expropriação da terra, de forma absoluta, mas à supressão das condições dadas da existência dos trabalhadores, e sua conseqüente inserção, direta ou mediada pela tradição, nas relações mercantis (e no mercado de força de trabalho)” (FONTES, 2010, p. 89). A expropriação, portanto, opera como condição e decorrência das relações sociais capitalistas de produção na atualidade, atravessada por diversas lutas sociais implementadas pela classe trabalhadora.

As expropriações que são operadas para a intensificação da concentração e centralização do capital são executadas de diferentes formas. Uma destas, ao seguir expulsando os camponeses do campo para os centros urbanos, onde o modelo da agricultura de grande extensão latifundiária e da monocultura são as referências do agronegócio internacional e implica na impossibilidade de concorrência e de existência da agricultura familiar, de pequenos e médios agricultores que são

“engolidos” pelos grandes latifundiários que ampliam suas propriedades e seu domínio territorial do campo.

A expropriação também é realizada ao privatizar os bens públicos através da privatização de estatais, dos recursos naturais e dos serviços públicos (através das subcontratações, terceirizações e criação de fundações, por exemplo), prática que ficou bastante comum nas políticas neoliberais, expropriando do povo o acesso público à educação, saúde, transportes entre outros, expropriando inclusive os recursos naturais¹⁷.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a privatização dos bens públicos se constitui como uma das formas de expropriação do ser humano, é possível identificar que a “nacionalização” também opera como uma manifestação da expropriação da classe trabalhadora. Pois vemos a questão da recuperação dos bancos, onde as dívidas privadas são nacionalizadas (ou até mesmo os próprios bancos insolventes são nacionalizados, como ocorreu na Irlanda, Estados Unidos e Grécia), isto é, o dinheiro público (de propriedade coletiva) é direcionado para recuperar dívidas privadas e o sistema financeiro.

A intensificação dos ataques à classe trabalhadora também se configuram como uma das modalidades de expropriação em prol do expansionismo do capital. Comprovam esta afirmação as medidas de austeridade que vêm sendo implementadas pelos governos europeus ao realizarem acordos de empréstimos financeiros com os organismos internacionais, impondo alterações na legislação trabalhista que retalha os direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora organizada, ou seja, a expropriação da propriedade coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras. A previdência social é bastante expressiva nesta questão, se por um lado o Estado alega que o aumento do número de trabalhadores e trabalhadoras que chegam a idade mínima de aposentadoria onera os cofres públicos que dispendem de recursos para o pagamento das pensões, por outro lado, a ampliação da idade mínima da aposentadoria através das reformas da previdência (prática que tem sido muito comum nos países capital-imperialistas, principalmente aqueles que passam por profundas crises), garante uma ampliação de recursos pagos pelos trabalhadores e trabalhadoras aos fundos de

¹⁷A luta social realizada na Bolívia em 2000 é bastante significativa sobre como a expropriação das próprias condições básicas da vida condicionam à relações de mercado para quem pode “pagar para sobreviver”. No final da década de 1990, um acordo de empréstimo financeiro entre o governo boliviano e o Banco Mundial e FMI previa, como uma das condições, que diversos setores públicos fossem privatizados, entre estes serviços a companhia de água: a SEMAPA (FMI, 1998). A privatização da água da Bolívia foi completada no final de 1999, aumentando em 200% o preço do abastecimento de água. Uma grande mobilização popular (incluindo trabalhadoras e trabalhadores dos sindicatos, camponeses, indígenas e outros setores), na cidade de Cochabamba, conseguiu expulsar a companhia norte americana Bechtel (que havia comprado a companhia de abastecimento de água) da Bolívia e reestatizar “a força” a água boliviana. Este processo de reestatização só foi possível com uma ampla mobilização da classe trabalhadora com a criação da entidade que ficou conhecida como *La Cordinadora (La Cordinadora para la defensa del agua y de la vida)*.

pensão que são habilmente transformados em capital financeiro, ampliando a “fonte” de recursos para a especulação financeira e, em decorrência disso, da centralização internacional do capital financeiro. Ressalta-se que os fundos de pensão e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) no Brasil, têm se tornado espaços em que os próprios dirigentes sindicalistas atrelados ao governo se beneficiam financeiramente devido a sua participação no gerenciamento destes fundos.

Como num “passe de mágica” que deixaria até mesmo *Houdini* incrédulo, este mecanismo expropriativo se trata de um processo de transformação de direitos sociais e trabalhistas em: capital! Como fundamenta Fontes (2010):

As expropriações de direitos que ocorrem mundo afora, em paralelo à oferta de serviços industrializados para aliviar as necessidades antes supridas como direitos, podem ser analisadas como formas de superexploração do trabalho. A conversão em capital, através de fundos de pensão, de parte do salário de variadas camadas de trabalhadores [...] é outra de suas formas. Num caso como no outro, parcela do salário – trabalho necessário – destina-se seja à compra de um bem expropriado aos trabalhadores, como saúde, educação, etc., seja à constituição de fundos para suportar tais despesas no futuro, como planos de saúde ou fundos de pensões para as aposentadorias mitigadas ou extintas. Neste último caso, parcela dos salários se converte em... capital (FONTES, 2010, p. 355).

Fazendo-se necessário compreender como o capital-imperialismo opera no mercado de compra e venda da força de trabalho em âmbito mundializado e de que forma se expropria o acesso ao emprego para ampliar a concentração e a centralização de capitais. A diminuição do trabalho vivo na produção, operada sobremaneira pela intensificação do trabalho e do desenvolvimento de tecnologias de produção em que somente uma pessoa executa um trabalho que antes era de muitas, é um processo característico da acumulação por concentração de capital, onde se amplia a propriedade dos meios de produção e se diminui o custo da força de trabalho, aumentando assim a extração de mais-valer e o lucro capitalista.

Em relação à disponibilidade de trabalhadores e trabalhadoras para a venda da força de trabalho, o expansionismo do capital através da expropriação dos meios de sobrevivência do ser humano (neste caso, da diminuição de postos de trabalho e emprego) realiza-se de forma mundializada. A compra e venda da força de trabalho é procedida, como toda mercadoria, em um mercado cuja relação de concorrência e lei de oferta e procura são alguns elementos que definem o seu valor de troca. O desemprego estrutural da atualidade é uma das formas de desvalorização da força de trabalho (e de valorização do capital), pois quanto maior o número de trabalhadores e trabalhadoras disponíveis para determinado emprego menor será o valor de troca da força de trabalho, por isso a necessidade da existência do “exército de reserva” funcional, ou seja, um número sempre

crescente de força de trabalho disponível para baratear o valor de troca da mercadoria força de trabalho.

Recorrendo mais uma vez à Fontes (2010) consideramos que é correta a sua afirmação de que,

A expropriação não pode ser considerada como um fenômeno apenas econômico, uma vez que é propriamente social, mesmo se parcial ou limitada. Trata-se da imposição – mais ou menos violenta – de uma lógica da vida social pautada pela supressão de meios de existência ao lado da mercantilização crescente dos elementos necessários à vida, dentre os quais figura centralmente a nova necessidade, sentida objetiva e subjetivamente, de venda da força de trabalho (FONTES, 2010, p. 88).

A expansão do capital em escala mundial, faz com que ao mesmo tempo que o desemprego aumente na Europa, diminua em alguns países do capitalismo periférico, isto é, opera-se com a disponibilidade da força de trabalho total da sociedade. Pois as corporações internacionais partem em busca da mão de obra mais barata e de países que concedam mais benefícios fiscais para as empresas, aumentando assim a concentração do capital. Atentemos para o fato que o aumento do desemprego e o corte de incentivos fiscais através das medidas de austeridade são dois movimentos importantes que vem ocorrendo na conjuntura dos países em crise.

Sobre a questão do desemprego nos países europeus, um aspecto interessante nos faz compreender de que forma a disponibilidade de empregos é gerenciada pelo capital-imperialismo, principalmente relacionada ao nível de formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Diminuindo os postos de trabalho que requerem um alto nível de qualificação na Europa, aumenta a oferta de trabalhadores e trabalhadoras com este nível de formação e, portanto, pela simples lei de oferta e procura, diminui o valor da força de trabalho pela concorrência. É comum encontrarmos nas estatísticas de emprego a mobilidade de trabalhadores e trabalhadoras para setores discrepantes com a sua formação, implicando em menores vencimentos ainda que com nível elevado de formação, fato que desloca estas pessoas com maior nível de qualificação para atividades que não exigem tal nível. Por esta razão que o desemprego aumenta em percentuais maiores para pessoas que tem menores níveis de formação e para jovens entre 18 e 25 anos nos países europeus em crise (INE, 2011a; INE, 2011b).

Em um período recente, era possível identificar o deslocamento do trabalho não qualificado para os países capitalistas periféricos, concentrando o trabalho qualificado nos países capitalistas centrais, nesta reconfiguração do expansionismo do capital, o que agora ocorre é que também há um deslocamento do trabalho altamente qualificado para os países periféricos, o que aumenta o

desemprego e a diminuição dos rendimentos salariais nos países centrais tanto de trabalhadores e trabalhadoras não qualificados, quanto daqueles altamente qualificados.

Estes postos de trabalho são agora oferecidos em países onde a mão de obra qualificada, ainda em ascensão, é “barateada” e precarizada, estes países periféricos capital-imperialistas engendram uma série de esforços para formar o tipo de trabalhador e de trabalhadora com qualificação necessária para atender aos postos de trabalho que surgem com o deslocamento destas corporações para os países capitalistas periféricos (principalmente no setor de altas tecnologias). Daí entra o papel da educação e, principalmente, do modelo de universidade que vem sendo implementada no Brasil. Uma vasta literatura sobre a questão da universidade brasileira vem trazendo riquíssimos elementos das implicações negativas para o ser humano da formação voltada a atender o mercado de trabalho, onde ganha terreno a perspectiva da “empregabilidade” como fundamento da educação, portanto, positiva somente na perspectiva do capital-imperialismo.

Além da expropriação dos meios de produção para ampliar a concentração de capital, como: a expropriação da terra existente hoje (que não se encerrou no período da “acumulação primitiva”); a privatização de estatais, recursos naturais e serviços públicos; nacionalização de dívidas privadas; a expropriação dos direitos trabalhistas historicamente conquistados; da expropriação do acesso ao trabalho, o capital-imperialismo intensifica também a centralização de capital, naquilo que Marx (2008b) chamou “expropriação de capitalista por capitalista”. Esta intensificação da centralização elimina o capitalista individual e coloca em movimento o processo mais avançado da forma do capital organizar a vida, pois eliminando o capitalista individual subordina-o ao próprio capital que se torna o ente autônomo e superior à humanidade.

Este processo de centralização intensificada é realizado através da expropriação das forças produtivas dos “pequenos” capitalistas (encerrando o mito do desenvolvimento de burguesias nacionais) e do Estado, num processo de centralização de capitais já constituídos. Na relação do Estado, a crise dos PIGS é significativa na atualidade, pois os títulos da dívida pública são comprados por grandes corporações financeiras internacionais subordinando os Estados aos interesses dos bancos que não podem ter prejuízos nos seus investimentos, trata-se – em última análise – da exportação de capitais constituídos na esfera financeira especulativa. Isso explica, em parte, porquê a classe trabalhadora é atacada através das medidas de austeridade e expropriações generalizadas sob a “necessidade” de recuperar os bancos e não a economia (num sentido mais amplo de economia enquanto organização política e social do modo de produção da existência).

Outro fenômeno bastante significativo desta forma de acumulação por expropriação diz respeito diretamente aos conflitos nos países árabes, estes conflitos colocam em movimento as duas

maiores indústrias mundiais: de armas e petróleo. É preciso compreender que não é por coincidência ou por casualidade histórica que, em meio a mais profunda crise econômica dos países europeus e norte americano, a guerra e o petróleo surgem como um mecanismo de fundamental importância para o expansionismo do capital e possibilidade de reestruturação capitalista. Dizia Mészáros (2009, p. 65) que “crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças”, através da guerra. O mesmo autor ainda explica que “o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza” (MÉSZÁROS, 2009, p. 29).

As conclusões que podemos chegar até aqui é que o atual período expansionista do capital, da acumulação através da intensificação da concentração e centralização do capital, se desenvolve junto à intensificação da expropriação das condições objetivas de existência da humanidade. Porém, na lógica contraditória do modo de produção da existência controlado pelo capital, a sua tendência destrutiva é acompanhada da contra tendência que resiste sob a perspectiva do trabalho.

Nessa contradição fundamental entre capital e trabalho do modo de produção capitalista, que compreende a totalidade do modo de produzir a existência, o indivíduo é expressão da singularidade do seu ser genérico tomado como universalidade do ser humano, onde “[...] a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social” (ANTUNES, 1999, p. 119). Portanto, partimos de uma concepção ampliada de trabalho na atualidade para apontar a referência de classe trabalhadora que assumimos.

Nesse quadro crítico do capitalismo contemporâneo e considerando as cinco tendências que Antunes (1999, p. 201-203) define para caracterizar a classe trabalhadora hoje: 1) redução do operariado manual, fabril, estável, típico da fase taylorista e fordista.; 2) aumento do assalariamento e do proletariado precarizado em escala mundial; 3) aumento expressivo do trabalho feminino no mundo do trabalho, tanto na indústria quanto especialmente no setor de serviços; 4) expansão de assalariados médios no setor bancário, turismo, supermercados, os chamados setores de serviço em geral; 5) exclusão enorme de jovens e “velhos” (no sentido dado pelo capital destrutivo). Portanto, o entendimento de classe trabalhadora que tomamos como referência abrange tanto o proletariado industrial do “trabalho produtivo” que participam diretamente do processo de criação de mais-valor e valorização do capital, como do “trabalho improdutivo”, cuja atividade não cria diretamente mais-valor, porém participam indiretamente do processo de valorização do capital, principalmente no setor de

serviços, seja nos serviços públicos, seja na esfera privada deste setor. Nessa caracterização, incorporamos também, aqueles trabalhadores e trabalhadoras que exercem atividade não material, predominantemente intelectual, e a totalidade de desempregados e precários, como os terceirizados, *part time*, temporários etc.

3.1 Sobre a centralidade do trabalho

Os debates em torno das mudanças referentes ao mundo do trabalho buscam explicitar argumentos que advogam que as mudanças ocorridas nas forças produtivas e nas relações de produção estão apontando para alterações radicais, levando autores como Gorz (2003), Offe (1992) e Kurz (1989) a defender o fim da centralidade do trabalho, principalmente em duas direções: a primeira, como atividade ordenadora e fundadora de identidades coletivas, ou seja, a perda da dimensão subjetiva do trabalho enquanto categoria constituinte de modos de agir, sentir e pensar, enfim, de uma conduta moral socialmente reconhecida; a segunda, que a diminuição de postos de trabalho (trabalho vivo) fundados na regulamentação e no assalariamento se estabelece como tendência, através de novos padrões de produção e organização do trabalho, onde aumenta a desregulamentação e precarização do trabalho e diminui o trabalho assalariado. Há que se destacar que ambas as tendências são complementares na medida em que as transformações no processo produtivo – diminuição do número de trabalhadores e trabalhadoras do núcleo central do trabalho – suscitam novos comportamentos e representações acerca do espaço cotidiano ocupado pelo trabalho, bem como da centralidade política da classe trabalhadora.

Nas argumentações desses autores que defendem o fim da centralidade do trabalho, observamos algumas contradições: primeiro criam uma identidade entre trabalho e emprego, deixando escapar a existência de processos ontológicos e históricos que se distinguem qualitativamente. Segundo, não existem nessas abordagens uma clara distinção entre o trabalho concreto – atividade presente em todas as formas de organização social – e o trabalho abstrato, produtor de mais-valor¹⁸ e constituída no modo de produção do capital. Por fim, em virtude das confusões expostas, esses autores, sem as devidas mediações, postulam o fim da centralidade política dos trabalhadores e trabalhadoras, pois a diminuição dos postos de trabalho dificultaria a organização destes em sindicatos

¹⁸O valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios necessários à subsistência do ser humano (alimentos, roupas, moradia, transporte etc.), se este trabalhar além de um determinado número de horas, estará produzindo não apenas o valor correspondente ao de sua força de trabalho (que lhe é pago pelo capitalista na forma de salário), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominado de mais-valor. É desta fonte (o trabalho não pago) que são tirados os possíveis lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros etc), além da renda da terra, dos juros etc.

ou organizações de classe, por exemplo. Bem como, advogam em defesa da perda da centralidade do trabalho na vida do ser humano, deslocando para o o campo da comunicação, da linguagem e do conhecimento.

Por outro lado, apresentamos alguns argumentos que, sem deixar de reconhecer o impacto das mudanças em curso, consideram que se está diante de uma maior complexidade, heterogeneização e fragmentação do trabalho, porém sem perder o caráter ontológico da atividade humana produtiva que permanece como categoria fundamental para compreender a existência humana.

O tema da centralidade do trabalho é apresentado tendo em vista o processo de produção e reprodução material da vida humana em sociedade, em sua interação com os outros seres humanos e com a natureza. É a partir desta perspectiva que o trabalho se afirma como ontologicamente central ao ser social. Como o trabalho possui o caráter de mediação entre o ser humano (e suas relações sociais) e a natureza, é o trabalho que permite o salto do ser meramente biológico para o ser social. Nessa perspectiva, não nos é permitido pensar na existência de uma sociedade sem trabalho, entendida como atividade ineliminável que permite o intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza, produtora de coisas úteis. O sentido é socialmente posto pelo ser humano para o ser humano, para si e para os seus semelhantes (LUKÁCS, 1979). Podemos, então, depreender que a centralidade cotidiana do trabalho, bem como a centralidade política dos trabalhadores e trabalhadoras, é constituída e ao mesmo tempo constituinte dos valores sociais que tem no ser humano sua origem fundamentada no e pelo trabalho.

Segundo Maar (2006), por mais que haja consciência das condições que, pela centralidade do trabalho na formação social vigente, alienam os seres humanos do próprio processo de trabalho, subordinando-os ao mesmo em vez de possibilitar que, por seu intermédio, se formem enquanto sujeitos; por mais que assim se delimitem com clareza as ações práticas capazes de promover a transformação pretendida nesta relação entre sociedade e trabalho como uma possibilidade objetiva; isso não basta. É preciso principalmente estabelecer os nexos desse objetivo com a realidade efetiva. Nessa medida, cabe decifrar como a questão do trabalho e sua centralidade estão presentes nas formas concretas e contraditórias da reprodução social vigente.

Antunes (1999), ao analisar as modificações que vêm alterando a esfera produtiva e ocasionando algumas confusões teóricas a respeito da forma da produção capitalista na atualidade, explica que

em vez da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores de troca pela esfera comunicacional, da substituição da

produção pela informação, o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é maior inter-relação, maior interpenetração, entre as atividades produtivas e improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo (ANTUNES, 1999, p.134).

A partir dessa análise, é possível compreender que o operariado industrial tradicional está diminuindo, o que não significa dizer que o trabalho produtivo esteja diminuindo. O que ocorre é que se efetivou uma significativa sub-proletarização do trabalho, decorrente das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, sub-contratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc. Verificou-se, portanto, uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho (ANTUNES, 1999).

Uma outra tendência importante a ser considerada no fenômeno da produção capitalista da atualidade, é a relação que se estabelece entre o trabalho material e não-material, uma vez que vivenciamos a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, tanto nas atividades industriais mais informatizadas como nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou comunicações, onde a criação de softwares, marketing e publicidade, são exemplos da ampliação do trabalho na esfera imaterial. Este debate entre trabalho material e não-material pode ser acompanhado nas críticas de Ricardo Antunes à Jürgen Habermas, dois importantes cientistas sociais que têm desenvolvido esta questão e apresentam pontos de vista distintos. A partir de nossas leituras efetuadas até aqui, nos parece que a análise realizada por Antunes (1999) tem o mesmo entendimento da importância da categoria trabalho e de sua centralidade para o desenvolvimento histórico da humanidade, ao afirmar que:

Ao contrário da formulação habermasiana, a vigência do trabalho imaterial não confere centralidade à esfera comunicacional, e menos ainda estaria desvinculada da esfera instrumental do sistema. O trabalho imaterial, mesmo quando mais centrado na esfera da circulação, interage com o mundo produtivo do trabalho material e encontra-se aprisionado pelo sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 1999, p. 129-130).

O sistema do capital só consegue instalar-se plenamente quando são eliminadas ou reduzidas à insignificância todas as outras formas alternativas de se produzir a vida pelo trabalho não subordinado ao capital. Não foi sem provocar miséria às camadas pobres, nem sem violência no campo e na cidade, perpetrada durante séculos, que se instala o mercado de trabalho capitalista e que essa forma histórica do trabalho consegue impor-se como modelo dominante na sociedade. Mesmo penoso e alienado, o trabalho continua sendo a referência para a produção da existência da

humanidade. E é alienado não porque é dividido, mas por conta da cisão mencionada anteriormente, em que o produto do trabalho aliena-se, separa-se, do ser humano. Assim, toda a vida dos trabalhadores e das trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do tipo de trabalho que realiza ou vai realizar no futuro, de onde surge o questionamento central que permeia a vida das crianças e jovens até a fase adulta: “o que vai ser quando crescer?”

3.2 Condições de trabalho na RMENSR

Após emprendermos esta análise ontológica sobre a categoria trabalho e sua centralidade na vida humana e também apresentarmos a forma histórica que este adquire no sistema do capital, nos debruçamos agora sobre a relação que esta categoria estabelece junto à nosso objeto de investigação para compreender como estas relações de alienação, intensificação e precarização operam na organização do trabalho pedagógico da educação física articuladas às políticas educacionais e ao papel do Estado em meio à crise estrutural do capital. Entendendo que uma das mediações presentes na escola capitalista, que articula os meios e fins da forma escolar na atualidade, diz respeito às condições de trabalho precárias para a organização do trabalho pedagógico e do trabalho escolar.

Esta questão é amplamente discutida tanto no ponto de vista científico (em estudos que estabelecem críticas à atual organização escolar e também aqueles que defendem o modelo de educação hegemônico) como do ponto de vista prático (na formulação das políticas educacionais e no trabalho do professorado e do alunado), porém, a questão que nos parece fundamental para ser aprofundada diz respeito a quais são as implicações desta precarização das condições de trabalho na escola capitalista para a formação humana, especificamente no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico da RMENSR. Com este questionamento, não se trata de discutir somente os efeitos desta precarização, mas sim, entender como se articulam os interesses da forma escolar com a formação do ser humano na concepção de educação capitalista, trata-se, portanto, de expor as causas (que não se restringem somente ao âmbito educativo, mas efetivam-se desde a gênese do modo de produção da existência) e os efeitos na formação humana. Nesse sentido, duas questões serão tratadas por entendê-las como prioritárias para a consolidação desta questão: o financiamento da escola (políticas públicas e organismos responsáveis) e as condições infraestruturais das escolas na RMENSR.

Tratar do financiamento da educação não significa tratá-la como fim em si mesma ou somente nos aspectos quantitativos do percentual de recursos investidos, mas como políticas públicas que expressam uma dada concepção de educação num determinado processo social. Como afirma Souza

Júnior (2007:

A política educacional é antes de tudo uma definição estratégica do lugar e do papel que a educação, como sistema, deve cumprir num determinado processo sócio histórico. O financiamento aparece como o modo pelo qual, objetivamente, uma sociedade, através de ações do Estado, pretende fazer com que se atinjam os objetivos estratégicos traçados. Por isso, torna-se inoperante qualquer tentativa de se compreender os problemas de fundo do sistema de educação, observando apenas o que apresentam os índices e estatísticas de investimentos em termos de percentual do PIB destinado à educação sem se considerar as profundas articulações estabelecidas entre os diversos setores (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 190).

Com relação ao financiamento para a educação básica, o Ministério da Educação (MEC) transfere, obrigatoriamente, recursos dos seguintes programas: Merenda Escolar, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Existem outros programas de transferência de recursos que dependem da adesão dos sistemas de ensino ou escolas, porém, não são recursos obrigatoriamente destinados, como aqueles acima expostos. O financiamento da educação básica através do PDDE é bastante expressivo no que diz respeito à gestão da escola e dos mecanismos redefinidores do papel do Estado na atual conjuntura de crise estrutural e seus reflexos nas políticas educacionais, onde a desresponsabilização das entidades governamentais para administração dos recursos se insere na perspectiva do mercado como marco regulatório de tais políticas. Embora o discurso de desresponsabilização seja de que o controle deve ser da sociedade civil, o que se percebe é que esse controle é realizado por meio da privatização ou da constituição de uma esfera híbrida chamada “público não-estatal”, transformando instâncias constitutivas da estrutura estatal em entidades jurídica e politicamente privadas (PERONI; ADRIÃO, 2007).

A descentralização financeira, historicamente reivindicada pelas escolas públicas, é feita através destes mecanismos privados ou públicos não-estatais. O PDDE, por exemplo, define como condição para o recebimento dos recursos, a existência de Unidades Executoras (UEX), que são responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às escolas públicas, tornando-se entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuem representantes da comunidade escolar. Para citar um exemplo disso, os Círculos de Pais e Mestres (CPM) se tornam UEX para gerenciar os recursos destinados diretamente às escolas, alterando sua natureza jurídica e instalando uma instituição de direito privado na esfera da gestão da escola e dos recursos a ela destinados. Sob a égide da participação da sociedade civil, se abre espaço para a desresponsabilização do Estado e para o fortalecimento do chamado terceiro setor (público não

estatal) no gerenciamento da escola pública.

Ao mesmo tempo em que o financiamento da educação básica tem essa caracterização de desresponsabilização por parte do Estado e transferindo esta incumbência para a esfera privada, as administrações estaduais e municipais também interferem diretamente na precarização das condições de trabalho nas escolas ao diminuir investimentos na escola, na carreira e na remuneração dos servidores públicos.

Como aconteceu em Nova Santa Rita a partir da criação do Decreto Municipal Nº 015/10 (Anexo A), que “estabelece medidas visando a contenção de despesas na Administração Pública Municipal”, justificando-se através de questões que vão desde a crise financeira internacional até compromissos de campanha assumidos pela atual administração. Este Decreto acaba por aumentar a precarização dos serviços municipais, como a educação, e a precarização do trabalho dos servidores e servidoras municipais, como o professorado, funcionários, funcionárias e equipes diretivas das escolas.

Diz o Decreto,

Art. 1º Ficam estabelecidas, por tempo indeterminado, as seguintes medidas administrativas básicas para racionalização, controle orçamentário e contenção de despesas no que se refere aos gastos com pessoal:

I- Proibição de pagamento de hora extra, ressalvada a prestação dos serviços considerados essenciais e mediante autorização prévia do Prefeito Municipal;

II- **Suspensão de contratação ou nomeação a qualquer título, que acarrete aumento da despesa com pessoal a partir da data da publicação do presente decreto**, salvo em casos excepcionais devidamente justificados, decorrentes de previsão legal ou em substituição, desde que sejam tomadas medidas compensatórias do gasto;

III- Proibição de concessão de gratificações, e funções gratificadas;

IV- **Proibição da indenização ao servidor de Férias ou Licença-Prêmio não gozadas**, salvo em casos excepcionais devidamente justificados;

V- Suspensão da concessão de afastamento para interesse particular, que acarrete novas contratações;

VI- **Suspensão da participação pelos servidores de encontros, cursos, congressos e similares;**

VII- Suspensão do pagamento de diárias, ajudas de custo e outras indenizações, salvo em casos excepcionais mediante autorização exclusiva do Prefeito Municipal;

§ 1º - [...]

§ 2º - [...]

§ 3º - [...]

Art. 2º [...]

Art. 3º Ficam estabelecidas, ainda, medidas de controle, racionalização e contenção de despesas públicas em relação aos gastos de custeio e investimentos a seguir discriminadas:

I - [...]

II - **Ficam suspensos quaisquer novos investimentos no município de Nova Santa Rita**, com exceção dos necessários para o cumprimento dos percentuais mínimos estabelecidos pela Constituição Federal nas áreas de educação e saúde e daquelas obras previamente autorizadas pelo Prefeito Municipal e as já iniciadas, as

quais poderão ser suspensas se assim entender a administração (NOVA SANTA RITA, 2010) [grifos meus].

Este corte no orçamento público foi sentido durante o ano letivo de 2010, são seis anos sem aumento de salário do professorado, condições precárias de infraestrutura das escolas, falta de professores e professoras e de materiais didáticos para trabalhar. Com este Decreto, as principais consequências para a educação foram: nenhuma nomeação foi realizada para ocupar as vagas existentes nas escolas (aumentando o número de estágios e contratos temporários); nenhum professor ou professora pôde participar de cursos, congressos ou seminários de formação continuada custeado pela administração; nenhum investimento foi realizado nas escolas da RMENSR; os valores referentes à licença-prêmio do professorado vencidas desde o ano de 2009 só foram pagas em janeiro de 2011, atrasando também as outras licenças-prêmio posteriores; até mesmo a realização dos jogos escolares do ano de 2011 foi prejudicada pelos cortes no orçamento, o município não se inscreveu para participar do Guri Bom de Bola e somente algumas competições do JERGS foram realizadas, a justificativa da administração foi de contenção de despesas de transporte.

Estas medidas de redução de gastos com o serviço público como “saída” para a crise do capital tem sido efetivada tanto por países do capitalismo central como dos países periféricos, medidas de austeridade que implicam em mais precarização do trabalho, mais perda de direitos trabalhistas e mais prejuízo à classe trabalhadora em nome da manutenção da operacionalização do sistema do capital. Porém, para adotar estas medidas é preciso que haja um convencimento de que todos e todas devem “fazer a sua parte” e contribuir para a “salvação” da crise do capital, ainda que isto signifique abrir mão de direitos trabalhistas e sociais e das condições mínimas de sobrevivência.

Em notícia divulgada no *site* da prefeitura de Nova Santa Rita, o prefeito municipal realizou um evento para anunciar ao professorado que devido aos cortes orçamentários anunciados em seu Decreto ele conseguiria colocar em dia os pagamentos de licenças-prêmio que estavam atrasadas há dois anos, anúncio que foi “comemorado” pelo professorado como se tivesse havido uma conquista para a categoria, o que, efetivamente, não é correto afirmar. Diz a notícia:

PREFEITURA GARANTE PAGAMENTO DAS LICENÇAS PRÊMIO AOS PROFESSORES

Durante o evento de encerramento do ano letivo, em dezembro, **o prefeito Chico Brandão garantiu aos professores o pagamento das Licenças Prêmio vencidas em 2009, em três parcelas, para o ano de 2011.** E a promessa do chefe do executivo começa a ser cumprida a partir desta sexta-feira, 28, com o pagamento da primeira parcela dos direitos adquiridos pelo corpo docente da rede municipal de ensino. As outras parcelas serão pagas em fevereiro e março deste ano. Conforme o secretário da Fazenda, José Henrique Brietzke, o pagamento está sendo efetuado

em ordem cronológica de pedidos. Ele acredita que a iniciativa da Prefeitura foi possível graças às medidas adotadas pela administração no que se refere à contenção de despesas. **“Através do decreto nº 15, assinado ano passado, conseguimos reduzir os gastos.** Para que isto fosse possível, contamos principalmente com o apoio e colaboração dos secretários em cada uma de suas pastas para que alcançássemos as metas”, relatou Brietzke.

A secretária de Educação, Esporte e Cultura, Elisabete Simon, recebeu com satisfação a notícia. **“É um verdadeiro prêmio para os professores e mostra a valorização que o prefeito Chico Brandão concede ao magistério”**, comentou (NOVA SANTA RITA – *site*, acesso em: 27 de Janeiro de 2011) [grifos meus].

O piso salarial do professorado da RMENSR (incluindo o professorado de educação física), em média, é de 1 salário mínimo e meio para 20h¹⁹, naqueles que se enquadram na categoria Professor Ensino Fundamental – séries finais – nível II, de acordo com o Plano de Carreira do Magistério. Abaixo, apresentamos um quadro referente à carga de trabalho (na RMENSR e total) do professorado de educação física que contribuiu neste estudo²⁰.

PROFESSOR PROFESSORA	IDADE (anos)	REGIME DE TRABALHO RMENSR	REGIME DE TRABALHO OUTROS	TOTAL DA CARGA DE TRABALHO
Professora A	44	20h	30h - Academia	50h
Professora B	42	20h	20h - Sapucaia	40h
Professor C	30	20h	28h – Sapucaia 10h - Canoas	58h
Professor D	29	40h	-	40h
Professora E	26	20h	-	20h
Professor F	31	20h	20h – Novo Hamburgo	40h
Professor G	34	30h	-	30h
Professor H	31	20h	24h – Rede Estadual de Ensino 21h - Clínica	65h

Quadro 4: Regime de trabalho do professorado na RMENSR e em outros espaços

Do professorado total que compõe o nosso estudo, foram três mulheres e cinco homens, com idade entre 26 e 44 anos, a maior parte (75%) tinha uma carga de trabalho igual ou superior à 40h semanais, sendo que, somente um professor, tinha estas 40h no município de Nova Santa Rita. Isso se deve ao fato de que as séries finais do ensino fundamental são realizadas no turno da manhã na maior parte das escolas, impossibilitando que demais professores e professoras possam trabalhar em outro turno – tarde ou noite. O professor F trabalhava no período da noite com as turmas da EJA, porém com

¹⁹Tomamos por base o salário mínimo nacional do ano de 2010, estipulado em R\$ 510,00.

²⁰Todas estas informações expostas são referentes ao ano de 2010, ano que realizamos o trabalho de campo deste estudo.

carga horária total de 20h no município. O professor G tinha uma carga de trabalho de 30h por ser estagiário no município, além de trabalhar com a disciplina de educação física nas séries finais do ensino fundamental, no período da tarde trabalhava com alguns projetos desenvolvidos pela SMEEC ou pela própria escola.

A principal razão para que o professorado busque uma carga horária de 40h ou mais, segundo os próprios relatos, é o baixo nível do salário (piso e gratificações) que não é suficiente para que o professorado não necessite ampliar sua carga de trabalho em outros municípios, trabalhando em outras escolas ou até mesmo fora do campo escolar. A metade do professorado (50%) trabalhava em outras redes de ensino da região metropolitana (Sapucaia, Canoas, Novo Hamburgo e rede estadual) e outros trabalhavam também fora da área escolar (academia e clínica de reabilitação).

Esta carga excessiva de trabalho é motivo de preocupação por parte do professorado, como relata o Professor C:

Tu não tem ideia do que tu é sugado quando tem mais de 60 horas semanais e tem que dar conta de caderno, de prova, de coisas que tu não tem na faculdade. Não tem essa noção na faculdade, eles não te passam isso aí. Tu vai pegar na prática, daí tu tem que conseguir administrar tudo isso. E tem que ser um trabalho bom, porque se tu te enrolar, tu mesmo vai chegar no final do ano vai estar estressado porque não tá dando conta, então tu tem que se organizar (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010) [grifos meus].

Esses problemas fazem com que o professorado expresse sensações de insatisfação com o trabalho, querendo diminuir a carga ou até mesmo abandonar o trabalho na escola, dado o nível de intensificação e de exigências que o professorado deve cumprir. Ao realizarmos o acompanhamento e a entrevista com a Professora E, no ano de 2010, ela relatava que estava a procura de outros campos de trabalho fora da escola, pois dizia que: “não pego outro serviço na área de educação física, porque eu quero deixar a educação física. Não estou mais aguentando!” (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010). No ano de 2011, ao retornarmos à escola para dar sequência ao nosso trabalho de campo, a Professora E já havia pedido exoneração do município e estava trabalhando em outra área, fora da escola e da educação física.

Ao dialogarmos com a professora, questionamos sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho na escola e, ao responder à questão, observamos que o seu relato é bastante expressivo de como o trabalho na escola centraliza a própria vida do professorado que desdobra-se durante a semana entre deslocamentos, horários, planejamentos, além de outras questões que tornam o trabalho na escola bastante desgastante, como os problemas com equipes diretivas e falta de materiais.

[...] uma das maiores é a locomoção para, ainda mais agora que eu me mudei, fica bem complicado vir pra cá. É um dos grandes motivos talvez, que eu pense em estar saindo é pela locomoção. Os horários dos ônibus nunca fecham com os horários da escola, ali onde eu moro tem que pegar um ônibus até o centro e do centro vir pra cá. Aí eu tô pegando carona com a minha colega, daí eu tenho que dormir fora de casa na minha vó, então é toda uma complicação, fica cansativo sabe. Chega uma hora que tu fica assim: “Ai, não aguento mais ter que ir pra lá por causa disso!”. Outra dificuldade, eu até poderia reclamar dos materiais, mas eu me viro com o que eu tenho tranquilamente. Claro que eu me lembro da minha EF na escola, eu estudei em escola particular, eu podia fazer exercício em dupla, cada dupla com uma bola, de vôlei, futsal, de basquete, o que eu quisesse... vinte bolas. Aqui não, eu tenho quatro, três e eu tenho que me virar com grupo de 30 alunos e é isso aí, pro ano inteiro, tem que durar dois, três anos [...] Nos dois primeiros anos a dificuldade também, umas das maiores dificuldades era o relacionamento com a direção da escola, não era só comigo, eu não posso falar pelos meus colegas, mas o que eu podia ver assim, hostilidade. Essa foi a maior dificuldade. Foi um dos principais motivos que me fizeram buscar outra área pra trabalhar, além da locomoção. Claro que a gente fica cansado, o aluno fica gritando no ouvido, vai dar aula no frio, vai dar aula no calor, é complicado a questão climática, não tem ambiente fechado, mas é *o que a casa oferece!* (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

Nas conversas realizadas durante o recreio na Sala dos Professores, registramos em nosso Diário de Campo que esta insatisfação os faz buscar outras redes para trabalhar: “além de combinações sobre datas, provas, trabalhos e alunado, sempre se conversa na Sala dos Professores sobre concursos em outros municípios. Possibilidades melhores de trabalho em redes de ensino que pagam mais e melhor” (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de outubro de 2010).

As condições infraestruturais das escolas também são motivo de crítica por parte do professorado e do alunado, pois não possibilitam o desenvolvimento das aulas da maneira como planejam. O relato do professor H é bastante expressivo nesse sentido, ao apontar que as condições de trabalho das escolas interferem no seu planejamento para o ano letivo e tem que fazer diversas alterações devido à falta de estrutura.

Esse negócio de planejar no início do ano funciona até metade do primeiro trimestre, porque tu planeja algumas coisas e com o andar do ano letivo tu vai vendo que tem que fazer modificações e as vezes modificações bem severas porque aumenta o número de alunos, o material vai ficando escasso, não vai tendo reposição, faltando verba, enfim, infraestrutura te proíbe fazer uma série de coisas que tu pretendia fazer [...] a estrutura física tu dribla, e driblar as vezes é o último recurso sabe? E as vezes tu não tem como driblar e tu fica no pendura, tu olha para o teu aluno querendo fazer uma atividade, tu vê que ele está ansioso para fazer e não dá, não dá pra fazer por causa disso, disso e daquilo. E aí tu vê a frustração do aluno e tu acaba te frustrando também. (ENTREVISTA Professor H, 04 de outubro de 2010).

A reflexão que o Professor D esboça sobre o trabalho dos professorado na escola e das implicações da falta de condições estruturais nos dá pistas do esgotamento das possibilidades criativas

do trabalho pedagógico e das formas de disciplinamento existente no sistema educativo para que o professorado e o alunado adaptem-se à perspectiva hegemônica da formação escolar.

É *tri* bonito tu pegar, por exemplo, ali no [referindo-se à Escola F] que não tem quadra, onde eu trabalhei ano passado, é aquele descampado. Como é que eu ia fazer acrobacias elementares com as crianças? Como é que eu ia fazer exercícios de lateralidade por exemplo, que necessitasse de um solo mais firme e é só aquele mato? [...] Tem que pegar e dar uma revirada, pegar uma pá e revirar esses conceitos, porque é muito restrito e é uma coisa muito mecânica que tenha que trabalhar daquele jeito bonitinho, as vezes tu vem com uma ideia, mas vai parando naquela hierarquia, naquela coisa que vai te podendo, vai te podendo... daqui a cinco, seis anos tu vai estar assim: “Ah, quer saber, deixa assim, vamos tocar assim” (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010).

Durante o acompanhamento do trabalho pedagógico percebemos as dificuldades com relação a estrutura que o professorado e o alunado enfrentam no seu trabalho, registramos assim as condições infraestruturais das escolas: “das seis escolas de ensino fundamental do município, somente três delas possuem quadras esportivas ou algum espaço adequado para as aulas de educação física; na EJA, que se realiza no turno da noite, não há iluminação no pátio e nem nas quadras esportivas impossibilitando trabalhar fora da sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de junho de 2010); na escola em que o professor G trabalha “não tem quadra esportiva e nem espaço adequado para a realização das aulas, que são desenvolvidas no meio dos prédios de salas de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de junho de 2010); na escola em que trabalha o professor H: “não possui quadra, a aula se realiza em um pátio atrás da escola que tem 2 goleiras, piso de chão batido com mato no meio do campo” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de setembro de 2010); assim como a escola em que trabalha a Professora A que relata que

[...] não possui quadra, tem um campo de chão batido com duas goleiras e amplo espaço. A aula acontece nos corredores entre as salas de aula e um espaço coberto utilizado como quadra em dias de chuva. Uma corda entre dois pilares de um prédio é a rede do jogo de vôlei, espaço pequeno. Um espaço coberto de aproximadamente 6X6m é utilizado como quadra para o futebol. Seguidas vezes as atividades são interrompidas para que a bola, suja de barro, seja limpa com um pano e depois se reinicie a aula (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de março de 2010).

Em meio à falta de condições adequadas para o trabalho, o professorado se obriga a “adaptar” formas de trabalho e materiais didáticos para utilizar.

Tem uma coisa, mas não depende da escola, depende do município, a construção da quadra, uma quadra ou um ginásio alguma coisa assim, mas fora isso a gente adapta, tudo a gente adapta, se não dá pra fazer assim a gente trabalha com o que

tem. Não tem isso a gente vai trabalhar com aquilo da melhor maneira possível (ENTREVISTA Professora A, 30 de março de 2010).

- x -

[...] hoje por exemplo, eu queria começar com o vôlei com eles, mas já comecei caminhada, frequência cardíaca, até chegar o material porque eu não tenho material. Então quer dizer, eu tinha em mente começar já com o vôlei, aí como é que eu vou fazer? Aí uni o útil ao agradável, frequência cardíaca, caminhada orientada com eles, então quer dizer, eu estou ganhando tempo. Trabalhando Índice de Massa Corporal com eles, quer dizer, vai me dando suporte pra mim depois entrar, só que até agora não chegou. De repente, ao invés de vôlei, eu vou trabalhar com Handebol porque eu tenho duas bolas. O [Professor C] também tá trabalhando com Handebol porque não tem material e nós temos uma quadra só, como é que nós vamos fazer? (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010).

Ou ainda, como relata a Professora B dizendo que “se tu não inventar tu não trabalha. As vezes não tem bola, não tem recurso nenhum!” (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010), relatando a dificuldade de trabalhar sem os materiais necessários, tendo que adaptar diversos materiais como: garrafa *pet*, tabua etc (DIÁRIO DE CAMPO, 07 de abril de 2010).

Os impactos da precarização das condições de trabalho do professorado, para o professor H significam que:

É a poda de um conhecimento mais específico do esporte, a gente pode trabalhar de maneira subjetiva o basquetebol, mas é subjetiva. Eu não tenho a realidade de ter uma quadra com uma tabela e um aro onde ele vai saber o arremesso mensurando distância da tabela, a força que ele tem que empregar na bola, a coordenação motora vai ficar um pouco aquém do que a gente objetiva para determinado esporte, nos dias de chuva a gente não tem uma área coberta para que a gente possa realizar uma atividade física, enfim (ENTREVISTA Professor H, 04 de outubro de 2010).

- x -

O problema é que assim, eu não tenho muita versatilidade em trabalhar com determinados esportes porque eu não tenho infraestrutura pra isso, a gente foi ali no campo e tu notou que a gente não tem espaço pra basquetebol, então fica muito empírico eu falar de regras, falar de jogadas, falar de jogadores importantes se eles não têm a vivência prática, o máximo que eu tenho é uma bola de basquete que eu levo pra sala de aula e mostro: “Olha, esse é o peso da bola, é assim que funciona o jogo” (ENTREVISTA Professor H, 04 de outubro de 2010).

O alunado também expressa sua insatisfação com as condições estruturais das escolas do município, quando perguntamos quais são os aspectos negativos da escola em que estudava, a maior parte das respostas (34%) tinham o sentido de afirmar que as escolas não apresentam condições estruturais adequadas, falta de materiais, espaços (quadras esportivas, refeitório, cobertura do pátio

etc) e falta de professorado.

Como podemos visualizar no gráfico a seguir:

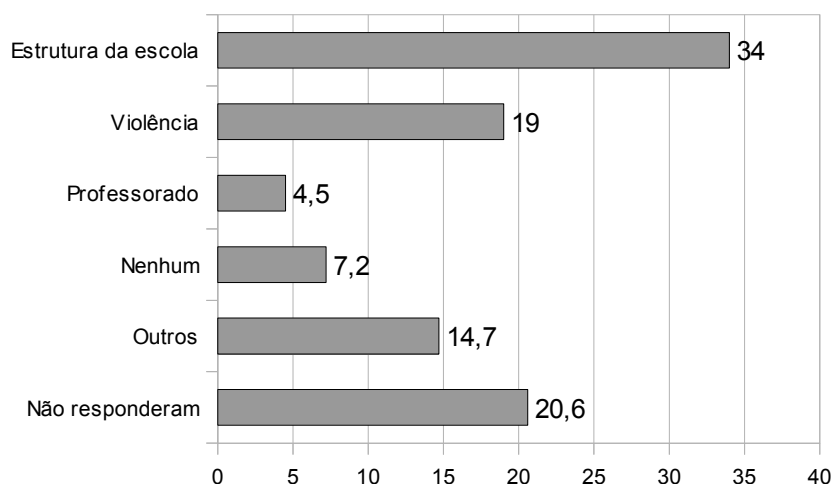


Figura 1: aspectos negativos da escola onde estuda - respostas do alunado (%)

Embora estejamos trabalhando com as consequências ou os efeitos da precarização da escola capitalista, no que diz respeito ao financiamento e garantia de condições de trabalho adequadas, entendemos que o marco crítico deve aprofundar-se na origem, na gênese, nas causas que vão colocar a escola nestas condições. Não se trata, portanto, somente de aumento de investimentos pois nas condições em que os recursos são investidos não possibilitam soluções para os problemas referentes à qualidade do ensino.

Com relação às questões referentes às condições de trabalho na RMENSR, podemos sintetizar da seguinte forma:

a) *Há uma precária infraestrutura nas escolas para as aulas de educação física*: somente três escolas de séries finais do ensino fundamental (de um total de seis) possuem quadras esportivas ou espaços adequados para a realização das aulas de educação física e/ou prática de esportes. Na escola municipal que oferta a EJA, embora possua uma quadra esportiva, não há iluminação para realizar as atividades no período noturno, impossibilitando de utilizar este espaço para a EJA;

b) *Há uma carência de materiais didáticos para as aulas de educação física*: faltam bolas, cones, livros didáticos, goleiras, postes para vôlei, entre outros. Segundo os relatos do professorado, eles têm que “inventar”, “trabalhar com o que tem”, “adaptar” ou “driblar” as dificuldades para conseguirem trabalhar. Muitas vezes utilizando o discurso de reutilização de materiais recicláveis – “pedagogia da sucata” – para desenvolver alguns conteúdos de suas aulas;

c) *Há uma crescente intensificação do trabalho do professorado decorrente das condições de remuneração e trabalho:* além do baixo salário, são seis anos sem aumento salarial (desde outubro de 2006), faltam professores e professoras nas escolas, o professorado se obriga a trabalhar 40h ou mais junto à outras redes de ensino, são frequentes os atrasos da administração municipal referentes ao pagamento das obrigações do plano de carreira do magistério público municipal (por exemplo, a licença-prêmio atrasada por dois anos), observou-se um desgaste com equipes diretivas e falta de estímulo para a categoria;

d) *Não há incentivo para a formação continuada do professorado:* está previsto no Decreto 015/2010 a suspensão da participação dos servidores e servidoras municipais em congressos, seminários, cursos e outros. Também, de acordo com o Plano de Carreira do magistério municipal (Lei 695/2004), o nível mais elevado da carreira é o nível III que atinge aquele ou aquela que realizar curso de pós-graduação, independentemente de qual for, não fazendo diferença se realizou curso de especialização, mestrado ou doutorado. Isso significa que a carreira do professorado na RMENSR não o estimula à continuidade de sua formação por não avançar em nenhum nível;

e) *É limitado o acesso ao conhecimento por parte do alunado:* consequência das condições de infraestrutura e investimento nas escolas, o alunado é cerceado do acesso às diferentes manifestações da cultura corporal, ainda que busque-se adaptar as condições para vivenciá-las.

Embora estejamos pontuando as consequências da precarização das condições de trabalho é preciso entender quais são as causas que originam tais determinações. O que temos desenvolvido é que a forma escolar capitalista necessita ter estas caracterizações precárias para que a formação pretendida por ela seja alcançada. Ou seja, para formar um ser humano de maneira flexível e abstrata a partir da lógica do mercado e adaptável a qualquer situação decorrente da instabilidade e volatilidade do atual quadro de desemprego estrutural é preciso que a “qualidade” do ensino seja balizada pela resposta que os indivíduos dão frente a este quadro.

4. TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA CAPITALISTA

Ao apontar o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e de sua centralidade no desenvolvimento da sociedade, onde os diferentes modelos de produção até então experimentados pela humanidade estabelecem as bases para a reprodução de sua forma de organização, buscamos entender os fundamentos da formação humana e como esta se manifesta no atual período histórico. De maneira geral, no sistema do capital, a educação se consolida na incumbência de atender as demandas apresentadas pela esfera produtiva, formando um determinado tipo de ser humano necessário à lógica do mercado. Especificamente, intentamos compreender como se relaciona trabalho e educação na forma escolar capitalista e suas manifestações na organização do trabalho pedagógico.

Nosso ponto de partida é o trabalho compreendido como mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de auto mediação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimento e de cultura pela humanidade. O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa. Kuenzer (2005), afirma que em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, o trabalho pedagógico desempenha a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto histórico hegemônico, ou seja, pelo sistema do capital.

Compreendemos a função social da educação e da educação física a partir do conceito de formação humana atrelada à omnilateralidade, onde o desenvolvimento omnilateral do ser humano é entendido como o desenvolvimento da totalidade das capacidades produzidas historicamente pela humanidade e que são a base para o desenvolvimento de novas capacidades de produção do próprio ser humano, em um processo que não se finda, onde a chegada da formação é ponto de partida para uma nova etapa histórica. Esta perspectiva se diferencia da concepção de educação capitalista em dois sentidos: primeiro, porque se coloca em oposição à perspectiva unilateral da formação, que tem sido a base da formação na forma escolar atual, envidando esforços somente na perspectiva da formação para o mercado de trabalho, e; segundo, porque tem na coletividade e nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos as suas bases, diferenciando-se assim da exacerbação do

individualismo presente na forma escolar capitalista.

Ou ainda, como aponta Caldart:

A palavra “omnilateral” indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. E, ainda que no formato da sociedade atual, a unilateralidade pareça cada vez mais o destino inevitável das gerações por ela educadas, nosso projeto de futuro nos impõe persistir em um trabalho educativo noutra direção (CALDART, 2010, p. 66).

Dentre os pressupostos ontológicos fundamentais do trabalho pedagógico estão a concepção de ser humano, de história e de realidade. A ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, trata do “ser enquanto ser”, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres humanos.

O ser humano, uma totalidade histórica concreta que se distingue dos demais animais e da natureza, é formado pelas relações sociais de trabalho (produção) que estabelece com os demais seres humanos, é concebido como ser social e histórico que, embora condicionado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e agente transformador. Na perspectiva dialética materialista, o conhecimento da realidade e a apropriação de elementos que possibilitem uma análise mais avançada do contexto, das dinâmicas sociais e a ação transformadora do ser humano se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, autonomia e desalienação adquiridos através de permanentes lutas e do esgotamento das contradições sociais.

Nesse sentido, a educação, entendida como processo de formação humana, atua sobre os meios para a produção e reprodução da vida. Sendo que, essa compreensão da relação entre educação, trabalho e formação humana foi apontada por Saviani (2003) em uma formulação importante no interior do campo marxista de análise social, quando afirma que o trabalho é o elemento que diferencia o ser humano dos demais animais, sendo a educação, simultaneamente, “uma exigência *do* e *para* o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho” (p. 12) [grifos do autor]. Ou seja, se o ser humano se produz enquanto ser humano *no* e *pele* trabalho, esse processo de produção do ser humano se identifica com seu próprio processo de formação humana, que vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas formas de trabalho – intelectual e manual, material e não-material, dentre outras.

Utilizando a categoria marxista da ação recíproca e da análise crítica da economia política de Marx (2007) sobre a unidade dialética entre produção e consumo, Saviani (2011, s.p.) vai afirmar que “educação é trabalho e trabalho é educação”. Dizer que a educação enquanto processo de formação

humana também é trabalho, não significa afirmar a existência de uma identidade entre educação e trabalho, mas sim de que estas são diferenciações dentro de uma unidade, elementos de uma mesma totalidade: a formação humana (SAVIANI, 2011). A formação humana, portanto, opera dentro da perspectiva da produção objetiva e subjetiva do ser humano enquanto nexos do singular e do universal pela via do particular, onde a individualidade representa o singular; o ser genérico é o universal, isto é, aquilo que torna humano o ser humano, a partir da sua atividade produtiva da existência (o trabalho); e o particular como nexos entre a individualidade e o universal do ser genérico, na atual forma de organizar a vida, é a sua condição de classe social.

Esta unidade dialética entre trabalho e educação pode ser caracterizada como o trabalho educativo que

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Desta questão, decorre a elaboração do princípio educativo do trabalho, onde Frigotto (2009) expõe que o trabalho como princípio educativo é, acima de tudo, um princípio ético-político que não pode ser confundido com técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem (o autor ressalta este aspecto pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do “aprender fazendo”), sendo o trabalho, ao mesmo tempo, um dever e um direito: “dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando-a em bens necessários à sua produção e reprodução” (FRIGOTTO, 2009, p. 134). Perspectiva que se diferencia do trabalho pedagógico da forma escolar capitalista orientado pelo princípio do trabalho assalariado, estranhado, explorado, desigual e desumanizante, cujos pilares para a formação do ser humano são o individualismo (diferente da individualidade), a competição (de trabalhadores e trabalhadoras entre si), o mercado de trabalho (estabelecimento de compra e venda de força de trabalho e exploração) e o tecnicismo (aplicação imediata e irracional da aprendizagem).

Freitas (1995), explica ainda que a educação se define por uma forma particular de trabalho: trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, não se desenvolvendo apenas na forma de trabalho não-material. Ao contrário, o trabalho material, concreto e socialmente útil, deve ser o ponto de partida da especificidade da

educação como trabalho não-material. A partir desta concepção da educação como processo de trabalho, além de seu produto não ser material (conhecimento), pois o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, onde o ser humano que o produz atribui um valor de uso particular que é imediatamente consumido.

No capítulo anterior, explicamos o caráter destrutivo existente entre as forças produtivas e as relações de produção na atualidade e, ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico na forma escolar capitalista, é necessário entender como este caráter destrutivo se manifesta na educação escolarizada. Ao compreendermos a relação entre o trabalho e a educação como processo de formação humana, estamos abordando o acúmulo de conhecimento produzido e reproduzido ao longo da história da humanidade que coloca em movimento as condições objetivas e subjetivas de existência da própria humanidade e de suas capacidades de produção de condições de satisfação das necessidades humanas.

Essas capacidades podem ser compreendidas a partir da conceituação de Machado (1992, p. 9) sobre a qualificação humana, que se constitui como o “conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho ou força de trabalho dispendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral”. A produção de valores de uso tem sentido histórico, cuja qualificação humana, isto é, a qualidade do trabalho humano, vai se cambiando de acordo com estas necessidades de produção social. O sentido histórico da produção de valores de uso é assim apontado por Marx:

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas só em um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho dispendido na produção de uma coisa útil como propriedade objetiva, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria (MARX, 2006, p. 83).

Nesta passagem, Marx opera com a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias (ou das coisas) incluindo-se, nesta perspectiva, a “coisa” força de trabalho, cuja produção é também subsumida pelo valor de troca. O vínculo social já não se estabelece entre pessoas, mas entre “trocadores de coisas”. A capacidade humana subjetiva e objetiva de trabalho e produção de valores de uso se transforma em capacidade de trocar alguma coisa, capacidade de trocar a mercadoria força de trabalho por outras mercadorias de valores equivalentes. Daí que vamos vivenciar a exacerbação da profissão como valorização individual e a noção da qualificação profissional em detrimento da qualificação humana.

No sistema do capital, ao subsumir a vida humana à esfera da mercadoria (reduzindo-a a força

de trabalho), o conhecimento opera com a produção da satisfação das necessidades de valorização do capital e da produção destas mesmas mercadorias. O conhecimento, enquanto força produtiva, tem sido produzido hegemonicamente para ampliar a valorização do capital principalmente na produção tecnológica que, contraditoriamente, tende a diminuir o trabalho vivo ao mesmo tempo em que aumenta a produção de mercadorias. Enquanto relação de produção, este conhecimento contribui para a intensificação da exploração do trabalho através da lógica da formação profissional em detrimento da formação humana, por exemplo. Nesta lógica destrutiva da produção do conhecimento, a escola tem como contribuição fundamental transformar os sujeitos do trabalho pedagógico em objetos, ao reduzir a produção do conhecimento escolar em produção da mercadoria força de trabalho.

A articulação das forças produtivas com as relações de produção na escola capitalista diz respeito à produção e ao trato com o conhecimento, estabelecidas através de relações pedagógicas fundadas na lógica da empregabilidade e do disciplinamento, que articulam subjetivamente e objetivamente o tipo de ser humano a ser formado. No subcapítulo seguinte, vamos desenvolver esta noção das relações pedagógicas fundadas nestes pressupostos.

Na atualidade, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho capitalista e à normatização dos comportamentos e atitudes. Esta concepção de educação parte de pressupostos em que as desigualdades sociais, o antagonismo de classes e o conflito entre capital e trabalho possam ser superados por processos meritocráticos em que a melhor formação de um indivíduo representaria melhores possibilidades de acesso ao emprego e condições de vida. Mascara-se o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela a capacidade de trabalho dos indivíduos potenciada com educação ou treinamento (FRIGOTTO, 1999). O próprio estabelecimento de novas orientações ao processo educativo subordinam-se às determinações do mercado.

Sob a perspectiva neoliberal, as críticas que a escola vem recebendo são comumente relacionadas a problemas de gerenciamento ou de falta de competência das administrações públicas e de especialistas da educação, afirmam os neoliberais, por exemplo, que o problema não é falta de recursos e professorado, mas sim, problemas da gestão financeira e qualificação do professorado. Como disse Gentili (1996, p.18), para os neoliberais, transformar a escola supõe “promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos da qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os etc”. Eficiência, produtividade, qualidade total, gerenciamento, todos

esses argumentos se originam na esfera produtiva e de mercado. Ou seja, as alternativas apresentadas para solução dos problemas da educação recaem exatamente na proposição do mercado como regulador da vida em todos os aspectos e de todas as instituições.

No pensamento neoliberal, a crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado não atuem eles mesmos como mercados, a ideia central é que a competição é mais eficiente para a evolução da sociedade pois “os melhores vencem”, por isso justificaria o funcionamento do sistema pela regulação de um mercado. Isto ocorre no campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também da educação (GENTILI, 1996). Moraes (2001b), ao tratar de uma das correntes neoliberais – a *public choice* – afirma que a perspectiva de mercado para os serviços educacionais é de individualizar o usuário (agora chamado de consumidor ou cliente) e cobrar pelo acesso ao bem²¹.

[...] trata-se claramente de substituir um mecanismo de manifestação das preferências – as decisões políticas – por outro mais eficiente e confiável, o mercado. Em vez de uma política pública de educação, deixa-se que os indivíduos façam a sua política de educação no mercado de serviços escolares. Um “subcaso” pode ser previsto nessa alternativa. Mesmo que se queira – por algum motivo ético ou político – garantir o acesso a esse bem para indivíduos que não o podem comprar, não necessariamente a provisão do bem deve coincidir com a produção (MORAES, 2001b, p. 57).

Não é por acaso que as políticas educacionais da atualidade são orientadas por organismos econômicos internacionais – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) – e a lógica empresarial é empregada nas escolas, através dos seus “especialistas” que não são oriundos do acúmulo científico e prático sobre educação, mas os “novos” especialistas da educação são procedentes do campo empresarial, ou seja, uma escola voltada para atender interesses de mercado deve buscar nos especialistas em mercado as respostas para seus problemas. FMI, PREAL, OMC e Banco Mundial, estes são os intelectuais orgânicos da educação na atualidade.

Para sustentar estas afirmações que estamos fazendo, observemos um documento recentemente publicado pelo *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* (PREAL) – programa este que tem apoio do Banco Mundial, BIRD, USAID e outras agências internacionais –, onde apontam como alguns sistemas educativos obtiveram êxito em seu sistema

²¹É bastante conhecida a proposta de Milton Friedman de distribuição de “cupons” aos pais de crianças, que poderiam escolher e comprar os serviços educacionais fornecidos pela iniciativa privada: “os pais poderiam expressar sua opinião a respeito das escolas diretamente, retirando seus filhos de uma escola e mandando-os para outra – de modo muito mais amplo do que é possível agora. Em geral, eles agora só podem tomar tal atitude arcando com os elevados custos de colocar os filhos numa escola particular ou trocar de residência. Quanto ao resto, só podem expressar seus pontos de vista através de complicados canais políticos” (FRIEDMAN, 1985, p. 87).

escolar e quais são os entraves de alguns países para o desenvolvimento da educação, afirmam os relatores do documento:

Todos os diferentes sistemas educativos que têm apresentado melhoras significativas conseguiram, principalmente, porque criaram um sistema que é mais eficiente em três aspectos: **conseguir gente mais talentosa que se interesse pela docência, desenvolver seus professores para que sejam melhores instrutores e garantir que estes instrutores atendam de forma consistente a todas as crianças do sistema [...]** Em outros sistemas, **o poder dos sindicatos ou outros atores políticos tem incidido sobre o ritmo e o caminho da reforma**, embora, talvez, não em seu objetivo final (BARBER; MOURSHED, 2008, p. 45) [tradução e grifos meus].

Segundo este documento, portanto, os sistemas escolares que tem apresentado melhorias são aqueles que atendem aos critérios do “talento na docência”, da “qualidade da instrução do professor” e do “atendimento à todas as crianças”. Como exercício de retórica, estas proposições podem parecer muito convincentes, mas quando analisamos os encaminhamentos práticos dessas orientações nos deparamos com o seguinte: o “talento na docência” significa a implementação da meritocracia²² para a carreira do professorado, ou seja, ganhos atrelados à produtividade, que vai significar que quanto mais trabalhar maior a “possibilidade” de ser promovido. Destacamos a palavra possibilidade, pois, como se trata de uma competição entre o professorado, somente alguns que se sobrepuserem é que terão, nessas condições, algum benefício na carreira; “melhores instrutores” deveria dizer respeito à qualidade do ensino, porém a noção de qualidade atribuída por estes organismos é referente àqueles sujeitos que conseguem cumprir com as metas estabelecidas pelo sistema escolar que, por sua vez, são estabelecidas pelas demandas de mercado, ou seja, a qualidade do professorado não tem a ver com processos de formação permanente e de qualidade no ensino, mas sim, com o cumprimento das metas estabelecidas externamente às contribuições que o professorado pode proporcionar; por fim, “atender a todas as crianças” não define qual as condições de acesso e permanência à escola que as crianças terão. É significativa a ressalva presente neste documento, em que sindicatos e atores sociais “atrapalham” o desenvolvimento do sistema escolar. Reafirma-se com isso a resistência que a classe trabalhadora tem conferido à lógica de mercado para a educação.

²²Um exemplo significativo destas orientações políticas para a educação é o caso do Governo Yeda Crusius no Rio Grande do Sul (PSDB/2007-2010) que, ao conseguir um empréstimo de US\$ 1,1 bi junto ao Banco Mundial, através do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), em setembro de 2008, “ofereceu” em contrapartida acatar as normativas do Banco, que condicionou esta verba a duas ações que exigiram o gerencialismo como norma de Estado: uma foi a criação de um novo regime previdenciário estadual, através da previdência complementar; outra exigência foi a reestruturação das carreiras dos servidores públicos, principalmente do magistério público que é a maior categoria de servidores estaduais do RS. Dentro desta reestruturação contam elementos da administração privada, como avaliação das chefias por critérios de produtividade, ou seja, a meritocracia.

O desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, que se funda na concorrência intercapitalista, promovendo o avanço tecnológico e maximização da produção, é acompanhado, contraditoriamente, de uma diminuição de empregos disponíveis e de uma impossibilidade de consumo pleno do que é produzido (NOZAKI, 2004). Colocando-se antagonicamente à produção e reprodução da humanidade, é necessário “educar o povo” para conservar a ordem. Para isso, a função social do capital é transformada em teoria educacional e pedagógica, teoria que é conservadora pois permite à poucos que se beneficiam conservar essa estrutura social e também é reacionária pois se modifica de acordo com as lutas produzidas pela classe trabalhadora organizada que defende outro projeto de sociedade.

O sistema capitalista prevê que, ao precarizar as condições de trabalho cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração (relativa e absoluta), ele vai gerar tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação de capital. A educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir (FREITAS, 2002, p. 310).

Desde a década de 1960, quando Theodore Schultz e a Escola de Chicago desenvolveram a teoria do capital humano, a educação e os processos de formação do ser humano têm sido direcionados para a qualificação profissional, ou seja, que subentendem-se como preparação para o mercado de trabalho. A escola de Chicago é considerada uma das três escolas neoliberais, junto à escola austríaca de Friederich Hayek e a *public choice* de Buchanan. Nas décadas de 1950 e 1960, seus economistas firmaram acordos de cooperação com a Universidade Católica do Chile, “iniciando uma metódica e bem-sucedida operação de transplante ideológico. Através desse acordo foram treinados os economistas que mais tarde vieram a ser quadros dirigentes do governo Pinochet (1973-1989), no primeiro grande experimento neoliberal a céu aberto” (MORAES, 2001b, p. 44-45). Interessante constatar que Paulo Renato Souza, ex-Ministro da Educação do Governo FHC (1995-2002), desenvolveu seus estudos de Mestrado em Ciências Econômicas na Universidade Católica do Chile no mesmo período em que tais acordos de cooperação foram feitos, nos anos de 1969 e 1970. Foi durante sua gestão no Ministério da Educação que surgiram os embriões das políticas educacionais neoliberais de avaliação (SAEB e ENEM), financiamento (FUNDEF) e Reforma Universitária que se efetivaram no Governo Lula (2003-2010).

A teoria do capital humano surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. De acordo com Minto (2010), a conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um

dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

Essa teoria, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um fator econômico, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (no sentido das teorias econômicas clássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Como afirma Frigotto, “é sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados” (FRIGOTTO, 2009, p. 131-132).

Nesta mesma relação da educação voltada para o desenvolvimento econômico, vai surgir o difundido relatório da UNESCO: “Educação - um tesouro a descobrir”, organizado por Jaques Delors²³ no ano de 1996. Este relatório tem sido a principal referência das políticas educacionais e das reformas educativas dos países orientados pela lógica do capital e de mercado, atribuindo às escolas a necessidade de formar indivíduos aptos a valorizarem o capital, como único mecanismo de desenvolvimento individual e do país.

Como se observa nesta passagem do referido relatório,

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1996, p.71).

²³Cabe aqui referir que Jaques Delors é formado em economia na Universidade de Sorbonne, ex-Ministro da Economia e Finanças da França durante a década de 1980 e foi o presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. Percebe-se mais uma vez que os “intelectuais” e formuladores dos fundamentos para as políticas educacionais são oriundos da área econômica, até porque a educação no sistema do capital tem a esfera produtiva e o mercado como principal referência para a formação do ser humano.

A crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva introduziram novas tecnologias reconfigurando o trabalho e alterando a base técnica da produção, passamos de um modelo de produção taylorista/fordista para um modelo toyotista ou de acumulação flexível. Portanto, ao contrário do trabalhador e da trabalhadora anterior, que executavam tarefas repetitivas e fragmentadas, o toyotismo necessita da formação para a competitividade: uma formação flexível, abstrata e polivalente. Kuenzer (2005) vai definir esta formação como a pedagogia toyotista, em que “as categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico” (KUENZER, 2005, p. 78). Na proposição de um “programa toyotista” para a educação, em que o “sistema educativo deve dar respostas” para o desenvolvimento econômico dos países, o relatório da UNESCO é bastante evidente nessa direção.

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico (DELORS, 1996, p. 72).

Também observa-se neste relatório, que a produção do conhecimento na escola é diretamente fundamentada pela esfera produtiva, até mesmo no aprendizado de idiomas, como exemplifica o relator do documento:

Em muitos casos, o conhecimento de uma língua internacional pode ser indispensável à aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos mais recentes que ajudarão um país a atingir níveis modernos de desenvolvimento econômico. Encorajar as crianças e os jovens a aprender várias línguas é dotá-los de trunfos indispensáveis para alcançarem sucesso no mundo de amanhã (DELORS, 1996, p. 138)

A lógica das disciplinas isoladas (das outras disciplinas e também da realidade concreta) como unidades do conhecimento na forma escolar capitalista, até então utilizadas – modelo de fragmentação do conhecimento –, é reavaliada através da perspectiva da interdisciplinariedade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade tão difundida nas últimas décadas, porém, nenhuma destas pretende superar a lógica das disciplinas isoladas da realidade, mantendo ainda a lógica da fragmentação com um “verniz progressista”. Até porque,

A própria lógica da reprodução do capital exige iniciativas de desfragmentação do conhecimento, mas que, se radicalizadas, podem se tornar força material contra esta própria lógica. Por isso estas iniciativas, de um lado precisam ser acompanhadas de forte investida ideológica no individualismo para que a visão mais

ampla, de totalidade da produção não repercute em força política de classe para os trabalhadores, e, de outro lado, precisam ser dosadas, ou seja, a tendência de superação da histórica contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual que estas iniciativas de desfragmentação projetam não podem chegar a educação básica massivamente destinada à nova geração de trabalhadores, mas apenas a uma pequena parte deles em sofisticados cursos de educação profissional, já pensados nessa perspectiva (CALDART, 2010, p. 143).

A introdução de novas tecnologias na escola (internet, multimídias, computadores etc) vai, em geral, no sentido de modelos de gestão e execução: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem questionar sua validade e avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem do alunado. O mesmo acontece também com as novas abordagens do trabalho (flexibilidade, competências, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados etc) que se procura implantar nas escolas e que provém, na maioria das vezes, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

Como indica Triviños (2001), a escola, nesses momentos, está recebendo os embates da influência global que despersonaliza a sua tarefa tradicional. A escola sempre foi considerada como instituição de dupla dimensão. Por um lado, seguindo o pensamento iluminista, ela era concebida com o berço da emancipação do ser humano. Por outro, aninhava um espírito conservador, encarregado de transmitir às gerações jovens, a cultura e os valores da sociedade na qual a escola estava inserida. Segundo o autor, um pouco antes da década de 1990 esse panorama começou a mudar essencialmente, o conhecimento, a cultura, os valores, os costumes chamados tradicionais, foram quase pulverizados. A escola e o professorado foram obrigados a mudar de modo essencial, se não desejavam aparecer como produtos culturais arqueológicos. Começamos a viver com valores e expressões culturais absolutamente alheias, onde a

[...] privacidade do lar foi demolida. O diálogo, que tende a desaparecer, se nutre agora de informações e valores que não são próprios de nosso meio cultural. O mundo globalizado penetra em nossas vidas com mensagens estranhas a nossos costumes e valores. Somos barbaramente colonizados. Não podemos deter o avanço globalizado do planeta, mas a escola, o professor, os grupos socialmente postergados, poderão empregar o diálogo, o contato direto entre as pessoas, a criar novos rumos a essa globalização que se esqueceu, em grande medida, das dimensões morais positivas dos seres humanos (TRIVIÑOS, 2001 p. 71).

Sob uma ou outra forma, as elaborações que pregam o fim da centralidade do trabalho e advogam o conhecimento como motor da sociedade, tal qual a chamada “sociedade informática” de Schaff (1995), “sociedade em rede” (CASTELLS, 2000) e a “sociedade pós-industrial” de Bell (1973),

pressupõem a existência de sociedades supostamente de “novo tipo” em que a incorporação de conhecimentos e o desenvolvimento tecnológico adicionam à forma mercadoria maior valor de comercialização. Olvidando que nesses “novos tipos” de sociedades a escolarização precisa ser controlada diretamente pelo sociometabolismo do capital, onde a escola se converte no lugar estratégico de investimento capitalista e ataque ideológico visando afirmar novos valores socioeconômicos e culturais fundamentadas nos princípios da filosofia utilitarista.

Segundo Braverman (1987), a lógica do processo de trabalho capitalista seria dirigida por uma finalidade clara: garantir a conversão de força de trabalho em trabalho real sob condições que maximizassem a acumulação de capital. Dessa finalidade seguiam-se duas tendências: a imanente separação entre trabalho intelectual (concepção) e manual (execução), e a flexibilização que aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Se o modelo taylorista/fordista de produção em série era voltado para o consumo de massa e demandando grandes estoques, o atual momento demanda formas flexíveis de gestão e organização do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do taylorismo/fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores e das trabalhadoras às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho diluindo em diferentes tarefas e responsabilidades na produção.

Em pesquisas recentes do grupo F3P-EFICE (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; SANTINI; MOLINA NETO, 2005) temos observado que o professorado se sente obrigado a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, porém expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto objetivamente (faltam-lhes condições de trabalho adequadas) quanto subjetivamente.

Decorrente destes movimentos de reestruturação produtiva e da escola, a precarização e/ou profissionalização docente é uma temática que tem sido discutida de maneira aprofundada desde a década de 1980. Dotada de alta carga ideológica, a ideia de profissionalização ou profissão parte de uma concepção de história, ser humano e sociedade que entende ser o capitalismo o “fim da história” (FUKUYAMA, 1992), pois a perspectiva de “solução” para os problemas enfrentados pela classe trabalhadora são oriundas da reprodução do vigente modo de organizar a vida, através de valores individualistas, expresso no corporativismo da defesa da reserva de mercado para alguns, onde a disputa por trabalho e emprego se estabelece entre os trabalhadores e trabalhadoras, e não entre classes. Bonafé (1999), faz uma análise significativa sobre a ideia de profissionalismo apontando que este discurso

[...] se aprofunda quando aumenta a intensificação às demandas da força de trabalho do professor, habitualmente em períodos de reforma. Sua função simbólica é clara: deslocar a dialética do trabalho docente [...] até um discurso ideológico que situa o professor como sujeito individualizado ante o drama de ser ele mesmo o porta-voz dessa intensificação das demandas de sua força de trabalho (BONAFÉ, 1999, p.33) [tradução minha].

Nessa distinção entre trabalhadores ou trabalhadoras e profissionais, o documento final da Conferência Nacional de Educação (2010) demarca como se operam essas categorias no ideário burguês, ao apontar que: “o termo trabalhadores/as da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação” (CONAE, 2010, p. 77). Logo em seguida, expressa a perspectiva idealizada dos profissionais da educação: “sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais” (CONAE, 2010, p. 77). Portanto, a defesa dos chamados “profissionais da educação” pressupõe que a existência das classes sociais é apenas uma “perspectiva teórica”, deslocando o confronto existente na forma do capital organizar a vida entre a classe trabalhadora e capitalistas para uma questão discursiva ideologicamente burguesa, cuja insistência em negar a existência das classes sociais é necessária para manter a “reprodução harmoniosa” do sistema do capital.

Enguita (1991) afirma que a docência está ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Sendo assim, descreve um grupo profissional como uma categoria auto regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Dentre outras coisas, as profissões funcionam sob princípios, diretrizes e valores instrumentais: racionalidade, eficiência, produtividade, competências etc. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados *a priori* pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a ideia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo e a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital e ser considerado um “profissional competente”.

Considerando que estamos tratando, neste estudo, da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista, torna-se importante compreendermos como tais dimensões vêm se concretizando no interior da dinâmica curricular dos cursos de formação do professorado de educação física, especialmente diante das determinações colocadas pela atual conjuntura da política educacional.

Sobre a formação do professorado de educação física, ao analisar o currículo de graduação da ESEF-UFRGS, Molina Neto (1997) destaca que a organização do ensino mantém justamente o enfoque acadêmico-enciclopédico combinado com a perspectiva técnica. As mudanças parecem privilegiar aos interesses e modismos do mercado, mais do que a uma preparação mais qualificada para o ensino da educação física nas escolas públicas. O que tem pautado a formação inicial é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do professorado, restringindo o trabalho pedagógico à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor ou professora venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

As demandas de formação do professorado respondem, portanto, a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pela classe dominante a partir de determinada correlação de forças. Portanto, busca-se explicitar que a ideia de formação humana passa necessariamente por interações sociais construídas pelos sujeitos sociais (indivíduos e grupos) em seu cotidiano, por meio de práticas e instituições relacionadas às formas como as relações sociais e de produção material e não-material se articulam nas diferentes formações sociais.

Podemos perceber um novo ordenamento do campo profissional da educação física que surge a partir do final dos anos 1990, através da regulamentação da profissão²⁴ que opera, em última

²⁴A regulamentação da profissão da educação física não foi igual às outras regulamentações, ela surgiu a partir da Reforma Administrativa do Estado (Lei 9649/98) produzida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, onde o art. 58 desta reforma estabelecia que os conselhos profissionais sejam considerados entidades privadas, e não mais como autarquias do Estado. Esta reforma administrativa do Estado foi uma das maiores investidas neoliberais que o Brasil vivenciou durante o Governo FHC, portanto, o Sistema CONFEF/CREFs foi criado numa estrutura avançada do capitalismo contemporâneo, nessa forma autônoma de funcionamento é possível em reuniões dos conselheiros estabelecer resoluções, portarias e códigos de ética sem dialogar com a sociedade e muito menos com posições contrárias, desconsiderando a história da educação física e dos professores que a construíram. Ainda que estejamos falando de uma autarquia, a ideia de público não-estatal pode ser evidenciada na criação de um organismo paraestatal com personalidade jurídica de direito público como um conselho profissional criado nestes moldes.

instância, em uma reorientação no mundo do trabalho, do trabalho escolar, assalariado nas escolas, para o trabalho não escolar, com a Lei 9696/98 que regulamenta a profissão de educação física no meio não escolar, visto que no âmbito formal de ensino já era regulamentada pelo MEC. Nesse sentido, a reserva de mercado por meio da regulamentação da profissão é uma tese cabível no contexto neoliberal, visto que não trata da regulamentação que garanta direitos no campo do trabalho pelo qual o Estado deve se responsabilizar, colocando os trabalhadores e trabalhadoras em confronto, uns com os outros (NOZAKI, 2004).

A lógica assumida é perfeitamente ajustada ao contexto individualista do capitalismo contemporâneo, dando por vencedora a tese da exclusão. Assim, vence a posição de que não se salvam todos neste modelo, e assim torna-se uma questão de corrida para a salvação individual (NOZAKI, 2004). O caso da regulamentação da profissão de educação física esteve todo apoiado em pressupostos corporativistas profissionais que atacam outros trabalhadores e trabalhadoras ao invés de centrar fogo nos detentores dos meios de produção, neste caso, os grandes proprietários da indústria das atividades físicas, por exemplo.

A aprovação da Resolução CFE 03/87 trouxe alterações significativas para a formação do professorado de educação física, pois possibilitava que as IES pudessem oferecer o curso de bacharelado em educação física, além do curso de licenciatura já existente. Sobre esta questão, Günther e Molina Neto afirmam que

[...] as mudanças curriculares surgidas a partir de final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (corporificadas a partir da Resolução 3/87), ainda que apoiadas em um poderoso discurso, pouco trouxeram de alterações significativas ao que já estava posto. Persistindo a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e práticas pedagógicas, resultando em um acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000, pg. 86).

Em outros estudos realizados no F3P-EFICE (FILIPPINI, DIEHL e FRIZZO, 2010; SILVA, 2009) foram apontados a necessidade de uma transformação radical nos currículos dos cursos de educação física, pois apresentam diversas contradições encontradas no currículo como: a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e superficialidade do conhecimento, problemas de formulação de generalizações e conceitos, a falta de estruturação lógica das disciplinas científicas e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado.

O currículo é uma direção política do processo de formação humana articulado com um

determinado projeto histórico. Desta forma, a organização curricular anacrônica (desarticulada/incompatível com o atual momento histórico) nos cursos de educação física compromete sobremaneira a percepção, a reflexão e as estratégias de ações que permitam uma avaliação e contraposição radical ao sistema capitalista, que, no atual momento de ajustes estruturais e conjunturais, constitui uma realidade marcada pela miserabilidade da população mundial resultante de sua crise estrutural mais profunda.

No caso da educação física em particular, com a instituição da Resolução 07/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em educação física, observa-se que a formação do professorado está baseada nas competências que enfatizam a lógica do mercado e a uma simetria invertida: desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica. Essa relação entre a educação e mercado na formação do professorado não é tomado como o centro de nossos estudos nesta tese, porém, trazem elementos que nos possibilitam compreender a relação entre a esfera produtiva e a formação dos trabalhadores e trabalhadoras (nos referindo à forma escolar capitalista). Basta, para isso, nos questionarmos: quais os fundamentos que justificam a fragmentação da formação do professorado de educação física em licenciatura e bacharelado? Por maior esforço teórico e prático que permita elencar uma resposta adequada, o que temos hoje é que a única justificativa para esta fragmentação diz respeito ao campo de atuação do professorado e, embora totalmente equivocada legalmente e legitimamente (ALVES, 2010), vai afirmar que a formação em curso de licenciatura permite atuar somente na área escolar e o bacharel na área não escolar. Esta justificativa é a premissa que assume o campo conservador e corporativista da educação física representado pelo Sistema Confef/Crefs, cujo questionamento a esta perspectiva realizado por Taffarel (2010) adquire relevância significativa para compreendermos o campo de disputa política existente na educação física: “Afinal, tendo um objeto comum, a cultura corporal, uma essência de intervenção profissional comum, que é o trabalho pedagógico, o exercício da docência, o que justificaria a divisão na formação senão o controle ideológico, pela mediação do trabalho pedagógico, de trabalhadores alienados, para se manter a subsunção do trabalho ao capital?” (TAFFAREL, 2010, p. 34).

Ou seja, aqueles que defendem a fragmentação da formação querem formar um “novo tipo de profissional” - bacharel – que atenda às demandas da educação física fora da área escolar. Mas quais são estas demandas da educação física nos espaços de trabalho fora do ambiente escolar? O campo de trabalho da educação física fora da escola compreende academias de ginástica, clubes esportivos, recreação em hotéis e colônias de férias, escolinhas esportivas etc, assim, predominam os espaços privados das atividades físicas. Sendo espaços privados das atividades físicas, somente uma pequena parcela da sociedade pode pagar por este serviço e esta pequena parcela da sociedade é quem vai

apresentar as demandas da educação física para o campo de atuação fora da escola, e é para essa pequena parcela da sociedade que a formação dos assim chamados “bacharéis em educação física” vai ser realizada, pois esta pequena parcela da sociedade vai representar os interesses de mercado e, portanto, da formação do professorado.

Sendo que, o campo de trabalho da educação física fora da escola se configura como um espaço precarizado de trabalho, mascarado através da difusão ideológica do professorado como “empregado de si mesmo”, do trabalho por venda de projetos (principalmente na área da ginástica laboral em empresas), do professorado como pessoa jurídica associado à academias de ginástica e clubes esportivos, entre outras formas precarizadas de trabalho na atualidade.

Opera-se portanto, em última análise, com a desqualificação da formação dos trabalhadores e trabalhadoras, especificamente no caso do professorado de educação física temos que nesta fragmentação em dois cursos distintos, os estudantes passam por um processo de *expropriação do conhecimento*²⁵ e *esterilização da humanidade*²⁶, ou seja, se ao longo do curso do desenvolvimento da humanidade o ser humano produziu conhecimento sobre o mundo, expropriar este conhecimento significa esterilizar a humanidade e impedir que o ser humano se reproduza enquanto ser humano (FILIPPINI; FRIZZO, 2011).

A lei imanente do capital da taxa decrescente do valor de uso da mercadoria na atualidade, nos permite compreender que este movimento de desqualificação da formação do trabalhador e da trabalhadora se situa na mesma esfera produtiva de qualquer outra mercadoria, pois é preciso destruir para acumular e fragmentar para expandir. A transformação do trabalho artesanal em trabalho coletivo parcializado a partir da divisão social do trabalho, diminui sobremaneira a qualificação do trabalhador e da trabalhadora, no sentido de que as tarefas que anteriormente eram globais em relação ao objeto e ao produto do trabalho (tal qual o trabalho artesanal), vão se especificando cada vez mais em tarefas parcializadas, fragmentadas e especializadas.

Assim, se para a mercadoria força de trabalho se reproduzir é necessário satisfazer algumas necessidades do trabalhador e da trabalhadora – repouso, alimentação, vestimenta, conhecimento etc –, ao capital interessa reduzir ao mínimo os custos desta reprodução e para isso é preciso reduzir ao mínimo as necessidades objetivas do trabalhador e da trabalhadora. Daí a necessidade de redução do tempo “dispêndio” com o conhecimento e a produção da mercadoria força de trabalho expressos pela fragmentação e especialização cada vez maiores da formação do professorado²⁷.

²⁵Expropriar, aqui, tem o sentido de desapossar alguém de sua propriedade segundo as formas legais.

²⁶Esterilizar, aqui, tem o sentido da retirada total de condições de reprodução da vida, seja a que nível for.

²⁷Este “dispêndio de tempo” não refere-se somente à carga horária dos cursos de graduação, mas ao tempo referente a produção do conhecimento de determinado campo científico que quanto mais ampliado maior é o tempo necessário de produção, não interessando, portanto, ao capital.

Todas essas questões da formação inicial do professorado de educação física – contradição, fragmentação do currículo, desarticulação entre teoria e prática, expropriação do saber etc – são a base formativa do professorado que, ao ingressar no âmbito escolar, se depara com uma realidade totalmente estranha àquela que foi apresentada durante sua formação inicial. Esse estranhamento é característico do processo histórico onde o capital, enquanto relação social, busca desvencilhar-se cada vez mais da dependência dos limites impostos pela classe trabalhadora, pela resistência que este lhes impõe e desenha-se como um processo onde se busca expropriar do trabalhador os meios concretos desta resistência – como o conhecimento científico, por exemplo. A separação entre o operariado e o seu instrumento vai determinando uma separação entre trabalhador, trabalhadora e conhecimento.

Essa questão foi levantada pelo Professor H ao relacionar o que é aprendido na formação inicial e o que encontra na escola.

Tu almeja tanta coisa quando está na faculdade: “eu vou fazer assim na quadra. Se eu dividir assim eu posso fazer exercícios pliométricos, eu posso trabalhar lateralidade, eu posso fazer jogos lúdicos”, beleza, vou fazer? Chega na escola, não tem a quadra. Foi tudo por água abaixo aí tu tem que driblar (ENTREVISTA Professor H, 04 de outubro de 2010).

Wittizorecki (2001), ao acompanhar o trabalho do professorado nas escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre e ao ouvir seus relatos, afirma que o trabalho docente compreende um processo complexo onde suas ações transcendem o ato de ministrar aulas, havendo uma expectativa que abarque também, outros campos que não só a educação escolar. Tal demanda ocorre em função do perfil da comunidade que o professorado atende, cujas necessidades não se limitam às questões educacionais, mas fundamentalmente, englobam a premente urgência de condições sociais mais dignas e humanas de vida. Esse envolvimento e comprometimento retratam a forma como o professorado concebe a docência e as próprias expectativas que têm em relação ao seu trabalho, que na formação inicial são apresentadas de maneira incompleta, como relatou um dos professores que colaborou com nosso estudo ao ser perguntado se a sua formação inicial havia sido suficiente para o trabalho na escola.

Não! E vou te dizer, não só pelo curso que é insuficiente, as demandas que a escola te oferecem para trabalhar elas são um pouco múltiplas demais para um professor de EF. As vezes tu tem que fazer atividades fora do contexto da área da EF, tem que lidar com coisas que não estão previstas e universidade nenhuma vai prever isso. Acho que não tive uma formação totalmente completa, poderia ser mais completa (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010).

No “início da conclusão do meu TCC, o primeiro parágrafo que a professora pediu que eu tirasse, era assim: 'o meu curso não me prepara para a realidade da escola'”. (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010), esta síntese apresentada pelo Professor D na sua entrevista, expressa significativamente o distanciamento da formação inicial da realidade da escola. Onde o professorado é formado através de uma perspectiva funcionalista na sua formação inicial, uma visão pragmática de que tudo que deve ser aprendido na graduação deve ser aplicado posteriormente, como um receituário em que o trabalho é realizado por aplicação de protocolos. Isto faz com que a maior parte dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação ao não serem produzidos nem legitimados pelo trabalho pedagógico, pouca relevância tenham em sua aprendizagem. No entanto, o professorado não pode garantir a funcionalidade do que ensinam, não podem responder sobre para que vai servir determinado conhecimento ao alunado dadas às atuais condições de vida. Ou seja, não é possível compreender a escola descontextualizada da realidade a qual está inserida, onde o ponto de partida deve ser a articulação do trabalho pedagógico com a práxis fundamental – a produção da existência. Por outro lado, uma práxis que se efetiva no interior da sociedade capitalista – cindida em classes – é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos.

Num dos estudos etnográficos do F3P-EFICE desenvolvido por Santini e Molina Neto (2005), constatou-se que num contexto maior aonde o professorado vem sendo levado ao papel de “técnicos executores”, tentar que construam uma prática transformadora, é “andar na contramão” e, mesmo no contexto de mudanças que vêm acontecendo no interior da rede²⁸, há que se considerar que a questão da autonomia das escolas e do professorado é ainda uma questão mal equacionada e que exige a superação de muitas contradições para que venha a avançar. Segundo os autores, do ponto de vista de como o professorado convive e percebe a relação com o alunado em seu cotidiano, faz com que, muitas vezes, tenha que alterar a postura de condução de suas aulas a fim de poder exercer o controle disciplinar sobre o alunado. O professorado constrói um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto de trabalho. O exemplo claro a esse respeito é o do “professor-bola”, ou seja, aquele que reduz sua atividade pedagógica à deixar uma bola para o alunado praticar alguma modalidade esportiva.

Desse modo, o mal-estar docente referido traz inúmeras consequências do trabalho na vida do professorado. Uma delas diz respeito ao confronto entre a realidade idealizada pelo professorado e a encontrada no âmbito escolar. Durante o processo de formação inicial, a maior parte do professorado adquire e desenvolve um modelo ajustado a pressupostos idealizados não contrastados com a

²⁸Referindo-se a Rede Pública Municipal de Porto Alegre.

realidade das escolas. Assim, o enfrentamento a essa realidade escolar leva o professorado a refletir sobre o valor de seu próprio trabalho. Revelam um quadro de medo, ansiedade e insegurança no ambiente de trabalho que, ao fazer parte do seu cotidiano, conduz o professorado, em estados mais graves, à depressão, comprometendo sua função educativa (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Neste mesmo estudo, observou-se que em grande parte do professorado entrevistado foi possível identificar quadros de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho, características associadas diretamente a “Síndrome do Esgotamento Profissional”.

4.1 Empregabilidade e disciplinamento: categorias estruturantes da teoria educacional capitalista

Uma das finalidades do trabalho pedagógico e escolar, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva em que o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção, onde o professorado se insere na “linha de montagem” e sua função primeira é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. O tempo de aprendizagem não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a “verdadeira” vida, ou seja, o trabalho capitalista fora da escola, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Tal qual a afirmação de Snyders (1987), onde o

[...] risco está em que a escola apareça ante nossos alunos como um medicamento amargo, que é necessário tomar agora, com o fim de assegurar para mais adiante, um mais adiante indeterminado, uma felicidade prometida, mas não assegurada. Por isso a escola significaria uma resignação a um presente vazio, e inclusive abominável, como condição para o êxito social muitos anos depois (SNYDERS, 1987, p.20) [tradução minha].

No âmbito dessa concepção de educação, as capacidades mudam e são chamadas de competências, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2005). Como uma das consequências disso, temos a “pedagogia das competências” que orienta a formação do indivíduo pautada pelos atributos necessários ao atual período de desenvolvimento do capitalismo, sendo a escola uma instituição mediadora do processo de produção da força de trabalho.

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um

processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2001b, p. 8).

Pressupondo que a lógica das competências opera com a ideia da formação voltada para o mercado de trabalho, subsumindo a formação humana à formação profissional, façamos o seguinte questionamento: quais os saberes necessários para qualificar profissionalmente os indivíduos (ou a mercadoria força de trabalho)? Teremos que as competências definem-se por um conjunto de condições físicas e mentais da mercadoria força de trabalho disponíveis para serem dispendidas como valor de troca em atividades estranhadas (alienadas) ao ser humano e possíveis de serem vendidas no mercado. Este conjunto de condições são pragmáticas em resposta às necessidades de mercado, cuja rapidez desta resposta é o principal critério de produtividade de determinada força de trabalho “competente”, sendo a certificação profissional uma garantia de qualidade daquilo que o trabalhador e a trabalhadora podem oferecer de respostas às demandas do seu emprego e das competências que possui.

A pedagogia das competências se apresenta como uma face da lógica do “aprender a aprender”, difundida principalmente através do relatório da UNESCO produzido por Jacques Delors (1996). A afirmação de Perrenoud, um dos principais expoentes teóricos da pedagogia das competências, é bastante elucidativa do que significa essa perspectiva: “a formação de competências exige uma pequena 'revolução cultural' para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54). A lógica do treinamento que exercita-se em situações complexas, diz respeito à “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435).

Este ajustamento do ser humano às atuais condições de vida está carregada de valores cada vez mais competitivos e individualistas, onde a sobrepujança sobre os demais deve ser a referência balizadora do indivíduo competente, que opera somente na lógica de mercado. O próprio termo competência já diz respeito a esta ideia de concorrência, competição, performance, desempenho e disputa por alguma coisa. Quando tratamos de formação do professorado, isto implica em uma formação cada vez mais especializada e restrita, na medida em que o que importa é ser o “melhor em alguma coisa”, por mais que isso represente um cerceamento do conhecimento mais amplo do campo

da educação física e das manifestações da cultura corporal.

Na pedagogia das competências é preciso adquirir determinadas técnicas e habilidades para serem aplicadas em um campo de trabalho específico e restrito, e também internalizar valores, hábitos e o modo de vida burguês, através do disciplinamento para a esfera produtiva. Onde o processo de produção do conhecimento é o próprio processo de adaptação do indivíduo ao seu campo de atuação profissional.

Como afirma Ramos,

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências (RAMOS, 2008, p.301).

O desenvolvimento de competências (ainda que entendamos ser restritivo e limitado à esfera do mercado em quaisquer que sejam suas perspectivas) pode ser consequência da atividade profissional do indivíduo em que deve garantir as suas condições objetivas de existência, mas não pode ser o conteúdo em si da formação do ser humano. Assim sendo, Ramos (2008) conclui que a pedagogia das competências “dificilmente escapa da condição de ser um construto elaborado com base em objetivos de ensino e de aprendizagem, diferindo muito pouco da lógica que orientou sua própria gênese: a adequação da educação aos princípios da eficiência social” (RAMOS, 2008, p.123).

Foi durante o trabalho de campo que conseguimos identificar estes elementos que compõem a concepção de educação capitalista, vislumbramos na prática social como se consolida a lógica das competências e do *vir-a-ser*. Em uma das questões respondidas pelo alunado, na qual perguntamos sobre a importância do estudo, as respostas tiveram predominantemente o sentido de que a escola é uma preparação para a vida, onde o tempo escolar não tem valor por si mesmo.

Na figura abaixo, sistematizamos em categorias as respostas do questionário e visualizamos que o maior número de respostas caracterizou a importância do estudo para ter um futuro melhor ou então para conseguir um bom emprego através dos estudos.

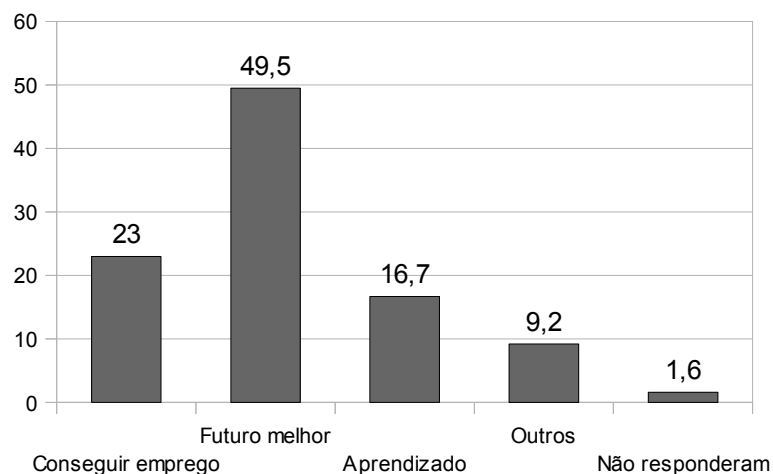


Figura 2: importância do estudo - respostas do alunado (%)

Por se tratarem de perguntas abertas, algumas respostas nos chamaram a atenção pelo fato de serem elucidativas desta representação que o alunado faz do real. Afirmações do tipo: “eu vou ter um emprego bom, se eu não estudar eu vou ter um emprego ruim”; “quanto mais estudo tivermos, teremos melhor emprego quando crescermos”; “sem estudo não seremos importantes advogados e empresários”; “para ter um bom trabalho no futuro, para que eu não seja empregada”; “estudar é bom para ter um futuro melhor e não precisar trabalhar em obra e roça”. Ou seja, se tem uma perspectiva da escola como “medicamento amargo” (SNYDERS, 1987) que deve ser tomado esperando algum retorno posterior.

Ao mesmo tempo, há uma contra-tendência (quantitativamente menos representativa) que tenta vincular o estudo à própria vida, sem dicotomizar a escola e a vida fora dela, exemplo disso são os seguintes fragmentos retirados dos questionários: “o estudo é nossa vida”; “é a única chance que a gente tem de entender as coisas que acontecem”; “não estamos na escola para receber um diploma, mas sim para aprender”; “se não soubermos o que existe ao nosso redor não conseguiremos justificar nossa própria existência”. Estes fragmentos são interessantes exemplos de como o alunado percebe sua formação escolar, em que há uma busca pelo conhecimento vinculado à sua vida, a produção da sua existência e não somente ao mercado de trabalho (ainda que, percebamos ser uma tendência bem menos representativa em percentuais).

A compreensão do disciplinamento como uma categoria fundamental na relação entre trabalho e educação passa por entender que esta “configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital”

(KUENZER, 2005, p. 82). Tornam-se comuns na organização dos objetivos da escola expressões como: formação para a cidadania, formar sujeitos críticos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, socialização, integração na sociedade, entre outras. Porém, o que não é explícito é que todas estas intencionalidades são objetivadas para um *vir-a-ser* que se inicia após a vida escolar, como se este momento formativo não fizesse parte de sua vida, ou seja, ao completar determinado nível de ensino a criança deve colocar em prática o que aprendeu ou o que foi treinada para fazer. Esses aspectos do disciplinamento se definem como estruturantes de uma subjetividade que interessa aos mecanismos de exploração e aceitação impostos pelo modelo de produção atual.

O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo e [...] tornarem-se déspotas de si mesmos (FRIGOTTO, 2005, 48).

Dialeticamente, a subjetividade disciplinada encontra a sua relação articulada com a objetividade das competências a serem ensinadas e aprendidas pelos estudantes na escola, essa objetividade estamos chamando de “empregabilidade”, assim como o fazem Gentili (2002) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), onde esta noção se insere num processo de superação da teoria do capital humano, no que diz respeito a garantia de inserção no mercado de trabalho com melhores qualificações através da formação, superada não porque não exista mais, mas porque sua forma original se modificou na medida em que vivemos um período de desemprego estrutural em que mesmo a mão de obra mais qualificada não encontra possibilidades garantidas de inserção ao emprego. Alguns dados da realidade subsidiam estas afirmações como, por exemplo, o considerável aumento de sobre-qualificação nos países europeus em crise. A sobrequalificação ocorre quando um trabalhador ou trabalhadora tem um emprego ou atividade laboral cuja exigência de qualificação é inferior à seu nível de escolarização. No ano de 2008, a Espanha registrou uma taxa de 31% de sobre-qualificação e a Irlanda 29%, considerando somente as pessoas nativas de cada um destes países (EUROSTAT, 2011).

Portanto, a empregabilidade é trazida como uma necessidade individual de aquisição de competências para a disputa por emprego, não representando, como defendiam os teóricos do capital humano, que o crescimento econômico de determinado país dependesse do nível de qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras, e muito menos que o investimento individual em formação e treinamento garanta algum tipo de retorno futuro. A tendência de diminuição do trabalho vivo na produção tem reduzido o número de empregos, mas com uma necessidade complexa de capacidades

para produção flexível, mas não necessariamente “qualificada”.

Como afirma Antunes (1999 p.127), “o trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma interseção clara entre a esfera da subjetividade do trabalho (seu traço mais propriamente intelectual e cognitivo) e o processo produtivo, que obriga frequentemente o trabalhador e a trabalhadora a tomar decisões, analisar as situações, oferecer alternativas frente a ocorrências inesperadas”.

Nessa fase do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constri ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica. Múltiplas fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, onde o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos shoppings, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (ANTUNES, 1999, p.131).

A complexificação das mudanças sociais das últimas décadas tem modificado sobremaneira as relações de produção, tanto nas relações de propriedade quanto de troca (distribuição) e relações de trabalho. Se observamos que a produção de forças destrutivas tem buscado diminuir o trabalho vivo na produção ao mesmo tempo em que se aumenta a oferta de força de trabalho total, por um cálculo simples identificamos uma grande parcela da sociedade que não consegue acessar o emprego, ou seja, o aumento do desemprego é uma tendência do desenvolvimento do sistema do capital na atualidade. Por esta razão que a escola capitalista não pode formar para o trabalho (ainda que esta seja a orientação de alguns programas escolares), pois o trabalho não é acessível para grande parte do alunado que sai da escola. A “grande jogada” da teoria educacional capitalista é revertida para a formação para a empregabilidade que, diferente da formação para o emprego ou trabalho, não apresenta nenhuma garantia para além de preparar o alunado para uma vida de instabilidade, incerteza e imediatismo nas relações que estabelece fora da escola.

Fora da escola o alunado encontra um mercado predatório de disputa por emprego que, em última instância, é a disputa pela própria sobrevivência subsumida ao capital. E nessa disputa, é preciso competir com outros trabalhadores e trabalhadoras para garantia das poucas vagas existentes

(seja para acessar emprego, universidade, bens culturais etc). Ora vejamos, se a escola capitalista tem o mercado de trabalho como estruturante de sua organização, se o mercado de trabalho exige a disputa predatória pelos poucos empregos existentes, quais seriam os fundamentos pedagógicos para essa competição, essa concorrência e essa disputa predatória? Respondemos este questionamento apontando a lógica das competências, que buscam dotar o ser humano de “melhores” condições de enfrentamento no mercado de trabalho exacerbando o individualismo para estas competições.

Em virtude disso que, nesta teoria educacional, ganha terreno o discurso do desenvolvimento do talento, da aptidão, da habilidade, dos dons dos indivíduos para os quais não resta mais nada além de realizar uma determinada tarefa específica pelo resto de suas vidas, porque devem “alcançar o sucesso” e serem os “melhores” e para isso devem ter muita disciplina e esforço pessoal, como propaga o ideário burguês. Não é por acaso que a exacerbação do individualismo competitivo tem produzido muitos *best-sellers* da literatura com os manuais práticos e receitas de sucesso individual para empresários e empreendedores, para pessoas que querem “se dar bem”. Podemos citar como exemplo, o livro “Transformando Suor em Ouro” de Bernardinho, ex-técnico da seleção brasileira de voleibol e que se autoriza a escrever este tema após ganhar medalhas olímpicas como atleta e como treinador. Ou então, os livros de Roberto Shyniashiki, autor que quebra recordes de vendas de seus livros de autoajuda e sucesso pessoal, como: “Você: a alma do negócio” e “Os Segredos dos Campeões”.

Sintetizando os argumentos que expusemos até aqui, nesta relação entre trabalho e educação que elaboram a teoria educacional da escola capitalista, podemos afirmar que as duas principais categorias estruturantes desta relação na forma capitalista são: 1) o disciplinamento para a esfera da produção e reprodução da vida no sistema do capital; e, 2) a empregabilidade como a aquisição de competências necessárias para almejar melhores lugares no mercado de trabalho (o que não significa conseguir emprego, apenas disputar com mais competitividade), ou seja, uma capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado.

Como disse Freitas (1995), a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na escola e na universidade tende a reproduzir a organização social e a apropriação do conhecimento desenvolvidas na produção da vida material. Essa relação dialética entre a subjetividade e objetividade na educação, materializada na lógica do disciplinamento e da empregabilidade, se constitui como as bases de uma educação voltada à adaptação as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em virtude da crise estrutural do capital e as exigências de um novo trabalhador e uma nova trabalhadora.

4.2 Liberdade, autonomia e cidadania na escola capitalista

Abordamos até aqui os fundamentos da concepção de educação que orienta o sistema educativo na atual conjuntura, na qual os princípios de mercado são os marcos regulatórios das políticas públicas e da organização escolar capitalista e que, objetivamente, se configuram na perspectiva da formação para o disciplinamento e empregabilidade. Para tal finalidade, é necessário ao capital internalizar em cada indivíduo a sua forma de operar e reproduzir-se. Sendo uma sociedade produtora de mercadorias e dado seu caráter expansionista de acumulação, onde tudo é quantitativamente igualado (inclusive o trabalho humano ao ser vendido, não importando se as mercadorias a serem produzidas são alimentos ou armamento bélico, independe se produzem a destruição ou a criação, desde que sirvam lucrativamente ao capital), juntam-se à estas forças de produção destrutivas, a reprodução das relações capitalistas de produção, cuja destruição também é observável ao analisarmos os mecanismos de formação de trabalhadores e trabalhadoras na escola, por exemplo.

“Eu nunca fui perguntado sobre nada! [...] nunca pediram minha opinião” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010). Assim nos respondeu um dos professores entrevistados ao ser perguntado sobre a sua participação na organização do trabalho escolar na RMENSR, esboçando uma análise dos limites da perspectiva de liberdade e autonomia do professorado e do alunado sobre seus processos de trabalho no sistema de ensino, em que não decidem, não opinam, não são perguntados sobre nada, apenas lhes cabem reproduzir aquilo que é decidido externamente.

Em relação ao alunado, isso foi possível de ser percebido ao analisarmos as respostas dos questionários, quando alguns alunos e alunas respondiam na última questão (que se tratava de fazer sugestões sobre as perguntas do questionário). Elencamos alguns fragmentos destas respostas, como: “respondi as perguntas que nunca me foram perguntadas. Eu sei que não vai fazer diferença se eu responder”; “as perguntas foram muito criativas e agradeço vocês se interessarem pelo que nós, alunos, pensamos”; “adorei responder isso, poucos dão valor para a opinião dos alunos, isso é raro! Obrigada pela oportunidade”. Esses fragmentos expressam a forma como o alunado fica alijado de qualquer intervenção no seu próprio processo formativo, não estão acostumados a serem perguntados sobre o que pensam e o que podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico, ou seja, de sujeitos passam a objetos da escola capitalista.

A partir de nosso trabalho de campo, também observamos a existência de dois elementos constituintes do “perfil do alunado” (ou, a perspectiva de ser humano) que a escola capitalista pretende formar: a autonomia e a cidadania; tanto na análise dos documentos quanto nos relatos do

professorado se difunde uma ideia de que maiores níveis de educação representariam maiores níveis de autonomia e cidadania; observamos também que as referências do que significam tais elementos não estão explicitadas, portanto, aprofundaremos esta discussão para compreender como esta mediação se efetiva na formação do ser humano na escola capitalista.

Estas duas questões precisam ser tratadas como componentes de um mesmo processo de apropriação, pela escola capitalista, de princípios e fundamentos historicamente construídos pela humanidade e que adquirem uma nova configuração distorcida de suas origens, na busca da manutenção e reprodução do capital como única possibilidade de existência e na tentativa de eliminar qualquer tipo de resistência à sua ordem. Para tratar destes conceitos – autonomia e cidadania – temos que buscar no seu polo contrário, naquilo que se opõe a elas, na sua contra-tendência. Para compreendê-las como categorias em movimento temos que identificar o que é contrário à autonomia e a cidadania na forma escolar capitalista. Para isso, é preciso aprofundar a discussão relacionada à liberdade, àquilo que nos amplia as possibilidades de emancipação humana e que nos é tolhida em relação às suas condições objetivas e subjetivas de existência. Para a reprodução do sistema do capital é preciso que os seres humanos se estabeleçam como seres “livres, iguais e proprietários”, porém estes pressupostos só são efetivados nas relações mercantis e em nível jurídico-político em que possam comprar e vender mercadorias, ou seja, a liberdade é tratada formalmente em parâmetros cartoriais.

Contraditoriamente a esta perspectiva, temos a liberdade real que vai significar a autodeterminação do ser social fundamentada na organização associada de produção de sua vida em relação à natureza e aos outros seres humanos, autodeterminação ontocriativa²⁹ livre do gênero humano para si, necessitando, portanto, de uma “nova mediação do intercâmbio metabólico da humanidade com a natureza e da atividade produtiva autodeterminada progressivamente entre os indivíduos sociais” (MÉSZÁROS, 2010, p. 13).

É seguro afirmar que uma das contribuições mais importantes de Paulo Freire foi em relação à questão da emancipação humana e da crítica ao cerceamento da liberdade na sociedade e nos processos educacionais, em seu livro *Educação como Prática de Liberdade* ele observa algumas implicações disso junto à capacidade criativa e criadora do ser humano, afirmando que: “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele (o homem) um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso

²⁹ Quando nos referimos à criatividade ou a liberdade ontocriativa, não estamos nos referindo a um dom ou um talento que nasce com o indivíduo supostamente atrelada à genética do ser humano, a criatividade que nos referimos é entendida como a capacidade de criação do novo a partir do que já existe, transformar o real, produzir novas formas de manifestação, abordar de diferentes maneiras. Dentro dessa perspectiva crítico criativa, as relações de produção da vida também cambiam tendo em vista formas humanas de produção da existência.

que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 1967, p. 42).

Como já expusemos anteriormente, aquilo que nos constitui enquanto seres humanos é o trabalho, como mediação entre o ser humano e a natureza e entre os outros seres humanos, é a atividade produtiva da sua existência, da sua vida. Portanto, o trabalho enquanto atividade produtiva da existência coincide com a própria vida, trabalho e vida são elementos de um mesmo processo de produção da existência, como atividade humana criativa (FREITAS, 2010). Como já expunha Marx e Engels (2009, p. 24-25), “aquilo que eles são [os indivíduos] coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” [grifos do autor].

Assim, se as condições materiais de produção do ser humano impõem limites à sua própria existência, dadas as formas destrutivas de produção da vida na atualidade e da privação da liberdade material e consciente, como pensar que é possível a escola capitalista formar um sujeito livre, autônomo e cidadão?

A liberdade não é um ato do pensamento ou da consciência, é um ato histórico (MARX; ENGELS, 2009) e, como “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade; em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008a, p. 207), a privação da liberdade e a negação da emancipação humana precisa ser garantida, é necessário criar um consenso em torno de um modo de existir que só tem sentido para o capital. Esta privação da liberdade e das possibilidades de emancipação, junto à alienação do trabalho e ao estranhamento do ser humano enquanto ser genérico, são expressões da negação da própria vida.

Com a transposição da lógica de mercado para a educação no modelo de organização escolar atual, o conceito de autonomia, embora atrelado à possibilidade de maior liberdade de organização e ação, vai exigir maior responsabilização dos sujeitos envolvidos com a escola, visando a maior eficiência na produção de sua mercadoria, neste caso, a mercadoria força de trabalho. Essa suposta autonomia, na realidade, diz respeito ao processo de flexibilização da organização do trabalho em que o professorado deve realizar diferentes tarefas que antes não era responsável por sua execução, aparentemente se tem a impressão que o professorado tem maior domínio sobre seu trabalho pois é ele quem tem algum poder decisório, pelo menos, em suas aulas.

Como ressaltou o professor G, em uma das nossas entrevistas: “eu tenho autonomia dentro das aulas, claro que dentro daquilo que é o processo pedagógico da escola tu tem autonomia. Para decidir as minhas aulas, assim como cada professor tem para trabalhar dentro das deles, dentro de um

mesmo caminho” (ENTREVISTA Professor G, 10 de agosto de 2010). Relatou também o professor H que: “Dentro da minha aula eu sou soberano, quem determina o que vai acontecer, a maneira como eu vou transmitir a informação, claro, dentro de paradigmas que a gente sabe que são aceitos, mas fora isso, não” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010). Porém, este “processo pedagógico da escola” ou os “paradigmas aceitos” que não devem ser desrespeitados são aqueles em que o professorado é responsabilizado por tudo que ocorre com o alunado, principalmente sobre o êxito ou fracasso destes, assim como, não podem descumprir as normas inflexíveis e controladoras que são externas ao contexto escolar como, por exemplo, a questão da aprovação do alunado em Conselhos de Classe. Mesmo que o professorado entenda que tal aluno ou aluna não reúne as condições necessárias para aprovação, existe um limite percentual máximo do alunado que pode ser reprovado anualmente, em virtude que este é um dos parâmetros para o recebimento de recursos do Governo Federal (retomaremos esta questão no capítulo seis).

A autonomia dentro da escola vai até o limite daquilo que lhe é imposta, ou seja, a suposta autonomia do professorado e do alunado não pode colocar em risco todo o sistema estruturado da educação capitalista. Se o mercado define o modelo de trabalhadora e de trabalhador e os tipos de conhecimentos (chamados agora de competências) que devem ser tratados, se as políticas educacionais são elaboradas externamente à participação do professorado e do alunado e determinadas às redes escolares que devem executá-las, se os mecanismos avaliatórios externos são quem exercem o controle de qualidade e todo conhecimento diferente daquele que é exigido por estes mecanismos avaliatórios “prejudicam” a qualidade do ensino da escola capitalista, é possível falarmos em autonomia institucional ou pedagógica na forma escolar atual?

No limite, estamos tratando de uma autonomia formal e não de uma autonomia real, de uma forma de institucionalização da autonomia em que é possível realizar tudo aquilo que não coloque em risco a ordem estabelecida ou, como define Rosenfield (2004): a “autonomia outorgada”.

A autonomia real remete à criação e à improvisação, enquanto a autonomia outorgada remete à prescrição: “os trabalhadores devem ser autônomos”, de maneira a inserir o inesperado à regra. Esta deve conter o máximo de previsões e prescrições, para que a ação seja uniformizada e garanta a qualidade do trabalho de todos, ou seja, o operador menos inventivo deve integrar ao seu trabalho a iniciativa tomada pelo operador mais criativo. Assim, a autonomia outorgada remete ao paradoxo em relação à autonomia real, já que a autonomia pode ser compreendida em dois sentidos: o primeiro, em seu sentido positivo, a autonomia real no trabalho que é a autonomia do “fazer bem”, que é reconhecido pelos seus pares. Essa autonomia permite proteger-se, uma vez que ela preserva o grupo como base identitária e possibilita um retorno sobre si mesmo capaz de conferir um sentido ao trabalho. O segundo, em seu sentido instrumental, a autonomia é outorgada enquanto instrumento de coordenação das relações de trabalho e visa atingir um

objetivo econômico de gestão da empresa (ROSENFELD, 2004, p. 206).

Esta configuração da autonomia no capitalismo, que responsabiliza os sujeitos de não cumprirem as exigências que a eles foram impostas ao mesmo tempo em que flexibiliza as ações destes, intensificando as condições de exercício do seu trabalho e limitando as suas possibilidades criadoras, colocam em confronto um mesmo ser, criando uma não-identidade entre o indivíduo objeto do trabalho e o indivíduo ser social sujeito de sua história. Onde o “indivíduo é condenado a viver a dualidade de ser ele mesmo [...] porque ele precisa ser ele mesmo – e, simultaneamente, responder às exigências sociais do trabalho que demanda 'uma maneira de ser ele mesmo' no trabalho [...] . Na realidade, esta dualidade termina por impedir, em parte, de ser ele mesmo” (ROSENFELD, 2004, p. 211).

Ao ser perguntado sobre a sua autonomia e liberdade de trabalho na RMENSR, o professor G relata que lhes pedem para idealizar diferentes projetos, criarem novas formas de ensinar, de serem criativos etc, porém as respostas sempre ficam pelo meio do caminho hierárquico e verticalizado.

É complicado porque a gente vê assim, eu tenho me decepcionado muito, não em relação a própria questão da direção da escola, mas de toda essa questão hierárquica que tem. É tanto “não” que tu houve, é tanto “não” que as pessoas... elas vêm, assumem, se apresentam pra nós e dizem: “ô, tragam projetos!”, e isso e aquilo. Aí quando tu põe no papel, tu vai e corre atrás e é tanto “não”! É o que mais frustra! [...] A questão da escola tem a obrigatoriedade também, e é questão política direto que é muita *rasgação* (ENTREVISTA Professor G, 10 de agosto de 2010).

Da mesma forma que o modelo de gestão adotado pela RMENSR, não se pauta pelo modelo democrático de participação nas decisões. Nem o professorado e nem o alunado são, ao menos, consultados acerca daquilo que interfere na organização do trabalho pedagógico e do trabalho escolar. O exemplo mais significativo disto, se refere à escolha das direções (direção e vice-direção) e equipes pedagógicas (supervisão escolar e orientação pedagógica) das escolas, estes cargos são assumidos por indicações políticas da administração municipal, não há eleição e nem consulta à comunidade escolar para definir quem vai ser a equipe diretiva das escolas. É bastante comum ocorrer a indicação de pessoas que compõem os partidos políticos e/ou fazem campanha eleitoral para candidatos que vencem as eleições municipais, recebendo em troca um cargo na direção de uma escola, exercendo função gratificada e aumentando os seus vencimentos salariais.

Ao tratar desta questão sobre as possibilidades de participação nas decisões referentes às questões educacionais, esta passagem do professor H que expusemos no início deste capítulo, enfatiza que:

Eu nunca fui perguntado sobre nada! Se eu queria que o diretor fosse esse ou aquele, se a secretária tinha que ser tal, isso nunca me questionaram, então eu não posso dizer que é uma coisa que eu participo porque nunca me foi participado isso. A liberdade que o professor tem, que eu vejo aqui na nossa comunidade, na nossa escola, é referente a sua aula e a alguns processos dentro da escola sobre atividades coletivas que a gente faz [...] Mas, em relação as delimitações da SMEEC eu só recebo comunicado, não participo de decisão nenhuma, nunca me perguntaram, não sei se outros professores já foram, mas **eu nunca fui questionado sobre nada, nunca pediram minha opinião**. Eles devem ter já o programa deles (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010) [grifos meus].

Assim como, o professor F fala de como deveria ser a escolha das direções das escolas através de eleição, expressando sua inconformidade com as afirmações de que a comunidade escolar não sabe escolher:

[...] eleição é o mais indicado, sempre. Até porque o Diretor não precisa trabalhar com medo de nada porque foi eleito, ele consegue trabalhar com um pouco mais de segurança, consegue colocar em prática alguns de seus projetos sem ter que dar satisfação, ele tem mais autonomia. Acho que isso é necessário. Mas, a nossa ex-secretaria que hoje ela é nossa supervisora, que ela não me escute [risos] [...] ela disse que **nós ainda não temos capacidade de votar, aquilo lá me ofendeu profundamente**. Eu acho isso extremamente ofensivo para o grupo de professores, a gente sabe que não é esse o real motivo, que tem outros interesses por trás (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010) [grifos meus].

Esta forma hierárquica e verticalizada de decisão, que não visa a participação da comunidade escolar e dá pouca margem à autonomia dos sujeitos envolvidos com a escola, também pôde ser percebida durante o acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas. Principalmente na relação do professorado com as equipes diretivas, dois registros em nosso diário de campo são significativos nesse sentido:

Na semana passada, os professores e professoras de artes e educação física juntaram as turmas porque tinham poucos alunos vindo. Porém, a supervisão se contrapôs dizendo que os professores não podiam fazer isso sem pedir à ele. O supervisor escolar afirmou ainda que **não basta informar do que o professorado decide, eles devem pedir autorização à ele** (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de junho de 2010) [grifos meus].

-x-

A relação do professorado com a direção da escola é bem difícil, relatos muito preocupantes por parte do professorado, afirmando existir uma relação totalmente anti-democrática em que **o professorado deve obedecer as ordens e responsabilizar-se por tudo que acontece na sala de aula, sob o risco de ser acusado de “não ter domínio de classe”** (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de junho de 2010) [grifos meus].

2010) [grifos meus]

Conforme observamos, não há autonomia institucional da escola com relação as demais instâncias de Estado e de Governo, não há autonomia pedagógica do professorado com relação à organização do seu trabalho e de decisões políticas relacionadas à educação, o que dizer então da autonomia do alunado em relação à organização do trabalho pedagógico, ao seu processo de formação? Se nem mesmo processos decisórios democráticos estão sendo garantidos à comunidade escolar, que forma de autonomia é possível quando o alunado não participa das deliberações a respeito do seu próprio aprendizado, do seu próprio futuro? De que maneira a escola capitalista vai conseguir formar sujeitos autônomos, críticos, conscientes e que possam exercer sua cidadania, como ela se propõe na definição de seus objetivos, se nem mesmo é levado em consideração o que os sujeitos pensam?

Esta questão foi analisada por Paulo Freire (1967) já no início da ditadura militar no Brasil, onde dizia que o ser humano, por processos de dominação e comando ideológico, “vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida” (FREIRE, 1967, p. 43).

Estas questões servem para que possamos entender as contradições existentes na concepção de educação capitalista, em que prometem algo que não podem cumprir, distorcem princípios e fundamentos da formação humana para adquirir maiores condições de aceitação e conciliação de classes em torno do sistema do capital. Nessas condições, o ser humano já não é mais sujeito, é tornado objeto, transformado em mercadoria força de trabalho a ser produzida e adaptável às condições exigidas pela esfera produtiva, como bem explicitou Paulo Freire (1967) ao tratar do afastamento dos sujeitos dos processos decisórios, quando o sujeito “julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, 1967, p. 43).

A “formação para a cidadania” é outra questão que devemos nos debruçar para compreendê-la por dentro da escola capitalista como mais uma de tantas promessas impossíveis de se realizarem na atual forma de organização da vida humana. Não pretendemos aqui apresentar uma ampla discussão do significado que a cidadania adquire ao longo de sua existência enquanto conceito, optaremos por abordar as reformulações operadas nas últimas décadas, em especial, no período de crise estrutural do capital, em que o mercado, antes *uma das* tantas instâncias da vida, se torna o regulador dela e da

sociedade. Com a transferência da regulação da educação da esfera política do Estado para a esfera de mercado, a cidadania já não se vincula à garantia de direitos, mas a coloca como condição de propriedade. É neste quadro que se reformula o conceito de cidadania, através de uma “revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor” (GENTILI, 1996, p. 20-21).

Essa identidade entre cidadania e propriedade (consumo), entre cidadão ou cidadã e consumidor ou consumidora, coloca o indivíduo diante de *uma faca de dois gumes*, de um lado a motivação econômica para agir e de outro a condição moral para decidir. Karl Marx, nos “Manuscritos Econômicos-filosóficos de 1844”, já expunha esta disputa interna ao sujeito, entre o agir moral e o agir econômico.

Quando pergunto ao economista nacional: eu obedeco às leis econômicas quando tiro dinheiro do abandono da oferta do meu corpo para volúpia alheia? (os operários fabris em França nomeiam a prostituição de suas mulheres e filhas de X hora de trabalho, o que é, à letra, verdadeiro); ou não procedo nacional-economicamente quando vendo o meu amigo aos marroquinos? (e a venda imediata dos seres humanos como comércio de conscritos etc, se realiza em todos os países civilizados), o economista nacional me responde assim: tu não ages contra minhas leis, mas veja o que diz a *prima* moral e a *prima* religião; minha moral e minha religião nacional-econômicas nada tem a objetar-te, mas em quem devo acreditar mais agora, na economia nacional ou na moral? - A moral da economia nacional é o ganho, o trabalho e a poupança, o ascetismo - mas a economia nacional promete-me satisfazer minhas carências. A economia nacional da moral é a riqueza de boa consciência, de virtude etc., mas como posso ser virtuoso, se nada sou, como posso ter boa consciência, se nada sei? Está fundado na essência do estranhamento que cada esfera me imputa um critério distinto e oposto: um, a moral; outro, a economia nacional, porque cada uma é um estranhamento determinado do homem e cada [...] uma fixa um círculo particular da atividade essencial estranhada; cada uma se comporta estranhadamente em relação à outra (MARX, 2004, p. 142-143).

O que esperar, portanto, da cidadã e do cidadão que se forma dentro dos princípios e fundamentos de uma sociedade desigual, injusta e desumana? Que valores morais serão referência para a cidadania de quem vive da alienação do seu trabalho, cujas 8h diárias de trabalho vendido são somente a garantia das necessidades de sua vida e não da garantia da liberdade de sua existência enquanto ser?

A identidade entre indivíduo e consumidor prevalece em todas as esferas da vida, naturalizando as relações desiguais de propriedade que colocam em oposição aqueles que “têm” e aqueles que “não têm”, possuidores e despossuídos. Ao mesmo tempo em que cidadania é propriedade, a conquista da cidadania efetuada por estes consumidores e consumidoras deve ser

restrita à poucos, não pode ser acessada por todos e todas, exatamente pelo caráter desigual da produção capitalista. Assim, se nos marcos deste modelo de produção é preciso consumir para acumular e explorar para lucrar, seria perfeitamente aceitável para o modo capitalista de agir, a venda do seu próprio corpo prostituído ou do corpo alheio como escravo (como referido na passagem anterior de Marx) para adquirir maiores níveis de cidadania, de propriedade.

McLaren³⁰ e Farahmandpur (2002), falando da internalização dos valores e da moral capitalista afirmam que esta é tão intensa que “ele [o capitalismo] reprime nossa habilidade de conhecer o processo de repressão em si. Ele naturaliza a repressão tão completamente, que o horror econômico é visto como parte da perversão e da distorção diárias das coisas, que temos casualmente nomeado de 'rotina diária' e, conseqüentemente, falhamos em tratar as implicações predeterminadas das capacidades destruidoras do capitalismo” (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 23).

Porém, ao mesmo tempo que o capital desenvolve esta tendência, dada a natureza contraditória imanente do capital, cada tendência desse sistema de produção e distribuição só é possível de ser compreendido se levamos em conta a contra-tendência específica a qual aquela está objetivamente ligada (MÉSZÁROS, 2002), a resistência contra essa tendência de organizar a vida impõe que o capital se metamorfoseie para seguir hegemonicamente estabelecido, daí que surgem os valores morais a serem apreendidos por cidadãs e cidadãos (consumidoras e consumidores) para reproduzirem a lógica destrutiva do capital. Esta pode ser considerada o fundamento da “formação para a cidadania” da forma escolar capitalista. De alguma maneira é preciso criar condições objetivas e subjetivas de julgar um “ladroão de galinhas” que mata e rouba para comer – como sendo um ato incorreto – com critérios distintos do produtivo complexo bélico-militar que destrói populações inteiras nos países árabes para expropriar o petróleo existente e que se justifica “corretamente” para a expansão do capital escondida nas palavras de ordem de uma suposta democracia, por exemplo. É preciso ensinar às crianças que os critérios de julgamento de um mesmo ato contra a vida – como a morte – é justificável se for em nome do desenvolvimento do capital, da expansão e da acumulação capitalista.

As relações de exploração entre os seres humanos se manifestam nas relações estabelecidas por dentro da escola capitalista, relações hierarquizadas de controle e poder das gestoras e gestores sobre o professorado, do professorado sobre o alunado e destes, sobre ninguém – quando muito,

³⁰Sobre Peter McLaren, é interessante a entrevista que concedeu ao jornal “A Página da Educação” de Portugal, onde afirma que após “transitar” por elaborações pós-estruturalistas durante a década de 1990 nas quais desenvolveu a concepção do multiculturalismo crítico, reassumiu uma perspectiva marxista, revolucionária e socialista, tendo em vista que as teorias pós-modernas reescreveram “as relações sociais materiais como meras relações culturais, de forma a torná-las mais compatíveis com as formas de existência capitalistas” (MCLAREN, 2008, p. 21). Este autor tem trabalhado agora no desenvolvimento de uma concepção de pedagogia revolucionária.

sobre eles mesmos. Quando o controle se torna domínio de um sobre outro, a liberdade é cerceada para ambos. Para o dominado, que deve obedecer independente de qualquer questão, até porque é isto que se espera do “bom” aluno ou aluna; e para quem o domina, que cria condições em que dele só se esperam ordens, decisões e poder sobre aqueles que são seus subordinados, o acorrenta em relações de poder e dominação ainda que esteja acima da ordem hierárquica. Impede, com isso, de criar condições possíveis de emancipação de si e para si.

Duarte (2010, p. 76) nos alerta para o fato de que, “embora moral e cidadania não se identifiquem, é bastante difícil alguém defender um conceito de cidadania do qual esteja excluído qualquer parâmetro moral. E aí já começa o problema com a cidadania, pois a sociedade capitalista é, por sua própria essência, oposta ao desenvolvimento moral das pessoas”. É nesse sentido que a “formação para a cidadania” opera na lógica do disciplinamento e da empregabilidade na escola capitalista, assim se justifica a competitividade predatória que estabelece quem vence e quem perde, cujo valor moral da competência se define como capacidade de sobrepujança aos demais e não como capacidade de elevação do padrão cultural e coletivo de existência. A cidadania enquanto relação de propriedade e consumo, portanto, adquire um caráter individualista e privado ao invés de ser um direito dotado de sentido coletivo e público. Contraditoriamente apresentado por Leonel (2006, p. 63), onde “usado de forma indiscriminada, sem questionamentos e com ampla aceitação o conceito de cidadania aparece sem problemas, porém, nada mais difícil do que esse conceito nas sociedades modernas de igualdade formal e desigualdade material, sobretudo nessa fase de crescente redução dos níveis de emprego, na qual a supremacia do privado sobre o público fica mais evidente”.

A autonomia (real) como exercício da capacidade ontocriativa e a cidadania como possibilidade emancipatória de direito e autodeterminada na busca de maiores níveis democráticos de liberdade é impossibilitada no sistema do capital. A “falsa” autonomia (formal) impõe normas à capacidade criativa, a configurando como um fator de produção que flexibiliza o trabalho e o mascara através do discurso das competências, assim como, a cidadania se identifica com a propriedade e não como um direito, criando a identidade entre indivíduo e consumidor ou consumidora, atrelando-os à valores morais judicativamente distintos que conformam o modo de vida burguês. Estes são elementos necessários para o falseamento da liberdade travestindo-a através da “autonomia” e da “cidadania” na forma escolar capitalista.

Feitas estas considerações sobre a relação entre trabalho e educação na atualidade, bem como a análise dos seus reflexos para a educação física, que esboçam a concepção de educação capitalista e, portanto, a teoria educacional que orienta a escolarização no sistema do capital, buscaremos apresentar agora como esta concepção de educação se efetiva na organização do

trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista. Para realizar este caminho, primeiramente vamos partir de algumas definições acerca da concepção de organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento que subsidiam este estudo.

5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO

Em dois artigos publicados recentemente (FRIZZO, 2008a; FRIZZO, 2008b), expusemos a concepção de trabalho pedagógico que tomamos como referência e que utilizamos neste estudo. Esta, parte de uma perspectiva ontológica e histórica do trabalho realizado na escola pelos sujeitos que a compõem (professorado, equipes diretivas e alunado), articulado à estrutura sócio-política e aos processos pedagógicos desenvolvidos, objetivados pela concepção de educação e matriz formativa que estabelecem as bases de cada sistema escolar. Nesse sentido, entendemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica ou prática docente não são suficientes para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua práxis.

O produto de toda a atividade pedagógica desenvolvida na escola é o conhecimento e este, necessariamente, está vinculado à prática e aos processos de ensino e aprendizagem, porém, primeiramente é importante distinguir prática e conhecimento, já que a prática determina o conhecimento mas não é, em si mesma, o conhecimento. Tal como apresenta Kopnin:

Não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento do movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no pensamento. O marxismo não julga a prática um momento subordinado, um degrau do conhecimento e não a incorpora ao conhecimento, mas à teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 171).

Nesta distinção entre prática e conhecimento se concebe que são elementos indissociáveis, constituem uma unidade teórico-prática de explicação e ação, mas que tem suas determinações em momentos distintos do mesmo processo. Como explicita Kopnin (1978), a teoria, como um momento do pensamento, parte da prática e a ela retorna (como critério de veracidade), mas não antes de empreender o caminho concreto-sensorial ao concreto, pela via do abstrato. Este retorno, não significa uma volta ao estado inicial da prática, significa que o real, o concreto, é tomado como síntese de múltiplas determinações objetivadas na forma de apreensão desta no pensamento.

Se pensarmos na história da humanidade, em seu ciclo evolutivo, o ser humano, ou o que

caminhava para ser tal, só depois de muitas experiências começou a acumular conhecimentos cujo uso repetia para resolver problemas de sua existência diária. Muito tempo teve que transcorrer para que as sensações se transformassem em percepções, representações, em juízos e, em seguida, em raciocínio e conceitos e categorias. Isto quer dizer que o ser humano enfrentou a realidade objetiva através de sua atividade prática para transformá-la de acordo com suas necessidades de sobrevivência, daí que a produção da própria vida originava a produção do conhecimento que garantia estas condições objetivas.

A teoria sistematiza a realidade prática em forma de conhecimento logicamente estruturado e que reflete determinada parte da realidade objetiva em que permite descrevê-la, explicá-la e transformá-la. Portanto, a teoria nos permite que organizemos a realidade objetiva no pensamento em forma de conhecimento. Portanto, a prática não é simplesmente experiência subjetiva de ação, ela é atividade humana de objetivação da produção da existência, cuja organização e explicação, no pensamento, constituem a unidade entre teoria e prática. Na forma do capital organizar a vida, estas duas categorias da produção da existência precisam ser dissociadas, confrontando o sujeito com ele mesmo para não correr o risco de que explicações consistentes e coerentes da realidade permitam a alteração transformadora da atividade humana para um nível em que o capital (antagonista à vida humana) não mais seja o princípio regulador da vida.

Fruto desta dissociação surge a chamada “epistemologia da prática”, que distancia-se da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva e da teoria enquanto explicação científica do real, colocando centralidade na prática por ela mesma, principalmente da sala de aula e do professorado como, por exemplo, as concepções de “prática reflexiva” de Perrenoud (2002) e do “profissional reflexivo” de Schön (2000). Entendemos que estas concepções vão acentuar um processo de recuo da teoria, especificamente no campo educativo, da teoria pedagógica, pois estas propostas se fundamentam num certo tipo de empiricismo pragmatista, onde o “saber fazer” ou o “aprender fazendo” são seus pressupostos. Na concepção do “profissional reflexivo” (SCHÖN, 2000), por exemplo, se parte da ideia da “reflexão-na-ação” como desenvolvimento dos saberes, ou seja, o conhecimento é produzido *na* prática (aprender fazendo) e não *a partir* da prática. Observa-se que há uma desvalorização do conhecimento escolar e exacerbam-se os saberes individuais construídos na ação reflexiva do professorado como saberes da experiência do “que” e “como” ensinar. A noção de prática destas perspectivas se resumem a ação do sujeito, a subjetividade individual na ação onde a distinção entre a prática utilitária cotidiana da prática social em sua totalidade adquire uma primazia da primeira sobre a segunda, não levando em conta aquilo que Duarte (2010, p. 44) expressa em que a “prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana”.

Daí a existência de um certo tipo de empiricismo pragmático, de um praticismo, de um individualismo na reflexão sobre si mesmo, como ação individual reflexiva bastando a prática para a construção do saber. Somente a reflexão individual do professorado sobre seu próprio trabalho desloca os reais problemas oriundos da prática concreta para a reflexão crítica, como se a reflexão por si só possibilitasse a alteração de um quadro realmente existente. Opera-se um deslocamento para a individualidade reflexiva em detrimento da coletividade dos processos educacionais e dos fundamentos científicos da educação na elaboração de teorias explicativas do real.

Portanto, não nos parece que a compreensão da prática pedagógica do professorado centrado nas suas reflexões, possibilitem entender o que acontece na escola e nos permita compreender as regularidades, nexos e relações da escola enquanto fenômeno material social. Até porque, quando tratamos das atividades dos sujeitos envolvidos na escola (professorado, alunado, equipes diretivas etc), estamos tratando do desenvolvimento da atividade humana objetivada, ou seja, da ação teleologicamente produzida no pensamento e concretamente executada, ou seja, o trabalho humano enquanto práxis.

A terceira Tese sobre Feuerbach de Marx e Engels (2009) nos possibilita a compreensão de trabalho pedagógico como práxis humana, no sentido que:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação, esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais ela está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração [ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (MARX; ENGELS, 2009, p. 120).

Da mesma forma que o conceito de trabalho docente vêm sendo desenvolvido nas produções acadêmicas mais recentes da educação física, onde podemos observar uma clara perspectiva da docência enquanto uma profissão subordinada à esfera da produção. A própria etimologia e a conceituação do termo docência dizem respeito ao exercício do magistério ou relativo a quem ensina (docente), trazendo consigo uma perspectiva dos processos de apropriação do conhecimento baseada na “concepção bancária de educação”, em que a única margem de ação que o professorado oferece ao alunado é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los, no sentido desenvolvido por Paulo Freire (2005):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui

o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p. 67).

Outra questão referente à adoção do termo trabalho docente para designar a ação desenvolvida pelo professorado e alunado na aquisição de conhecimento sistematizado, nos parece ser restritivo na medida em que faz referência somente ao trabalho do docente ou da docente, não incorporando o trabalho do alunado envolvido na atividade pedagógica, apenas pressupondo a existência deste como objeto do trabalho do professorado.

Cabe, aqui, uma importante referência a Paulo Freire (2004) sobre a docência, no sentido de que, se “não há docência sem discência”, assertiva a qual concordamos, analisar a organização do trabalho pedagógico somente incorporando-o a ideia do trabalho do docente, não se consegue apreender os processos e relações existentes na organização deste contemplando todos os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, centra-se somente no professorado a análise do trabalho escolar.

Dizia Paulo Freire (2004),

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.** Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2004, p. 31) [grifos meus].

A análise da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento que estamos propondo parte desta concepção de educação: da formação humana omnilateral, da educação como processo de trabalho e do trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo. Sendo um processo desenvolvido por três elementos que o constituem: sujeito (professorado/alunado), trabalho concreto e conhecimento, não se tratando de partes que se somam para formar o geral do fenômeno, mas sim, de elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico estabelecido mutuamente numa unidade dialética entre sujeito e objeto, entre quem ensina e aprende e o conhecimento a ser apreendido e produzido, que vão constituir a totalidade do fenômeno.

Um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, portanto, sendo a educação também um processo de trabalho, identifica-se que a colocação do

professorado como principal elemento mediador da relação entre o alunado e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o alunado do processo do trabalho pedagógico (embora não esteja alienado do produto do trabalho pois este é consumido ao ser produzido, o alunado está alienado do significado que este tem para ele). Em uma análise “formal”, teríamos que o professorado teria o maior poder de decisão sobre a forma como o conhecimento será tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação, o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando o sujeito do aprendizado - o alunado - à margem deste processo. Porém, já afirmamos no capítulo quatro, os limites relativos à autonomia e liberdade para os sujeitos do trabalho pedagógico, portanto, ainda que o professorado seja alocado em uma condição de mediação da relação entre alunado e conhecimento, ao percorrermos uma análise dialética do fenômeno (superando a lógica formal por incorporação), entenderemos que o professorado também está envolto em relações complexas em que dado o seu nível de disciplinamento para a função que exerce na escola, também está *podado* de poder de decisão.

Sobre esta relação complexa que envolve diferentes mediações e correlações de forças na função da escola no atual período histórico, Freitas vai dizer que

[...] o afastamento do trabalho material implicou a alocação privilegiada do professor, em substituição ao trabalho. Esse aspecto é motivado pela natureza do processo educacional inserido em uma sociedade de classes, onde as classes relacionam-se com o saber de forma diferenciada. Professores e alunos tinham que ser colocados em polos diferenciados para que o professor pudesse, quando necessário, encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica (FREITAS, 1995, p.102).

Esta alocação privilegiada do professorado pôde ser percebida quando analisamos as respostas dos questionários que o alunado realizou. Por exemplo, ao perguntarmos quais eram os aspectos positivos da escola em que estudava, a maior parte das respostas centravam no professorado.

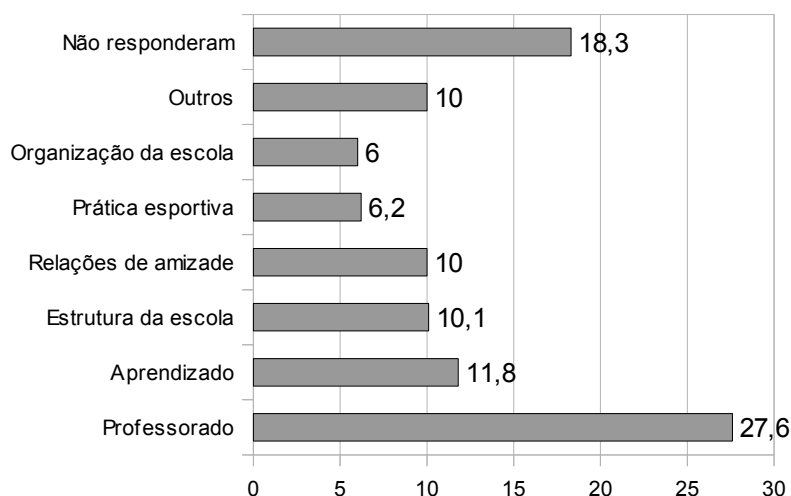


Figura 3: aspectos positivos da escola em que estudam - respostas do alunado (%)

Quando questionamos sobre as disciplinas que mais gostavam e as que menos gostavam, também visualizamos a importância dada ao professorado para a representação do que é positivo e negativo na escola. Um carácter quase que de dependência do professorado para o sentido da escola atribuído pelo alunado.

No gráfico abaixo, sistematizamos em categorias os motivos que leva o alunado a preferir alguma disciplina em detrimento de outras. Tanto positivamente quanto negativamente, observamos que é no professorado que encontram-se as razões pelas quais o alunado tem preferência por uma ou outra disciplina, por um ou outro tipo de conhecimento.

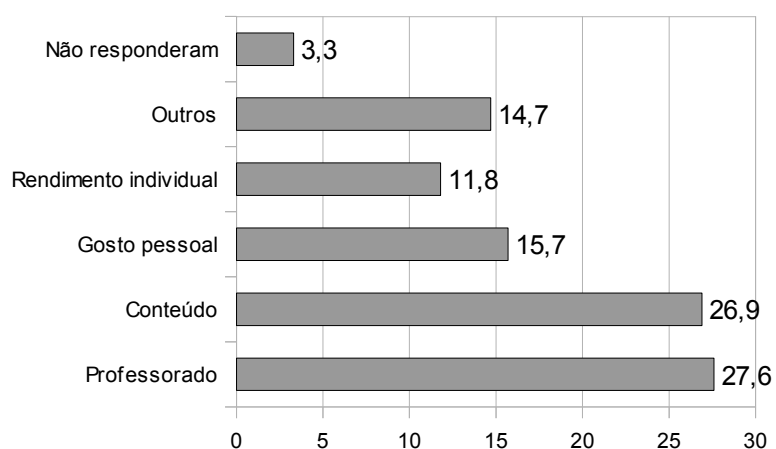


Figura 4: razões pelas quais o alunado gosta mais de alguma disciplina - respostas do alunado (%)

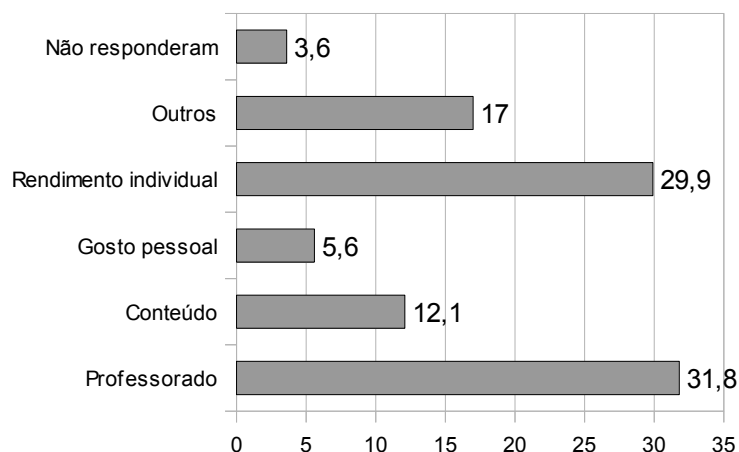


Figura 5: razões pelas quais o alunado gosta menos de alguma disciplina- respostas do alunado (%)

A alienação no trabalho pedagógico também se materializa quando observamos que o produto do trabalho pedagógico – o conhecimento – também é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo, a utilização de livros didáticos como “manuais de instrução” são exemplos dos conteúdos que o alunado terá acesso, mesmo que se sintam estranhados àquele produto previamente estabelecido. Neste exemplo, o professorado também está alienado do trabalho quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, o professorado está estranhado em relação ao produto do seu próprio trabalho.

Freitas (1995), sistematizou da seguinte forma a relação entre sujeito e o saber, mediada pelo professorado na forma escolar capitalista:

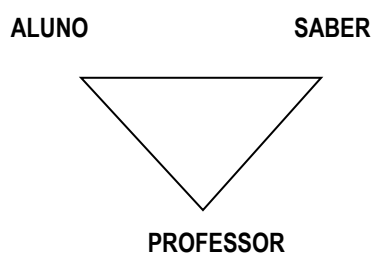


Figura 6 – Organização do trabalho pedagógico da escola capitalista

Fonte: Freitas (1995, p. 101)

Desta colocação do professorado, na mediação entre o alunado e o conhecimento na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, podemos fazer as seguintes afirmações:

1) no capitalismo, as classes relacionam-se de maneira diferente com o trabalho concreto, não podendo ser o elemento mediador da formação do ser humano, pois as diferentes classes

estabeleceriam relações diferentes com o próprio trabalho, expressão do antagonismo entre capital e trabalho, por esta razão que precisa estar ausente nos processos de trabalho pedagógico;

2) à forma escolar capitalista, interessa que a atividade do professorado seja intermediária entre o alunado e o conhecimento, como uma garantia que as demandas da produção capitalista sejam os parâmetros para a formação do alunado (ou produção da força de trabalho), para isso a formação do professorado também tem que estar articulada com estes propósitos;

3) a alienação presente na escola capitalista, transforma a vida na escola em uma preparação para a “verdadeira vida”, após o tempo escolar. Assim, é de responsabilidade do alunado estabelecer, posteriormente, nexos entre a realidade e o conhecimento, mediados pelo professorado, apreendido de maneira alienada, alijada de qualquer relação com a realidade e o trabalho material durante a vida escolar;

A questão central é identificar as implicações que resultam desta relação entre o alunado e o conhecimento mediada pelo professorado e quais interesses são colocados em disputa nesta forma escolar. Até porque,

Na escola capitalista, diferentemente da fábrica, os alunos que conseguem aprender não são expropriados do produto de seu trabalho, ainda que sejam expropriados do significado que o produto tem pra eles. Mas é preciso registrar que, para outros, essa expropriação se dá pela repetência, pela evasão e pela sonegação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem (FREITAS, 1995, p. 230).

Ao trabalharmos com este sistema de mediações na organização do trabalho pedagógico, é imprescindível que retomemos as formas de mediações presentes no sistema do capital e que colocam em confronto aqueles que produzem com o produto do seu próprio trabalho, que subsumem o valor de uso ao valor de troca, que personificam o capital a tal ponto de colocar o ser social em confronto com seu ser genérico. Estas mediações são chamadas de mediações de segunda ordem (MÉSZÁROS, 2006), em que “neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero 'fator material de produção' - e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto” (MÉSZÁROS, 2009b, p. 126).

É possível identificar que as mediações de segunda ordem na organização do trabalho pedagógico relacionam-se com o afastamento do trabalho concreto na relação entre os sujeitos e o conhecimento. O trabalho concreto, em última análise, representa a própria vida humana, ou seja, é a partir desta forma específica de trabalho que media a relação do ser humano com a natureza que se produz e reproduz a existência humana, e este mesmo trabalho concreto fica “à margem” dos

processos de apropriação do conhecimento por parte do alunado e do professorado. Como processo alienante em que a prática social, a realidade concreta, o trabalho concreto e a própria vida não fazem parte do processo formativo via escolarização capitalista. Porém, o trabalho não é negado na formação, ele é apresentado através de mediações de segunda ordem através da noção de que o próprio conhecimento (disciplina escolar, matéria, saber etc), ao ser apresentado ao alunado, já contenha em si os elementos do trabalho necessários à formação do alunado. Assim como, o professorado é colocado em uma condição de mediação entre a realidade e o alunado. Este trabalho, porém, é tomado somente na perspectiva histórica e não ontológica, é dizer, do trabalho abstrato, assalariado e alienado, daí decorrem as formulações da vinculação da formação ao mercado através da perspectiva da empregabilidade e da pedagogia das competências.

Observemos que a alienação presente na escola capitalista e no processo formativo do alunado, ao mediatizar secundariamente a relação entre os sujeitos e o conhecimento, separa a escola da vida, separa a teoria da prática, separa o ser humano do ser social e o confronta como assalariado, como trabalhador alienado, como produtor de valores de troca.

Para analisar a organização do trabalho pedagógico, portanto, nos parece que é preciso buscar nas relações e nos processos estabelecidos entre estes elementos constituintes do trato com o conhecimento, para que consigamos entender as contradições, os nexos e regularidades existentes na forma escolar capitalista.

É nesse sentido que, assim como centrar a análise da organização do trabalho pedagógico no professorado não permite esta compreensão, não nos parece que deslocar a prioridade no “vértice do triângulo” colocando a centralidade no alunado, também represente avanços suficientes para a elaboração de uma teoria pedagógica consistente. Para elucidar este ponto, temos as variações do construtivismo como expressão de processos que centram no alunado o foco dos processos de ensino e aprendizagem. A mudança dos paradigmas da pedagogia tradicional para o neo-escolanovismo³¹, quando relacionada as bases do processo de ensino e aprendizagem na escola, efetivaram centralmente a passagem dos aspectos lógicos (aprendizados das competências, centrada no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professorado ao alunado, na disciplina, na memorização) para os aspectos psicológicos (motivação, conscientização, incentivo). Deslocando o eixo do processo educativo do professorado para o alunado, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da direção do professorado para a iniciativa do alunado, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental

³¹Expressão cunhada por Saviani (2007), como uma das variantes da concepção pedagógica produtivista, junto ao neoconstrutivismo e neotecnicismo.

baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2007). Fundando seus preceitos no construtivismo³², onde a ideia chave é que a criança deve ser estimulada a aprender pois seu desenvolvimento cognitivo é prescrito na sua carga genética, bastando criar um ambiente significativamente adequado para a criança aprender, onde a ênfase recai nas aprendizagens que o alunado “[...] realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações e nos limites daquilo que identifica como problema a partir de um diálogo com seu contexto. Identifica-se, pois, a formação escolar com o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas” (MARTINS, 2010, p. 21-22).

Um dos tantos problemas desta perspectiva é que pressupõe que a criança resolvendo seus problemas a aprendizagem está garantida, pois está associada a uma noção de individualismo da aprendizagem e da aplicação imediata daquilo que aprende. Um pragmatismo em que o conhecimento só tem valor se tem utilidade prática, seja como uma técnica ou seja como um problema que individualmente deva ser resolvido. Não importa a produção e a apropriação do conhecimento, mas a sua aplicabilidade prática.

Estas formulações acerca do ensino e aprendizagem fizeram com que as escolas e os sistemas de ensino centrassem sua organização nas individualidades marcadamente subjetivizadas, a partir do lema “aprender a aprender”. Duarte (2006), ao fazer referência ao real significado do “aprender a aprender” na atualidade da escola, afirma que: “em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado” (DUARTE, 2006, p. 156).

Também entendemos que as propostas de centrar a organização do trabalho pedagógico somente no conteúdo ou no saber (outro vértice do triângulo) têm demonstrado ser inconsistente para modificações significativas e para a transformação da escola. Como já afirmamos, as classes sociais se relacionam de maneira diferente com os conteúdos, produzem diferentes saberes através do sentido e significado que estes têm para eles. Na lógica das competências, se padronizam os conteúdos a serem desenvolvidos, se normatiza um determinado tipo de conhecimento que não considera o fato de que os sujeitos da escola não podem ser “padronizados”, oriundos de classes sociais distintas não podem estabelecer relações com o saber da mesma forma, carecem de sentido e significado na produção dos

³²Matriz teórica identificada com as formulações de Jean Piaget, principalmente com as investigações epistemológicas da psicologia genética, que são a fonte originária do construtivismo e de todas as suas derivações da atualidade. Importante ressaltarmos que o central das formulações de Piaget remetem ao entendimento de que “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2007, p. 433). Essa é a origem da expressão “construtivismo”, que acabou sendo apropriada de diferentes formas para ser adaptada aos interesses educacionais da atualidade, metamorfoseando-se a tal ponto que é difícil encontrar as bases epistemológicas dessa perspectiva.

saberes relacionados ao conhecimento quando estes são tratados como competências padronizadas a serem apreendidas. Quando os objetivos são de apropriar-se das competências previamente estabelecidas, o alunado é objeto do processo, apenas devem absorver o que já está definido, ou ainda, “aprender a ser competente”.

Na educação física, dentro da lógica das competências que centram os processos de ensino e aprendizagem no conteúdo a ser “depositado” no alunado, podemos citar os estudos no campo de aprendizagem e desenvolvimento motor, onde o conteúdo da educação física se limita às habilidades motoras ou a aptidão física. Como exemplos deste tipo de investigação citamos Valentini (2002) e Matsudo *et al* (2003) que se fundamentam em uma tradição biomédica positivista em que há um determinismo cronológico e genético que define o que é ser criança, adolescente ou jovem, cuja faixa etária estabelece quais são as necessidades, expectativas e possibilidades das crianças na sua formação, não levando em conta que o tempo é um conceito social e histórico e não um conceito puramente cronológico. As conclusões que estes modelos de estudos conseguem alcançar não dão conta da complexidade de relacionar o sujeito ao conhecimento aprofundando nos processos e relações que se estabelecem entre o singular e o universal, acreditam que abordagens didáticas baseadas na aplicação de técnicas e habilidades são suficientes para resolver as questões decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem.

Estas perspectivas relegam as questões sociais, culturais e históricas de desenvolvimento da criança à “variáveis extrínsecas que compõem a amostragem”, como explicitam Matsudo *et al* (2003, p. 113) ao realizar um estudo com intenção de desenvolver uma proposta de vida “mais ativa” para os escolares, onde questionaram se “o gênero e a cultura afetariam a atividade física?” logo, os autores e autoras respondem que surpreenderam-se pelo fato de que “as meninas das regiões de nível socioeconômico inferior participavam mais de atividades físicas vigorosas do que meninos da mesma idade”. E concluíram que “a diferença principal explicava-se pelo envolvimento em serviços domésticos pesados, que era bem mais evidente em meninas (41,7%), do que em meninos (5,9%)” (MATSUDO *et al*, 2003, p. 113).

De maneira geral, os estudos desta natureza caracterizam-se por aplicar técnicas de aprendizagem em um grupo experimental e compará-lo a um grupo controle, verificando os níveis de desenvolvimento de habilidade a partir desta comparação quantificada, ou seja, a criança é tratada tanto como objeto de pesquisa quanto objeto do processo de ensino-aprendizagem, excluindo-se totalmente o caráter formativo do alunado enquanto sujeito de sua história. As relações complexas são reduzidas àquelas características existentes em todo indivíduo humano que são possíveis de verificar, quantificar e comparar como, por exemplo, as competências motoras para executar determinada ação

(saltar, correr, arremessar etc). Esta divisão entre crianças que fazem determinada atividade e outras que não (grupo controle) somente servem para testar a aplicação de protocolos metodológicos, ou seja, para saber se as hipóteses anteriormente estabelecidas se efetivam após a aplicação dos testes. Isto é, não importa o aprendizado da criança, a apropriação do conhecimento, o processo formativo do alunado e suas relações com o real, mas sim, se as crianças atingem os parâmetros estabelecidos pelos protocolos desenvolvidos em estudos precedentes.

No estabelecimento dos objetivos da educação física para a escola, estudos desta natureza vão definir que “a educação física nos primeiros anos do ensino fundamental deve construir oportunidades efetivas para o desenvolvimento de níveis básicos de proficiência no desempenho das habilidades motoras fundamentais” (VALENTINI, 2002, p. 54). Da mesma maneira que a resposta para o questionamento sobre o porquê de promover a educação física entre crianças e adolescentes, é respondida no estudo de Matsudo *et al* (2003, p. 111) da seguinte forma: “para promover o bem-estar físico e psicológico durante a adolescência; para promover a atividade física e assim melhorar a saúde no futuro e aumentar a probabilidade de o indivíduo continuar ativo na idade adulta”.

Também é interessante analisar que, na conclusão destas teorias, a habilidade motora só tem fundamento quando é aplicada sistematicamente, como no caso de atletas, por exemplo. Por isso, o ensino de habilidades motoras ou técnicas esportivas na escola só tem sentido por um determinado período de tempo em que esta habilidade é “aplicada”, ou seja, o aprendizado das habilidades motoras não é eterno só se desenvolve com o treinamento. Estas correntes teóricas positivistas da educação física centram suas formulações na técnica de ensino e aprendizagem e no conteúdo físico-motor das aulas de educação física, não havendo aprendizado significativo, pois o conhecimento se encerra na aplicabilidade técnica de determinada habilidade motora. Daí a conclusão de Valentini (2002, p. 58) de que “as habilidades motoras não emergem naturalmente, elas são a consequência de oportunidades para experimentar atividades motoras apropriadas e sistemáticas [...] Somente a prática e a instrução podem levar crianças, no decorrer dos anos escolares, a níveis mais sofisticados de habilidades motoras”.

Seguindo a mesma linha, Matsudo *et al* (2003, p. 117) ainda afirmam que o “dilema fisiológico da educação física” é que “os efeitos da educação física na aptidão, na saúde e no bem-estar em geral são de curto prazo – quando o que queremos é um efeito por toda a vida”. Justificando a necessidade de que a disciplina de educação física na escola tenha como preocupação central o treinamento de habilidades motoras e a eficiência técnica do gesto motor.

Diferente do conhecimento que independe de sua aplicação imediata, o conhecimento enquanto elaboração explicativa da realidade acompanha o ser humano durante toda a vida e se

reformula de acordo com o desenvolvimento de novas elaborações e explicações do real, essa é a apropriação do aprendizado significativo. Sob esta perspectiva, devemos nos questionar se o desenvolvimento da criança e do ser humano é espontâneo (biológico ou natural) ou social? As funções cognitivas elementares garantidas pela evolução da espécie somam-se as funções cognitivas superiores que são desenvolvidas por leis sociais e históricas, portanto, não são desenvolvidas igualmente entre indivíduos que não têm as mesmas condições objetivas de desenvolver estas funções superiores, principalmente oriundos de classes sociais distintas. Tal como Leontiev (1969, p. 14) vai observar a respeito do estágio de desenvolvimento humano do *Homo Sapiens*, em que esta etapa: “representa uma virada radical no desenvolvimento do homem, que se liberta completamente de sua anterior dependência das mudanças biológicas, inevitavelmente lentas e transmitidas hereditariamente. O único que rege agora o desenvolvimento do homem são as leis sócio históricas” [tradução minha].

No campo da psicologia da educação, uma contribuição fundamental para entender esta relação social e histórica na formação do ser humano é trazida por Leontiev *et al* (2007) ao contraporem-se às perspectivas positivistas de que a aprendizagem acompanha o desenvolvimento e o papel do professorado é oferecer oportunidades para a criança desenvolver capacidades previstas em sua carga genética. Contrariamente a esta noção, estes autores vão defender que não é o desenvolvimento que gera a aprendizagem, é a aprendizagem que gera o desenvolvimento do ser humano. Esta precedência da aprendizagem é mediada pelo estágio cognitivo atual e os estágios cognitivos superiores, onde nesta zona intermediária encontra-se o aprendizado a ser apreendido pela criança.

A mediação no processo educativo teve, em Vygotsky (2008), contribuições importantes para compreender o desenvolvimento da criança e da linguagem, ao desenvolver a teoria do desenvolvimento proximal baseado nesta relação mediada entre a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto). Em seus estudos, o autor aponta que o movimento entre estímulo e resposta à situação-problema se configura a partir de signos mediados pelo ambiente em que se desenvolve este movimento. Afirma o autor que, “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 2008, p. 12). O controle do ambiente, com a ajuda da fala, produz novas relações com o próprio ambiente, além de uma nova organização do comportamento da criança.

Freitas (2010), ao estudar a “pedagogia do meio” de Shulgin apresenta contribuições importantes à esta relação mediada entre a criança e o conhecimento, mas faz uma ressalva que “não

devemos perder de vista neste processo que uma pedagogia do meio é, antes de mais nada, uma *pedagogia crítica de seu meio* e que, portanto, forma sujeitos históricos” (FREITAS, 2010, p.92) [grifos do autor]. Segue o autor afirmando este “caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social). Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos (o sujeito e seu meio), o que vale para qualquer formação social” (FREITAS, 2010, p. 92).

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma concepção materialista histórico dialética de um mundo que entende **a formação do ser humano enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceira solidária** de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (FREITAS, 2010, p. 95) [GRIFOS MEUS].

Com a ressalva de que toda representação é incompleta, Freitas (1995) apresenta uma sistematização que possibilita repensar e apontar a superação da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da organização escolar capitalista:



Figura 7 – Superação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista
 Fonte: Freitas (1995, p. 102)

Esta sistematização parte da compreensão do trabalho material socialmente útil como princípio educativo (e não do trabalho capitalista); busca restabelecer a unidade entre teoria e prática (pretendendo encerrar a divisão do trabalho intelectual e manual); coloca os sujeitos da organização do trabalho pedagógico – professorado e alunado – em uma mesma esfera do processo educativo, onde ambos, dialeticamente articulados com o trabalho socialmente útil, vão realizando novas sínteses de múltiplas determinações acerca da produção do conhecimento na escola.

Pistrak (2000, p. 50), diz que “não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos”, dessa maneira que se

estabelecem as relações entre o sujeito e o conhecimento, mediada pelo “trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2000, p.114).

O trato com o conhecimento proposto pelo sistema de complexos da Escola Única do Trabalho (PISTRAK, 2000) foi uma experiência significativa da organização do trabalho pedagógico que busca estabelecer as relações entre os sujeitos e o conhecimento mediadas pelo trabalho socialmente útil. No Brasil, podemos apontar a experiência da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que tem sua base pedagógica baseada nestes princípios e que tem trazido avanços neste sentido.

Na educação física, a crítica à organização do trabalho pedagógico da escola capitalista tem dois estudos, em nível de Tese de Doutorado, que são bastante elucidativos no campo de referência marxista, estes estudos são de Taffarel (1993) e Escobar (1997). No primeiro, buscou-se analisar a formação do professorado de educação física e a dinâmica interna dos processos de organização do trabalho no curso de educação física da UNICAMP; e no segundo, a autora analisou a escola capitalista e o trabalho pedagógico da educação física com a intenção de elaboração da teoria pedagógica a partir de categorias da prática pedagógica. Considero que estes estudos representam um avanço significativo para a produção do conhecimento no âmbito da escola e da educação física, pois analisam criticamente o movimento do real e as relações e nexos entre o modo de produção capitalista e suas objetivações na forma escolar atual, questionando a concepção de história, ser humano e sociedade presentes no trato com o conhecimento da forma escolar capitalista.

A partir destes aspectos mais gerais, vamos dar sequência à análise da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista a partir de nosso estudo empírico realizado na RMENSR. Trabalharemos com o objeto de estudo da educação física, o par dialético objetivos e avaliação e as mediações da organização do trabalho pedagógico da educação física presentes na escola capitalista.

6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CAPITALISTA

É possível afirmar que a educação física como disciplina curricular e componente obrigatório da Educação Básica, somente consolidou esta caracterização a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996, pois, até então, a educação física era considerada uma “atividade curricular” (CASTELLANI FILHO, 1991). Ou seja, era tratada como um espaço do “fazer pelo fazer”, não se considerava como elemento constituinte da formação do alunado, com conhecimentos a serem apreendidos na escola e/ou com aprendizagens significativas.

Nesta caracterização da educação física como atividade curricular se aprofundou o caráter da didática tecnicista, principalmente com a aprovação das Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, evidenciando-se ainda mais no Decreto Lei 69.450/1971 que, no artigo 1º, refere-se à educação física como sendo: “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [constituindo-se em] um dos fatores básicos para a conquista da educação nacional”. Nesse Decreto, se instituiu a educação física como atividade regular dos currículos de todos os níveis de ensino (incluindo o Ensino Superior). Essa obrigatoriedade nos currículos do Ensino Superior, também tinha um caráter de impedir a organização dos estudantes que, naquele momento, ofereciam resistência ao regime militar, assim, o papel da educação física no Ensino Superior, por conta do Decreto Lei 705/69, era de “colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1991, p.121).

Além do aspecto político da educação física durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1984), em relação aos procedimentos didáticos e pedagógicos, este período foi bastante influente na consolidação de uma determinada forma no trato com o conhecimento desta disciplina. Segundo Caparroz e Bracht (2007), a “onda” cientificista na educação física, nas décadas de 1960 e 1970, provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a prática, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar etc. Privilegiava-se a aptidão física como referência para o trato com a educação física³³, sob forte influência positivista e do viés empírico-analítico para a

³³Evidenciamos esta questão a partir do que preconizava o Artigo 3º, parágrafo 1º do Decreto Lei 69.450/1971: “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.

produção do conhecimento.

De acordo com Molina Neto *et al* (2003), na década de 1970, ante os incentivos destinados aos programas de Pós Graduação no Brasil, é que muitos professores saíram do país e concluíram seus cursos de doutorado na Europa e na América do Norte, lugares procurados exatamente por terem uma forte tradição de pesquisa no campo das ciências biomédicas, viés conceitual pelo qual a educação física brasileira buscou sua cientificidade neste período. Essas pesquisas, que se centraram no âmbito da cinesiologia, da biomecânica, da fisiologia do exercício e do comportamento motor (controle, aprendizagem e desenvolvimento motor), adotaram o paradigma empírico-analítico, inspirador das opções científicas e filosóficas positivistas utilizadas (FRIZZO, 2010).

Neste período, predominava a ideia de qualificação de mão de obra técnica para a sustentação do chamado “milagre econômico” vivido pelo país, à custa de empréstimos dos fundos internacionais de desenvolvimento econômico e social. Somado ao ufanismo nacional que incluiu, em sua pauta, o projeto de incentivo ao esporte de rendimento, era “natural” que houvesse incentivos para que a formação desses profissionais se realizasse, preferencialmente, nos mesmos locais de onde vinham os empréstimos, consolidando de todas as formas as relações de dependência estabelecidas (MOLINA NETO; MÜLLER; AMARAL, 2003).

Com a abertura democrática da década de 1980 e o início do chamado período progressista da educação física, se acentuaram as discussões sobre as teorias pedagógicas em contraposição ao caráter da didática tecnicista da educação física durante a Ditadura Militar. Outro aspecto relevante que originou o desenvolvimento de novas elaborações científicas para a educação física escolar, foi o fato de que, após a aprovação da nova Constituição Federal brasileira em 1988, iniciou-se a reorganização do sistema educacional brasileiro, cuja LDBEN instituiu a educação física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, modificando seu caráter anterior de “atividade”. Nesse processo, se percebe que a produção do conhecimento se vinculou à outras possibilidades científicas, principalmente relacionadas às Ciências Sociais e Humanas, gerando um redirecionamento das formulações acerca da educação física escolar. Citamos a recente obra de Souza (2009), na qual a autora aponta que: “a produção do conhecimento da EF até a década de 1980 desenvolveu-se de maneira hegemônica sob a influência das ciências naturais. A partir de então, evidencia-se o aumento da produção do conhecimento nas pesquisas na área pedagógica, sob a influência das ciências sociais (SOUZA, 2009, p. 53).

Tais redirecionamentos permitiram que diferentes perspectivas teóricas e filosóficas se apresentassem como possibilidades para a educação física, ao mesmo tempo em que surgissem em oposição de umas sobre as outras. Processo este, que se caracterizou como a chamada “crise de

identidade” ou “crise de paradigmas” da educação física.

Assim, se a década de 1980 possibilitou um avanço significativo para a educação física ao superar as perspectivas da didática tecnicista da Ditadura Militar, elaborando teorias pedagógicas que se propunham a articular o conhecimento da educação física à questões mais gerais da sociedade e da formação humana, na atualidade, observa-se que algumas destas teorias pedagógicas vêm sendo questionadas, de forma geral, por sua suposta falta de “aplicabilidade” nas aulas de educação física. É possível afirmar que estamos frente à um período de reelaboração das teorias pedagógicas e de suas possibilidades para o trato com o conhecimento da educação física, onde revigoram-se as proposições que visam “retornar” para a realidade escolar, ou seja, voltar-se para os problemas oriundos do campo de trabalho do professorado. Originando estudos acerca do cotidiano do trabalho docente, da relação com o alunado, da exacerbação do *micro*, dos conteúdos, dos programas de ensino, da aplicabilidade das teorias pedagógicas etc.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as tendências pós-modernas da complexidade e da multireferencialidade tomam espaço dentro da educação física, também se revigoram as análises e propostas fundadas em marcos filosóficos e científicos positivistas, fenomenológicos e crítico dialéticos (principalmente, marxistas). Isto permite que vivenciemos um momento bastante profícuo para a educação física, em que se aprofundam as análises críticas e propositivas para a educação física escolar, colocando em confronto perspectivas filosóficas idealistas e materialistas, projetos de sociedade, concepções de educação entre outros. Uma das questões polêmicas da educação física que surgiram com esta “crise” se refere à questão do objeto de estudo, que abordaremos no subcapítulo que segue.

6.1 O objeto de estudo da educação física

A análise e explicação da organização do trabalho pedagógico da educação física, bem como a elaboração da teoria pedagógica como categoria explicativa da prática social, requerem uma definição que precede o desenvolvimento de estudos sobre a educação física, em quaisquer que sejam os âmbitos de análise: trata-se do seu objeto de estudo. Na história recente da educação física, essa questão tem sido tratada dentro de marcos científicos, filosóficos e políticos que divergem profundamente uns dos outros, onde as formulações acerca do objeto de estudo têm se desenvolvido num campo de disputas dentro desta área específica do conhecimento entre diferentes perspectivas.

Para discutir esta questão, tomamos como objetos de estudo da educação física, três perspectivas centrais: “movimento humano”, “cultura corporal de movimento” e “cultura corporal”.

Consideramos que são estas que têm maior expressão e aprofundamento na produção do conhecimento da educação física. Embora uma ou outra possibilidade diferente destas tenham sido formuladas, não nos parecem que tenham sustentação e desenvolvimento suficientes para serem expressivas dentro da área. Importante ressalva que fazemos, diz respeito à compreensão que não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas, se trata de formas diferentes (e divergentes) de explicação do real e, neste caso, o real da educação física enquanto fenômeno material social.

Nosso entendimento desta questão gira em torno da defesa da cultura corporal como uma das formas de produção da existência do ser humano e da atividade criativa das manifestações como esporte, jogo, dança, ginástica, lutas etc. Esta perspectiva se coloca em oposição às concepções do movimento humano e da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física e tentaremos esboçar a crítica a estas duas tendências fundamentada na concepção de mundo que nos orienta. Identificamos essa distinção em duas perspectivas de entendimento da realidade (concepção de mundo): uma materialista e outra idealista. Em capítulos anteriores, expusemos o que significa estas duas perspectivas na análise da realidade, o esforço será, agora, de explicitar o caráter idealista das perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento, além de apontar o caráter materialista histórico e dialético da cultura corporal enquanto objeto de estudo da educação física.

Na busca de estabelecer a educação física como disciplina científica e dotada de uma epistemologia própria, Manuel Sérgio (1987) elaborou a noção de disciplina científica da educação física como Ciência da Motricidade Humana, propondo o movimento humano como objeto de estudo desta ciência, afirmou o autor que a ciência da motricidade humana tem lugar entre as ciências do homem, como uma região da realidade bem específica: o movimento humano (SÉRGIO, 1987). Pensar que a educação física tem como objeto o movimento humano é entender que se estuda o corpo, ou até mesmo partes dele, que se deslocam no espaço (KUNZ, 1991). Significa dizer que para estudar determinado esporte, por exemplo, os gestos motores (movimentos do corpo) devem ser identificados e analisados isoladamente, pois se privilegia aquilo que se movimenta no espaço. O caráter anti-dialético está presente na medida que não se tem um sujeito (ser humano) que interage com a realidade, que a transforma e por ela é transformado, mas sim um corpo (ou parte dele) que se mexe. Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido. Neste mesmo exemplo, “se pensarmos nos sentidos,

representações e historicidade das diferentes práticas corporais envolvidas, poderemos compreender que se tratam de culturas seculares e que, para serem entendidas, não podem ser reduzidas a análises biomecânicas e/ou fisiológicas” (FILIPPINI, 2010, p. 29).

Esse particionamento (fragmentação em partes) mesmo que “juntado” não representa a totalidade, mas uma ideia de encaixar as partes que foram isoladas, tal qual preconiza a perspectiva positivista de totalidade..

A amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade "Homem", é um conceito positivista de totalidade, pois a explica como soma de partes. Esse princípio também é responsável pela ideia corriqueira na sala de aula de que se deve dar atenção às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s.p.).

Esta fragmentação também pode ser identificada quando pensamos na historicidade das manifestações que compõem o objeto de estudo da educação física, a perspectiva do movimento humano tem uma característica a-histórica, pois para compreender o fenômeno dão ênfase a categoria espaço (situando-o em seu meio ambiente, o cenário, o lugar, o contexto geográfico) e as categorias tempo (duração da existência das formações materiais e a relação de cada uma delas com as formações anteriores e posteriores) e historicidade (origem, evolução, transformação) não são enfatizadas para explicar os fenômenos. Na perspectiva do movimento humano, o tempo é considerado somente um sistema de medições usado para sequenciar eventos e comparar suas durações. Bracht (2007, p. 44-45), referindo-se a vinculação positivista desta perspectiva, afirma que os seus defensores “permitem ver o objeto não como uma construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas”.

Como oposição a esta perspectiva, surgem aquelas que vão defender a existência de um corpo/ser humano que produz cultura, ou seja, que trata de uma especificidade da cultura referente ao corpo que se reveste de significações e sentidos em seu movimentar. Certamente que não basta tratar o movimento do corpo ou do ser humano como algo que produz cultura para ser considerada uma perspectiva progressista, pelo contrário, o recorte de classe também está presente na produção cultural (de maneira geral, este é nosso entendimento da perspectiva dos estudos culturais e/ou multiculturalistas, por exemplo). Como lembra Escobar (2009, p. 27), “‘cultura do corpo’ não é mais do que a racionalização formalista da atividade humana que, colocada no princípio positivista da soma das partes (área cognitiva + afetiva + motora = totalidade do homem), instrumentaliza as ações,

separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico visando o funcionalismo no trabalho”. Bracht (2007, p. 46), também esboça sua crítica nesta direção quando diz que “trabalhar na educação física com o movimentar-se na perspectiva da cultura não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque, o conceito de cultura pode ser definido e operacionalizado em termos social e politicamente conservadores”.

Realizando a crítica à perspectiva do movimento humano, Betti (1996) e Valter Bracht (2007) vão desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física entendendo-a como uma “prática social de intervenção imediata” e não como uma doutrina científica específica.

Nesta perspectiva, Bracht (2007) explicita a relação entre cultura, corpo e movimento onde

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da educação física, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2007, p. 45).

Em outro texto, Bracht (2005) vai afirmar a sua preferência pela “cultura corporal de movimento”, no sentido que a palavra “corporal”, por si só não contemplaria a especificidade da educação física, pois seria redundante já que toda cultura é corporal. Já a expressão “movimento” por si só, poderia gerar a ideia de um objeto mecanicista e descontextualizado. Ainda que tenhamos acordo com o autor onde, neste mesmo texto, expressa que é preciso colocar o peso maior sobre o conceito de cultura, necessário para a “desnaturalização” do objeto de estudo, refletindo a sua contextualização social e histórica, redefinindo a relação entre educação física, natureza e conhecimento (BRACHT, 2005), é preciso que busquemos nos fundamentos filosóficos e científicos de cada abordagem as referências acerca dos conceitos de cultura, movimento e corpo para não incorrerem em pluralismos e relativismos que buscam *consensuar* em torno deste debate que tem de fundo a perspectiva de ser humano, realidade e conhecimento no campo da educação física.

Uma primeira consideração a ser feita a esta abordagem - da cultura corporal do movimento - diz respeito ao fato de que: se é necessário explicitar o “movimento” na cultura corporal, significa dizer que pode existir algum tipo de cultura ou de cultura corporal que não *tem* ou *não está* em movimento. Afirmamos em capítulos anteriores que o movimento do ser humano (portanto, do corpo também) não se apresenta somente no espaço, mas também no tempo e em transformação dado o seu caráter

histórico, e essas possibilidades não são opções de recortes teóricos, elas são inerentes à existência de qualquer fenômeno material, ou seja, não é possível existir um corpo que não esteja em movimento no tempo e que este tempo não tenha influências sobre o desenvolvimento do ser humano.

Segundo Cheptulin (1982, p. 125) “o conhecimento das particularidades das transformações intervindo na realidade ambiente, em decorrência da atividade laboriosa, conduz a formação do conceito de tempo, como medida de toda modificação e de todo movimento concretos”. Por exemplo, pensemos em um corpo morto, um cadáver, se considerarmos que o movimento só é possível no espaço, então este cadáver não estará em movimento, ficará eternamente na condição em que se encontra. Porém, se pensarmos em movimento no tempo vamos perceber que este corpo está se movendo, com o passar do tempo ele vai se decompondo e se transformando em outros fenômenos materiais, passando a ter outra qualidade, representando um salto qualitativo de sua existência³⁴. Como afirmou Cheptulin (1982, p. 74): “cada formação material particular não é eterna. Sua existência tem um começo e um fim. Ela aparece, existe um certo tempo e depois desaparece, transforma-se em uma outra formação material”.

Nesse sentido, movimento não é somente linguagem ou forma de comunicação, movimento é uma condição inerente à existência de todo fenômeno material. As manifestações da cultura corporal são fenômenos materiais produzidos pela humanidade, isso não significa dizer que o agir do ser humano nessas manifestações não as transformem, mas que enquanto fenômeno material, o movimento é uma de suas propriedades fundamentais, por isso que “ele [o movimento] está indissolúvelmente ligado a ela. Não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria” (CHEPTULIN, 1982, p. 162).

Esta questão, portanto, se refere à compreensão de historicidade implicada na cultura entendida como a produção das condições objetivas e subjetivas de existência do ser humano, em que “há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem” (ESCOBAR, 2009, p.130). Entender a cultura corporal como uma parte de toda cultura do ser humano e esta como objeto de estudo da educação física ainda pode parecer muito amplo, por isso a necessidade de estabelecer as suas bases de fundamentação. Até porque, o ser humano

³⁴Salto, aqui, tem a concepção de alteração, transformação. Não se referindo, necessariamente, à evolução da espécie humana. Ou seja, salto qualitativo significa transformação de seu estado anterior ou de sua qualidade anterior em algo novo.

[...] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Ai se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (TAFFAREL, 2009, p. 163).

O idealismo presente nestas perspectivas - do movimento humano e da cultura corporal de movimento - dizem respeito à desconexão com a realidade concreta, na medida em que tratam de signos, sentidos e significados que são externalizados à atividade prática objetivada ou são subjetivamente idealizados num sentido de linguagem através do movimento e não da atividade que a produz e a transforma. De um sujeito que se comunica mas que não estabelece relações históricas e concretas às suas indagações dotadas de sentido individualizados.

Quando Bracht (2007, p. 54) apresenta que “o desafio parece-me ser: nem movimento *sem* pensamento, nem movimento *e* pensamento, mas sim, *movimentopensamento*” [grifos do autor], refere-se a um certo tipo de prática reflexiva onde a reflexão sobre a ação depende das experiências do sujeito e encerra-se em um pragmatismo reflexivo individual, que tem precedência sobre a ação concreta. Em oposição a esta perspectiva, Souza (2009) acredita que a história da humanidade é um processo cultural e “nesse processo, o conhecimento não nasce e acaba com o sujeito. Ao contrário, toda experiência de um indivíduo é transmitida aos outros, criando um interminável processo de acumulação, no qual se adquire o novo, conservando-se o antigo” (SOUZA, 2009, p. 82), ou seja, os sentidos e significados da cultura (tanto da experiência como da reflexão) não “nascem e morrem” com cada sujeito individualmente, mas se consolidam e se transformam no conjunto da humanidade que coloca em movimento os sentidos e significados da atividade humana.

Nesse sentido, a categoria que entendemos ser central no entendimento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física é a categoria da atividade, esta se constitui como diferença fundamental à ideia de movimento implícita nas perspectivas idealistas, pois

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer: atividade e movimento são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo (ESCOBAR, 2009, 128).

A categoria da atividade, dentro da psicologia, foi elaborada por Aleksei Leontiev, que desenvolveu seus estudos junto a escola soviética de psicologia (assim como, Vigotski e Luria).

Partindo da diferenciação entre o ser humano e o animal no que diz respeito à satisfação das necessidades como premissa básica de toda existência, os animais agem para satisfazer as suas necessidades imediatas e os seres humanos agem para produzir meios de satisfazer suas necessidades imediatas, mas também mediatas e históricas, sendo este seu primeiro ato histórico enquanto ser humano (MARX; ENGELS, 2009). Nesse sentido, Leontiev (1978) vai elaborar a seguinte conceituação:

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias (LEONTIEV, 1978, p. 9).

Portanto, esta diferenciação entre como o ser humano satisfaz suas necessidades quando comparada aos animais é que permite entender que entre a relação da necessidade do ser humano com o objeto de sua necessidade existe um elemento intermediário, uma atividade mediadora: a produção dos meios para sua satisfação. Esta atividade, previamente ideada na consciência, adquire uma objetivação prática e coletiva na medida em que os seres humanos interagem com a natureza e entre si para satisfazer estas necessidades. Como resultado da atividade humana, tanto os meios como as relações entre os seres humanos e a linguagem adquirem uma existência objetiva. Assim como explicita Duarte:

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p. 50)

Quando o produto da atividade se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não-materiais, esta experiência histórica não se perde exatamente porque se objetiva na existência da vida humana que acumula estes produtos culturais para as gerações subseqüentes, o significado da atividade é, portanto, histórico. Assim, “o processo de objetivação é o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p. 50).

É nessa perspectiva que entendemos o idealismo presente na proposição da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física. Dois exemplos disso são: a) quando Bracht

(2007, *op cit.*) afirma que: “o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se”; b) quando Betti (2007, p. 211) afirma que: “o *se-movimentar* é sempre uma resposta do sujeito ou uma pergunta ao mundo (às coisas e às pessoas), é nesse intervalo que se localiza a produção de signos – a *linguagem*” [grifos meus]. Pois, não é o movimento e nem o ato de mover-se que nos qualifica enquanto humanos, assim como, não é o movimento que produz a linguagem, mas sim, a atividade que engendra toda uma série de relações complexas entre o ser que age e as motivações que o levam a agir e produzir novas formas para a sua existência, em que a linguagem surge a partir de necessidades historicamente demarcadas.

Assim como, os sentidos e significados possuem forma histórica objetivada, pois “a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 96). Ressaltamos que, ao mesmo tempo em que o ser humano se depara com uma realidade de significações históricas, é através de sua atividade que a realidade e os significados se transformam, e aqui nos deparamos com a relação dialética entre sujeito e objeto, entre o ser humano (sujeito) que age e se modifica e o objeto que é produzido e transformado através desta atividade. A objetivação da atividade não dissocia-se da capacidade de significar e dotar de sentido individual ou coletivo cada atividade humana que reformula constantemente a produção da existência e da própria cultura.

O sentido da atividade também tem forma histórica, pois é constituído por aquilo que estabelece conexões, na consciência, entre o significado de sua ação (conteúdo) e o motivo dessa mesma ação.

A tecelagem tem [...] para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ela as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu [...]. Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, uma coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Aqui, nesta relação entre atividade, sentidos e significados cabe tratarmos da questão da linguagem. Utilizemos um exemplo hipotético de uma manifestação da cultura corporal: um jogo de futebol. Nesta atividade, o sentido atribuído por cada equipe é vencer o jogo, porém, para fazer isso é

preciso que cada membro da equipe execute diferentes ações para alcançar seus objetivos, cada ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade, neste caso, o jogo de futebol. Ao mesmo tempo que o significado da ação do goleiro é impedir que a equipe sofra gols, o significado da ação daqueles que jogam *na linha* é de fazer o maior número possível de gols para vencer a partida. Todos atuam no mesmo sentido: vencer, mas algumas ações, como a do goleiro, tem um significado – um conteúdo – de defender, não sofrer gols etc, que não são, necessariamente, o mesmo de outros componentes da equipe. Esse complexo conjunto de ações constituem a atividade humana com sentidos e significados próprios, em que os motivos e objetivos delineiam a totalidade da atividade, assim, a linguagem é necessidade demandada pela própria atividade, sendo ela mesma, uma ação no conjunto de toda a atividade. Da mesma forma que a linguagem entre os seres humanos se originou na necessidade de estabelecer interações sociais para a garantia de sua sobrevivência, nas manifestações da cultura corporal, a linguagem é produto da necessidade originada nos sentidos da atividade coletivamente elaborados. Adquirindo, portanto, existência objetiva dialeticamente relacionada à atividade produtiva (trabalho) e à consciência.

Neira e Nunes (2006), ao mesmo tempo que intentam defender a cultura corporal como objeto da educação física, buscam fundamentá-la a partir de uma perspectiva multiculturalista, o que, ao nosso ver, incorrem em dois equívocos: primeiro, ao afirmar que “nesta abordagem da educação física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228); segundo, ao afirmar que os “recursos da comunicação corporal, os gestos, são textos do corpo. Não simples movimentações, mas uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 222), exemplificando através de uma dada situação de um jogo de futebol, onde o “passe do futebol é gesto, é linguagem de um texto específico: o jogo” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 225).

Estas afirmações nos parecem equivocadas na perspectiva da cultura corporal na medida em que acreditam que a educação física estuda o gesto e que este gesto é “linguagem de um texto a ser lido”. O gesto e a linguagem são ações executadas dentro de uma determinada atividade, ou ainda, podendo ser, o gesto ou a linguagem, ação e atividade ao mesmo tempo. Segundo Duarte (2004, p. 54), a “única situação na qual não há distinção entre ação e atividade é aquela na qual a atividade é composta de uma única ação, como no caso do indivíduo que produz fogo para se aquecer”. Mas, o que importa com essa diferenciação é saber que gesto e linguagem não são a mesma coisa. Marx e Engels (2009, p. 44) dizem que: “a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da necessidade orgânica do intercâmbio com outros homens”.

Embora constituintes do mesmo processo, para a educação física, gesto (movimento do corpo

ou de parte dele no espaço) e linguagem se diferenciam exatamente pelas relações que estabelecem no conjunto da atividade prática, como lembra Escobar

As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2009, p.128).

Perspectivas multiculturalistas, pós-estruturalistas ou dos estudos culturais tratam de explicar as manifestações da cultura como elementos discursivos que precedem e determinam a atividade prática. Já afirmamos o caráter a-histórico e idealista destas perspectivas, que pressupõe que as diferentes manifestações culturais já possuem lógicas e códigos próprios que não podem ser modificados, quando muito, tematizam sobre a rede de discursos que produzem sentido e significado à determinada prática.

Para ilustrar esta afirmação, cito a passagem de Neira e Nunes (2006) sobre as atividades da educação física na escola em uma abordagem multiculturalista:

Nesta perspectiva, consideramos exclusão o alijamento do âmbito escolar das formas de manifestação cultural com suas lógicas e códigos próprios, além das suas intercorrências sociais. A escola exclui certas manifestações lúdicas, atribuindo-lhes concepções desviantes ou problemáticas (a competição, os jogos de azar, o axé, o jiu jitsu, por exemplo) para a ação pedagógica. **Em detrimento dessas, os professores apresentam seus jogos educativos, muitas vezes, absolutamente desprovidos de lastro cultural.** É o caso da “dança das cadeiras sem tirar o aluno”, o “atirei o pau no gato com outra letra”, o “volençol”, o “salvar o colega dando um abraço”, e muitas outras, ou seja, atividades que se estruturam com lógicas subjetivas. Logo, não se tratam de elementos da cultura, pois, nessa, os significados são construídos socialmente. Na perspectiva da pedagogia crítica e pós-crítica, o jogo será tratado como jogo. A tematização será sobre os significados e sentidos produzidos culturalmente por ele manifestados, como, por exemplo, as relações de poder, as questões do consumo, gênero, classe, entre outras (NEIRA; NUNES, 2006, p. 233) [grifos meus].

Nesta passagem, podemos identificar uma perspectiva de que *o que está posto está posto* e nada pode ser alterado, apenas intentar “desestabilizar discursos”. Eternizam-se práticas que reproduzem a lógica excludente, segregacionista, competitiva e opressora para que o professorado possa discutir “questões do consumo, gênero, classe, entre outras”. Restando somente a ideia de que são nos discursos que se produzirão alguma mudança significativa ou, quando muito, alguma forma de mudar as consciências, o que está longe de alterar objetivamente a forma escolar concreta (inclusive me parece que não é a proposta desta perspectiva alterar a realidade atual, pois assim não haveriam jogos em que o professorado poderia “tematizar os significados e sentidos”).

A cultura, assim como outros fenômenos da sociedade de classes, está em disputa, portanto, polos opostos em luta produzem sínteses históricas de cada período. Assim, afirmar que determinada prática não possui “lastro cultural” por tentar criar formas contra hegemônicas de relações entre os seres humanos é o mesmo que admitir a validade da tese do “fim da história”, onde a realidade não pode ser transformada. É podar o caráter criativo das manifestações da cultura corporal que podem ser objetivadas em sentidos contra hegemônicos. Esta perspectiva pós-moderna é um exemplo de seu caráter reacionário e, ao mesmo tempo, conservador. Pois, é carregada da ideia de que vivemos um “eterno presente”, de que não existe história para além do agora, de que vivemos em uma rede de descontinuidades em que a estrutura social já está consolidada e o máximo que podemos fazer é desconstruir discursos e certezas.

Interessante perceber que a perspectiva positivista da história é linear, progressiva e etapista até alcançar o período de consolidação do modo de produção capitalista e daí chegar ao “fim da história” onde, supostamente, não haverá mais nenhuma transformação da forma de produzir a existência humana. Decorrente desta perspectiva da história, a pós-modernidade preconiza o eterno presente, onde não há conexão com o passado e não estabelece também relações com o futuro. O pensamento burguês necessita elaborar uma teoria do conhecimento que explique e consolide o sistema do capital, assim também com a perspectiva histórica de que todas as épocas anteriores foram etapas para chegarmos ao capitalismo atual e que esta é a única e possível condição para a existência humana. Daí surgem os pós-modernos com sua noção da eternidade do presente, justamente para que não pensemos que existem alternativas para a humanidade, que é possível projetar outra forma de organizar a vida em sociedade, ou seja, a noção de história para a pós-modernidade é conservadora e, também, reacionária.

Na busca de desenvolver uma outra possibilidade para o “objeto” da educação física, Kunz e colaboradores em dois artigos publicados recentemente (KUNZ; SURDI, 2010; KUNZ, ARAÚJO e DOMINGUES, 2010), buscam re-significar o conceito de movimento humano a partir dos pressupostos da fenomenologia, fazem uma importante crítica à perspectiva do movimento humano e do viés empírico-analítico que trata do alunado enquanto objeto. Advogam em defesa do caráter filosófico idealista do movimento humano a partir do conceito do *se-movimentar* humano. Para isso, definem as relações entre sujeito e mundo sobre a percepção tempo-espaco e de uma concepção dialógica da linguagem e do significado.

No entendimento destes autores,

[...] a fenomenologia, como fundamentação filosófica, contribui para ampliar o entendimento do movimento humano como fator significativo para o ser humano. A

teoria fenomenológica possibilita compreender o movimento humano como um diálogo entre o homem e o mundo, considerando o mundo vivido das pessoas como um caminho fundamental para a construção de uma gama de oportunidades significativas, para que o homem crie e recrie seus movimentos (KUNZ; SURDI, 2010, p. 263).

Nesta perspectiva fenomenológica, a “educação física é o caminho pelo qual o *se-movimentar* pode ser entendido como forma de linguagem que possibilita um conhecimento mais reflexivo do mundo” (KUNZ; SURDI, 2010, p. 278). Esta proposta permanece no campo da subjetividade idealista ao afirmar que a educação física deve tratar da linguagem através do movimento humano – o *se-movimentar* – pois, se sustenta em uma ideia de que o movimento do ser humano é uma forma de linguagem e se manifesta na ação e não como propriedade fundamental existente nos fenômenos materiais, assim como, pressupõe que a linguagem é que estabelece as relações entre o ser humano e o mundo, diferente de uma perspectiva materialista histórico dialética em que a relação entre o ser humano e a realidade são produzidas pela atividade humana produtiva – o trabalho –, na qual a linguagem é uma demanda das formas de produção das condições objetivas e subjetivas de sua existência.

A definição da cultura corporal como objeto de estudo da educação física, assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, onde as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico, isso não significa

[...] perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s.p.).

Além disso,

Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s.p.).

A cultura corporal parte da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, onde a cultura é produto da atividade do ser humano e

das relações que estabelece com os demais. As manifestações da cultura corporal como o esporte, jogo, ginástica, lutas etc, são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana (e não do movimento humano) não material, pois seu produto é inseparável do ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformação se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico. Por exemplo, o sentido predatório, competitivo e individualista da perspectiva hegemônica do esporte na atualidade é elaborada em um período da história da humanidade em que vivenciamos o sistema sócio-metabólico do capital como modo de produção da existência e que necessita “disciplinar” o ser humano para que internalize suas determinações de valorização do capital que, na atualidade, exacerba os valores competitivos e individualistas como medida de sobrevivência e de “sucesso”.

Da mesma forma que a categoria atividade engendra uma série de relações, nexos e determinações que se manifestam no agir do ser humano. Esse agir humano não pode ser reduzido à concepção de linguagem, exatamente porque na relação dialética entre sujeito e objeto não há primazia da subjetividade e das formas de comunicação sobre a atividade prática objetiva. A objetividade e a subjetividade se inter-relacionam em resposta à determinadas necessidades existentes. Foi a partir de uma destas necessidades, por exemplo, que o ser humano obrigou-se a atravessar um rio e a partir desta atividade prática desenvolveu formas de fazê-lo que, posteriormente, foi sendo sistematizada em uma modalidade esportiva como a natação, um produto cultural não-material. Ou seja, o ser humano não nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram desenvolvidas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

Nossas afirmações buscam esboçar uma crítica às tendências idealistas da educação física que se revigora junto às necessidades de revitalização do modo de produção capitalista para manter-se como forma hegemônica de produção e reprodução da vida. A defesa da cultura corporal é, portanto, a síntese científica e filosófica da educação física que se opõe a este projeto de sociedade que esgotou suas possibilidades de humanização.

Passamos agora a aprofundar as categorias de análise acerca da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista, partindo deste entendimento do seu objeto de estudo.

6.2 Categorias de análise da organização do trabalho pedagógico da educação física

As categorias da escola capitalista são as que balizam e conformam os interesses e objetivos da classe dominante, são nelas que se expressam a dinâmica da forma escolar e da formação do ser humano pretendida. Ao mesmo tempo, a escola também forja interesses para o modo de produção vigente, na medida em que interpõe condições necessárias para o disciplinamento (como vimos no capítulo quatro). Portanto, realiza-se um movimento dialético onde não há determinações impostas arbitrariamente de um polo sobre o outro, mas sim, uma relação em movimento entre escola, Estado e modo de produção, condicionantes e condicionados pelo movimento do real.

Esta compreensão passa pelo entendimento das contradições dos fenômenos materiais que colocam em movimento os próprios fenômenos e que vão dar sentido às categorias que explicam a realidade, no caso, a realidade do trabalho pedagógico da educação física. Conforme Freitas (1995, p. 81), “a fonte do movimento é a contradição; as categorias devem, portanto, ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos – a luta dos contrários”.

Neste estudo, a definição das categorias empíricas se materializaram através das informações que se originaram no trabalho de campo, foram estabelecidas a partir dos aspectos fenomênicos que colocam em movimento a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista, principalmente manifestada pela contradição. Como afirmou Freitas (1995),

A contradição tem seu ponto de partida na diferença e seu próximo estágio é o de “diferença essencial”. Por contraposição, pode haver uma diferença não-essencial. Apenas em determinadas condições, chega-se a um estágio seguinte em que as diferenças essenciais tornam-se “contrários”. A partir daí os contrários, em seu desenvolvimento, entram em luta até a sua superação por um outro grupo de contradições, em um outro nível. (FREITAS, 1995, p. 245)

Para trabalharmos com a contradição na escola capitalista, as categorias empíricas foram organizadas em pares dialéticos que são a base dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola, chamam-se pares pois são categorias formadas por dois elementos constituintes do mesmo fenômeno, e são dialéticas porque estão colocados em polos opostos onde a alteração de um representa uma alteração no outro, chamada de “diferença essencial”. Porém, na forma do capital organizar a vida, essas diferenças essenciais além de opostas estão em processo de luta, tornando-se polos contrários e antagônicos, isto é, contraditórios. Unidade da contradição que explicam e colocam em movimento o real.

A apresentação das categorias por “pares” e suas relações mútuas expressam a

unidade de diferenças, de contrários, quer dizer, sua unidade relativa. Entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra e não poderia existir sem esta outra, pois, juntas, superam-se no devenir (FREITAS, 1995, p.81).

As categorias empíricas foram identificadas como aquelas que constituem a forma como a educação física na escola capitalista desempenha o seu sentido social. A forma, aqui, tem a pretensão de apontar os aspectos que são aparentes e que não estão desarticulados da organização da escola e do trabalho pedagógico, porém, não são eles que encerram a explicação do real pois ainda em nível de aparência não podem ser suficientemente elaborados a ponto de “resolverem” os problemas que emergem da atual forma escolar. No desenvolvimento do estudo, portanto, foi necessário trabalhar com a categoria da mediação para compreender como a contradição coloca em movimento os fenômenos.

A concepção de educação da forma escolar capitalista, baseada na empregabilidade e no disciplinamento, exige a criação de diversos mecanismos para sua efetivação. Estes mecanismos constituem-se como elementos de mediação entre a perspectiva de ser humano que a escola capitalista pretende formar e as condições materiais e objetivas em que tal projeto formativo se consolida.

Para isso, trabalhamos com o par dialético objetivos e avaliação como uma categoria central da teoria pedagógica para analisar e explicar a escola capitalista, seu sentido, método e conteúdo. Para desenvolver esta categoria como grau do desenvolvimento do conhecimento e da prática social e possível chave para a elaboração da teoria pedagógica, apontamos os seguintes elementos que são mediações para a análise e explicação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista: a) as condições de trabalho na RMENSR (incluem-se as políticas educacionais, financiamento e infraestrutura da escola) que expusemos no capítulo três; b) a relação entre liberdade, autonomia e cidadania, que desenvolvemos no capítulo quatro; c) os conteúdos escolares e o método pedagógico (predominância das abordagens, método e desenvolvimento); d) os jogos escolares (principalmente os *Jogos Escolares do Rio Grande do Sul* e *Guri Bom de Bola*). Estes últimos dois itens serão discutidos nos subcapítulos que seguem.

6.3 Unidade dialética objetivos e avaliação na escola capitalista

Consideramos o par objetivos e avaliação a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, condição que a torna determinante das demais e que é analisada em duas ordens: em relação ao ensino e em relação à escola como um todo. Conforme Freitas (1995), esta categoria como par dialético:

[...] se opõe em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 95).

Para apreender estas duas ordens de análise, foi preciso que buscássemos elementos da realidade escolar para compreender a dinâmica desta categoria ao colocar-se em movimento de determinações recíprocas, ou seja, compreender como esta categoria se coloca em ação e como a ação também determina a categoria. Nesta busca, foi fundamental trabalhar com as mediações existentes e configuradas como categorias empíricas da organização do trabalho pedagógico, assim como, estes mesmos elementos empíricos nos orientaram na análise do par objetivos e avaliação para o compreendermos com profundidade.

Os objetivos da educação física para a escola capitalista ao mesmo tempo em que são definidos a partir do sentido social da escola e com isso atendem às normas previstas na legislação educacional, também se definem a partir de dois outros elementos: a) o projeto político pedagógico e o plano de estudo da educação física de cada escola que estabelecem os objetivos para cada contexto em que a escola se encontra; b) os processos pedagógicos desenvolvidos entre os sujeitos da escola – professorado, alunado e equipe diretiva – que definem quais são os objetivos a serem trabalhados em determinado período (mês, trimestre, ano etc). Estes objetivos, em seu conjunto, vão representar o sentido que a escola exerce na atualidade, assim como, o sentido da educação física enquanto disciplina escolar.

Junto a esta definição dos objetivos, a escola precisa examinar os resultados obtidos por duas razões: primeiro, para julgar se os objetivos estão sendo alcançados e quais procedimentos deve adotar para avançar no que está dando “certo” ou modificar aquilo que não apresenta os resultados esperados; a segunda, se refere a um mecanismo de fazer com que o alunado e o professorado internalizem os objetivos e sentidos da escola para alcançarem “êxito” durante a vida escolar. Para elucidar estas definições basta nos questionarmos: quem tem melhor desempenho na escola capitalista na atualidade? E respondemos: aqueles que cumprem com os objetivos que são estabelecidos, aqueles que alcançam maiores níveis de amoldamento subjetivo à lógica capitalista da escola.

O fracasso ou o êxito escolar são definidos, portanto, a partir da relação que se estabelece com o saber legitimado pela própria escola e não a partir da relação do alunado com o saber, com o

nível de desenvolvimento na apreensão do real. Não é por casualidade que maiores investimentos são feitos naquele alunado considerado “fracassado”, em situação de “risco” ou “vulnerabilidade social”, exatamente para que possam ser colocados no “caminho certo” daquilo que se esperam das crianças e jovens nas escolas e na sociedade como um todo.

Esse processo de disciplinamento busca moldar o alunado dentro de tensões entre o interesse pessoal do alunado e o interesse do tipo de ser humano que a escola quer formar (daí a tensão entre os objetivos e avaliação na escola capitalista); também entre a vida fora da escola e a construção de uma identidade social que atenda os interesses do capital (expressa na necessidade da formação por competências que atendam às demandas de mercado); e da diferenciada relação com o conhecimento que cada aluno ou aluna tem de acordo com as condições objetivas e a padronização de conteúdos e métodos que buscam padronizar também o ser humano.

Assim, a avaliação não se confunde com os instrumentos de medição ou verificação, como provas e exames, por exemplo. Deve ser entendida como as relações e nexos que se estabelecem entre estes instrumentos e o sentido da escola. Os objetivos e avaliação na escola capitalista expressam, em última análise, os interesses e necessidades do projeto histórico da atualidade, orientando o processo de ensino e aprendizagem, métodos, conteúdos e controle da formação do alunado da qual não se separam.

Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos, o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em virtude das possibilidades e dos interesses de determinada classe social [...] As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento (FREITAS, 1995, p.264).

Trabalhar com o par dialético objetivo e avaliação requer uma compreensão elaborada do complexo método dialético, unidade do diverso que expressa uma relação em que um mesmo fenômeno “é” e “não é” ao mesmo tempo. Ao desenvolver o método da economia política e a relação contraditória entre consumo e produção, Marx (2007, p. 245) vai concluir que: “a produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção”. Tal qual a formulação de Marx sobre a atividade produtiva no plano da economia política, ao trabalharmos com as categorias da teoria pedagógica objetivo e avaliação, vamos entender que a avaliação não é somente o ato final pelo qual os objetivos são colocados a prova (esta seria uma análise formal do fenômeno), é o momento pelo qual os objetivos se realizam enquanto objetivos, isto é, a avaliação também é objetivo. Por sua vez, se a avaliação estabelece parâmetros que devem ser correspondidos, ela imediatamente estipula também

os objetivos, ou seja, o objetivo é também avaliação.

A formulação dos objetivos educacionais correspondem a determinada necessidade de formação humana dotada de sentido histórico, onde se vislumbra a possibilidade de elevação de um determinado nível de formação a partir daquilo que se expressa no real, ou seja, a possibilidade transforma-se em realidade potencial. A avaliação corresponde ao estado real deste processo, ela é o ponto de chegada cujo resultado é, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novas possibilidades. Nesse movimento, há um momento em que a avaliação – estado real e ponto de partida de novas possibilidades – coincide com os objetivos, e os objetivos – enquanto realidade potencial – coincidem com a avaliação. Portanto, parafraseando Marx, objetivo é imediatamente avaliação e avaliação é imediatamente objetivo. Ainda assim, não concluímos que objetivo e avaliação são idênticos, mas que cada um deles é elemento de uma totalidade, constituem o diverso na unidade e se determinam contraditoriamente a si mesmos³⁵.

Ao analisar a escola e o projeto de formação humana, necessitamos compreender que não estamos tratando da produção de coisas ou de mercadorias, mas sim de seres humanos, de sujeitos históricos (ainda que a concepção de educação da escola capitalista subsuma a formação do ser humano a sua condição de força de trabalho, cuja finalidade é o parâmetro pelo qual a escola se objetiva a partir da produção desta mercadoria em especial). Dessa forma, o objetivo e a avaliação da escola também são mediações da formação humana e dadas as determinações do atual projeto histórico hegemônico cuja escola forja seus sujeitos históricos, o passo seguinte na análise desta categoria é nos questionarmos: quais objetivos? Qual avaliação? Buscaremos nos deter a estes questionamentos nos parágrafos que seguem.

Atualmente, no Brasil, as políticas educacionais para o Ensino Fundamental são orientadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que mantém o nome e as características do SAEB³⁶ existente anteriormente, e; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que recebe o nome de Prova Brasil. Estes dois processos avaliativos são desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), que, junto aos resultados do Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar do alunado da Educação Básica (abandono e evasão), vão ser utilizados para o cálculo do

³⁵Expressamos esta questão da mesma maneira que é apresentada no método da economia política, onde Marx afirma que: “o resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade” (MARX, 2007, p. 255).

³⁶Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, entretanto, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo informações do INEP,

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. **O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação.** Assim, **para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula** (INEP, 2011, s.p.) [grifos meus].

A partir deste índice, o MEC traça metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede de ensino até o ano de 2022, fixando uma média baseada no resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷ em seus resultados educacionais. A média de seis (numa escala de zero a dez) foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo em avaliações que utilizaram a mesma metodologia (INEP, 2011). Segundo informações do INEP (2011), esses dados são utilizados para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, PDDE e FUNDEB.

Por fim, a orientação é que

As informações obtidas a partir dos levantamentos do SAEB também permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (INEP, 2011, s.p.).

Nessa estruturação da educação escolar, vislumbramos como as políticas educacionais condicionam os sistemas de ensino a atingirem as metas estabelecidas pelo sistema de avaliação nacional, independentemente do contexto em que cada rede de ensino e que cada escola se encontram, as metas são as mesmas e são determinantes para o ranqueamento das escolas através do IDEB e da destinação de recursos a serem distribuídos pelo FUNDEB. A título de ilustração, é comum encontrarmos escolas, principalmente privadas, que estampam nas portas de entrada e nos

³⁷A OCDE é uma organização internacional composta por 31 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Os membros da OCDE são economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e são considerados países desenvolvidos. O Brasil não faz parte desta organização.

seus materiais de divulgação a nota recebida no IDEB como certificação de qualidade. Portanto, o MEC vincula o repasse de recursos para a Educação Básica à acordos de compromisso da gestão municipal ou estadual com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores.

A reflexão que pretendemos aqui é de entender quais preceitos externos que ajudam a delinear os objetivos da escola capitalista, através de suas políticas de certificação e qualidade, onde aquelas redes de ensino ou escolas que se proponham a estabelecer metas e objetivos diferentes daqueles pré-determinados pelo sistema nacional de avaliação são tolhidos e colocam em risco o financiamento de seu sistema escolar.

Como afirma o ex-presidente do INEP Luis Araujo,

As avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80, sendo fundamentais para promoção de quase-mercados no setor educacional, combinando regulação do estado e introdução da lógica do mercado no domínio público. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, através de publicidade negativa (divulgação de resultados comparáveis) que estimulariam mudança de atitude dos gestores. A avaliação de monitoramento permite ampliação das formas de controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área (ARAUJO, 2007, p. 1).

Estes modelos de avaliações padronizadas e a utilização de seus resultados, segundo Freitas (2007), como forma de responsabilização, “poderiam fazer parte de qualquer programa liberal (do Partido Democrata brasileiro até o Partido Republicano de Bush, para não falar da dobradinha Thatcher/Blair). Trabalham dentro da perspectiva de que responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino” (FREITAS, 2007, p. 968). É a aplicação da lógica empresarial de mercado para a educação, onde a concorrência e a meritocracia são balizadores para a qualidade, garantindo o acesso universal à escola mas apresentando resultados diferenciados pois, na competição capitalista não há possibilidades de todos saírem “vencedores”, isso é inerente à perspectiva de mercado, da concorrência e competição como balizadores da qualidade. Assim, o acesso à escola não significa qualidade do ensino, pelo contrário, esta proposição de mercado e de responsabilização das escolas e do alunado por sua qualidade instituem, através do ranqueamento, quem são melhores e quem são piores.

A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” [...] para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir

gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (FREITAS, 2002, p. 306).

Todas estas questões levantadas nos possibilitam compreender a estrutura em que a escola se insere, bem como, as determinações que estabelecem as metas e a forma de avaliá-las. Essa pressão que as redes de ensino e as escolas sofrem – da responsabilização pelos problemas educacionais – se materializam também na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, principalmente quando observamos os objetivos que cada escola define para seu contexto. Nesse sentido, cabe apresentar aqui a concepção de ser humano que a escola capitalista pretende formar, pois esta concepção é que vai dar sentido às instituições escolares. Uma ressalva importante a ser feita é com a relação entre o normativo (o que está nos documentos e leis) e o prático (o que acontece na escola), pois se apresentam em uma relação distanciada, idealizada e, em certo sentido, contraditória. O normativo se pretende a definir a concepção de ser humano, mas o prático é que realiza (ou pretende realizar) este movimento.

Nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cada escola da RMENSR analisada, observamos expressões que são recorrentes quando se tratam de explicitar os objetivos para a formação de cada aluno e aluna:

[...] contribuir para o crescimento intelectual, social e moral dos educandos, formando-os **conscientes de seus direitos e deveres, críticos, participativos** para que sejam agentes de mudança social **modificando com criatividade sua própria condição de vida** (ESCOLA C – PPP, 2009, p. 5) [grifos meus].

- x -

Orientar e **conscientizar os alunos sobre seus direitos e deveres** diante a sociedade; propiciar atividades onde o educando possa interpretar situações do mundo contemporâneo; **incentivar os alunos no desenvolvimento de sua criticidade** (ESCOLA F – PPP, 2009, p. 6) [grifos meus].

- x -

Promover a aprendizagem em ambiente sócio afetivo adequado, **onde o educando possa desenvolver habilidades e exercer sua cidadania** (ESCOLA F – PPP, 2009, p. 6) [grifos meus].

Assim como, as encontramos nos Planos de Estudo das escolas,

[...] o planejamento e princípios norteadores da educação em nossa escola primam pela construção de uma educação voltada pela **formação de cidadãos mais críticos, participativos e responsáveis, a partir de uma concepção de uma**

escola inclusiva, ética e democrática (ESCOLA A – PLANO DE ESTUDO, 2009, p.4) [grifos meus].

- x -

Promover situações de aprendizagem, com base na realidade do aluno buscando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo realizando atividades que visem o **exercício da cidadania e da consciência crítica**, desenvolvendo valores éticos e morais; [...] **qualidade acontecerá através da consciência crítica** despertada nos educandos (ESCOLA F – PLANO DE ESTUDO, 2009, p.4) [grifos meus].

- x -

[...] **integrar e desenvolver as aptidões e competências dos educandos e educadores propiciando um melhor aproveitamento de seus potenciais**, levando em consideração o contexto social em que estão inseridos, visando a reflexão de seus valores e princípios para uma educação de qualidade que **forme cidadãos conscientes, responsáveis, questionadores, preparados para enfrentar a realidade e transformá-la** (ESCOLA A – PLANO DE ESTUDO, 2009, p.5) [grifos meus].

- x -

Os temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho, consumo, e outros, permearão os componentes curriculares sendo trabalhados durante as aulas, **procurando formar sujeitos honestos, cidadãos cumpridores de suas obrigações e sem preconceitos; que saibam dialogar aceitando as diferenças de credo, de ideias, de situação econômica, enfim, cidadãos preparados para viverem em uma sociedade democrática capaz de cumprir seus deveres e exigirem seus direitos** (ESCOLA A – PLANO DE ESTUDO, 2009, p.9) [grifos meus].

Formar cidadãos e cidadãs com consciência crítica, participativos, responsáveis e sabedores de seus direitos e deveres diante da sociedade se apresentam como os objetivos principais para a formação do alunado. Embora denote uma preocupação com a necessidade da postura crítica dos indivíduos perante a sociedade, não há estabelecimento de quais são os critérios de criticidade a serem utilizados para o desenvolvimento deste “cidadão crítico”, ocasionando o conflito entre este sujeito idealizado a ser formado e a realidade objetiva que se colocam em oposição contraditória, como podemos observar nos relatos do professorado, em que expressam as dificuldades que a escola está atravessando no atual período histórico e questionam, até mesmo, a finalidade da escola na vida dos alunado.

Porque tem uma hora que mesmo que tenha mais vontade não vai atingir [objetivos], entendeu? Assim, atingir até para os jovens não ficar na rua, não fazer besteira. Porque eles não estão vendo mais a escola como antes, agora já não, a gente não está conseguindo mais resgatar o aluno, tem que mostrar que eles precisam daquilo ali para o futuro deles. Eles não tão preocupados com isso, porque? O que está

acontecendo? Se a gente tem profissionais ótimos, o que está acontecendo? **É pra além da escola. E não é só nós, é toda a sociedade. Tem uma hora que o professor fica de pé e mão amarrada, e como não se tem investimento, não se tem recurso, fica mais ainda** (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010) [grifos meus].

- x -

Sinceramente, eu olho pra eles e fico pensando assim: “o que que vai ser desse futuro, Jesus amado?”[...] é complicado porque **os pais estão mandando os alunos pra cá esperando que a gente eduque eles, eles já não vêm com educação de casa. E é difícil de tu moldar, tem muita influência de fora, tanto dos colegas, da televisão, é muita influência, entendeu?** Eu acho assim que tá muito precário, até na parte do salário, tinha que se investir mais, investir mais em curso, investir mais em curso profissionalizante, investir mais em congressos e fazer a gente discutir a profissão, o trabalho, mas não adianta, tá sendo deixado de lado. Tá sendo cada um por si e está uma Torre de Babel (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010) [grifos meus].

Esta relação entre as condições objetivas de vida do alunado e a realidade escolar produziram algumas histórias bastante marcantes na vida do professorado. Como é o caso da Professora B que relatou um fato acontecido no ano de 1998, quando houve uma oportunidade de disputar uma competição de futsal entre escolas junto a outros municípios da região metropolitana de Porto Alegre. Ela se dispôs a levar uma equipe representando o município de Nova Santa Rita, mas foi sem nenhum apoio.

Porque o município pequeno, os alunos não tinham condições, a maioria carente, nunca saíram daqui, eu pensei: é um evento que eles vão conhecer, fazer amizade com outras pessoas, legal, alimentação, dormir, tudo de graça. Eles iam me dar uniforme, não me deram nada! Não investiram em nada, só o que fizeram foi levar os alunos, tinha a Kombi, nem tinha a *Micro* naquela época, e correr atrás de autorização pra poder levar (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010).

Como as outras equipes que estavam disputando o campeonato tinham tempo para treinamento, fardamento e apoio, a equipe da Professora perdeu dois jogos e ganhou um, ficando de fora do campeonato. Porém, havia um troféu de equipe mais disciplinada que tinha como premiação uma viagem para o Rio de Janeiro. A equipe da professora venceu esta categoria e foi viajar com o alunado.

Para mim foi o máximo, eu tenho fotos, eu posso te trazer, deles em plena piscina e os garçons levando refrigerante, isso aí eles iriam ter nunca, se eu não tivesse me disposto a fazer isso com eles, eles iam ter perdido essa oportunidade, tudo que a gente puder fazer por eles, pra eles saírem dessa rotina que eles são limitados, a gente tem que fazer. Porque isso é uma coisa que eu nunca vou esquecer do brilho

e deles, até me emociono. Porque foi muito legal, muito legal! E a gente foi assim ó, não teve ônibus, bem precário, mas olha, uma experiência de vida. Nós fomos de ônibus, 24h. Foi legal, dormi com eles nos beliches, tinha ar-condicionado!" (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010).

Assim como o relato do Professor C é bastante expressivo nesta questão pois aponta algumas situações que o fazem repensar o seu trabalho na escola, pois interfere diretamente na compreensão da realidade em que está inserido e também no sentido da educação física na vida das crianças. Como, por exemplo, nesta passagem de sua entrevista quando expõe que

[...]eu trabalhei em uma escola que ficava numa comunidade carente, era uma escola bem estruturada numa comunidade carente. Daí tava conversando com os alunos e eu via que aquele aluno levava uma merenda que era [...] um refrigerante. Daí eu falei: "Isso não alimenta, tu tem que tomar no mínimo um leite!", daí ele me falou: "Não professor, é que o litro do leite é quase 2 reais e com 2 reais eu compro 2 litros de refrigerante."Daí o que tu vai dizer? Entendeu? (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

- x -

[...] eu pedia pra fazer trabalho em casa, eu recém tinha chegado na escola, foi em 2007, não conhecia a realidade da comunidade e pedi trabalho pra fazer em casa. Quando eles me entregaram os trabalhos, a maioria, vamos dizer 80% dos trabalhos sujos, eu peguei e avalei, dei uma nota pelo que merecia pela apresentação do trabalho. Daí eu mostrei pra supervisora que já tinha um pouco mais de experiência: "olha só os trabalhos que me apresentaram, tudo sujo", aí ela assim: "mas professor, como é que tu quer um trabalho limpo, se na casa deles não tem nem mesa. E olha, não sei nem como eles conseguiram essas folhas pra fazer o trabalho" (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

Nestas histórias relatadas, o professorado se defronta com situações que transcendem as questões relativas somente aos processos de ensino e aprendizagem de determinada disciplina, exigências que vão além de sua formação inicial. O que ocorre entre o professorado e o alunado, passa por uma relação entre seres humanos, entre sujeitos que fazem a história, mas que não escolhem as condições nas quais irão fazê-la. Em outro relato neste mesmo sentido, a professora E fala que,

[...] teve um aluno, há dois anos atrás, eu era regente de 8ª série, eu fui 3 anos regente de 8ª série, esse negócio de formatura, camiseta, passeio eu estou craque de saber. A gente tava fazendo uma palestra com os pais, que eles tinham que pagar uma taxa pra formatura, uma taxa pro passeio e camiseta, e eu vi que tinha uma mãe que apertava a mão do filho e suave... Suava, suave, suave... e era um menino ótimo, a família grande, uns 5 ou 6 filhos, eu dava aula pra todos praticamente da família. [...] Terminando a palestra essa mãe veio falar comigo e falou assim: "Olha professora, o meu filho não vai participar da formatura e nem do passeio da 8ª série

porque eu não tenho dinheiro, eu estou sendo despejada essa semana e não sei nem o que eu vou fazer”. Me deu um aperto no coração [...] ela chegar pra mim e dizer que não ia poder pagar a formatura do filho porque ia ser despejada. Eu não pensei duas vezes, disse pra ela que não se preocupasse, conversei com minhas colegas e a gente pagou o passeio dele, conversei com minha mãe e a gente levou o guri no Shopping, eu e a minha mãe, e demos toda a roupa de formatura dele, porque ela disse que ele não podia se formar porque ele não tinha a roupa apropriada. Então a gente comprou tênis, comprou meia, compramos a calça, compramos camiseta, até cueca a gente comprou, tudo pra ele. No dia que ele subiu no palco pra receber o diploma, eu chorei... não consegui aguentar (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

Esta relação entre educação e pobreza tem sido objeto de investigação e de implementação de políticas públicas³⁸ principalmente a partir da segunda metade do século XX. Com o pressuposto da gestão da pobreza, a ideia de mobilidade social através da educação já é superada pelo atual quadro de desemprego estrutural que coloca em cheque estes pressupostos pautados pela teoria do capital humano (como referimos anteriormente no capítulo quatro), o professorado se depara com uma realidade em que não se sentem seguros para agir, acreditam que é possível melhorar as condições de vida das crianças, mas não conseguem vislumbrar isso efetivamente durante o seu trabalho na escola. Tal qual o Professor C expõe em sua reflexão.

Imagina as estruturas? numa casa, com uma peça, morando 11 pessoas, tinha lá em Sapucaia e era bem comum. Os alunos falavam que tinham no mínimo 5 ou 6 irmãos. Tem que conhecer muito a realidade pra falar a mesma linguagem, as vezes o aluno chega e fala “que legal teu carro professor” daí tu diz que tem que trocar porque já ta velho, e o coitado não tem nem uma bicicleta ou um chinelo pra andar nos pés. Essa situação sempre foi o que me marcou (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

A caracterização do alunado da Escola C, exposta no seu PPP, também apresenta o que seria o perfil do seu corpo discente, relacionando a estrutura econômica, política e social com a falta de interesses na escola e aos estudos, justamente por não encontrarem perspectivas de mudança nas condições de vida através da escola.

Neste PPP, é assim realizada a caracterização humana do alunado:

É um ser proveniente de uma estrutura social abalada pela economia, mas diante de uma educação crítica, está conseguindo se alicerçar na política local, onde, muitas

³⁸Programas como o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, durante a ditadura militar no Brasil até os programas atuais do Governo Federal como o *Mais Educação*, do Ministério da educação, ou *Segundo Tempo*, do Ministério do Esporte, buscam, de alguma maneira, criar condições de melhorar as condições de vida das crianças em situação de vulnerabilidade social. Efetivamente, o que podemos perceber é que estes programas configuram-se como uma forma de gerenciar a pobreza e não conseguem alterar o quadro atual de pobreza e miséria aos quais pretendem.

vezes, mesmo sem serem eleitores, conseguem compreender o desenvolvimento democrático, apesar de estar sofrendo uma discriminação social. Partindo da realidade local, com pais agricultores e de pouca escolaridade, apresentam pouco estímulo em dar continuidade aos estudos, tendo poucas ambições de sair do local para o global (ESCOLA C – PPP, 2009, p. 4).

Embora o professorado afirme que a questão da violência não é um dos fatores que mais preocupa na RMENSR, principalmente quando comparam com os outros municípios em que trabalham, situações de violência são recorrentes nas escolas e no entorno delas. Como em uma das sistematizações do acompanhamento que realizamos e registramos da seguinte forma no Diário de Campo.

Na saída da escola, dois jovens esperavam um aluno da 6ª série sair na rua para “pegarem” ele. É um aluno que tem vários problemas na rua e com a polícia. Sua mãe já disse que não aguenta mais e não sabe o que fazer para controlá-lo. Poucas semanas atrás, ele e seu primo esfaquearam um ex-aluno na frente do portão da escola, no horário da saída. O professor de educação física teve que intervir e segurar o aluno, imobilizando-o para evitar a briga que poderia ter sido maior e pior. É frequente a Brigada Militar ficar no portão da saída desta escola (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de junho de 2010).

Nessas situações que transcendem a intervenção do professorado e da escola, um dos mecanismos normalmente utilizado para auxiliar na organização da escola e da relação com a comunidade é o Conselho Tutelar, mas que, segundo a Professora B, age muito mais no efeito do que efetivamente na causa, assim ela avalia o Conselho Tutelar:

Não é só aquele Conselho Tutelar que vai lá quando o aluno não tá indo na aula e ele é obrigado. Aí, o aluno vem revoltado pra escola, mas ninguém procura saber qual é a dificuldade dele, como é que é a família. É simples dizer que é obrigatório vim pra escola, aí tem pais que mandam por causa da Bolsa-Família senão vai perder, tem “n” coisas (ENTREVISTA Professora B, 12 abril de 2010).

No estabelecimento dos objetivos da educação física, tanto nos documentos quanto nos relatos do professorado, os argumentos vão no mesmo sentido de articular a vida fora da escola (em alguns relatos, a “realidade” é concebida como o período da vida externo à escola e a escola como uma preparação para esta realidade) e a vida escolar, relacionando e questionando a importância da educação física na vida do alunado.

[...] saber que eles vão trabalhar com desportos que tem regras, e aquelas regras eles tem que conhecer que se infringe uma regra vai ter uma lei em cima daquela regra, e é a nossa sociedade. Se tu infringir uma regra da sociedade tu

vai ter que pagar aquilo ali, tu vai ter que ser punido por aquilo ali. Então tu começa o conceito de regras, essa relação também dentro do desporto. E isso é bacana (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010) [grifos meus].

As regras das modalidades esportivas atuam como formas de disciplinamento no trato com o conhecimento, onde o conhecimento delas e o seu cumprimento são transpostos para a vida fora da escola. O Professor F faz uma reflexão importante no sentido de que a concepção da educação física como um momento de realizar atividades físicas, também está articulada à ideia de não pensar nos problemas da vida do alunado fora da escola, algo como um mecanismo de fuga, além de aceitar a vitória e a derrota como a naturalização de uma vida que tem na competição seus fundamentos.

Eu acredito que a educação física é um momento realmente de atividade física, de introduzir na criança e no adolescente a ideia de saúde, a ideia de atividade física relacionada ao bem-estar, de **atividade física relacionada a esquecer os problemas que tu tem lá fora, se concentrar em alguma coisa, aprender o que é vencer e o que é perder**, mais ou menos isso assim, se tratando de modalidades (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010) [grifos meus].

Embora pretenda-se um distanciamento entre a vida fora da escola e a vida escolar, as determinações das condições objetivas da vida do alunado interfere na organização do trabalho pedagógico na medida em que são questões indissociáveis e que são levadas em conta na seleção dos conteúdos e do desenvolvimento das aulas, o relato do Professor D levanta estes elementos presentes na educação física ao estabelecer os objetivos.

Eu acho assim, tem muita coisa ali, os objetivos por série no plano de estudos, e até tu vai nos congressos e aí: “ah, na 5ª série tu tem que fazer o aluno proporcionar movimento”. Aí tu chega aqui eles estão de calça jeans, calçado aberto, enfim. Se tu não larga a bola eles não fazem aula, eles ficam incomodando, eles perturbam. Eu acho que não é só na educação física que tem essa dificuldade, essa distância, porque tem conteúdos pré-determinado para todo mundo, mas é pra levar, eu acho que vai muito do que a turma te passa, até porque cada professor trabalha de um jeito, então tu predeterminar que tal faixa etária, por mais que Galahue e etc tenha determinado que aquela faixa etária é importante trabalhar tal coisa, tu tem que acompanhar o nível da criança. **Porque uma criança de 6 anos que não se alimenta, aos 8, não vai ter o mesmo rendimento [...] não vai ter a mesma aptidão física de qualidade de movimento quanto uma criança que se alimenta bem** (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010) [grifos meus].

Nestas descrições e relatos apresentados, relacionando-os à totalidade, temos como particular que os sujeitos, na atualidade, não tem encontrado na escola um efetivo mecanismo de mobilidade social como pretendem, mas ainda entendem, através da perspectiva da empregabilidade e do disciplinamento, que esta formação é necessária pois, sem ela, pode ser “muito pior”. Esse

entendimento da escola e da educação física, coadunam com a ideia da educação como política compensatória para as desigualdades. Conforme afirma Oliveira (2000), a educação como forma de mobilidade social e para a empregabilidade mitificam a realidade, como se o problema fosse apenas conjuntural, bastando, para solucioná-los, intervenções pontuais, como mecanismos de melhor distribuição de renda, relegando o aspecto político a um problema meramente distributivo. Esta mesma autora, trabalha com a conceituação da atual educação básica como gestão do trabalho e da pobreza (OLIVEIRA, 2000), onde afirma que a equidade de acesso à escola (universalização) e a expansão da educação, que pressupõem às populações em situação de vulnerabilidade social encontrar caminhos para o futuro não conseguem dar conta de resolver um problema inerente à sociedade dividida em classes.

A realidade é desigual e a escola também o é. Ainda que o acesso seja universalizado, as condições de escolarização são desiguais entre ricos e pobres, enquanto o alunado que tem as condições objetivas de vida "garantidas" pode estudar na escola e ter acesso ao conhecimento também fora dela (acesso a livros, *internet*, tempo de estudo etc), o alunado pobre tem que dedicar-se a garantia de condições objetivas de vida no tempo fora da escola (trabalhar, cuidar dos irmãos menores ou dos próprios filhos que as mães adolescentes têm, acompanhar familiares nos hospitais públicos ou passar a noite na fila aguardando atendimento, entre outras formas), não restando tempo e nem condições de acesso ao conhecimento externamente à escola.

O acesso universal à escola se enquadra na lógica da distribuição da produção capitalista. E estes elementos – produção, distribuição troca e consumo – constituídos em uma totalidade do sistema sócio metabólico do capital (MARX, 2007), não são alterados somente no caráter distributivo da sua produção. No caso da educação, neste modelo de universalização da escola, a produção do conhecimento permanece inalterada em seus princípios e fundamentos e avança ainda mais quando esta produção é distribuída de forma universal através da obrigatoriedade do acesso de todas as crianças à escola. Ou seja, através de um discurso progressista, o reformismo na educação se manifesta atendendo as demandas da reestruturação capitalista, onde o amoldamento e o consentimento ao padrão de produção capitalista da existência, através da escola, deve ser universal. Exatamente porque se trata do acesso à escola e não do acesso ao conhecimento, além de não alterar o mecanismo de produção do conhecimento alienado e externo à realidade do professorado e do alunado.

Isso significa dizer que a universalização do ensino não garante a qualidade, pois as condições para a qualificação são desiguais. Ao mesmo tempo que se buscou eliminar a exclusão da escola através do acesso para todos e todas, se legitima as desigualdades sociais através de novas formas de

exclusão, como afirmou Freitas em uma das suas pesquisas.

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada. As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. **A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída?** (FREITAS, 2007, p. 979) [grifos meus].

Essa “liberação do fluxo” referida, diz respeito ao fato de que o alunado vai sendo aprovado sem necessariamente qualificar sua aprendizagem. O conhecimento trabalhado na escola não coloca em igualdade de aprendizagem o alunado oriundo de classes diferentes. Daí se criam turmas de progressão, estudos de recuperação, classes especiais etc, como uma “oportunidade” para a aprovação, independente da qualidade e da construção do aprendizado.

Na análise das informações coletadas em nosso trabalho de campo, identificamos esta questão ao relacionarmos a idade e a série em que o alunado se encontrava. A defasagem idade/série é de 22% na RMENSR, mas quando analisamos a diferença percentual nas turmas de 5ª e 8ª séries, percebemos como essa exclusão da escola opera. Observa-se que há uma defasagem maior na 5ª série (30%) em relação à 8ª série (13%), significa dizer que por alguma razão aquele aluno ou aluna que estava em defasagem na 5ª série não chega a 8ª série, em virtude do abandono da escola.

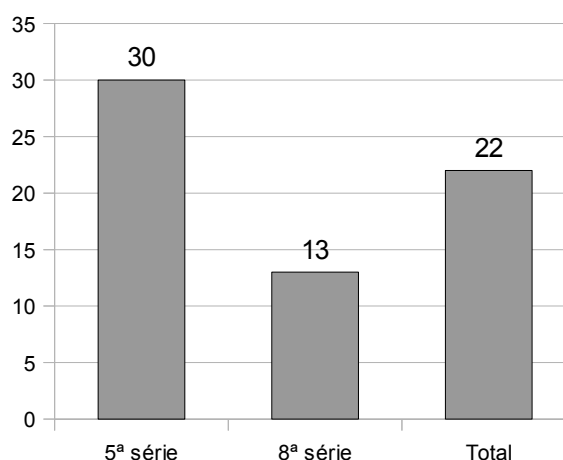


Figura 8: defasagem idade/série (%)

Essas contradições expressas entre o alunado real e o idealizado, entre a vida na escola e fora dela, vão constituir o que Freitas (2007) chamou de “eliminação adiada”. Este conceito se refere à permanência do alunado das camadas pobres na escola durante algum tempo, postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno. Dessa forma, a exclusão é internalizada pois o alunado permanece na instituição escolar mesmo sem alcançar os níveis de aprendizagem requeridos pelas etapas do processo de escolarização, ao contrário de quando era eliminado da escola ao ser reprovado algumas vezes. Já não é mais a escola, o professorado ou o sistema escolar, o alunado é responsabilizado por seus “problemas de aprendizagem” já que a escola não impede a sua aprovação retendo-o na instituição.

As diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, quando tais diferenças são moduladas pela contradição fundamental capital/trabalho, tais diferenças, não-essenciais (do ponto de vista da manutenção ou não na escola), transformam-se em contradição no seio da escola capitalista. O que deveria ser uma diferença não-essencial, que permitisse uma ação pedagógica diversificada, é elevado à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma “explicação científica” para a exclusão das camadas populares da escola. Passa a ocultar uma razão de classe (FREITAS, 1995, p. 246).

Esta questão foi observada no acompanhamento do trabalho pedagógico da educação física, onde o professorado relatou sua frustração com o nível de aprendizagem do alunado ao chegar nas séries finais do ensino fundamental, que é o período em que a disciplina de educação física é organizada por professores e professoras específicos, diferentemente dos anos iniciais onde prevalece a unidocência. No Diário de Campo, apontamos estas questões da seguinte forma: o “Professor comenta que é precário o aprendizado das crianças. Que o alunado de 7ª série não sabem fazer a rotação do vôlei. Diz que o alunado só sabe chutar a bola, seja ela qual for” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 de abril de 2010). E, ainda, “observando o jogo de vôlei, observamos o que o professor havia afirmado com relação à limitação da compreensão do jogo e das habilidades técnicas do alunado” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 de abril de 2010).

Nos relatos dos professores C e H, esta questão também é apresentada.

Tem uma das turmas de 6ª série que eu começo a trabalhar a nível de recreação, porque eles não tiveram aquilo ali. Então tu vê que eles tem muita dificuldade de se organizar, de trabalhar deslocamentos básicos e é uma turma de 6ª série, uma coisa que já deveria estar bem adiantado nos desportos, mas eu tenho que voltar (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

[...] pros novinhos, como eles vêm de uma quarta série e eles ainda não tem a ideia que educação física não é recreação, ele acham que é correria e coisa desordenada e aí eu tento dar um sentido de ordem, um sentido de orientação pra que eles trabalhem em grupo de uma forma organizada, coisa que parece que eles não veem no quarto ano (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010).

Embora o professorado seja quem defina a aprovação ou reprovação do alunado, outros mecanismos são utilizados para que o controle do professorado não prejudique a organização escolar capitalista. Nesse sentido, os Conselhos de Classe³⁹ cumprem esta função de retirar uma certa autonomia que o professorado ainda mantenha quando, por exemplo, aprovam alunos ou alunas que não cumpriram os objetivos de aprendizagem estabelecidos para aquele período. No final de cada ano letivo, é realizado um Conselho de Classe para avaliar o alunado que será aprovado ou reprovado, tem sido prática comum alterar as notas de alguns alunos ou alunas para que não sejam reprovados. Prática essa que origina o seguinte questionamento do alunado: “pra que eu vou estudar se no final do ano eu sei que vou passar?” como relatou o Professor F (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010). Este questionamento é bastante expressivo da forma como a formação escolar do alunado carece de sentido para além da aprovação nas disciplinas descontextualizadas, cujo tempo de escola se legitima como um tempo de “provação para a verdadeira vida”.

Essa prática é motivada pelo fato de que as escolas não podem ter um índice de reprovação elevado, pois podem colocar em risco o financiamento do sistema escolar e a suposta “qualidade”, tendo em vista que o índice de aprovação é um dos elementos considerados para a avaliação do IDEB. Esta questão é elucidada no relato do professor H que, ao ser perguntado se já presenciou alguma alteração de notas em Conselho de Classe para aprovar algum aluno ou aluna que não tinham condições, disse: “Já vi colegas tendo que alterar nota, tendo que modificar nota pra que o aluno... o clássico 'empurra com a barriga', vamos passar porque não vai adiantar [...] o aluno já repetiu diversas vezes naquela mesma turma e parece que não flui, parece que está desmotivado e vamos ver se indo pra uma outra série ele se motiva” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010). E segue relatando, “a gente tenta programar uma melhora antes do Conselho, quando isso não acontece, eu tento me enquadrar conforme a escola também rege, se ela diz que tem que alterar a nota, muito a meu contragosto eu até altero” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010).

O Professor F expõe uma situação que presenciou sobre a aprovação no Conselho de Classe e reflete acerca do questionamento do alunado sobre seu aprendizado.

³⁹Os Conselhos de Classe na RMENSR são reuniões que ocorrem no fim de cada trimestre do ano letivo para avaliar o desempenho do alunado e quais disciplinas eles tem que melhorar, podendo ser participativo (com a presença de pais e mães e alunado) ou não (só participando o professorado e equipe diretiva).

[...] teve um caso aqui nessa escola ano passado que o aluno foi reprovado em 5 disciplinas e passou adiante, porque ele já estava dois anos na mesma série, e segundo nos foi passado no dia, o aluno não poderia permanecer na escola, nessa série, porque teria uma lei ou algum decreto que o aluno teria que ser avançado de qualquer forma. Isso já aconteceu de um aluno saber dessa informação e o aluno falar para os professores: **“Pra que eu vou estudar se no final do ano eu sei que vou passar?”**. **Esse é o inconveniente, tu fica a ver navios, tu faz o que tu pode, mas tu sabe que o que tu fizer não vai adiantar muito, tu pode ser rigoroso na avaliação e o cara vai adiante igual** (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010) [grifos meus].

Esses mecanismos de eliminação adiada (FREITAS, 2007) articulados à esfera produtiva, são perfeitamente adequados quando – tomando a escolarização capitalista como tempo de trabalho necessário a produção da mercadoria força de trabalho, também chamada de qualificação da mão de obra – compreendemos uma das principais tendências do capitalismo contemporâneo: a taxa de utilização decrescente do valor de uso, cuja intensificação faz com que diversos recursos sejam criados para postergar a taxa decrescente, um destes mecanismos criados - “obsolescência planejada” - pode ser observado ao analisarmos a organização escolar capitalista na atualidade. Esta, diz respeito à produção de uma mercadoria que tem um período de utilização previamente programado para ser substituída por outra mais desenvolvida, no caso da produção da mercadoria força de trabalho é comumente expressar que quanto mais elevado o nível de qualificação (desde a educação básica até o ensino superior) maior será o valor da mercadoria força de trabalho a ser vendida ou, pelo menos, maiores serão as oportunidades de emprego (dentro da lógica da teoria do capital humano e da empregabilidade).

Esta tendência apresenta um duplo caráter na atualidade: se, por um lado, o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de uma mercadoria aumenta o seu valor de troca (incluindo a mercadoria força de trabalho) e, portanto, quanto maior for a sua escolarização (nos marcos capitalistas de tempo de trabalho socialmente necessário) maior será o seu valor de troca; por outro lado, em meio a uma conjuntura de crise estrutural do capital em que o desemprego é estrutural, a competição entre trabalhadores ou trabalhadoras por emprego faz com que maiores níveis de qualificação não acrescentem diretamente valor de troca à força de trabalho, mas permitam ter melhores condições de disputar ou manter um emprego (mesmo que não signifique ter salários mais altos) ou, ao menos, garantir que o tempo de utilização do valor de uso de sua mercadoria pelo capitalista (a força de trabalho) seja aumentado. Pois, a força de trabalho em níveis menores de qualificação vai se tornando, ao longo do tempo, menos valorizada e, até mesmo, dispensada e

obsoleta⁴⁰. Quem completou o ensino fundamental é substituído por outra pessoa com ensino médio completo para a realização da mesma tarefa, por exemplo.

Sobre esta questão, o professor que trabalha com educação física na EJA em Nova Santa Rita, afirma que isso interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico: “é um grupo de alunos que está ali porque quer mais ou menos o que eu queria na Universidade: se formar e 'sair fora'. Eu não percebo muito prazer por parte deles de estar aqui dentro, e isso eu posso generalizar, são poucos os que realmente gostam de estudar” (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010). A EJA é um exemplo significativo dos mecanismos de eliminação adiada da escola capitalista, pois no princípio a EJA foi criada com a intenção de erradicar o analfabetismo no Brasil e com um tempo de duração determinado, tendo em vista que ao erradicar o analfabetismo de jovens e adultos, as novas gerações ao acessarem a educação básica em idade regular através da universalidade do acesso à escola, não correriam o risco de se tornarem adultos analfabetos. Porém, o que vemos hoje é que a EJA se tornou uma modalidade permanente da educação básica, em que o alunado que a constitui é predominantemente composto por jovens que reprovaram algumas vezes nas séries em que frequentavam em idade regular e que, buscando uma escolarização mais acelerada, ingressam na EJA para finalizar o ensino fundamental e/ou médio.

Na lógica capitalista da escola, o ser humano tem que manejar com as relações a curto prazo, onde o tempo é tratado somente no plano imediato. O indivíduo tem que adaptar-se as constantes mudanças de sua vida, de um emprego a outro, de uma atividade a outra, lidando com a insegurança e a incerteza do futuro para além do imediato. A “competência” de um indivíduo adquirida na escola ou na universidade como habilidade potencial dura cada vez menos, com o passar dos anos sua duração vai encurtando, tendo em vista as mudanças em curso e as necessidades imediatas de produção (esfera produtiva), além do fato de que a necessidade de trabalhadores e trabalhadoras com maior qualificação vai migrando de um lugar a outro do planeta de acordo com as demandas da produção em nível internacional e da disponibilidade total de força de trabalho, onde há uma crescente taxa de desemprego de trabalhadores e trabalhadoras com formação profissional certificada, cujo emprego a que aspiravam migrou a lugares do mundo em que o valor de troca da força de trabalho é menor e/ou mais precarizada.

A apologia da “qualificação profissional como receita de sucesso no mercado de trabalho” se tornou lugar comum, oriunda dos chamados cursos profissionalizantes de informática, idiomas,

⁴⁰Importante mencionar que estamos trabalhando com uma “tendência”, portanto, há que se ter em conta que não excluem-se os trabalhadores e trabalhadoras que não acessaram a escolarização e que trabalham em atividades estritamente manuais cujo nível de formação não os impede de trabalhar, como por exemplo, na mineração, no comércio informal, na agricultura etc.

desenvolvimento pessoal, operador de telemarketing, auxiliar de escritório etc. Isso não quer dizer que o trabalhador ou a trabalhadora que não atinge níveis maiores de qualificação é inutilizado ou não tem mais condições de vender sua força de trabalho, exatamente porque este mecanismo articulado à tendência da taxa de utilização decrescente do valor de uso, busca garantir a utilização do valor de uso das mercadorias mesmo que, para isso, seja necessário uma ampla destruição dos recursos materiais e humanos.

O exemplo de Mézáros (2009b) é bastante significativo sobre esta questão ao apontar que

[...] por mais destruidor que seja um procedimento produtivo em particular, contanto que seu produto possa ser lucrativamente imposto ao mercado, ele deve ser saudado como manifestação correta e apropriada da economia capitalista. Assim, para dar um exemplo, temos uma situação em que 90% do material e dos recursos de trabalho necessários para a produção e distribuição de uma mercadoria comercializada lucrativamente – por exemplo, um produto cosmético: um creme facial -, da propaganda eletrônica ou da sua embalagem, sejam em termos físicos ou figurativos, levada direto para o lixo, e apenas 10% sejam dedicados ao preparado químico, responsável pelos benefícios reais ou imaginários do creme ao consumidor, as práticas obviamente devastadoras envolvidas no processo são plenamente justificadas, desde que sintonizadas com os critérios de eficiência, racionalidade e economia capitalista, em virtude da lucratividade comprovada da mercadoria em questão (MÉSZÁROS, 2009b, p. 663).

No caso da forma escolar capitalista, o fato de que o número total do alunado ingressante nos primeiros anos da educação básica ser maior do que aquele alunado que termina o ensino médio e/ou ingressa no ensino superior, expressam esta relação entre a eliminação da escola e destruição dos recursos humanos (alunado e professorado) necessários para que um número cada vez menor de pessoas tenham acesso à níveis mais elevados de qualificação e acesso ao conhecimento.

Em meio a um quadro de destruição das forças produtivas (meios de produção e força de trabalho), a formação do ser humano a partir da lógica de mercado desde os anos iniciais da escola, as limitações no acesso ao conhecimento, a fragmentação da formação na escolarização, a lógica da empregabilidade, o disciplinamento através da internalização dos valores capitalistas, as condições estruturais das escolas, as avaliações externas que definem os objetivos e conteúdos para a educação, a precarização da formação do professorado e a falta de autonomia do professorado e da escola, são expressões da produção destrutiva da humanidade (MÉSZÁROS, 2009b), que não apresenta possibilidades de humanização na atual forma de organizar a vida.

Ao analisarmos especificamente os objetivos da disciplina de educação física na RMENSR definidos nos Planos de Estudo das escolas, temos que:

Conscientizar o aluno, da importância do conhecimento do seu potencial corporal, da prática do esporte na sua vida, e das facilidades que a saúde corporal oferece na qualidade de vida geral. Respeito à integridade física e moral dos outros, bem como solidariedade (ESCOLA A – PLANO DE ESTUDO, 2009, p. 32; ESCOLA D – PLANO DE ESTUDO, 2009, p. 17) [grifos meus].

- x -

Utilizar atividades físicas [...] com propósitos educativos, desenvolvendo habilidades motoras, **umentando as condições pessoais para a aquisição de conhecimentos sistemáticos de prática física promovendo um educação para a saúde e a melhoria da qualidade de vida [...] desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um**; identificar atos nocivos ao corpo humano; **desenvolver o gosto pela prática saudável e sistemática de exercícios** (ESCOLA B – PLANO DE ESTUDO, 2009, p. 20)[grifos meus].

Também no PPP de duas escolas (cujo textos estão escritos da mesma forma) que apontam as competências a serem desenvolvidas:

[...] **aprender a ser** – honesto e coerente, livre e responsável, observador e pesquisador, crítico e com pensamento próprio; **aprender a conhecer**: espírito de pesquisa e busca, apropriação crítica das informações, capacidade de argumentar; **aprender a fazer**: solução de problemas, elaboração de conceitos próprios e críticos, iniciativa, invenção, imaginação e capacidade de comunicação; **aprender a conviver**: com respeito as diferenças, ética pessoal e profissional no futuro, capacidade de enfrentar as tensões entre as pessoas, grupos, nações com responsabilidade e respeito às opiniões contrárias (ESCOLA A – PPP, 2009, p. 6; ESCOLA C – PPP, 2009, p. 6)[grifos meus].

Observa-se que os objetivos da educação física são dimensionados a partir da realização de atividades físicas para a melhoria da saúde, da mesma forma que o professorado relata ao responderem sobre como são definidos os objetivos da educação física na escola.

Porque é que nem eu falo pra eles: “Quem não tem dor nas costas?” “Ah, minha mãe tem, meu pai tem”. Então quer dizer, eles vão passar por aquilo ali e eles também vão conversar com os pais, orientar. Além de ser uma disciplina do conteúdo escolar a **gente aproveita essa brecha pra já, desde criança, conscientizar um adulto com qualidade de vida, saúde** (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010) [grifos meus].

Esta perspectiva da Professora B de que o “aprender a aprender” da educação física possibilita a formação de um adulto consciente da realização de exercícios físicos para melhorar a saúde também é levantada pelo Professor C, junto a uma reflexão sobre as relações entre o alunado nas aulas de educação física.

Cara, eu acho que tu trabalhando desde a infância, claro que desde os aspectos físicos, motores, porque **isso é óbvio da importância daquilo ali pra saúde**, eu acho que tem a questão mais de ser um momento, de repente **é a única matéria deles que eles tem uma relação com os outros, que eles podem trocar informação, é um momento que eles tem de conversar**, de manifestar sua parte, vamos dizer assim, sua energia. É um momento que eles tem assim, além de tudo **eles podem extravasar aquela energia, colocar pra fora** (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010) [grifos meus].

O *vir-a-ser* da escola capitalista que separa a vida escolar da vida fora da escola, se torna uma busca incessante por sentido naquilo que fazem durante os anos de escolarização alienada. A Professora E aponta que esta busca deve ser por uma vida não sedentária, ensinando o corpo a ter uma melhor qualidade de vida.

Através da educação física tu trabalha todo o segmento corporal, não só a parte esportiva, mas a parte da atividade física em si. **O não-sedentarismo, a busca de uma melhor qualidade de vida**, esses ensinamentos que eu acho que estão esquecidos na educação física. Resgatar isso, eu acho que esse é o benefício que a educação física deve trazer, **o ensinamento do corpo, de educar o corpo**. E é o que tá perdido (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010) [grifos meus].

Esta busca por educar o corpo para uma vida saudável através de atividades físicas apresenta uma possível dicotomização entre corpo e mente, dicotomia esta que acompanha a educação física historicamente. Transformando os objetivos da educação física enquanto disciplina sistematizada da formação escolar em um momento de “tomarem gosto” por atividades físicas, como relataram o Professor H e o Professor G.

[...] eu tinha um conceito muito forte quando era universitário que educação física, pelo menos quando eu comecei na universidade, ensinava a como realizar os esportes. Ensinar sobre os esportes propriamente dito, e eu tomei muito gosto pela área de saúde e qualidade de vida, desde a época que eu estava na universidade, depois eu já engrenei assim. E eu acho que o maior conceito, **o maior legado que tu deixa para teu aluno na educação física, quando ele sai das tuas mãos e vai para outro profissional, ou até se forma na escola, é o gosto pela prática da atividade física de forma recreativa, lúdica e de forma a ser uma coisa saudável pra ele**, uma coisa que ele entenda que aquilo vai fazer bem pro corpo dele, pra saúde física e mental e ele leve isso adiante (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010) [grifos meus].

- x -

Eu vejo assim a questão da educação física como uma disciplina tão fundamental quanto as outras, se as outras disciplinas cuidam da mente, do intelecto, do cognitivo, **a educação física seria para cuidar dessa parte do corpo, do físico** [...] Porque o que a gente quer? Que eles tenham uma qualidade de vida melhor através da atividade física [...] **Eu vejo nesse sentido, de facilitar, de tentar**

orientar para que dentro da aceitação, da afinidade deles e da condição física deles, que eles se adaptem, se adequem a uma melhor atividade. Seja lá qual atividade for, mas que tomem gosto e aqueles que realmente tomarem gosto a tal ponto de praticar o esporte, de tornar isso não em nível competitivo, mas... é incrível, a gente nota, reconhece neles essa disposição maior que dá essa questão de qualidade de vida com a prática (ENTREVISTA Professor G, 10 de agosto de 2010) [grifos meus].

A relação entre as aulas de educação física e a qualidade de vida, saúde, extravasar energia e gosto pela prática de atividade física, se inserem na perspectiva do “aprender a aprender” na medida em que visa estimular as crianças a buscarem qualidade de vida realizando exercícios físicos, ou seja, ensinar que elas devem aprender a ter uma vida saudável “educando o corpo” e não sendo “sedentárias”. O trato com o conhecimento da saúde se volta para o estímulo à prática e seus benefícios, ignorando o significado do que é uma vida saudável em uma sociedade de classes, onde as condições de vida cada vez mais precarizadas e desumanas não são e nem serão resolvidas por exercícios físicos realizados regularmente. Assim, “os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2006, p. 156).

Ao perguntarmos ao alunado se gostam das aulas de educação física e porquê, percebemos que boa parte se identifica com esta disciplina por algum tipo de gosto pessoal (25,6%), expressando que a aula de educação física “é legal, divertida, é para desestressar etc” (fragmentos dos questionários). Estas manifestações podem ser relacionadas ao fato de que outra boa parte do alunado (23,7%) se identifica com as aulas em virtude de terem práticas esportivas, ou seja, sempre tem alguma modalidade de esporte nas aulas. No mesmo sentido, é significativo o fato de que 12,8% do alunado gosta da disciplina de educação física pelo fato de poder sair da sala de aula e realizar atividades no pátio; além do que, 6,2% do alunado expressam os benefícios à saúde que as aulas de educação física proporcionam. Coadunando assim com a ideia de que a educação física na escola é um momento de praticar esportes, trazer benefícios à saúde e se divertir. Não se discute o conhecimento da cultura corporal sistematizado historicamente, não se possibilita o acesso à outras manifestações além do esporte, não se aprofunda o conteúdo do esporte para além de aprender a praticá-lo e quais são suas regras, não se trata da questão da saúde para além de benefícios fisiológicos que a prática sistemática possibilita.

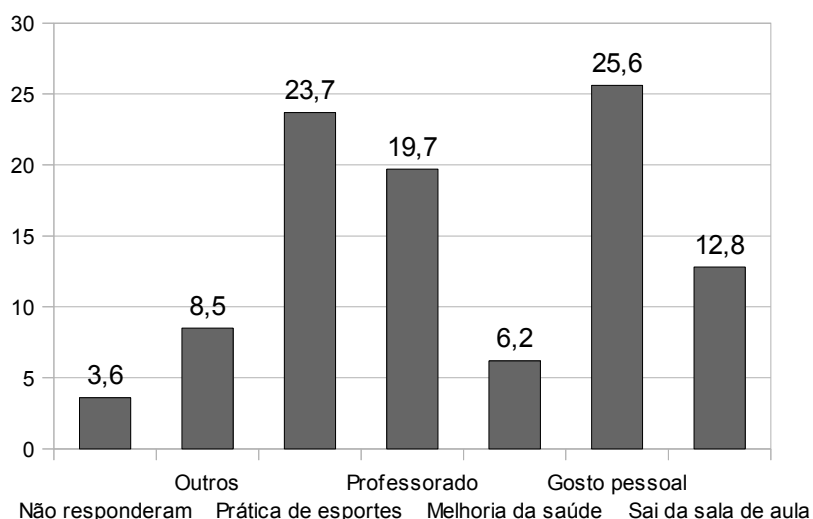


Figura 9: motivos pelos quais o alunado gosta de educação física - respostas do alunado (%)

Ao mesmo tempo em que os objetivos da educação física são definidos nesta perspectiva, ao analisarmos os mecanismos avaliativos utilizados na organização do trabalho pedagógico, podemos perceber esta relação entre o aprendizado e a adaptabilidade às mudanças sociais. Os mecanismos avaliativos da educação física na RMENSR são constituídos, basicamente, em três dimensões: a) avaliação de conteúdo; b) avaliação da participação; c) avaliação do comportamento. Estas dimensões são diferenciadas, porém articuladas e centradas na atribuição de notas que variam de zero a cem pontos, onde o alunado, ao final do ano letivo, deve atingir a média de 50 pontos para ser aprovado. Essa forma de avaliar traz uma ideia de valorização da aprendizagem a partir da atribuição de notas ao alunado, assumindo o lugar da “importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo” (FREITAS, 2002, p. 313). Adquirindo uma centralidade na escola porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar separada da vida. Além de uma perspectiva de controle do alunado, tanto no sentido da aprendizagem – o que vão aprender e o que é valorizado pela organização escolar – quanto de comportamento dos alunos – com as “ameaças” de que se não se “comportarem” não terão aprovação no fim do ano letivo.

Como relata o professor F:

Porque a visão da educação física, e eu conversei contigo esses dias, eu não sei em que momento histórico aconteceu isso, eu gostaria de saber um dia, mas porque a educação física se tornou só isso: só bola! Independentemente se seja bola de vôlei, bola de futebol, mas é só bola. O professor é associado à bola. Uma coisa já não se dissocia mais da outra pro aluno, como a [Professora E] também falou e eu também acredito, é isso aí, tu não sabe se o aluno gosta de ti ou se ele gosta do que tu pode trazer de bom pra ele, no caso da educação física. **E ela é, bom ou mal, uma**

moeda de troca que tu consegue ter com os alunos: “se tu fizer isso tu vai pra rua. Ah, tu não foi bem em Ciências, tu vai ficar sem educação física” (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010) [grifos meus].

Essa “moeda de troca” também foi observada quando o alunado se disciplinava na sala de aula para que pudesse realizar as atividades no pátio, principalmente jogar futebol.

Ao entrarmos na sala de aula, os alunos pareciam bastante motivados com a educação física, fizeram silêncio rapidamente, organizaram as mesas e as cadeiras em filas uniformes, colocaram roupa adequada para a educação física, alguns inclusive trouxeram chuteira e meião para jogar futebol durante a educação física. Essa era a condição estabelecida pelo professor para que os alunos pudessem sair para o pátio (DIÁRIO DE CAMPO – 29 de setembro de 2010).

Tratamos agora destas três dimensões avaliativas:

a) avaliação de conteúdo: nesta dimensão da avaliação estão incluídos os instrumentos avaliativos como provas e trabalhos escolares. Diz respeito à verificação da aprendizagem do conteúdo escolar, geralmente realizada ao final de cada trimestre. No subcapítulo posterior, vamos desenvolver a questão dos conteúdos da educação física trabalhados na RMENSR que são avaliados. É possível perceber uma preocupação de relacionar os instrumentos avaliativos com as aulas práticas, na tentativa de articulação entre a produção teórica dos conteúdos e a prática realizada nas atividades do trimestre, como exemplo, esta passagem da entrevista com o professor C:

[...] eu busco fazer sempre uma avaliação teórica buscando a prática, como é isso? Eu crio uma prova que eu coloco sempre situações de jogo, porque o aluno tem que estar bem antenado na matéria. Eu não vou cobrar nada que eu não dei, é tudo questão explicada, por exemplo, eu faço uma questão do Handebol e coloco uma situação de jogo: “fulano passa para ciclano, ciclano pisa na linha faz o gol, vale o gol ou não vale o gol?” então o aluno tem que saber no mínimo a regra, e essa regra ele vai aprender na prática, principalmente quando eles tão jogando, tudo tem que ser apitado, depois que eles já tem o fundamento e quando eles vão pro jogo, tudo tem que ser apitado, porquê? Pra eles ter aquele conhecimento, porque aquele conhecimento eu cobro em prova. Eu faço prova escrita, mas a prova é toda cheia de situação de jogo, onde eles tem que olhar, ler e raciocinar sobre aquilo ali: “Bah, mas aquilo ali eu já fiz na aula.” Não é nada assim: “Ah, o professor passou no quadro e eu não me lembro”, ele vivenciou aquilo ali. Então a prova é uma prova escrita porque é um documento, e onde eles tem que usar o raciocínio deles em cima de uma coisa que eles fizeram, nada do que eles não fizeram, nada do que eles não viram. As vezes tu passa no quadro, tu faz um texto, só que o jeito de interpretar dele, o jeito de ver aquele texto é diferente, ele não consegue decorar. Tipo tu cobrar uma data, uma coisa assim: “Que ano foi criado o vôlei, inventado o vôlei?” Os alunos se perdem muito, mas quando eles tem uma situação de jogo que é uma coisa mais importante, que eu acredito que seja a vivência deles, eles são obrigados a raciocinar sobre aquilo ali. E no momento que eles erram, eles começam a debater com os outros colegas, os colegas começam: “Como tu não te

lembra daquilo ali?” vira uma coisa mais legal na hora de corrigir também porque eles aprendem muito quando eles erram, depois quando eles colocam em quadra aquilo ali eles não erram mais, porque eles lembram que erraram na prova. Eu gosto de interagir nesses dois momentos, a prova minha ela é bem interagida com a formação prática deles (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

Os elementos balizadores dos conteúdos das provas e dos trabalhos dizem respeito às regras das modalidades esportivas (geralmente futebol, futsal, handebol, vôlei e basquete), histórico dos esportes (quando, onde e porque surgiram determinados esportes), quais são os fundamentos técnicos dos esportes e outras temáticas que são trabalhadas nas aulas, como higiene, primeiros socorros, saúde e qualidade de vida.

b) avaliação da participação: este é um dos aspectos mais recorrentes no diálogo com o professorado de educação física, pois diz respeito à participação nas atividades práticas das aulas. De um lado aqueles alunos e alunas que fazem as aulas, que gostam e que são motivados e, por outro lado, aqueles e aquelas que não participam das aulas práticas por diferentes motivos como, por exemplo, não estarem com a roupa adequada para as aulas, apresentarem algum problema de saúde, não gostar de realizar as atividades ou por motivos religiosos.

O que eu avalio é o interesse deles, o uniforme adequado, **porque eu considero que o aluno vindo com o uniforme adequado pra prática da atividade física eu considero que ele está dando importância para aquilo ali**, se a menina vem de salto-alto, se a menina vem maquiada, se a menina vem de calça jeans, de saia é porque ela não tá interessada. Ela não tá demonstrando interesse, não tem porque ir adiante. **Isso é uma avaliação meio subjetiva que tu faz, mas tu consegue fazer**. Basicamente isso, soma as quatro notas e divide por quatro (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010) [grifos meus].

- x -

Avalio também em função da roupa, roupa adequada eu cobro deles. Claro que a gente sabe que tem alguns que não tem condições, aí quando tem algum a gente faz: “Ah eu trago” ou quem tem empresta pro outro. Aí a gente vê também se ele tá disposto a fazer, uma das coisas que a gente sofre muito é essa coisa da roupa. Não se tem um uniforme, que agora não é obrigado a vir de uniforme em função de condições financeiras, mas eles vem de calça de brim, de roupinha de marca, pra festa (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010) [grifos meus].

Percebemos essa questão do interesse nas aulas de educação física, registrada em nosso Diário de Campo, ao acompanharmos em uma das escolas que “uma das maiores preocupações do professorado é com relação a participação do alunado na aula, muitos alunos e alunas não fazem nada e outras (somente meninas) vinham com roupas 'inadequadas” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de junho de 2010). Ao mesmo tempo em que, no acompanhamento de outra escola, registramos que: “a

preocupação com o uniforme para as aulas de educação física não é determinante para a participação do alunado, alguns fazem a aula descalços, com calça jeans, com saia etc” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de setembro de 2010). Esta questão é amplamente discutida entre o professorado, sobre a obrigatoriedade ou não de utilização de roupas apropriadas para realizar as aulas de educação física, porém, nestas duas passagens observamos que a falta de participação nas aulas não é, necessariamente, condicionada pela roupa utilizada, nos parece que tem mais relação com a falta de interesse na própria instituição escolar, com reflexos em todas as disciplinas escolares, incluindo a educação física. Um dos recursos utilizados para motivação é o fato do professorado atribuir nota à participação, o que faz com que o alunado participe de algumas atividades sob o risco de terem suas notas reduzidas.

c) avaliação do comportamento: diz respeito às atitudes e valores do alunado durante as aulas de educação física, um dos elementos da avaliação na RMENSR é chamado de “aspectos formativos” que tratam da assiduidade (nas aulas e na escola), pontualidade (nas aulas e na entrega dos trabalhos, provas etc) e comportamento em relação ao professorado, equipe pedagógica e outros alunos e alunas. Da mesma forma que a avaliação da participação, essa dimensão é totalmente subjetiva e interpretativa por parte do professorado, que atribui as notas referentes a este quesito. Esse tipo de avaliação tem caráter punitivo, pois condiciona a organização das aulas de acordo com o comportamento do alunado.

Como observamos neste fragmento da entrevista da Professora A:

[...] alguns alunos tinham sido indisciplinados e eu tinha chamado a atenção deles todos e se vocês continuarem assim não dá, o que vai acontecer? Vamos voltar pra sala! Tipo quartel: um fez, todos vão pagar! Como não adiantou, todo mundo voltou pra sala e eu disse: nós vamos fazer a cópia desse jornal sobre atividade física e sobre saúde e vão me entregar, e quem não entregar vale nota, e o que tava indisciplinado não me entregou, então teve menos nota naquele dia. Eu dei a chance de todo mundo fazer, pagar, e aquele que tava bagunçando não quis entregar, ele teve chance, vai ficar com menos nota (ENTREVISTA Professora A, 30 de março de 2010) [grifos meus].

Em nosso acompanhamento registrado no Diário de Campo, foi possível observar o caráter punitivo dado à falta de “comportamento adequado” durante as aulas.

Os meninos jogam futebol livremente, meninas jogam “nilcon” e a professora faz instruções. Professora propõe outra atividade e alguns alunos não concordam, começam a discutir, **a professora chama a atenção dizendo regras de comportamento e finaliza mandando as meninas darem 15 voltas em torno do prédio da escola** (DIÁRIO DE CAMPO, 23 de março de 2010) [grifos meus].

- X -

Ao final da aula, retornando para a sala, a professora fez uma avaliação crítica da turma, dizendo que o alunado não se comportou e, **caso continuarem assim, eles não terão aula no pátio** (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de junho de 2010) [grifos meus].

Estas ameaças são internalizadas de tal forma que o próprio alunado acaba por “se comportar” para não perderem as aulas de educação física no pátio.

[...] eu tenho a vantagem aqui na escola da educação física ser uma matéria muito bem aceita por quase todo o grupo de alunos. Então a gente diz: “olha, tu não te comporta na minha aula tu não vai fazer educação física com teus colegas, tu vai fazer uma outra atividade”. Tem indisciplina, mas não é muito, é uma indisciplina as vezes até velada, eles fazem de maneira que tu não perceba. Mas, eles acabam cometendo alguns erros que tu acaba percebendo. **E os próprios colegas, as vezes, entregam [OS COLEGAS], porque eles não querem ter a educação física deles prejudicada** (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010) [grifos meus].

Destes processos avaliativos hierarquicamente estabelecidos (conteúdo, participação e comportamento) e com o controle do professorado sobre o alunado, é que decorrem as diferentes formas de disciplinamento, onde o comportamento, os valores, a conduta e a formação de juízos sobre as crianças devem ser avaliados de acordo com os interesses que a escola capitalista têm, além de fazer com que os objetivos desta escola sejam cumpridos. Ao longo de todo o período escolar, as crianças vão passando por um intenso processo de internalização daqueles valores e atitudes que delas se esperam, externamente definidos para que entendam (e se conformem com) a sua posição na hierarquia social. Como afirma Mézáros,

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de conduta certas, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

O par dialético objetivo e avaliação, na forma escolar capitalista, adquire centralidade na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento através das mediações existentes nos objetivos de formação do ser humano que a escola capitalista pretende, bem como, dos processos

avaliativos que vão dar conta de fazer cumprir estes objetivos, sejam através de punições, imposições ou aceitação. É dessa forma que a educação física na escola capitalista contribui com a formação de indivíduos integrados à lógica da empregabilidade e do disciplinamento.

Entendendo esta categoria dialética (objetivo/avaliação) – como a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, pois definem as bases e os processos pelos quais a formação do ser humano vai ser delineada – o passo seguinte é analisar as mediações existentes nos processos que configuram a escola capitalista na atualidade. Abordaremos agora os conteúdos escolares e métodos pedagógicos, e os jogos escolares como mediações do processo. Essa definição das mediações não foram previamente estipuladas, elas surgem como categorias empíricas de nosso trabalho de campo e que foram estabelecidas após realizada a sistematização das informações coletadas, constituindo as categorias de análise da organização do trabalho pedagógico da educação física na RMENSR.

6.3.1 Conteúdos escolares e método pedagógico

Os conteúdos escolares e o método pedagógico dizem respeito ao trato com o conhecimento na organização do trabalho pedagógico. A partir de determinado projeto de sociedade e formação humana, a forma escolar define quais conteúdos devem ser trabalhados e quais conhecimentos devem ser apreendidos, os quais o alunado deverá ter acesso, além da forma, do caminho, como estes são tratados para sua apropriação.

A organização escolar atual tem que dar conta de uma série de exigências oriundas das políticas educacionais que acabam por condicionar os conteúdos e métodos trabalhados na escola, tais como as avaliações institucionais padronizadas como Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM cujos resultados do SAEB são utilizados para garantir mais verbas a partir do sistema de ranqueamento, condicionando as instituições escolares a preparar o alunado para bons resultados nestas avaliações, devendo, portanto, se apropriar dos conteúdos exigidos ainda que estes não representem nexos com o entorno educativo e com suas necessidades de aprendizagem; além das precárias condições de trabalho e de infraestrutura das escolas que impossibilitam ao professorado e ao alunado que produzam e tenham acesso ao conhecimento científico elaborado; também a formação do professorado nos cursos de licenciatura que apresentam de maneira acabada quais conhecimentos serão tratados em cada etapa do currículo escolar, cabendo a estes somente reproduzir aquilo que foi “depositado” durante a sua formação inicial.

A educação física, enquanto disciplina pedagógica, trata dos conteúdos relacionados às

manifestações da cultura corporal: jogos, ginástica, dança, esportes, lutas etc. Em nosso trabalho de campo, no diálogo junto ao professorado, nas respostas dos questionários pelo alunado e na observação dos espaços escolares, pudemos vislumbrar que a questão da infraestrutura e das condições de trabalho para as aulas de educação física e da escola em geral são aspectos significativos e determinantes para a organização do trabalho pedagógico, principalmente na seleção dos conteúdos e métodos a serem empregados. Além desta questão, na organização escolar capitalista o trato com estes conhecimentos historicamente desenvolvidos adquirem a forma dicotômica própria do modo de produção no que se refere a divisão social do trabalho e suas manifestações, onde o conhecimento é fragmentado (trabalho manual e intelectual) e o processo de trabalho é parcializado em etapas que não se relacionam entre si.

Na organização do trabalho pedagógico da educação física vislumbramos que essas relações se expressaram de duas maneiras: primeiro, na divisão das aulas em “teóricas” e “práticas” (que se configuram como momentos de atividades em sala de aula – teórica – e atividades no pátio ou na quadra – prática); segundo, no método pedagógico utilizado de distribuir as atividades pedagógicas em “aula dirigida” e “aula livre”, configurando processos que não tem sequencialidade, momentos que não se inter-relacionam e não seguem um desenvolvimento para além daquele momento destinado a cada aula.

Sobre a primeira questão, é significativo o relato do professor C a respeito da forma como ele trabalha os conteúdos da educação física, ressaltando quais são conteúdos teóricos e quais são práticos:

Eu trabalho mais na parte teórica a questão da saúde, aspectos importantes da saúde, a importância da atividade física, da educação física, do exercício físico. A relação entre a educação física e a obesidade e riscos de doenças, eu faço um estudo bem teórico no início do ano. E vou introduzindo no começo do ano, geralmente, vai de escola para escola, aqui na [Escola B] foi introduzir o atletismo. Porque o atletismo é a base de todos os outros desportos, então começo a trabalhar o atletismo, faço os fundamentos básicos desde corrida, saltos, lançamentos, arremessos e vou trabalhando (ENTREVISTA Professor C, 14 de abril de 2010).

Ao observarmos uma sequência das aulas do professor D, registramos em nosso Diário de Campo que: o “professor dá duas aulas práticas e uma aula teórica, além de negociar o tempo de cada aula em atividades dirigidas e livre” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de abril de 2010). Na entrevista, o professor explica porque faz esta opção:

Eu vou levando o conteúdo, se eles estão andando bem, eu costumo fazer meia-aula com alguma coisa de conteúdo, explico e faço a parte prática, meia-aula, na rua. Se

é um dia que eu vejo que eles tão meio na lenta, aí eu fico mais em sala. Se eles estão mais agitadinhos, eu faço a chamada, explico alguma atividade, levo pra rua, oriento meia-aula e deixo meia-aula livre, aí eu vou cuidando, vou anotando no caderno de chamada até onde eu vou no conteúdo. Mas não determino: até o primeiro trimestre tem que dar tudo isso, eu vou levando com eles (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010)

O que é chamado de aula teórica (atividades dentro da sala de aula) muitas vezes é considerada, por parte do alunado, como um castigo, uma punição ou até mesmo um tipo de “provação” a que devem se submeter para realizar as atividades que pretendem. Como relata o Professor H,

[...] e eles gostam muito de futebol, e o que eu consigo promover pra eles é jogo de futebol, as vezes eu tenho que fazer a barganha, eu trabalho alguma coisa de regras, alguma coisa de prática educativa em aula, mas eu tenho que acabar dando um pouco de futebol, um pouco de vôlei, um pouco de corrida, atletismo que eles gostam bastante, então acaba sendo a aula um pouco mesclada, eu trabalho alguma coisa de regra de determinado esporte, mas acabo caindo no esporte que eles mais gostam: o futebol, para também depois pedir algo em troca pra eles (ENTREVISTA Professor H, 4 outubro de 2010).

Essa relação entre as aulas de educação física e a prática esportiva que o professor H expõe, pôde ser observada em nosso trabalho de campo, onde registramos que “a empolgação para jogar futebol é muito grande. O alunado chega a trazer chuteira e caneleira para jogar futebol no campo durante a educação física. Ao observarem que eu era um 'estranho' que estava acompanhando as aulas, alguns alunos começaram a me perguntar se eu não era alguma espécie de 'olheiro' que iria levar os melhores para uma equipe de futebol” (DIÁRIO DE CAMPO – 04 de outubro de 2010).

Essa divisão entre aulas teóricas e práticas também pôde ser vislumbrada na organização da Professora B,

[...] eu não posso encher eles com teoria, porque eles acham interessante até por ali, porque a gente diz que é importante pra vida de vocês, pro futuro de vocês. Só que chega uma hora que tu não pode só teoria, eles querem a parte prática também, eu também quero a parte prática, a gente gosta da parte prática (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010).

A Professora E faz a divisão entre aulas teóricas e práticas de acordo com os conteúdos que estabelece para cada trimestre, aproveita que nos dias de chuva não tem espaços adequados para realizar atividades práticas para trabalhar com conteúdos teóricos, além de utilizar como barganha para o que pretende.

Geralmente nos dias de chuva e quando eu preciso bater o conteúdo [aulas teóricas]. Vai terminar o trimestre, eu não consigo passar todas as regras do handebol eu tranco a porta e é aula teórica. E se eles são muito agitados, eu sei que é errado, mas é como uma forma de punição (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

Nessa forma de seleção dos conteúdos, há uma predominância do trato com modalidades esportivas nas “aulas práticas” e de questões relacionadas à qualidade de vida e saúde nas “aulas teóricas”. Há, portanto, uma cisão entre o que acontece na sala de aula e o que acontece no pátio. Como podemos observar no relato da professora E:

Geralmente eu não consigo trabalhar com quatro esportes durante o ano, geralmente três. Até porque eu trabalho junto com eles essa parte esportiva e na sala de aula trabalho índice de massa corporal, respiração, frequência cardíaca. Aí, trabalhos como *doping* na escola, nesse trimestre foi da alimentação, agora na 8ª noções de primeiros socorros. Então sempre tem um assunto à parte junto com esporte (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

E também quando o professor H fala sobre os conteúdos das aulas teóricas: “estou trabalhando bastante qualidade de vida, conceito de saúde, pra que eles saiam depois de formados com uma ideia de que é importante a prática de atividade física, é importante também a prática de hábitos de higiene saudáveis e levar isso adiante” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010). Na EJA, com todos os limites que apresentamos sobre a falta de infraestrutura para as atividades no pátio, os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula são apresentados da seguinte forma: “a EJA é uma formatação diferente, é semestral. Então com eles eu trabalhei primeiros socorros, uma coisa mais aprofundada e agora estou trabalhando com eles anatomia. E quando passar da anatomia, esqueleto e músculos, eu vou começar a conversar com eles sobre alguns temas voltados para a atividade física: saúde, obesidade, alimentação saudável, nutrição” (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010).

Nas aulas práticas que são desenvolvidas fora da sala de aula, em todas as atividades que acompanhamos percebemos que o professorado trabalhava somente com o conteúdo do esporte, principalmente futebol e vôlei (com alguns registros de handebol, basquete e atletismo). A Professora A ressalta o porquê destas opções ao planejar as atividades no início do ano letivo:

No início do ano eu penso o que eu vou dar por cima, vou dar futsal, vôlei, vou dar isso, vou dar aquilo. Aí eu, mais ou menos divido, e durante o trimestre eu vou dar futebol aqui, então eu tenho que trabalhar futebol. Começo sempre pela parte prática, vamos fazer passe, fazer isso, o básico. Que é o que eles tem que saber na minha opinião, porque quando eles forem pro ensino médio eles tem que estar sabendo o fundamental. Vamos supor, eu pensei ontem a noite, está muito chato

fazer toda a hora a mesma coisa, então vamos fazer um misto de um circuitinho de várias coisas. Porque os guris estão muito focados em só jogar futebol. E como essa turma das gurias de hoje, por exemplo, quer jogar futebol, eu consigo dar atenção de futebol para elas. [...] Tem turmas que não querem fazer nada. Então essas turmas que não querem fazer nada eu tento fazer um *mix* geral. É pra ser futebol? É. Eu consigo dar um pouquinho de futebol e o resto eu tenho que estar o tempo inteiro empurrando pra conseguir fazer (ENTREVISTA Professora A, 30 de março de 2010).

O professor G também compartilha da ideia de somente tratar do conteúdo esporte nas aulas de educação física.

A gente sabe que todo mundo sai caminhando e depois correndo atrás de uma bola, mas tem a questão do gesto, da correção do gesto motor. A questão da programação que eu fiz foi pra trabalhar no último trimestre, o último conteúdo ser o futebol, eu deixei bem claro isso no início do ano. Só que, eu tenho uma visão assim [...] por exemplo, como trabalhar basquetebol? se eu não tenho uma quadra de futebol na escola que é o esporte mais praticado nesse nosso país, ensinar basquete? Tudo bem, uma certa noção, número de jogadores, algumas regras, vale ponto na cesta, mas não se aprofundar. Até a questão do handebol eu acho que é mais pertinente porque eles podem, dependendo do gosto que tenham, praticar nos ginásios que temos na cidade, dois, três ginásios que temos, daria pra participar se tivesse gosto (ENTREVISTA Professor G, 10 de agosto de 2010).

A opção pelo conteúdo esporte nas aulas de educação física produz algumas reflexões interessantes do professorado sobre seu trabalho, como apresenta a Professora E ao questionar porque o alunado gosta das aulas de educação física e do professorado desta disciplina.

[...] a gente tinha uma dúvida se os alunos gostavam mesmo da gente ou se gostavam da bola, por associar a bola ao professor de educação física. **Eles gostam da bola e não de ti. E eles associam a bola a ti e eles automaticamente acabam gostando de ti.** Ele ficava pensando, será que eles gostam da pessoa? [...] Ou da bola de futebol? Eu fiquei pensando nisso. Eles não gostam da nossa educação física que é bem diferente (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010) [grifos meus].

O trato da educação física relacionando diretamente à prática de esportes e/ou qualidade de vida também é observável nos planos de estudos das escolas, quando pretendem estabelecer a relação entre a educação física e os temas transversais que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como exemplo, vejamos esta passagem do plano de estudo da Escola A:

ÉTICA: Respeito, justiça, solidariedade, fazem parte nas praticas esportivas. O respeito na interação com adversários, a solidariedade quanto se trabalha em equipe. **A presença do juiz, as regras e os acordos firmados entre os participantes são formas de aprender e valorizar o sentido de justiça;**

[...]

SAÚDE: Valorização de conhecimento relativo a construção da auto-estima, **ao cuidado do corpo, à nutrição. O cotidiano postural, os hábitos de alimentação, sono, lazer e interação social;**

ORIENTAÇÃO SEXUAL: Valorização do estilo pessoal e **do interesse de cada pessoa em aperfeiçoar-se numa ou em outra modalidade.** Cultivo da cultura corporal de movimento como instrumento de sociabilidade e convivência social (ESCOLA A – PLANO DE ESTUDO, 2009, p. 57-58) [grifos meus].

Ao analisarmos as respostas do alunado à pergunta: “o que você aprende nas aulas de educação física?”, foi possível perceber a predominância do conteúdo esporte e da relação da prática de exercícios com a saúde, como podemos observar no gráfico a seguir.

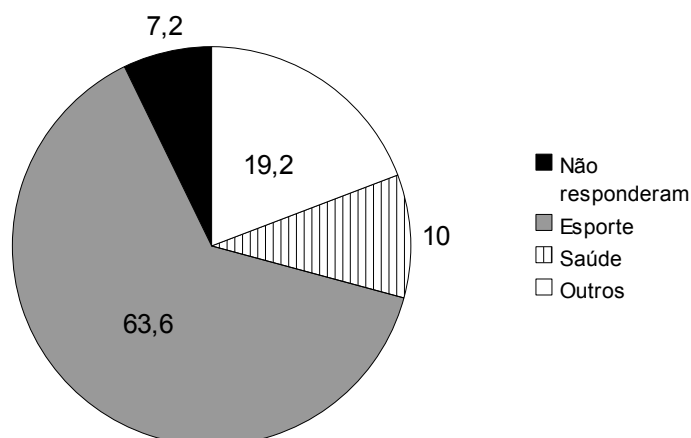


Figura 10: o que o alunado aprende nas aulas de educação física - respostas do alunado (%)

Ao mesmo tempo, alguns fragmentos das respostas manifestam uma contra-tendência a esta perspectiva, por exemplo quando respondem: “falando realmente, eu não aprendo, a professora geralmente nos deixa correndo sem nada a cumprir, isso é um martírio!”; “aprendemos a nos alongar e correr na volta dos cones”; “não muita coisa, só jogamos, é sempre aula livre”. Estes fragmentos expressam uma reflexão crítica do alunado sobre o caráter hegemônico da educação física na escola, onde a simples prática esportiva e correr sem objetivo não tem sentido para a formação do alunado.

Além desta cisão entre aulas práticas e teóricas com conteúdos que não se inter-relacionam, a abordagem pedagógica no trato com o conhecimento apresenta aspectos que seguem a mesma lógica não-sequencial, particularmente quando as aulas são organizadas em “aulas dirigidas” e “aulas livres”. As aulas dirigidas são aquelas em que o professorado orienta todas as questões referentes à aula: os objetivos, os conteúdos, o método pedagógico, a avaliação etc; as aulas livres são aquelas em que o

próprio alunado define o que quer fazer durante o período da aula da educação física, sem interferência direta do professorado.

Por diversas vezes, registramos em nosso diário de campo esses momentos separados entre aulas dirigidas e livres. Em alguns momentos esta divisão era entre dias de aulas, como faz a professora E, por exemplo, que realiza quatro aulas dirigidas e uma aula livre,

[...] eu faço assim, a cada quatro aulas dirigidas, uma aula eu deixo eles livre, daí eles podem jogar vôlei, jogar futebol. Mas eu preciso dar quatro aulas e esse esquema eu tenho adotado desde o dia que eu entrei, até porque antes de eu entrar, a educação física deles era livre, tanto de conversar com eles e com os professores que deram aula aqui, que eu acabei conhecendo no decorrer do tempo, eles só davam alongamento e largavam a bola. E eu queria fazer uma coisa diferente, então eu não poderia chegar e impor a minha vontade do nada, tinha que ir aos pouquinhos, então hoje é assim: a cada quatro aulas dirigidas, tanto em sala de aula quanto no pátio, eles tem uma livre (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

Assim como também faz o professor F, como as aulas de educação física na EJA são sempre em dois períodos seguidos, no primeiro período a aula é dirigida e o segundo período é livre.

[...] os alunos mais novos principalmente, os adolescentes, os jovens-adultos, a educação física pra eles é o esporte, é o futebol e acabou. Aí a gente sempre tenta fazer uma negociação, até porque são dois períodos por dia com cada turma e eu não gosto disso, eu considero isso antipedagógico, porque a partir do quadragésimo minuto acabou o interesse deles, já estão dispersos, se tu conseguir manter eles quarenta minutos dirigidos o resto tu não consegue obter grande coisa deles, daí tu negocia: um período meu, um período deles. Ou um período e meio meu, e o restante é deles (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010).

Já o professor H, divide o período de aula da educação física entre dirigido e livre, registramos dois dias em que as aulas eram divididas entre os primeiros minutos de aula dirigida e o final da aula era livre.

No pátio, o professor iniciou fazendo um circuito com cones e arcos, em fila, uma criança de cada vez fazia a atividade, entre corridas, saltos e deslocamentos laterais, três vezes cada aluno. Depois o professor liberou para jogar futebol e vôlei (DIÁRIO DE CAMPO – 29 de setembro de 2010).

- x -

Professor entra na sala, faz a chamada e vai para o pátio. Faz uma atividade de aquecimento, com circuito, correndo e desviando de cones, depois faz uma atividade de alongamento em círculo. Libera para jogar futebol e vôlei (DIÁRIO DE CAMPO - 4 de outubro de 2010).

O professor explica esta forma de organização da seguinte maneira:

O esporte preferido deles, sem sombra de dúvida, é o futebol. Mas alguns tem a preferência de jogar um vôlei, como a gente não tem a rede ali porque tem problema de material, eles jogam em rodinha, eles jogam “5 corta”, ou a gente também trabalha algum fundamento como parte da preparatória também, antes de ir para o esporte coletivo. Mas eu sempre dou uns 20 ou 15min finais. Não é bem isso, porque tem os minutos finais para recolher eles para lavarem o rosto, lavarem as mãos, então dá quase uns 15min de jogo coletivo onde eles podem fazer atividade da preferência deles, mas sempre antes eles tem que fazer a atividade que eu proponho. É uma forma que eu consegui de barganhar um pouco com eles a necessidade de fazer o que eu quero, e depois eu dou algo em troca como um significado de confiança: “oh, vocês confiaram em mim, agora eu confio em vocês também” (ENTREVISTA Professor H, 14 de outubro de 2010).

No diário de campo, registramos que o professor D “[...] na aula de hoje vai fazer uns alongamentos e largar a bola. Justificou dizendo que o alunado está há uma semana tendo aula na sala por causa da chuva. E como hoje é um dia de sol, então é bom para ‘tirar o mofo’” (DIÁRIO DE CAMPO – 27 de abril de 2010).

As aulas livres também são alternativas para que o professorado possa cumprir com suas obrigações junto à escola, como: preencher caderno de chamadas, fechar as notas, corrigir provas, reunião com a equipe diretiva etc. O relato da professora E é bastante expressa este sentido:

Até não sou muito fã do período livre, as vezes é necessário porque eu preciso fechar o caderno, fechar nota, passar caderno a limpo aí eu dou um período livre a mais porque eu preciso corrigir as provas, até porque eu corrijo as provas na escola, os trabalhos na escola, eu não levo trabalho pra casa. É 20h, é 20h! Eu sou bem assim quanto a isso. Não dá pra ficar levando se não tu surta mesmo, perde teu tempo de tá fazendo outras coisas pra corrigir trabalho dentro de casa (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

A questão das aulas livres ou dirigidas trouxe elementos bastante expressivos nas respostas do alunado. Pois, ao mesmo tempo que a maior parte do alunado (48,2%) tem preferência por aula livre, há uma tendência contrária que elenca por diferentes razões a sua preferência por aula dirigida.

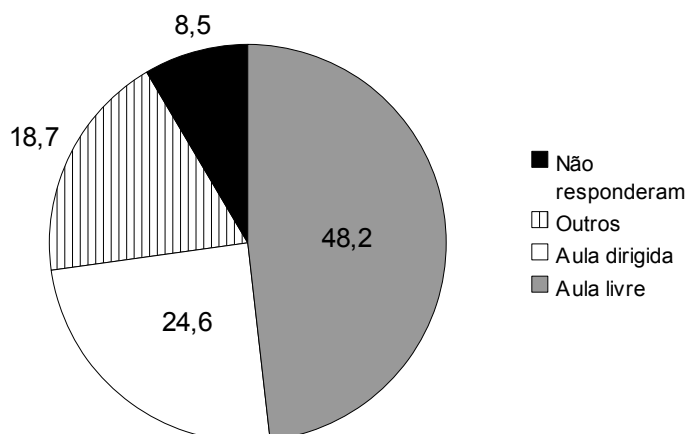


Figura 11: preferência do alunado por aula livre ou dirigida - respostas do alunado (%)

Em alguns fragmentos do questionário é possível entender quais são as razões da preferência por aulas dirigidas: “aulas livres a gente brinca das mesmas coisas que brincamos em casa, tipo jogar bola etc”; “porque a gente não aprende o que já sabe e sim o que não sabe também”; “gosto de aprender coisas novas, porque aula livre é sempre a mesma coisa”; “porque varia um pouco, livre nós não aprendemos nada de novo”. Significa dizer que há uma tendência à criticidade das aulas de educação física que se propõem somente a ser um momento de praticar algum esporte livremente, existe uma disposição do alunado de aprender coisas novas, de aprofundar o seu conhecimento, de tratar dos conteúdos da educação física para além da prática esportiva.

Nesse mesmo sentido, são significativas algumas respostas que expressam a sua indiferença por aula livre ou dirigida em virtude de que é o professorado quem decide e o alunado fica alheio a esta questão, não passa por sua vontade o método pedagógico a ser utilizado, como são manifestados nos seguintes fragmentos: “tanto faz! É trabalho do professor, o que tem que fazer eu faço”; “eu não tenho preferência porque quem decide as aulas é o professor”. Estas manifestações expressam, de fundo, a organização do trabalho pedagógico centrada no professorado e a conformidade do alunado em aceitar tudo sem nem ao menos expressar sua vontade.

Ao mesmo tempo em que compreendemos que a ruptura entre a teoria e a prática expressam as relações mais gerais da organização da sociedade capitalista cindida em classes, cuja origem se encontra na esfera produtiva e, portanto, na divisão social do trabalho manual e intelectual. Também identificamos que na escola capitalista, o alunado deve ter acesso aos conteúdos teóricos e práticos como momentos que não se relacionam entre si, como fenômenos que não compõem o mesmo processo de apreensão da realidade. Na educação física, o alunado trata do conteúdo esporte nas

aulas práticas e de questões relacionadas à qualidade de vida e saúde nas aulas teóricas. As únicas possibilidades de relação entre o teórico e o prático encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação física foram quando se tratava, na sala de aula, das regras dos esportes que estavam sendo trabalhados na quadra, e no estímulo ao alunado para praticar esportes fora do período escolar e ao longo da vida para obterem melhores níveis de “qualidade de vida”. Ou seja, somente o aspecto normativo da prática – regras do esporte – e do *vir-a-ser*, preparo para a verdadeira vida fora da escola – estímulo à prática de exercícios para melhoria da saúde.

Estas duas questões se enquadram na formação a partir do disciplinamento e da empregabilidade na medida em que se tenta relacionar as regras do esporte às regras da sociedade, que devem ser cumpridas, além de responsabilizar individualmente o ser humano por sua saúde aprendendo que deve praticar esportes para melhorar sua “qualidade de vida”.

O esporte como conteúdo predominante das aulas de educação física na escola já foi matéria de diversos estudos no campo da educação física, principalmente em uma perspectiva crítica (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; BRACHT, 2005; ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; KUNZ, 2004; SOUZA, 2009), inclusive com uma noção da existência de uma identidade entre a educação física e o esporte. Entre estes que buscaram analisar o conteúdo esporte nas aulas de educação física, é possível afirmar a existência de um certo consenso acerca das limitações existentes nas aulas de educação física ao abordar prioritariamente, ou somente, o esporte. Também é possível identificar nas produções referidas, a crítica à redução do trato com o conhecimento esportivo à sua dimensão gestual e técnica, tendo como sentido a sobrepujança e a comparação objetiva⁴¹ (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Além da ressalva que Kunz (2004, p. 125) apresenta, de que “o esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria”. Tal qual a competição predatória do mercado de trabalho, esta forma de trabalhar com o conteúdo esporte nas aulas de educação física contribui sobremaneira para a adaptação e “naturalização” de relações individualistas e competitivas entre o alunado.

Ao longo das últimas décadas, esse caráter do esporte como sinônimo de educação física vem sendo reavaliado de forma crítica, onde o esporte é considerado mais um dos conteúdos por ser uma das manifestações da cultura corporal. Além disso, também há uma discussão importante no campo científico da EF em relação à forma como o esporte se interpõe para as aulas de educação física na escola, nesta questão o Coletivo de Autores (1992) aponta que: “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno

⁴¹ Trataremos especificamente desta questão no próximo subcapítulo referente aos Jogos Escolares.

que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.70).

Uma possível causa desta esportivização da educação física diz respeito ao fato de que no decorrer da história as organizações esportivas criaram diversos mecanismos de parcerias com o poder público, principalmente por questões econômicas, na qual a escola é uma das instituições que vai perceber modificações significativas em sua estrutura. Como aponta Souza (2009, p. 33), “saúde, educação e integração constituíram-se, ao longo do tempo, em elementos que tornaram o esporte conteúdo central da educação física escolar, em que os objetivos do desenvolvimento esportivo presentes no espaço escolar, determinados pela prática da competição, não se distinguem dos objetivos do modelo esportivo de alto nível, como exemplo os Jogos Escolares”.

Feitas estas considerações, o que nos cabe aqui, portanto, é analisar como estas dimensões – conteúdo predominante e sentido do esporte – são desenvolvidas no trabalho pedagógico da educação física, além de explicar os nexos e determinações existentes entre o esporte nas aulas de educação física e a concepção de educação e formação humana presente na forma escolar capitalista. Importante afirmar que a crítica ao trato com o esporte nas aulas de educação física são feitas a partir da compreensão de suas possibilidades de superação atreladas à transformação da própria escola e da sociedade, não podendo ser resolvida somente no âmbito da sala de aula com um outro “verniz pedagógico” ou somente com a ênfase em processos reflexivos sobre a prática descolados de sua transformação objetiva.

No acompanhamento da organização do trabalho pedagógico na RMENSR, algumas questões foram possíveis de levantar acerca desta questão referente ao trato com o conhecimento nas aulas de educação física, especialmente o esporte, onde houveram situações que foram recorrentes durante as atividades que acompanhamos e que podemos sistematizar da seguinte forma:

a) os conteúdos da educação física são centrados nas modalidades esportivas: o esporte é tratado como referência institucionalmente padronizada, em que o alunado deve atingir os níveis de desenvolvimento esperado para praticantes (atletas) de cada modalidade. Ainda que, com a ressalva de respeitar os níveis relacionados à sua idade, não há intermediação entre a forma do ser humano movimentar-se e as técnicas sistematizadas do esporte em nível competitivo. O centro é na técnica mais desenvolvida e não em suas diferentes possibilidades de vivenciar determinadas manifestações a partir da atividade criativa e pensada do alunado;

b) os conteúdos da educação física não tem relação com os conteúdos das outras disciplinas:

o esporte, como conteúdo predominante da educação física, é trabalhado através dos gestos motores, técnicas esportivas, regras das modalidades e possíveis benefícios para a saúde que a prática esportiva possibilita. Essa perspectiva fragmentada ao não se relacionar com os demais conteúdos das outras disciplinas, pressupõe a existência de epistemologias próprias para cada disciplina do currículo escolar, em que estas não se inter-relacionam e seus processos formativos são reduzidos ao período destinado a cada momento pedagógico, encerrando-se junto ao fim de cada aula e não levando em conta o tempo pedagógico destinado à formação durante o ano letivo e durante cada etapa da forma atual de escolarização;

c) há uma redução à determinadas modalidades esportivas: as modalidades esportivas futebol e vôlei são predominantes entre as possibilidades de trato com o esporte, os motivos podem ser encontrados desde as condições infraestruturais da escola (somente uma escola, de um total de oito, tem quadra de basquete com duas cestas, por exemplo), os materiais existentes na escola (a maior parte das escolas só tem bolas de vôlei e futebol, e algumas de handebol e basquete), a preferência por alguma modalidade de boa parte do alunado, em razão do apelo midiático e/ou opção do professorado em desenvolver somente estas modalidades;

d) há uma predominância da divisão sexual em cada modalidade: principalmente quando as atividades são de “aula livre”, os meninos jogam futebol e as meninas jogam vôlei, configurando uma histórica divisão sexual na prática de cada modalidade. Algumas vezes, o professorado interferia buscando alterar as regras para facilitar a participação das meninas e dos meninos juntos em uma mesma modalidade;

e) o treinamento é prioritário em relação ao ensino: as aulas são realizadas com intenções de aprimoramento dos gestos motores de cada modalidade trabalhada, além da repetição exaustiva de exercícios que simulam situações de jogo. O ensino do conteúdo esporte é reduzido ao desenvolvimento de habilidades que só tem sentido na prática de determinada modalidade esportiva, não existe a busca de relações externas entre os movimentos executados durante a prática esportiva e movimentos experienciados em outras situações. A relação com os jogos escolares também está presente nas aulas de educação física, onde alguns professores e professoras utilizam o seu período de aula para treinar as equipes que irão disputar os jogos escolares municipais representando a escola (conforme veremos no subcapítulo posterior).

Além destas especificidades no trato com os conteúdos, o método pedagógico de distribuição dos tempos pedagógicos em aulas dirigidas e aulas livres, contribui para o acesso ao conhecimento de maneira parcializada, fragmentada. Durante o acompanhamento do trabalho pedagógico, percebemos que o processo de apropriação não tem sequência definida, cabendo ao alunado estabelecer as

relações entre os conhecimentos desenvolvidos em aula e suas atividades posteriores à ela. Ao acompanharmos algumas aulas em sequência do mesmo professor ou da mesma professora, percebíamos esse processo de particionamento do conhecimento, ilustramos essa afirmação com um dos registros em nosso diário de campo de uma sequência de três aulas: “Dia 23 de março: aula prática de futebol para meninos e vôlei adaptado para as meninas; Dia 29 de março: circuitos com bambolê, corda e cones; Dia 30 de março: trabalho escrito sobre obesidade”.

Na forma escolar capitalista, o trato com o conhecimento de cada disciplina é centrado no professorado. É este quem seleciona os conteúdos, estabelece os objetivos, realiza as avaliações, define os processos de ensino-aprendizagem e tem o controle sobre o alunado. Nestas situações específicas de aulas dirigidas e aulas livres, pudemos perceber que esta centralidade do trabalho pedagógico da educação física no professorado faz com que exista um distanciamento entre o que o professorado e o alunado quer das aulas de educação física. De um lado está o professorado querendo “vencer” os conteúdos definidos para o ano letivo, em atividades teóricas e práticas e realizando provas e trabalhos para “fechar as notas” do trimestre; e de outro lado, está o alunado querendo jogar futebol ou vôlei livremente, não preocupando-se com qual aprendizado será proporcionado por esta aula, capazes de realizar qualquer tarefa proposta pelo professorado para garantir pelo menos alguns minutos de “liberdade” para escolher o que fazer, inclusive comportar-se ou estudar para outra disciplina (é comum nos relatos do professorado que alguns alunos ou alunas com notas baixas em outras disciplinas sejam proibidos de fazer educação física).

Para o alunado, as provas e trabalhos não tem significado de aprendizado, importando somente atingir a nota que o fará ser aprovado ou reprovado. A primeira vista, o confronto existente pode ser entendido que aconteça entre o professorado e o alunado, entre os desejos e necessidades de ambos, porém, estaríamos operando com uma análise formal dos processos educativos da escola capitalista, pois o confronto realmente existente é estabelecido entre os sujeitos do processo educativo – professorado e alunado – e o conhecimento – conteúdo escolar e método pedagógico.

6.3.2 Jogos Escolares – JERGS e *Guri Bom de Bola*

A concepção de educação que se fundamenta na perspectiva da empregabilidade e do disciplinamento, característicos da lógica das competências atreladas à educação escolarizada, cria diversos mecanismos para que a vida escolar internalize no alunado e no professorado princípios alienantes, onde as referências para a formação humana são externas às necessidades do próprio ser humano, daí sua necessidade de internalização. Realizando um caminho inverso daquilo que seria um

processo formativo pautado pelas demandas e necessidades do ser humano historicamente produzidas. Na organização do trabalho pedagógico da educação física, identificamos que um destes mecanismos são os jogos escolares, que fazem parte do calendário escolar da RMENSR e que interferem no planejamento do professorado e das próprias escolas que se organizam para participar destas atividades.

Podemos pontuar que, historicamente, as competições esportivas escolares enquanto políticas públicas, no Brasil, tiveram a sua criação em 1969 durante a Ditadura Militar, pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura⁴², naquele momento eram chamadas de Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs). No ano 2000, se modificou o nome dos jogos para Olimpíadas Colegiais, estes jogos eram organizados pelo então Ministério da Educação, Esporte e Turismo em convênio com organizações privadas como o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e Rede Globo de Televisão. Em novembro deste mesmo ano, foi realizada a 1ª Olimpíada Colegial Esperança (chamada assim por causa do Projeto Criança Esperança, da Rede Globo). Desde então, as competições escolares fazem parte do calendário esportivo das Olimpíadas Escolares, que tem etapas seletivas municipais e estaduais classificatórias para as competições nacionais. Embora o atual Ministério dos Esportes seja divididos em três secretarias: alto rendimento; esporte e lazer, e; esporte educacional, a secretaria responsável pela realização das competições escolares é a Secretaria de Alto Rendimento, já demonstrando que o caráter destas competições coaduna com o modelo institucionalizado de esporte competitivo, ao invés de comporem as iniciativas de cunho educacional.

Os jogos escolares que acontecem na RMENSR provém de políticas públicas e privadas, são eles: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e Jogos Guri Bom de Bola. Enquanto política pública, os JERGS são organizados pela Secretaria da Educação do RS, através da Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer da Divisão de Programas e Projetos Especiais do Departamento Pedagógico, sendo executados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) junto às administrações municipais, Nova Santa Rita pertence à 27ª CRE de Canoas. São realizadas quatro etapas classificatórias ao longo de cada ano: municipal, coordenadoria, regional e final. O Guri Bom de

⁴²Durante o século passado, o setor governamental (em âmbito nacional) responsável pelo esporte foi modificado diversas vezes. Em 1970, esta Divisão foi transformada em Departamento de Educação Física e Desportos, ainda veiculada ao Ministério da Educação e Cultura. Em 1978, este Departamento foi transformado em Secretaria de Educação Física e Desporto ainda durante o regime militar, e assim permaneceu até 1989, quando Fernando Collor de Melo, em 1990, extingue a Secretaria ligada ao Ministério da Educação e cria a Secretaria de Desportos da Presidência da República. Após a saída de Collor, o esporte voltou a ser vinculado ao Ministério da Educação, com a Secretaria de Desportos. No Governo FHC foi criado o Ministério Extraordinário do Esporte e a antiga secretaria é transformada no INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, desvinculado do MEC e subordinado ao Ministério Extraordinário do Esporte. Em seu segundo mandato, 1999, FHC cria o Ministério do Esporte e Turismo, o INDESP passa a ser vinculado a este órgão. Em outubro de 2000, o INDESP é extinto e substituído pela Secretaria Nacional do Esporte. No Governo Lula, as duas pastas: Esporte e Turismo, são separadas criando dois ministérios distintos – Ministério do Turismo e Ministério do Esporte.

Bola são jogos que compõem o Projeto Bom de Bola promovido pelo Grupo Rede Brasil Sul (RBS), afiliada da Rede Globo de televisão, executado pelas secretarias municipais de educação e coordenado pelo setor de eventos do Grupo RBS. É destinado às escolas da rede pública e privada de ensino, em três etapas: municipais, regionais e finais (nesta etapa regional, o Estado fica dividido em 12 regiões correspondentes às áreas de cobertura da RBS TV).

Embora oriundos de caracterização distinta entre público e privado, percebemos que estes jogos escolares têm objetivos e finalidades idênticas. Demonstrando que a redefinição do papel do Estado e das políticas públicas cada vez mais se orientam por princípios privatistas dada a sua regulação pelo mercado. Como podemos perceber no regulamento dos dois modelos de jogos escolares, no que se refere aos seus objetivos e finalidades:

Art. 05 - São objetivos dos JERGS:

- I. Fomentar a prática do desporto educacional, contextualizando-o como meio de educação;**
- II. Estimular a iniciação e a prática esportiva entre os escolares, da rede pública de ensino;
- III. Contribuir para o desenvolvimento integral do educando como ser social, estimulando o pleno exercício da cidadania, através do esporte;**
- IV. Fomentar a ocupação do tempo do educando, tendo por fim o acesso a essa prática;
- V. Incentivar a integração entre a escola e a comunidade escolar, através das atividades esportivas, reforçando o espírito de grupo entre as escolas participantes.
- VI. Possibilitar a identificação de novos talentos esportivos (JERGS, 2010, p. 1) [grifos meus].

-x-

Art. 3º – São finalidades do Projeto Bom de Bola:

- Promover a continuidade do processo pedagógico vivenciado nas aulas de Educação Física;**
- Desenvolver os princípios que norteiam o esporte educacional do Rio Grande do Sul: educação, integração, cooperação e participação.**
- Situar a escola como centro esportivo e formativo da comunidade.
- Consolidar a parceria dos Governos Municipais com a iniciativa privada, em nível esportivo (GURI BOM DE BOLA, 2010, p. 9) [grifos meus].

No ano de 2010, no município de Nova Santa Rita, a primeira etapa dos JERGS foram realizados entre a segunda quinzena do mês de maio e a primeira quinzena do mês de junho. São sete modalidades esportivas ao todo: futsal, basquete, vôlei, handebol, atletismo, xadrez e futebol (somente nas categorias mirim e infantil); em três categorias: mirim (alunos ou alunas que nasceram entre os anos de 1998 e 2000), infantil (entre 1996 e 1998) e juvenil (de 1993 até 1995). A modalidade de atletismo não foi realizada na etapa municipal, somente na etapa da coordenadoria. As modalidades de

handebol e xadrez foram realizadas em um mesmo dia, pois não haviam um número suficiente de escolas e alunado participando. A modalidade de basquete não ocorreu porque nenhuma escola se inscreveu. As competições de vôlei masculino e feminino foram realizadas no mesmo dia, devido ao baixo número de escolas participando não houve necessidade de destinar mais dias para este fim. As modalidades de futebol e futsal foram realizadas durante vários dias. O futsal foi realizado durante seis dias (não consecutivos, intercalados), sendo que em cada dia havia uma categoria de cada sexo (por exemplo, num dia era futsal infantil feminino e em outro era futsal infantil masculino), além de uma data específica para os jogos finais de cada categoria. O futebol ocorreu durante três dias, não há categoria juvenil no futebol e as finais foram realizadas no mesmo dia das etapas classificatórias.

Desta breve descrição da realização dos JERGS, percebemos aquilo que o professorado afirmara anteriormente: que o futebol predomina sobre todos os outros esportes e outras manifestações da cultura corporal, gerando maior interesse nas aulas de educação física e nos jogos escolares. Inclusive, no ano de 2010, por ocasião da Copa do Mundo de futebol realizada na África do Sul, registramos em nosso diário de campo que: “na sala de aula onde faço o acompanhamento das atividades de hoje, há muita decoração alusiva a Copa do Mundo. Cartazes, bandeiras, painéis com os grupos da Copa do Mundo, fotos de mascotes e mensagens de apoio a seleção brasileira de futebol” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de junho de 2010).

Outro aspecto interessante sobre a Copa do Mundo de futebol, foi que algumas escolas realizaram atividades durante o mês de junho alusivas à Copa, uma delas sendo notícia nos jornais locais e no *site* da prefeitura de Nova Santa Rita, que divulgou da seguinte forma:

O colégio está inteiramente decorado com frases de incentivo à seleção brasileira e bandeiras das outras equipes que disputam a Copa na África do Sul. Enfeitados da cabeça aos pés, com os rostos pintados e carregando bandeiras, os pequenos já mostraram intimidade com as pátrias que estavam representando. O projeto terá continuidade durante todo o mês de junho. No dia 30, haverá uma mostra com a cultura de todos os países (NOVA SANTA RITA – *site*, acesso em: 16 de junho de 2010).

Os jogos de quadra foram disputados em um ginásio localizado no bairro de Morretes e o futebol foi disputado no campo do clube XV de novembro, no Centro de Nova Santa Rita. A logística da participação das escolas nos jogos foi a seguinte: após realizarem o transporte diário das crianças até as escolas, os ônibus e micro-ônibus escolares voltam às escolas para buscar o alunado e o professorado que ia participar do jogos. Aproximadamente às 9h, teve início o primeiro jogo de cada modalidade, se estendendo até o turno da tarde (dependendo do número de escolas participantes se encerravam as atividades às 16h, pois os veículos que realizam o transporte precisavam estar

disponíveis às 17h para o retorno do alunado das escolas que utiliza o transporte escolar regular). Todas as equipes foram acompanhadas por um professor ou uma professora responsável, normalmente de educação física. No horário do meio dia foi servido um lanche para as crianças e os jogos aconteceram ininterruptamente, as equipes que iam sendo desclassificadas iam retornando para suas escolas, dependendo da disponibilidade do transporte escolar.

Os jogos Guri Bom de Bola aconteceram no mês de agosto, nos dias 26 e 27. Esta primeira etapa teve a participação das escolas do município tanto estaduais quanto municipais. Com a mesma logística utilizada nos JERGS com relação ao deslocamento do alunado e do professorado para o clube XV de janeiro, onde foram realizadas as atividades. Neste evento, há somente a disputa de futebol separado entre feminino (realizado dia 26 de agosto) e masculino (realizado dia 27 de agosto), em categoria única: para alunos ou alunas que nasceram entre os anos de 1996 e 1999 (entre 11 e 14 anos de idade).

A realização dos jogos escolares expõe os divergentes interesses em torno dos objetivos que a gestão, professorado e alunado imprimem à eles. Por um lado, a gestão (equipes diretivas das escolas e coordenações da SMEEC) reproduzem os discursos de que os jogos escolares contribuem para a cidadania, saúde, participação, respeito às regras etc, além do interesse de colocar as escolas em disputa numa competição para obter algum tipo de êxito sobre as outras; por outro lado, o alunado quer disputar os jogos com o intuito de ganhar, de ser campeões, de serem melhores que as outras escolas, de poder tripudiar sobre os colegas que não foram jogar e sobre as escolas que perderam seus jogos, sendo a derrota e a vitória, momentos de decepção ou exaltação e não de aprendizado.

Como relata a Professora B,

[...] por mais que tu conscientize eles que nós vamos participar que é muito importante a competição... eles querem ganhar de qualquer jeito, aí tu vai lá, eles perdem e ficam: “também professora a gente perdeu, a gente não treinou, a gente não fez isso, a gente não fez aquele outro” e todos os anos é a mesma coisa (ENTREVISTA Professora B, 12 de abril de 2010).

Concordando com essa ideia, o professor F afirma também que esta prática contribui para a segregação entre o alunado, propondo que seja modificada a forma de realização dos jogos,

[...] eu nunca parei pra pensar sobre isso, mas se tivesse como fazer de uma outra maneira, remodelar isso, dar outro objetivo pro final do torneio, mas não simplesmente dar medalha e ser campeão pra chacotear outro: “Te ganhei! Sou melhor que tu!”. Ao invés de aproximar, eu acho que acaba segregando mais se não tiver um pouco de cuidado, desperta muito a competitividade deles e acho que aqui não é o lugar apropriado pra isso (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010).

Essa questão também foi observada ao analisarmos as respostas do alunado à pergunta: “o que você pensa sobre os jogos escolares?” Nas respostas foi possível identificar que a maior parte do alunado que respondeu expressou um caráter da competitividade como maior motivação à participação nos jogos escolares, competitividade entre o alunado e entre escolas. Além disso, a lógica competitiva e individualista do modelo de jogos adotado, também faz com que o alunado perspetive os jogos escolares como uma oportunidade para “mostrar seu talento” esportivo, acreditando que os jogos permitem que empresários do esporte possam estar observando o aluno ou aluna que se destaca em alguma modalidade com o intuito de oferecer oportunidades para a carreira de atleta.

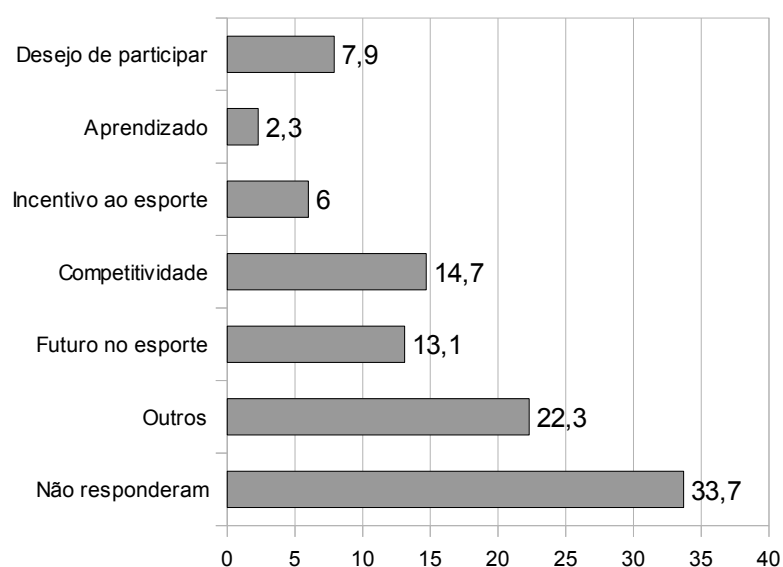


Figura 12: o que pensa o alunado sobre os jogos escolares - respostas do alunado (%)

Selecionamos alguns trechos dos questionários respondidos que são significativos dos números expressos no gráfico acima. Sobre a competitividade exacerbada, estes fragmentos esboçam esta noção: “temos que fazer o máximo possível para ganhar”; “tentar achar a escola que tem melhor desempenho dos meninos que jogam”; “quando a gente for jogar a gente tem que ser unidos e ir para ganhar”; “é bom porque podemos medir força com as outras escolas”. Junto à esta questão, também há a necessidade do *vir-a-ser* que está presente no imaginário do alunado a respeito dos jogos escolares, quando vislumbram oportunidades de serem atletas quando jogam estas competições: “uma boa oportunidade de crescer na carreira de jogador, mas isso é 1 entre milhões competindo, impossível!”; “descobrimto de novos talentos para o futuro”; “dá uma chance para os guris que jogam, vai que tem um olheiro”.

É interessante perceber o que o professorado afirmava sobre a participação nos jogos escolares como “moeda de troca”, pois o desejo do alunado em participar é muito grande, como demonstramos nestes trechos das respostas: “só participam os melhores jogadores”; “é muito bom ser escolhido. Bah! Eu fico muito feliz”; “é uma atividade legal porque mostra quem tem potencial, porque o professor te escolheu sendo que tem um monte”; “é a terceira melhor coisa que tem no ano, em segundo é o passeio de final de ano e em primeiro lugar vem a aprovação de ano”

A tríade antagônica (gestão, professorado e alunado) acerca das percepções sobre os jogos escolares se encerra com o que pensa o professorado sobre a realização destas atividades. Percebemos que o professorado faz uma análise bastante crítica em relação à forma e a organização dos jogos escolares – JERGS e Guri Bom de Bola – que ocorrem em Nova Santa Rita.

Segundo o professor D e a professora E, os jogos interferem negativamente na organização de suas aulas na escola, ao afirmarem que

[...] é “juntação” de gente, é “pelada”, é só pra dizer que fez alguma coisa. Aí tu perde de estar em sala de aula com alunos que precisam de um reforço, precisam de uma aula a mais para estar num campo, jogar duas partidas, 10h tu está fora da competição e tem que esperar até meio dia o ônibus para voltar para escola. Pra mim isso é mal! Não é mal planejado porque eu não sei se eu sentasse no lugar de quem faz, eu conseguiria fazer diferente, mas eu acho que o propósito disso poderia ser outro (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010).

- x -

Só atrapalha porque a gente tem que tá tirando aluno da sala de aula, ele vai estar perdendo aula e não vai ter como recuperar depois (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

Uma das questões motivadoras das críticas do professorado é com relação à postura dos colegas quando estão jogando com suas equipes, a competitividade expressa nos jogos escolares assume um caráter de disputa predatória, própria do modelo esportivo hegemônico difundido como mercadoria no sistema do capital. Durante o acompanhamento do JERGS, junto à uma das equipes, registramos em nosso diário de campo a seguinte passagem:

No trajeto da escola para o ginásio, a professora comentou que em outro dia, um professor de outra escola a havia questionado sobre um aluno seu não ter a idade correta para jogar em categoria inferior. Com este fato, ela ficou bastante incomodada por ter desconfiado de sua postura profissional. Na ocasião, ela comprovou a idade correta de seu aluno e disse sentir-se desrespeitada pelo colega (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de maio de 2010).

O professor D e a professora E também questionam esta forma de tratamento existente entre

os colegas, afirmam que não contribuí para a formação do alunado e para as relações entre o professorado,

[...] se a proposta é integrar, socializar tanto professores como alunos, fica feio como no ano passado o pessoal arbitrando e o professor do lado fora: “Tu tá me roubando! Porque tu trabalha na outra escola!” é sem propósito! (ENTREVISTA Professor D, 27 de abril de 2010).

- x -

Era pra contribuir, mas sinceramente, atrapalha. Porque era pra ser uma integração entre as escolas, os alunos interagirem, mas isso não acontece, isso é só no papel. Chega lá é professor brigando com professor, desconfiando que um aluno tá com a idade trocada, desconfiando da credibilidade do professor e isso me deixa... né... era pra ser cooperativo, era pra ser integralista, mas não consigo ver esse cunho nesses jogos (ENTREVISTA Professora E, 10 de junho de 2010).

O professor F comenta a sua contrariedade à realização dos jogos escolares, principalmente os que são realizados nas escolas, pois acabam se caracterizando como “burla pedagógica” para cumprir carga horária que é compensada aos sábados (chamados na RMENSR de “sábados letivos”).

Se eu pudesse, te confesso aqui, nunca faria torneio porque eu sou totalmente contra torneio, porque isso desperta muita competitividade e eu acho que a escola não é o ambiente correto pra isso, porque eles não estão sendo preparados para ser atletas de alto nível, acho que é extremamente importante competir, mas dá pra ter outra abordagem a competição, não simplesmente chegar, ser campeão e ganhar medalha. E aqui no município, não só aqui, mas acontece muito dos torneios e da educação física ser o motivo da aula no sábado. Não temos outra coisa? vamos fazer um torneio! isso é muito comum, não só aqui. Mas aqui acontece. Aí só o professor de educação física trabalha, apita jogo, ouve desaforo de aluno que não concordou com alguma coisa ou outra, e assim por diante (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010).

Assim como o esporte nas aulas de educação física, a participação do alunado nos jogos escolares são utilizados pelo professorado e equipes diretivas como “moeda de troca”, ou seja, mecanismo disciplinador do comportamento do alunado. Isso só é possível pelo fato de que o modelo de jogos escolares adotado é seletivo e excludente, onde a maior parte do alunado não participa das atividades, daí que há uma disputa entre o alunado para serem convidados pelo professor ou pela professora de educação física a participarem dos jogos escolares.

Abaixo, observamos este fato de que menos de 1/3 do alunado participou dos jogos escolares durante o Ensino Fundamental.

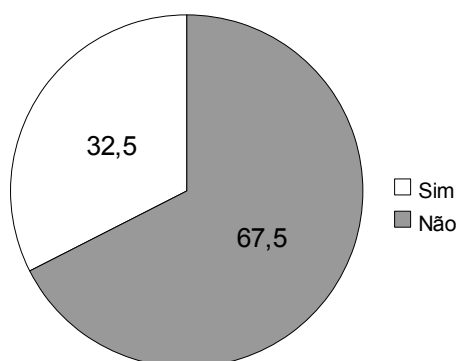


Figura 13: participação nos jogos escolares: JERGS e Guri Bom de Bola - respostas do alunado (%)

O relato do professor H é bastante significativo neste sentido, ao afirmar que, como a motivação do alunado para participar dos jogos é bastante grande e poucos alunos e alunas podem participar, dada a lógica excludente destes tipos de competições, isso deve ser utilizado para “melhorar” o comportamento do alunado.

Eles se sentem bem motivados pra jogar, acho que uma das principais motivações do aluno aqui na escola é quando tem o JERGS e o Guri Bom de Bola, basta eu te dizer que começa o ano letivo em fevereiro, março, eles já estão: “quando é que começa o JERGS? Quando é que vai ser o Guri Bom de Bola?” Eles já sabem que vai ser na segunda metade do ano letivo, mas eles já vão te perguntando, até pra ti não esquecer do nome deles na lista. O que implica é que nem todos são contemplados com a convocação, a gente tenta convocar aqueles que se destacam realmente, mas a gente procura fazer a análise de comportamento, desempenho, e quando a gente nota que algum aluno está aquém do que a gente objetiva, eu já falei para eles e dei exemplos de alunos que eram exímios jogadores aqui na escola e não foram convocados por causa de comportamento e tudo mais. Além de ser uma motivação, é uma maneira de conseguir coisas com eles em troca. Atrapalha um pouco no sentido de que eles te pegam no corredor da escola para perguntar quando é que vai ser, ficam te questionando toda hora, e te ajuda a conseguir algo em troca com eles sempre: “olha, tu quer ir para o Guri Bom de Bola teu comportamento não está de acordo com isso!” (ENTREVISTA Professor H, 4 de outubro de 2010).

Os professores G e F também relatam sobre a utilização deste mecanismo disciplinador para controlar o alunado, como se fosse um tipo de palmatória⁴³ de outros tempos, o professorado estabelece como pré-requisito à participação nos jogos escolares um número máximo de ocorrência indisciplinadas na escola, independente do momento em que ela ocorreu, garantindo o controle durante todo o período em que o alunado está na escola, condicionando-o a se policiar para poder participar dos jogos,

⁴³Palmatória foi um instrumento muito utilizado antigamente nas escolas para castigar alunos e alunas que haviam sido indisciplinados, através do castigo físico era possível manter o controle do alunado, que se “comportava” para não sofrer punições.

[...] eu acho que tem meninos que passam o ano inteiro esperando por isso e como isso vale tanto para eles, a gente tem que usar isso a nosso favor. De mostrar que tu precisa de um ser completo. [...] a questão das ocorrências não era só da Educação Física, seja qual era o problema, mesmo que fosse indisciplina com a professora de Português, Matemática, seja lá o que for, não serve porque independente da disciplina é o comportamento dele. Eu acho assim, interfere assim, no meu caso, eu acredito que positivamente. Claro que dependendo da maneira como se direcionar (ENTREVISTA Professor G, 10 de agosto de 2010).

- x -

[...] muitas direções e muitos professores de outras disciplinas, acabam excluindo o aluno desses JERGS ou dessas competições quando não está bem em alguma outra coisa: "Ah, tem três ocorrências, tu não vai participar do JERGS!". Não sei te dizer se isso é bom ou se isso é ruim, porque o aluno acaba se policiando um pouco mais, acaba se disciplinando, porque tem um objetivo para alcançar, talvez isso seja útil se olhar por esse lado. Mas acaba sendo aquilo que te falei, é uma troca: "Tu só vai se fazer isso! Tu só vai se fazer aquilo!" (ENTREVISTA Professor F, 29 de junho de 2010).

A lógica competitiva do esporte em que se baseiam estes modelos de jogos escolares, é identificável como um modelo predominante no trato com o conhecimento na organização do trabalho pedagógico da educação física. Uma questão significativa neste sentido é interessante de ser exposta: no regulamento do JERGS, um dos artigos refere-se à "alunos" e atletas como se fossem sinônimos, como se alunado e atletas sejam a mesma coisa: "Art. 15 – Cada **atleta** poderá participar de todas as modalidades, somente em sua categoria de origem, exceto os **alunos** nascidos em 1998 que poderão atuar nas categorias mirim e infantil" (JERGS, 2010, p. 4) [grifos meus].

Esta perspectiva de jogos escolares apresentam uma dicotomia que é expressão do sistema esportivo da atualidade. No caso das políticas públicas, por exemplo, ao invés do MEC ou secretarias (estaduais ou municipais) de educação serem responsáveis pelo jogos que ocorrem no sistema de ensino, quem organiza toda a estrutura das competições esportivas nas escolas são setores destinados à tratar especificamente do esporte em suas três vertentes: alto rendimento, esporte de lazer ou esporte educacional (como exemplo, o Ministério do Esporte que, através da Secretaria de Esporte Educacional, organiza as Olimpíadas Escolares, jogos realizados em âmbito nacional). Isso significa dizer que o modelo de referência para os jogos escolares são oriundos de setores que tratam do esporte sob diferentes âmbitos de prática e, assim, buscam inserir o esporte na escola na busca de resultados quantitativos que só tem sentido na lógica esportiva e não na formação do ser humano crítico, consciente e cidadão, como a escola capitalista pretende formar.

Esta explicação anterior ainda está no nível da superfície de análise do fenômeno, na sua aparência, porém é um passo fundamental para compreendermos que não estamos tratando de um

equivoco na formulação de políticas educacionais relacionadas ao esporte e que se expressam nos jogos escolares, justamente porque se analisarmos com profundidade, na essência do fenômeno, vamos perceber que o sistema esportivo escolar e o sistema de ensino têm os mesmos interesses e objetivos de internalizar a lógica do capital; a mesma concepção de educação fundamentada na empregabilidade e no disciplinamento; a mesma perspectiva avaliativa do ranqueamento, da comparação entre escolas e alunado, da disputa predatória em que poucos vão se sobressair atingindo os níveis desejados e da competição como referência de qualidade do ensino e da formação.

A competição como referência para a qualidade do ensino, expressão da meritocracia do atual modo de vida burguês, pode ser observada também em diferentes competições, não somente vinculadas ao esporte, estabelecidas como políticas públicas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Olimpíada da língua Portuguesa, por exemplo.

Em estudo recente desenvolvido no F3P-EFICE, Pergher (2008, p. 73) afirmou que “a forma como o esporte vem sendo tratado na escola, como conteúdo hegemônico das aulas de educação física, alinhado à lógica do rendimento, gera um verdadeiro *apartheid* nas aulas de educação física”. Este *apartheid*, diferentemente da ideia de exclusão, refere-se ao fato de que é “necessário ter quem dominar, quem vencer, por isso ele não está excluindo, mas sim deixando dentro do processo, separado, relegado a uma posição necessária para que as relações se perpetuem” (PERGHER, 2008, p. 73).

A utilização dos jogos escolares como meio de disciplinar comportamentos e competir na busca da vitória a qualquer custo, são meios eficientes de moldar o alunado para enfrentar a realidade de desemprego, miséria e desigualdade. A escola ensina: “só vai jogar quem se comportar!”, os jogos ensinam: “só a vitória interessa!”, nada além disso importa. Que outro mecanismo tão eficiente quanto a competição predatória faz com que o alunado internalize que somente os mais aptos, os mais capazes, os mais competentes são aqueles que tem mérito em obter algum sucesso em sua carreira? Obedecer sem questionar, independente do que seja, suportando as piores condições para simplesmente conseguir um emprego ou alguma forma de manter-se vivo, não seriam estes os requisitos esperados pela esfera produtiva na atualidade? O capitalista responderia sem exitar: “Sim!”. Mas, se tomarmos como referência de análise o ser humano, o que o constitui enquanto ser, a história da produção de sua humanidade e as contradições inerentes à sociedade de classes, perceberemos que esta concepção de educação e esta escola não atendem aos interesses da maior parte da população – a classe trabalhadora, mas sim, aos interesses egoístas, expansionistas e autodestrutivos do capital.

Pontuaremos os principais elementos da síntese que podemos realizar sobre a relação entre

os jogos escolares e a organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista:

a) *os jogos escolares oriundos de políticas públicas e privadas compartilham da mesma concepção de educação*: a redefinição do papel do Estado na atual conjuntura, tendo o mercado como marco regulatório de todas as esferas, incluindo da formação, faz com que não haja diferenças entre os jogos escolares organizados pela esfera pública (como o caso dos JERGS) e da esfera privada (como o Guri Bom de Bola);

b) *o futebol é predominante entre as modalidades esportivas*: o número de escolas e participantes nas competições de futebol é bem maior que nas outras modalidades, esta manifestação também é hegemônica nas aulas de educação física. Pudemos perceber a existência da relação entre a realização da Copa do Mundo de futebol com as aulas de educação física e jogos escolares, na medida em que as escolas se preparavam para assistir aos jogos e torcer para a seleção brasileira de futebol, diferentemente de outras manifestações como vôlei, basquete etc;

c) *os sujeitos da organização escolar (professorado, alunado e gestão) atribuem diferentes e divergentes objetivos e finalidades aos jogos escolares*: percebemos que não existe consenso entre aqueles que organizam o trabalho pedagógico na escola, ao atribuir diferentes sentidos e objetivos aos jogos escolares esta tensão fica mais evidente. A gestão apresenta uma proposta fechada de jogos escolares (que inclusive já chega pronta ao município) com objetivos já estipulados e tentam fazer cumprir; o professorado é contrário a este modelo de jogos e ao mesmo tempo são aqueles que devem acompanhar as equipes escolares, utilizando os jogos como mecanismo de disciplinamento; e o alunado não quer só jogar, quer ganhar a qualquer custo e vislumbrar alguma possibilidade de futuro no esporte como atleta;

d) *o caráter da competição exacerbada dos jogos escolares se sobrepõe*: tanto entre o professorado como entre o alunado que só querem vencer as competições, o acirramento das disputas entre eles se manifesta a ponto de ser questionado se o real sentido dos jogos está sendo atendido, assim como as referências para os jogos escolares são as mesmas das competições institucionalizadas de alto rendimento. Como alguns professores e professoras afirmaram, não há integração ou interação, somente a disputa das partidas de cada escola;

e) *os jogos escolares são usados como “moeda de troca” para disciplinar o comportamento do alunado*: conforme o relato do professorado, os jogos escolares são mecanismos eficientes para o disciplinamento do alunado. O fato de o alunado querer participar das competições fazem com que aceitem e obedeçam qualquer regra, isto não significa concordar com elas, apenas acatá-las para poder vislumbrar a participação nos jogos, embora muitas vezes não seja possível porque, mesmo obedecendo as regras, o caráter excludente e seletivo dos jogos não permitem que todos participem;

f) os jogos escolares se fundamentam na competição como parâmetro para a qualidade do ensino: sendo um dos mecanismos da formação para a empregabilidade, os jogos escolares cumprem com a função de ensinar ao alunado que somente os mais “aptos e competentes” alcançarão sucesso, serão vitoriosos e se sobrepujarão aos outros, tanto durante as competições quanto nos mecanismos de seleção realizados em cada escola, pois somente um pequeno número do alunado pode participar dos jogos.

Ressaltamos que nossas críticas aos jogos escolares, referem-se ao modelo de jogos que ocorrem na RMENSR (e que se estendem à outras redes municipais e estaduais), cujos objetivos e finalidades não expressam os reais interesses do ser humano, por atender somente à lógica de reprodução do capital e das necessidades de formação para o mercado.

7. CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este caminho que percorremos, concluímos que muito ainda temos por andar na produção do conhecimento e na elaboração de sínteses explicativas do real. Tal qual o princípio dialético de que algo “é” e “não é” ao mesmo tempo, este fim também é o início, esta conclusão também é introdução, esta síntese final também é início de uma próxima análise. O conhecimento enquanto explicação do real, cuja capacidade de elaboração científica faz parte da formação humana, estabelece as bases para reformulações constantes e infindáveis, no sentido de desenvolver-se cada vez mais. Nossa proposta, na busca da análise, explicação e transformação da forma escolar atual não dissocia o conhecimento científico da prática objetivada, através da elaboração da teoria pedagógica, cuja busca por sua elucidação é também um enfrentamento às perspectivas que distanciam-se da teoria para priorizarem os imaginários, as subjetividades individualistas, os discursos e outras ilusões idealistas que se prendem às próprias críticas sem conseguir objetivar avanços para os problemas demandados pela realidade concreta.

Durante esta jornada, foi preciso muito tempo de análise para alcançarmos breves momentos de síntese. Ao problematizarmos a realidade escolar através da pergunta: **como se organiza o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista e que relações estabelecem com o desenvolvimento das forças destrutivas do sistema do capital na atualidade?** Tínhamos a clareza de nossos limites investigativos, porém também sabíamos das possibilidades de que a imersão na escola capitalista, na sua prática concreta, pudesse trazer elementos explicativos que nos permitissem compreendê-la e estabelecer bases para sua transformação.

Ao longo desta caminhada, por diversas vezes nos deparamos com encruzilhadas investigativas em que buscamos na teoria do conhecimento possibilidades de avançarmos nas elaborações científicas, foi preciso encontrar categorias que nos oferecem subsídios para a análise da prática social da escola e da educação física. Para responder a pergunta que originou este estudo, analisamos a organização do trabalho pedagógico da educação física na RMENSR. Partindo desta totalidade, buscamos aprofundar nossa investigação em outros elementos constituintes do fenômeno e que entendíamos serem prioritários para o desenvolvimento de nosso objeto de investigação. Estes elementos só se separaram na exposição do texto com fins didáticos, pois suas relações e articulações não nos permitem afirmar que hajam possibilidades de uma existência própria isolada e independente

das demais relações concretas que constituem a totalidade do fenômeno.

Com a ressalva de que a forma expositiva se diferencia do processo investigativo, nestas últimas considerações vamos fazer o caminho inverso do que apresentamos até aqui, ou seja, partimos do mais geral para o específico da educação física na escola capitalista, agora vamos partir deste específico para também apreendermos os movimentos mais gerais do capital e de suas determinações para a educação e educação física. Este movimento inverso não é pura e simplesmente um opção didática para a exposição textual, é um movimento constituinte do processo de produção do conhecimento, da forma de apreensão do real no pensamento em que o singular está ligado ao universal pela via do particular.

O acompanhamento dos jogos escolares evidenciou as contradições existentes entre os sujeitos da escola e do sentido atribuído as atividades nela realizadas, além da fragmentação dos sujeitos a partir dos objetivos estabelecidos pelos jogos escolares que diferenciam-se de acordo com o “papel” atribuído a cada sujeito pertencente à escola. Os pontos que sistematizamos sobre a questão dos jogos escolares e suas implicações na escola capitalista foram os seguintes: a) os jogos escolares oriundos de políticas públicas e privadas partilham da mesma concepção de educação; b) o futebol é predominante entre as modalidades esportivas; c) os sujeitos da organização escolar (professorado, alunado e gestão) atribuem diferentes e divergentes objetivos e finalidades aos jogos escolares; d) o caráter da competição exacerbada dos jogos escolares se sobrepõe; e) os jogos escolares são usados como “moeda de troca” para disciplinar o comportamento do alunado; f) os jogos escolares se fundamentam na competição como parâmetro para a qualidade do ensino.

Estes elementos articulados aos conteúdos escolares da educação física expressam a consolidada perspectiva da esportivização da educação física e da ausência de demais elementos da cultura corporal historicamente sistematizados, ao apontarmos que: a) os conteúdos da educação física são centrados nas modalidades esportivas; b) os conteúdos da educação física não tem relação com os conteúdos das outras disciplinas; c) há uma especialização em determinadas modalidades esportivas; d) há uma predominância da divisão sexual em cada modalidade; e) o treinamento é prioritário em relação ao ensino dos conteúdos. Os conteúdos da educação física pertencentes à organização do trabalho pedagógico assumem a perspectiva da lógica das competências que preconizam a eficiência e se resumiam à determinadas modalidades esportivas, ao reduzir o acesso ao conhecimento à algumas modalidades se evidenciou uma carência da produção do conhecimento ampliado. Identificamos também, a exacerbção do caráter competitivo nas diferentes modalidades esportivas que acabam por representar a concepção de educação baseada na empregabilidade, ou seja, adaptar o ser humano às disputas predatórias do mercado de trabalho e aceitá-las de forma

“naturalizada”, como se não houvesse possibilidades alternativas para a escola e a formação do alunado.

Entendemos que os conteúdos escolares, enquanto mediações da organização do trabalho pedagógico, se organizam a partir do conhecimento sistematizado, ou seja, da transformação do conhecimento científico em conteúdos escolares para que o alunado se aproprie, produza sentidos e elabore novos conhecimentos a partir daquilo já existente. Este conhecimento, articulado à vida do alunado e do entorno da escola, vai adquirindo sentido a medida que os sujeitos nele encontram-se vinculados, não havendo cisão entre a escola e a vida, e tampouco entre a teoria e a prática.

Em relação a esta questão da cisão entre teoria e prática, foi possível identificar que os métodos pedagógicos utilizados no trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista adquirem uma forma fragmentada ao dividirem-se em aulas teóricas e aulas práticas que não relacionam-se entre si. Uma série de elementos que apontamos possibilitam compreender como esta perspectiva se materializa na escola, refletindo-se também na fragmentação entre as “aulas livres” e as “aulas dirigidas” na educação física. Neste ponto, é importante ressaltar que os sentidos atribuídos pelo alunado e pelo professorado são diferenciados, na medida em que boa parte do alunado tem preferência pelas atividades “livres” em virtude de poderem fazer o que realmente se identificam e aquilo em que conseguem atribuir sentido em suas vidas (ainda que não tenham total domínio do conteúdo em virtude do trato com o conhecimento com o qual foram subjugados ao longo da escolarização). Foi interessante perceber que, embora haja uma tendência à preferência do alunado por aulas livres em que realizam atividades que já dominam (algumas vezes até independentemente da escola, por exemplo, jogar futebol), identificamos a existência de uma contra-tendência manifesta por alguns alunos e alunas que apontam que nas aulas livres não aprendem nada de novo ou então que só ficam jogando alguma modalidade esportiva sem apropriarem-se daquilo que estão fazendo, reproduzindo-as de forma alienada.

Os conteúdos escolares, os métodos pedagógicos e os jogos escolares são algumas das mediações da categoria dialética objetivos e avaliação, que entendemos ser a categoria central da escola capitalista, determinante e que controla o tipo de formação que o alunado é submetido durante os anos de escolarização. Os objetivos da escola capitalista projetam e a avaliação controla, julga e disciplina, ao mesmo tempo, os objetivos são formulados após serem avaliados o tipo de ser humano necessário pela esfera do mercado de trabalho, assim, o objetivo também é avaliação. A avaliação na escola capitalista (do alunado, professorado e da escola) julga os sujeitos e a instituição, além de controlar o seu funcionamento para que sejam cumpridos os objetivos previamente estabelecidos, ou seja, a avaliação também é objetivo. Como expusemos no capítulo seis, não há uma identidade entre

objetivo e avaliação, porém estes constituem uma unidade contraditória recíproca do fenômeno em questão.

Fica mais evidente esta relação entre objetivo e avaliação, quando analisamos que o estabelecimento dos objetivos educacionais na escola capitalista são previamente definidos por mecanismos criados através das políticas educacionais de avaliação externa e do financiamento do sistema escolar brasileiro, colocando o professorado à margem das definições a respeito do seu trabalho na escola, assim como, na organização do trabalho pedagógico o alunado é alienado do processo e do produto do seu trabalho, pois os objetivos do trabalho pedagógico respondem a interesses e demandas do capital e não do ser humano, dos sujeitos envolvidos no processo. Esta é uma das razões pelas quais há limites na possibilidade da escola capitalista formar cidadãos com consciência crítica, participativos, responsáveis e sabedores de seus direitos e deveres diante da sociedade, tal qual se propõem no estabelecimento dos objetivos das escolas da RMENSR, até porque o que o alunado aprende na escola é reproduzir e obedecer as ordens dos “superiores” hierárquicos. O modelo de aluno ou aluna com êxito na escola capitalista é aquele que atinge os maiores níveis de obediência e disciplinamento à lógica capitalista, além de adquirir as “competências” necessárias para ser jogado no mercado de trabalho como mais uma mercadoria a disputar alguém que a compre.

Na busca da elaboração da teoria pedagógica da educação física é que identificamos o par dialético objetivo e avaliação como o elemento central de análise da escola capitalista, partindo da organização do trabalho pedagógico como real concreto e das mediações que estabelecem os nexos e relações entre os polos contrários e que colocam em movimento a escola capitalista através das contradições inerentes a este modelo de educação escolarizada.

Esta elaboração da teoria pedagógica da educação física, parte da realidade concreta da organização do trabalho pedagógico e da produção da cultura historicamente sistematizada, cuja cultura corporal é uma parte desta produção humana e que suas manifestações vão constituir os conteúdos da educação física, tanto no âmbito escolar como fora da escola. Porém, a teoria pedagógica é elaborada através de negociações e buscando consensos com as diferentes perspectivas, tal qual reivindica o pensamento pós-moderno que acredita ser possível conciliar contradições inerentes ao sistema do capital como, por exemplo, acreditar que negar teoricamente as classes sociais significa que elas não existem ou que convivem em “harmonia” compartilhando os mesmos “discursos”. É com este entendimento das disputas no campo científico que defendemos a cultura corporal como objeto de estudo da educação física, pois esta, expressa uma perspectiva de classe social que se funda nos interesses e necessidades da classe trabalhadora e da transformação da sociedade com a superação da atual forma de organizar a vida.

Ao trabalharmos com a formulação da organização do trabalho pedagógico, estabelecemos como centro de nossa análise os processos e relações entre os sujeitos e o conhecimento mediados pelo trabalho concreto socialmente útil. A mediação do trabalho diz respeito à produção da própria vida humana, na sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, além disso, se refere àquilo que torna humano o ser humano, cujo processo de formação é fruto do trabalho que origina o conhecimento, daí o caráter da relação dialética entre trabalho e educação como unidades de um mesmo processo de formação humana.

Da relação entre trabalho e educação surge a teoria educacional que se manifesta no plano mais geral da educação e de determinado sistema de ensino. Neste estudo, identificamos que as duas categorias estruturantes da teoria educacional da atualidade referem-se à empregabilidade e o disciplinamento. Objetivamente e subjetivamente, estas duas categorias expressam o sentido da escola e o tipo de ser humano que deve ser formado na escola capitalista, revigora-se a forma de produção da mercadoria força de trabalho através da perspectiva da empregabilidade, porém, o conteúdo permanece vinculado às relações de compra e venda no mercado de trabalho, onde o ser humano é subjugado ao imediatismo e às mudanças constantes da esfera produtiva, portanto deve ter uma formação flexível, polyvalente e adaptada à estas instabilidades que transcorrem durante sua vida. A lógica da formação é fundamentada através das perspectivas da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e do “aprender a aprender”. Esta forma de organizar a vida, por ser dotada de diversas contradições, precisa ser internalizada pelo ser humano para criar uma certa “naturalização” das injustiças, desigualdades e opressões da sociedade de classes, daí que é necessário disciplinar as crianças que ingressam na escola para que se acostumem e “aprendam sua função na estrutura social”. Limita-se, com isso, possibilidades crítico-criativas para a formação humana do alunado, sua criatividade vai sendo podada através das obediências que deve respeitar e, com isso, disciplinar-se a aceitar o que lhe é imposto.

Todos estes elementos são localizados historicamente em um período em que a contradição entre trabalho e capital agudiza-se de tal maneira que se torna insustentável, tanto na perspectiva da classe trabalhadora quanto na perspectiva do capital. A intensificação da crise estrutural do capital desdobra-se em diversos aspectos, dentre eles na configuração de um determinado tipo de formação na escola capitalista. O capital imperialismo, economicamente orientado pelo neoliberalismo e politicamente determinado pelo organismos internacionais (FMI, BM, BCE etc), impõe aos Estados um regime de dependência e subordinação aos ditames destas organizações políticas e econômicas. É através destas imposições que observamos a produção de cada país sendo “escoada” para pagamentos de dívidas públicas contraídas para o pagamento de dívidas anteriores e para novos

endividamentos que beneficiam a acumulação capitalista através da intensificação da concentração e centralização de capitais.

Esta insustentabilidade do capital como modo de produzir a existência humana, caracterizada como produção destrutiva, coloca em confronto diferentes projetos de sociedade, dentre os quais a superação do sistema do capital se revigora como possibilidade concreta para a humanidade. E para confrontar este projeto histórico de sociedade é preciso um caminho, um método coerente e consistente de fazê-lo, alicerçado em uma teoria do conhecimento que explique o real e exponha as contradições existentes para sua própria superação. É através desta análise que entendemos que o marxismo é um caminho possível para fundamentar nossas práticas e investigações no campo mais geral da produção humana e no específico da escola e da educação física.

Por isso, para defendermos o marxismo como referência necessária para a superação do sistema do capital, é preciso oferecer respostas para os problemas que emergem da realidade; é preciso submeter nossas respostas ao julgamento da história; é preciso sustentar nossas argumentações em bases concretas, em explicações coerentes com o movimento do real; é preciso elaborar o conhecimento científico na defesa socialista como alternativa à destruição da humanidade operada pelo sistema do capital que não corresponde ao interesse da humanidade.

Se o desenvolvimento das forças produtivas da atualidade estão travancadas pelas relações de produção baseadas, principalmente, na propriedade privada, a socialização dos meios de produção se torna possibilidade superadora. É dizer que, é preciso transformar radicalmente as relações de produção e, assim, desenvolver as forças produtivas que atendam aos interesses da humanidade e não do capital, tal qual vivenciamos nos últimos séculos. E isso é a base de defesa do socialismo como modo de produzir e organizar a vida, onde a perspectiva de revolução não limita-se a “política”, mas a uma revolução social, de todas as esferas da vida e da sociedade incluindo-se aí, a escola e a educação física.

As referências da teoria marxista e da pedagogia socialista nos condicionam a pensar que a função social da escola da classe trabalhadora é a garantia da elevação da capacidade teórica do povo; do desenvolvimento de funções psíquicas superiores que permitam análises da realidade mais coerentes com o interesse da humanidade; da organização do trabalho pedagógico e escolar em que os sujeitos se encontrem enquanto sujeitos e não como objetos; de relações em que a escola não se separe da vida; de que o conhecimento seja fruto de necessidades históricas da classe trabalhadora e não das demandas oriundas de reestruturações capitalistas; de que o alunado e o professorado sejam sujeitos da escola, não só em relação à sua participação, mas também como domínio sobre seu trabalho e controle sobre a instituição.

Uma das intenções adjacentes à esta produção é a elaboração da teoria pedagógica como categoria da prática, onde se confrontam diferentes projetos de formação humana na escola e que são explicitados em determinadas teorias. Nesta questão em particular, entendemos que se torna central a definição da concepção de educação que coloca em movimento a instituição escolar. Portanto, se entendemos que a escola capitalista assume uma concepção de educação contraditória em relação aos interesses dos sujeitos que a compõem, se faz necessário projetar a formação humana em sentido oposto. E é nesta perspectiva de formação que projetamos uma escola dotada de sentido histórico de confronto ao atual modo de produção da existência hegemônico. Este sentido da escola articula os objetivos e a avaliação através da autonomia da escola e do sistema de ensino, onde as decisões não são definidas através de avaliações externas que padronizam a formação, a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento.

Pressupõem-se, assim, a necessidade de construção da coletividade escolar composta por todos os sujeitos (alunado, professorado e gestão) e que parta destes a elaboração do programa de ensino de toda a educação básica em cada escola e em cada sistema escolar (federal, estadual ou municipal), construindo e planejando objetivos e projetos de formação humana coerentes com as necessidades gerais e locais de cada contexto, cujos momentos de avaliação se constituam também como processos formativos de acordo com as necessidades e possibilidades do coletivo escolar.

Na busca de avançar na produção do conhecimento e na formação humana, o acesso ao conhecimento ampliado da educação física podem garantir a apreensão das manifestações da cultura corporal em sua totalidade, perspectivando a articulação entre disciplinas em torno de temáticas ou ideias centrais (organizadas em complexos de estudo) que dotam de sentido a escola na vida dos sujeitos. Onde os métodos pedagógicos sejam construídos pelos sujeitos, tendo a prática social concreta (trabalho socialmente útil) como mediação da relação entre estes e o conhecimento. Demarcamos aqui a noção do conhecimento como elaboração teórica de explicação do real através de sucessivas aproximações aos fenômenos.

Neste mesmo sentido que os jogos escolares podem ser incluídos nos processos formativos da escola, como momentos de exposição do aprendizado em relação ao conteúdo esporte, de elaboração teórica e produção do conhecimento acerca dos fenômenos esportivos. Nos jogos escolares, os objetivos elaborados pelo coletivo escolar permitem com que não haja fragmentação dos sujeitos, tal qual identificamos em nossa investigação.

O trabalho organizado pelo coletivo escolar (sujeitos que compõem a escola) se estende à todas as esferas da organização escolar e do trabalho pedagógico, aliás, a própria organização coletiva é educativa. Tornando-se, portanto, um princípio de organização curricular que tenha por base as

instâncias decisórias democráticas e participativas - "radicalizando" os processos democráticos - propiciando a autonomia real dos sujeitos em relação à seus próprios processos formativos. Com a mesma compreensão de escola e formação apontada por Pistrak (2010, p. 247), em que "por escola nós vamos entender não o lugar onde as crianças apenas estudam, mas o lugar onde organizam sua vida".

Entende-se, assim, que por dentro da escola capitalista vai sendo gestada a sua própria transformação, onde as possibilidades do "novo" carregam a superação das críticas do "velho", não de maneira reformista, mas sim, transformadora. Neste processo transformador, urge a necessidade da luta organizada dos sujeitos (coletivo escolar) contra as políticas públicas de austeridade e destruição do serviço público, da lógica de mercado e da acumulação capitalista.

Ao realizar este estudo para trabalhadores e trabalhadoras que não perderam a capacidade de indignarem-se e que seguem fazendo de sua vida cotidiana a luta por uma outra forma de produzir a existência humana, pretendemos (ainda que, com um pouco de pretensão) através desta leitura da realidade, com seus limites e possibilidades, oferecer "armas para a luta". "Armas" no sentido do conhecimento científico elaborado como explicação do real e capaz de transformar a realidade. Espero que tenhamos sido bem sucedidos nesta empreitada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre. Do Giro Linguístico ao Giro Ontológico na Atividade Epistemológica na Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre: v. 16, n. 03 p. 11-28, julho/setembro de 2010.

ALVES, Melina Silva. **Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS**: O estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. 2010, 142f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFS, São Cristovão, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O Trabalho, a Produção Destrutiva e a Des-realização da Liberdade. In: CARRION, R.; VIZENTINI, P. **A Crise do Capitalismo na Virada do Milênio**. Porto Alegre: UFRGS e Cedesp, 2000, p. 112-120.

ARAÚJO, Luís. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>. Acesso em: novembro de 2010.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o Esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBER, M.; MOURSHED, M. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. **PREAL Documentos - n.º 41**. Santiago: Editorial San Marino, 2008.

BELL, Daniel **O Advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1973.

BETTI, Mauro. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.

_____. Por uma Teoria da Prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BIRD. **Estratégia de Parceria com o Brasil: 2008 – 2011**. Relatório 42677-BR. Washington – EUA: Banco Mundial. Disponível em: www.worldbank.org. Acesso em: 15 de junho de 2011.

BONAFÉ, Jaume Martinez. **Trabajar em la Escuela**: professorado y reformas em el umbral del siglo XXI. Buenos Aires/Madri: Niño y Darila Editores, 1999.

BORON, Atílio. **O Socialismo do Século XXI**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A Opinião Pública não Existe. In: THIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 3ed. São Paulo: Polis, 1982.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 3ª ed. Revisada. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Relatório Mensal da Dívida Pública Federal – Abril/2011**. Brasília: Tesouro Nacional, 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CALDART, Roseli. **Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAPARROZ, Francisco; BRACHT, Valter. O Tempo e o Lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHEPTULIN, Alexander. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). **Documento Final - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC, 2010.

DELORS, Jacques. Educação – um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.

DIEHL, Vera. **O Impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto**

Escola Cidadã. 2007, 238f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2004. Série Cadernos Marxistas, vol. 2.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

ESCOBAR, Micheli. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1993, 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

EUROSTAT. One in three foreign-born persons aged 25 to 54 overqualified for their job. **Eurostat Newsrelease 180/2011**. EUROSTAT, dezembro de 2011. Disponível em: <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>>. Acesso em: 25 de abril de 2012.

EVANGELISTA, João. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós Moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

FAO. **El Estado de la Inseguridad Alimentaria en el Mundo**: la inseguridad alimentaria en crisis prolongadas. Roma: FAO, 2010.

FILIPPINI, Isabella; DIEL, Vera; FRIZZO, Giovanni. Formação de Professores de Educação Física da ESEF/UFRGS: balanço após cinco anos da divisão do curso. **EfDeportes Revista Digital**: Buenos Aires - Ano 15 - Nº 144 - Maio de 2010.

_____; FRIZZO, Giovanni. Formação de Professores de Educação Física no Brasil: crítica a divisão em licenciatura e bacharelado. In: **Anais do XVI Seminário Acadêmico da APEC – Horizontes de Brasil: cenários, intercâmbio y diversidad**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 11 a 14 de maio de 2011.

_____. **A Organização do trabalho Pedagógico na Formação Inicial de Professores de Educação Física**. 2010, 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

FMI. **Bolívia - Enhanced Structural Adjustment Facility Policy Framework Paper, 1998–2001**. Washington-EUA: 25 de agosto de 1998. Disponível em: www.imf.org. Acesso em: 9 de junho de 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Anca/MST, 2004.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli. **Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. A internalização da exclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

_____. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: nº 09, maio/agosto 2009.

_____. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-54.

_____. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FRIZZO, Giovanni. A Produção do Conhecimento da Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia: vol. 13, n. 3, p. 1-16, setembro/dezembro 2010.

_____. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação física. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro: UFF, ano 6, número 6, 2008a.

_____. O Trabalho Pedagógico como Referência para a Pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia: UFG, vol. 11, número 2, p. 159-167, maio/agosto 2008b.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. A dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Reações ao Giro Lingüístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem**. Salvador-BA, 2009. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20LINGÜÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2010.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GORZ, Andre. **Metamorfoses do Trabalho: Crítica da Razão Econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GÜNTHER, Maria Cecília; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma Abordagem Etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**: São Paulo, n. 14, v. 1, p. 85-91, janeiro/junho 2000.

GURI BOM DE BOLA. **Regulamento Geral – 2010**. Porto Alegre: s.e., 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

HOBBSAWN, Eric. **O Novo Século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IBGE/PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - 2009**. Acesso em: 26 de setembro de 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708.

INE. **Estatísticas do Emprego 2011 – primeiro trimestre**. Lisboa: 2011a.

INE. **Encuesta de Población Activa** – primeir trimestre 2011. Madri, 2011b.

INEP. **O Que é o IDEB**. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 30 de julho de 2011.

INEP/MEC. **EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais**. Brasília, 2006. disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2012.

INEP/MEC. **Resultados da sua escola na Prova Brasil - 2009**. Brasília, 2010. disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 05 de setembro de 2011.

IPEA. **Ipeadata**. 2010. Disponível em: <www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 29 de julho de 2011.

JERGS. **Regulamento Geral - 2010**. Porto Alegre: SEC-RS, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOPNIN, Pavel. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____; ARAÚJO, Lísia de; DOMINGUES, Soraya; SURDI, Aguinaldo Ontologia do movimento Humano: teoria do se-movimentar humano. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.

_____; SURDI, Aguinaldo C. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento**: Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

KURZ, Robert. **O colapso da Modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LENIN, Vladimir Illich. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Materialismo e Empiriocriticismo**. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

LEONEL, Zélia. Tendência Atual da História da Educação. In: SCHELBAUER, Anaete; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina (orgs.). **Educação em Debate**: perspectivas, abordagens e

historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEONTIEV, Alexis *et al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4ª edição. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. 1978. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 30 de julho de 2011.

_____. **El Hombre y la Cultura**. México-DF: Editorial Grijaldo, 1969.

LÖWY, Michael. A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado. **Revista Outubro**, n.01, 2006, pp. 73-80.

MAAR, Wolfgang Leo. A Dialética da Centralidade do Trabalho. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 58, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. 2003, 328f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

MACHADO, Lucília. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, L.; NEVES, M.; FRIGOTTO, G. e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papius, 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. O Legado do Século XX para a Formação dos Professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Formação de Professores – limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

----- **Trabalho Assalariado e Capital & salário, preço e lucro**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, Karl. **A Revolução Antes da Revolução II**. Coleção Assim Lutam os Povos. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro 1, vol. 2. 22ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro 1, vol. 1. 24ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATSUDO, Vitor; ANDRADE, Douglas; MATSUDO, Sandra; ARAÚJO, Timóteo; ANDRADE, Erinaldo; OLIVEIRA, Luís; BRAGGION, Gláucia; RIBEIRO, Marcos. "Construindo" saúde através de atividades físicas em escolares. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**: Brasília, v. 11, n. 4, p. 111-118, out./dez. 2003.

MCLAREN, Peter. Entrevista. **A Página da Educação**. Portugal, ano XVII, n.180, Julho, 2008.

_____; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MÉSZÁROS, István. A Reorientação Marxiana do Método. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 5-20, agosto 2010.

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. **Para Além do Capital**. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. In: HISTEDBR. **Glossário online**, 2010. Disponível em: <www.histebr.fae.unicamp.br> Acesso em: 15 de agosto de 2010.

MOLINA, Rosane. O Enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

MOLINA, Rosane; MOLINA NETO, Vicente. A Pesquisa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. **Ofício de Ensinar e Pesquisa em Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. MÜLLER, M. A., AMARAL, L. O programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS: A visão dos estudantes sobre seu processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p.7596, 2003.

_____. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 31- 44, **Revista Movimento**, Porto Alegre, UFRGS, 1997.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001b.

MORAES, Maria Célia de. O Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: vol. 14, n. 1, Universidade do Minho, 2001a, p. 7-25.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. **Pedagogia da Cultura Corporal: críticas e alternativas**. São Paulo:

Phorte, 2006.

NOVACK, George. **O Desenvolvimento Desigual e Combinado na História**. São Paulo: Sundermann, 2008.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004, 399f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2004.

NOVA SANTA RITA. **Decreto Nº 15/2010** – Medidas visando contenção de despesas. Nova Santa Rita, 5 de abril de 2010.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade**: Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PERGHER, Eduardo. **A Hegemonia do Esporte na Escola**. 2008, 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

PERONI, Vera; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PISTRAK, Moiseh. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011** - Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. New York: PNUD, 2011.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. PEREIRA, I; LIMA, J. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROSENFELD, Cinara. Autonomia Outorgada e Apropriação do Trabalho. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 202-227.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente; **A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Palestra da Mesa Educação, Formação Humana e Ontologia. IN: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Florianópolis-SC: UFSC, abril 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br>.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Unesp-Brasiliense, 1993.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

SILVA, Guilherme Gil da. **Um Estudo Sobre Formação Política na Educação Física**. 2009, 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SNYDERS, Georges. **La Alegría em la Escuela**. Barcelona: Paidotribo, 1987.

SOUZA, Maristela. **Esporte Escolar: possibilidade superadora do plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA JÚNIOR, J. Financiamento da Educação, Fundo Público e Economia na Periferia do Capitalismo Mundializado, p. 181-198. In: **Anais/Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira**, Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro de 2006; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2007.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza. Do Trabalho em Geral ao Trabalho Pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Revista Motrivivência**: Ano XXII, Nº 35, p. 18-40 Dezembro 2010.

_____. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. 1993, 312f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Cultura Corporal e os Dualismos Necessários para a Ordem do Capital. Londrina, UEL: **Boletim Germinal**, n. 9, novembro de 2009.

TAFFAREL, Celi; ALBUQUERQUE, Joelma. Epistemologia e Teorias do Conhecimento em Educação e Educação Física: reações aos pós-modernismos. **Revista Filosofia e Educação (Online)** – Revista Digital do Paideia. Volume 3, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Bases Teórico-metodológicas Preliminares na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Porto Alegre - vol. 4, nov/2001.

_____. Dialética e Pesquisa em Ciências Sociais. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 11-28.

UNCTAD. **Los Países Menos Adelantados – Informe 2010**. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2010.

VALENTINI, Nadia. Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Revista Movimento**: Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 51-62, maio/agosto 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITTIZORECKI, Elisandro; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**. Porto Alegre: v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005.

_____. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 2001, 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

APÊNDICE A – Autorização SMEEC



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA - SMEEC

Senhor pesquisador:

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Nova Santa Rita (SMEEC) vem autorizar as atividades de pesquisa deste estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, desenvolvida em nossa Rede Municipal de ensino

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com o coletivo docente de cada escola e com a SMEEC, afim de maiores esclarecimentos.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Cordialmente,

pl
Karin Fleck Hexsel
Secretaria Municipal de Educação

Dorvalina Viegas
Dorvalina Viegas
Professora
Matr. 41/8 e 267/4

Nova Santa Rita-RS, 07 de agosto de 2008.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ESEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita-RS. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo:

Compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Nova Santa Rita-RS e de que forma esta se articula com o desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de observações, registros em diários de campo, entrevistas e análise de documentos. As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diários de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho ou em algum local de sua preferência, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e benefícios do estudo:

- 1º) Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento;
- 2º) Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa;
- 3º) Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares;
- 4º) Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

5º) A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se assim o for desejado.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através ed contato com o pesquisador.

Contatos:

- 1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre-RS.
Telefone: (51) 3308-5821

Prof. Dr. Vicente Molina Neto

- 2) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Comitê de Ética da UFRGS
Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Porto Alegre/RS
Telefone: (51) 3308.4085

Declaração de Consentimento

Eu _____, professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo, livremente, em participar do estudo.

Assinatura: _____

Data: __ / __ / ____ .

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista semi-estruturada

Informações Gerais:

Nome do colaborador(a): _____ Data de nasc. _____

Escola: _____

Ano de conclusão da graduação: _____ Instituição: _____

Tempo de magistério: _____ Regime de trabalho na RMENSR: _____ Outra escola: _____

Local da entrevista: _____ data: ___/___/___ Duração da entrevista: _____

Perguntas:

1. Poderias me contar a tua trajetória como professor (a) de educação física: onde e quando fizeste tua formação inicial, onde já trabalhaste, o que te fez tornar-se professor de escola?
2. Que outras experiências profissionais tiveste que contribuíram de alguma forma ao teu trabalho?
3. Como chegaste a se tornar professor da Rede Municipal de Nova Santa Rita?
4. Que pensas sobre a escola e a educação hoje?
5. Comente um pouco sobre a rotina das tuas aulas. Como são feitos os planos de aula? Quais os conteúdos tu trabalha?
6. Como os alunos são avaliados na disciplina?
7. Como tu concebes o trabalho pedagógico que realizas na tua escola, as tuas relações com os demais colegas, com a comunidade e com os alunos?
8. Gostarias de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julgas importante às tuas considerações?

APÊNDICE D – Transcrição de entrevista

ENTREVISTA - Professor H

Giovanni – Para iniciar gostaria que tu contasse um pouco de tua formação, desde o nível fundamental da escola até a entrada na Universidade?

Professor – Bom, como todo jovem que sai do Ensino Médio cedo, e eu saí cedo com 15 ou 16 anos, eu tava em dúvida de qual curso eu iria fazer. Aí tem a influência da família, tenho um primo que é jornalista, eu sempre gostei muito da área da fisioterapia também e muito da área de esporte. Tanto é que se eu fosse fazer jornalismo seria jornalismo esportivo. Então eu fiz meu primeiro vestibular para jornalismo e não passei, não fui aprovado no vestibular para jornalismo, fiquei aquele ano estudando fazendo cursinho de inglês e trabalhando e fazendo curso preparatório para a Força Aérea, pra passar no concurso da Força Aérea, se eu não passasse na universidade pública eu teria que pagar a universidade, deu a casualidade de eu passar na Força Aérea, no concurso, e passar no vestibular, tanto na ULBRA quanto na UFRGS. A UFRGS eu ia ter que fazer durante o dia e como eu ia trabalhar na Força Aérea eu não ia conseguir conciliar. Então optei por trabalhar na Força Aérea e fazer faculdade a noite na ULBRA. Fiquei naquela indecisão entre fazer Fisioterapia ou EF, tinha desistido de jornalismo. Fisioterapia era durante o dia também, aí optei pela EF que também sempre foi uma grande vontade, ou ia fazer uma ou as duas – EF e Fisioterapia – como agora eu to cursando a fisioterapia, mas era mais conveniente fazer EF naquele momento porque eu trabalhava durante o dia e podia estudar durante a noite e assim, mais ou menos, começou minha trajetória na universidade, trabalhando durante o dia e estudando a noite.

G – E durante a tua graduação, tu entende que a tua formação foi suficiente para dar conta das necessidades da escola?

P – Não. E vou te dizer, não só pelo curso que é insuficiente, as demandas que a escola te oferecem para trabalhar elas são um pouco múltiplas demais para um professor de EF. As vezes tu tem que fazer atividades fora do contexto da área da EF, tem que lidar com coisas que não estão previstas e universidade nenhuma vai prever isso. Acho que não tive uma formação totalmente completa, poderia ser mais completa, mas eu acho que mesmo não sendo completa deu uma boa base. E depois disso, é como todo profissional, tentar se especializar, correr atrás de alguma coisa um pouco mais completa pra ti desenvolver teu trabalho com segurança, com eficiência.

G – Que outras experiências de escola tu já trabalhou ou mesmo agora?

P – Eu comecei com estágio em uma escola particular e depois eu fui efetivado, na Escola Cristo Redentor em Canoas, entretanto como eu era militar na época, eu não podia ter carteira assinada, então eu trabalhei com contrato para eles. Então eu trabalhei em escola particular que é uma realidade muito diferente daqui, não muito em relação ao comprometimento do aluno, vou te ser sincero, mas em relação a material, a infraestrutura e material. O comprometimento do aluno, eu acho que se o professor conseguir ser bom e conseguir demonstrar a linha de trabalho dele, o aluno vai se enquadrando, talvez não no início do trabalho, mas com o andar da carruagem o aluno vai se enquadrando. Independente se é ensino público ou privado, agora a estrutura física a gente não pode comparar, infelizmente a gente tem essa dificuldade em nosso Estado, em nosso país, nos falta as vezes material para trabalhar, infraestrutura, pátio adequado, tem essas diferenças. Quesito

responsabilidade vai depender de profissional para profissional, o cara que é concursado e trabalha na área pública as vezes se acomoda, o cara que trabalha na área privada geralmente não tem como se acomodar, mas o cara que é comprometido, na área pública também ele sente aquela necessidade de estar envolvido no processo, fazer um algo a mais... esse negócio: “o funcionário público se acomoda”, depende do perfil do funcionário, se o cara é comprometido, tem a sua necessidade de fazer uma algo mais ele não se acomoda.

G – Especificamente sobre teu trabalho na escola, como tu faz pra planejar o ano letivo? Desde conteúdos até a organização mesmo?

P – Esse negócio de planejar no início do ano funciona até metade do primeiro trimestre, porque tu planeja algumas coisas e com o andar do não letivo tu vai vendo que tem que fazer modificações e as vezes modificações bem severas porque aumenta o número de alunos, o material vai ficando escasso, não vai tendo reposição, faltando verba, enfim, infraestrutura te proíbe fazer uma série de coisas que tu pretendia fazer. Eu gosto de planejar um curto período, não gosto de fazer planejamentos muito grandes, pelo menos assim, algo muito específico. No início do ano eu penso assim, turmas tais e tais: 5ª séries, 6ª séries, 7ª séries, 8ª séries, o foco amplo é esse, vou trabalhar para isso, se eu conseguir trabalhar em pontos específicos dessa área, tá bom! Agora, por exemplo, nas minhas 8ª séries eu estou trabalhando bastante qualidade de vida, conceito de saúde, pra que eles saiam depois de formados com uma ideia de que é importante a prática de atividade física, é importante também a prática de hábitos de higiene saudáveis e levar isso adiante. Já nos mais novinhos eu vou trabalhando conceitos básicos de esportes, regras, esse tipo de coisa, pra eles irem se adaptando as atividades que eu estou propondo. Não tenho assim: “Aula 1 eu vou trabalhar regras do futebol”, isso aí eu vou vendo conforme eu vou conseguindo enquadrar, conforme eu vou tendo material pra trabalhar com eles e conforme o número de alunos e disponibilidade de material e infraestrutura que eu tenho.

G – E com relação aos conteúdos, como tu trabalha com eles nas aulas de EF?

P – Eu gosto de dividir, eu gosto de trabalhar primeiro pra eles massificarem bem uma matéria que eu estou dando que seria base pra uma próxima matéria, então, pros novinhos, como eles vêm de uma quarta série e eles ainda tem a ideia que EF não é recreação, ele acham que é correria e coisa desordenada e aí eu tento dar um sentido de ordem, um sentido de orientação pra que eles trabalhem em grupo de uma forma organizada, coisa que parece que eles não veem no quarto ano. Depois eu vou promovendo uma atividade mais autônoma deles, que eles consigam trabalhar com esse regramento mas de uma forma mais autônoma, que eles já absorveram esse lance: “Ó, até aqui é meu limite, vou ter que respeitar meu colega”.

G – Desculpe que estou insistindo nessa questão, mas tu trabalha, por exemplo, no primeiro trimestre com futebol, segundo com basquete essas coisas assim? Ou tu não faz esse tipo de divisão?

P – No quesito de dar regramentos e tentar trabalhar alguma coisa em aula, sim! O problema é que assim, eu não tenho muita versatilidade em trabalhar com determinados esportes porque eu não tenho infraestrutura pra isso, a gente foi ali no campo e tu notou que a gente não tem espaço pra basquetebol, então fica muito empírico eu falar de regras, falar de jogadas, falar de jogadores importantes se eles não têm a vivência prática, o máximo que eu tenho é uma bola de basquete que eu levo pra sala de aula e mostro: “Olha, esse é o peso da bola, é assim que funciona o jogo”. Então... e eles gostam muito de futebol, e o que eu consigo promover pra eles é jogo de futebol, as vezes eu tenho que fazer a barganha, eu trabalho alguma coisa de regras, alguma coisa de prática educativa em

aula, mas eu tenho que acabar dando um pouco de futebol, um pouco de vôlei, um pouco de corrida, atletismo que eles gostam bastante, então acaba sendo a aula um pouco mesclada, eu trabalho alguma coisa de regra de determinado esporte, mas acabo caindo no esporte que eles mais gostam: o futebol, para também depois pedir algo em troca pra eles.

G – No outro dia nós estávamos conversando e tu falou que no início do ano tu fazia o teste de Cooper para avaliar as crianças e seguia essa proposta até o fim do ano, poderia relatar novamente como funciona esses testes e avaliações?

P – É mais uma coisa experimental até pra mostrar pra... foi com as 8ª séries, pessoal que já entende um pouco mais, tem um pouco mais de consciência até de uma forma que a gente possa estudar juntos. Então eu demonstrei pra eles, como eu tava falando pra ti, que a gente tava trabalhando qualidade de vida e atividade física, que eles podem analisar a... como eu posso dizer.. tirar um parecer de como está a qualidade física deles. Então, no início do ano letivo a gente fez um teste pra que eles analisassem como estava o condicionamento físico deles, deu um patamar ali e eles não tinham como ter noção se era bom ou era ruim, a partir do momento que a gente começou a fazer EF na escola com determinadas atividades, aí eu promovi mais alongamento, pequenas corridas, jogos que eles faziam na EF, e depois no segundo trimestre a gente aplicou de novo o teste, eles viram que o condicionamento físico deles melhorou um pouco, porque nas férias apesar de eles terem tempo livre e ficarem pra cima e pra baixo, bem ativos, eles não fazem uma atividade mais programada e... enfim. Aí eles viram que tiveram uma melhora, daí eu já comecei a fazer um demonstrativo: “olha como vocês estavam no início do ano letivo e olha como vocês evoluíram, pouco, mas evoluíram um pouquinho fazendo atividade de EF”. E tentar em cima disso mostrar pra eles que é importante eles fazerem essa atividade física para cada vez ir melhorando mais para ter uma fase adulta mais saudável, até mesmo lá adiante uma velhice mais saudável, não ficar dependendo de médico, essa coisa toda que a gente faz um enredo todo. E agora no terceiro trimestre a gente vai trabalhar também, eles já estão trabalhando com corridas todo início da aula a gente trabalha com corridas de 5 a 8 minutos intervalados entre caminhada e corrida, mais corrida agora que caminhada. Dei esse desafio, eles vão aprimorando o condicionamento físico eles mesmo me relatam que estão se sentindo mais ativos, mais rápidos, não cansam tanto e aí no terceiro trimestre a gente vai fazer o último teste de Cooper de 12min, daí vou mostrar pra eles: “olha, esse é o comparativo, está aqui vocês no início do ano”, tenho nome por nome anotado e o rendimento deles, “e está aqui vocês no final do ano”, podem ver como a atividade física trouxe benefícios pra vocês. Para não ficar só naquele negócio: “Ah, é bom. Pratique atividade física”, só no diálogo, só no discurso, então estou mostrando na parte prática de uma maneira que eu achei conveniente. Gostaria de fazer outros testes com eles, mas as vezes o período é curto, o tempo é curto pra gente trabalhar.

G – Como tu faz as avaliações? tem que dar uma nota por trimestre, mas como tu constrói esse processo até chegar em uma nota?

P – Eu trabalho basicamente com 3 notas: o qualitativo que quase todo professor trabalha, eu faço um trabalho teórico sobre a matéria que a gente está desenvolvendo no trimestre e eu faço uma análise individual de desempenho e participação, e esse desempenho eu até costumo falar pra eles: “olha, não vou discriminar se alguém conseguiu fazer mais gol que outro”, mas é se o aluno teve uma evolução no desempenho, todo mundo tem que ter uma evolução na EF, a partir do momento que tu te propõe a fazer uma prática, naturalmente tu vai tendo o desempenho melhorado, tu vai tendo uma performance melhorada. Claro que ninguém vai sair daqui um Michael Jordan, um Pelé, um grande jogador de vôlei... ou talvez saia, não sei também... mas pelo menos eles me relataram também, e eu notar, que

durante a prática ele estão melhorando seu desempenho, seja na corrida, seja no esporte coletivo, seja na parte de alongamento que ele me relatam: “Bah professor, já consigo encostar a mão lá no pé”, então essa parte do desempenho eu faço o comparativo com a participação, o aluno se interessa, mesmo aquele que as vezes não consegue fazer o alongamento completo, que tem mais dificuldade, mas ele está lá na aula, ele vem sem calça de brim, calça jeans, ele vem com calçado adequado, a menina usa o cabelo preso, não usa corrente grande, não usa brinco, isso eu acabo notando também e digo: “ó, ponto pra ti!”. Está tentando desempenhar da melhor maneira possível, da tua maneira, mas da melhor maneira possível.

G – O que é esta avaliação qualitativa que tu faz?

P – Qualitativa é o comportamento em sala de aula, se empenhou em entregar o trabalho na data programada, isso é uma coisa que eu bato muito na tecla, porque não é só na EF, as outras matérias acho que também trabalham assim, quando eu marco uma data de entrega eu sempre friso: “pessoal, é essa data!”, eu já dou sempre um mês de antecedência, 3 semanas, que é pra se programar naquela data, se vai entregar depois, então entrega antes até: “ó professor, eu não vou vim”. A não ser que... todo mundo está sujeito a uma intempérie, mas aí traz um bilhete de casa, eles se programam, ter esse tipo de responsabilidade para na hora que eles forem cobrados no mundo aí fora, eles também cumprirem com esses objetivos, porque se não fica aquela coisa assim: “ah, se eu não entregar hoje, encontro o professor amanhã no recreio e entrego” fica literalmente *a bangu* a coisa, tem que ter esse compromisso, escola também é isso, é compromisso. Dessa maneira eu gosto de ensinar eles: “olha pessoal, vocês tem esse objetivo, tem que cumprir a risca esse objetivo”, tem pessoas dependendo disso. Eu, por exemplo, sou dependente deles entregarem no prazo para mim me organizar para corrigir os trabalhos, se não as vezes eu não consigo ler todos, sabe... Então eu digo: “vocês estão me deixando na dependência, eu dependo que vocês entreguem nesse dia, se vocês não me entregarem, infelizmente eu não vou poder aceitar. E se for entregar atrasado, vocês vão ter que ter um amparo muito grande, ou trazer bilhete de casa contando uma história triste, ou ligarem para a escola dizendo que não vão vir, ou a mãe ou responsável, dizendo que está doente, tem que ter alguma coisa que vai amparar vocês”. Não é um não entregar pelo não entregar, e depois eu entrego e azar. Então eu sou um pouco exigente nesse quesito.

G – Já aconteceu, no final do trimestre ou do ano letivo, que haviam tantos alunos reprovados e teve que modificar notas no Conselho de Classe?

P – Nunca me aconteceu no quesito de ter que trocar nota no final, de muitos alunos, um que outro aluno, a gente sabe que as vezes assim... a gente já procura se programar, porque se a gente vê que o aluno está indo mal no terceiro trimestre a gente já procura alguém da coordenação da direção da escola e fala: “olha, esse aluno está pendurado, ou ele vai rodar por falta, ou ele vai rodar por que não quer saber das práticas, ou ele tem uma atitude inadequada em sala de aula, no pátio”. E aí a gente tenta programar uma melhora antes do Conselho, quando isso não acontece, eu tento me enquadrar conforme a escola também rege, se ela diz que tem que alterar a nota, muito a meu contragosto eu até altero, nunca me aconteceu. Porque eu sempre procuro me programar e aí o aluno... sei lá, ele tem bronquite asmática e não pode realizar a prática de EF, mas nunca trouxe um atestado e nem um bilhete de casa, então eu chego pra elas e digo: “olha, está terminando o ano, diz o aluno que tem o atestado liberatório, mas nunca me trouxe, tem como me conseguir pelo menos?” Eu acho que... eu gosto muito de trabalhar planejado e programado nas minhas atividades, talvez não assim a longo prazo, mas nesse curto espaço de tempo eu me organizo de maneira que eu consiga dar conta do que eu preciso pelo menos passar pra direção da minha escola. Se o aluno tem um atestado e não trouxe,

vamos providenciar esse atestado, liga pra casa, liga pro pai o responsável, pra tentar sair dessa enrascada.

G – Mas nunca chegou a acontecer no Conselho de Classe, talvez não na tua disciplina, mas com algum colega? De ter um percentual, tipo 10% é o limite de reprovação por turma?

P – Já. Na minha matéria não, mas... esse de 10%... só nas entrelinhas. Mas, na minha matéria não, mas em Conselho sim. Já vi colegas tendo que alterar nota, tendo que modificar nota pra que o aluno... o clássico “empurra com a barriga”, vamos passar porque não vai adiantar...

G – Pra escola não ter muita reprovação...

P – Que a escola não tenha muita... que o aluno já repetiu diversas vezes naquela mesma turma e parece que não flui, parece que está desmotivado e vamos ver se indo pra uma outra série ele se motiva. Não sei se é a maneira mais certa de se fazer mas, pelo menos na minha matéria nunca aconteceu, nunca tiveram que chegar pra mim: “oh, aumenta a nota de fulaninho porque senão ele vai ficar só na tua, ou na tua e mais uma”. Então... [INTERRUPÇÃO DA FITA]

G – Seguindo então, eu queria te fazer uma pergunta um pouco ampla pra entender teu pensamento acerca da escola. Sobre EF, o que tu pensa, de maneira geral, que tem que ser os objetivos dentro da escola e para as tuas aulas como tu define os objetivos da EF?

P – Sabe que quando a gente começa a trabalhar na área, a gente muda alguns conceitos da época de quando a gente é universitário, eu tinha um conceito muito forte quando era universitário que EF, pelo menos quando eu comecei na universidade, ensinava a como realizar os esportes... ensinar sobre os esportes propriamente dito, e eu tomei muito gosto pela área de saúde e qualidade de vida, desde a época que eu estava na universidade, depois eu já engrenei assim. E eu acho que o maior conceito, o maior legado que tu deixa para teu aluno na EF, quando ele sai das tuas mãos e vai para outro profissional, ou até se forma na escola, é o gosto pela prática da atividade física de forma recreativa, lúdica e de forma a ser uma coisa saudável pra ele, uma coisa que ele entenda que aquilo vai fazer bem pro corpo dele, pra saúde física e mental e ele leve isso adiante, se perpetue e ensine para os filhos e para as pessoas que cercam ele, da importância de uma prática saudável, uma prática de EF, seja na escola, seja uma atividade física particular de cada um, seja na empresa que ele vai desempenhar as funções profissionais dele, mas aquele gosto pela prática esportiva, pela atividade física, pelo corpo em movimento, por uma saúde física e mental equilibrada. Eu acho que esse é o maior legado da EF, independente se ele vai gostar de futebol, vôlei, basquete, correr, caminhar, sei lá... mas que ele faça alguma coisa de forma que ele entenda que aquilo é importante para o corpo dele, que é uma herança que a gente tem dos nossos antepassados do corpo em movimento, que a gente perde nos dias de hoje que tem tudo muito a mão, é controle remoto para tudo, é carro para cima e para baixo e as vezes o aluno não presta atenção nessas facilidades que ele tem, de quanto isso ajuda e quanto isso também pode prejudicar ele, de pegar elevador e não subir escada, de ir de carro até a padaria que é ali na esquina ao invés de pegar e dar uma caminhada, respirar um ar puro. Esse legado que o professor de EF tem a deixar. Tem muitos profissionais que eu vejo que não pensam dessa forma, acham que EF é esporte, é montar equipe, eu também gosto bastante dessa parte competitiva, mas a EF escolar em si é o gosto pela atividade física, o gosto do corpo em movimento, equilibrar corpo e mente, este é o maior legado que eu tenho a deixar para os meus alunos.

G – E ao mesmo tempo, tu estava comentando, a estrutura não permite um amplo leque de

possibilidades de práticas, então quero te perguntar quais são as implicações disso na formação do aluno o fato de não ter acesso a algumas práticas?

P – É a perda de um conhecimento mais específico do esporte, a gente pode trabalhar de maneira subjetiva o basquetebol, mas é subjetiva. Eu não tenho a realidade de ter uma quadra com uma tabela e um aro onde ele vai saber o arremesso mensurando distância da tabela, a força que ele tem que empregar na bola, a coordenação motora vai ficar um pouco aquém do que a gente objetiva para determinado esporte, nos dias de chuva a gente não tem uma área coberta para que a gente possa realizar uma atividade física, enfim. A gente tem que se adaptar a algumas coisas que são do nosso contexto, que é a falta de uma quadra e uma quadra coberta. A gente tem umas saídas que a gente acaba encontrando. Eu, por exemplo, confeccionei com os alunos no ano passado, jogos de xadrez a partir de tampinhas de garrafa. Eu tenho um modelo da pecinha que é um papelzinho numa folha de ofício, tirei vários Xerox e a gente acabou montando, aí eu ensinei pra eles que tinha que recolher tampinhas da mesma cor, lavar, esperar secar, para deixar tudo direitinho e depois pintar tudo da mesma cor e colar em cima, os tabuleiros eu acabei encontrando aqui na escola uns tabuleiros que estavam jogados num canto, eu acabei pegando para os jogos de xadrez. Então a gente tem a saída dos jogos de xadrez, é mais uma matéria que eu trabalho com eles em sala de aula: teoria dos jogos de xadrez, porque em dias de chuva eu não tenho como trabalhar com eles no pátio, além de dar as outras teorias de matéria que eu prevejo, esportes coletivos, qualidade de vida e saúde, eu trabalho xadrez com eles, a ideia era ter um grupo de xadrez, mas como eu não tenho hora suficiente na escola para ter um grupo de xadrez e nem período vago suficiente, as janelas que eu tenho é pra fazer preenchimento de caderno de chamada, enfim. Eu não tenho como fazer um grupo de xadrez propriamente dito, mas quem sabe mais tarde.

G – Os jogos escolares, como Guri Bom de Bola e JERGS, interferem de alguma maneira nas tuas aulas? Positivamente ou negativamente?

P – Das duas formas. Eles se sentem bem motivados pra jogar, acho que uma das principais motivações do aluno aqui na escola é quando tem o JERGS e o Guri Bom de Bola, basta eu te dizer que começa o ano letivo em fevereiro, março, eles já estão: “quando é que começa o JERGS? Quando é que vai ser o Guri Bom de Bola?” Eles já sabem que vai ser na segunda metade do ano letivo, mas eles já vão te perguntando, até pra ti não esquecer do nome deles na lista. O que implica é que nem todos são contemplados com a convocação, a gente tenta convocar aqueles que se destacam realmente, mas a gente procura fazer a análise de comportamento, desempenho, e quando a gente nota que algum aluno está aquém do que a gente objetiva, eu já falei para eles e dei exemplos de alunos que eram exímios jogadores aqui na escola e não foram convocados por causa de comportamento e tudo mais. Além de ser uma motivação, é uma maneira de conseguir coisas com eles em troca. Atrapalha um pouco no sentido de que eles te pegam no corredor da escola para perguntar quando é que vai ser, ficam te questionando toda hora, e te ajuda a conseguir algo em troca com eles sempre: “olha, tu quer ir para o Guri Bom de Bola teu comportamento não está de acordo com...” As vezes eles melhoram, as vezes eles contribuem bastante, e aquele negócio, quando tu leva os caras para lá, os meninos e as meninas, para jogar a gente diz: “olha, é assim e assado, quem não tiver alinhado com o que a gente vai fazer lá o transporte vai trazer de volta e não joga mais!” E eles são bem colaborativos, pelo menos comigo sempre foram, a maioria foi bem colaborativa. Tem os seus favores e seus desfavores com isso aí, por exemplo, a gente deixa alguns colegas pendurados, porque o aluno vai jogar com a gente, mas ao mesmo tempo ele tem uma prova, a gente não quer prejudicar o colega, só que eles não têm como transferir o jogo por causa daquele aluno, então fica meio... nunca nenhum colega me colocou contra a parede ou reclamou muito disso, sempre deu para conciliar.

G – Tem muitos problemas com relação a questão disciplinar com teus alunos?

P – É mais pontual, eu tenho a vantagem aqui na escola da EF ser uma matéria muito bem aceita por quase todo o grupo de alunos. Então a gente diz: “olha, tu não te comporta na minha aula tu não vai fazer EF com teus colegas, tu vai fazer uma outra atividade”. A maioria, e eu não vou dizer 100% porque não é, se compromete. Agora, sempre tem aquela meia dúzia ali ou até menos, que se nega a fazer, que mente que tem um problema físico, que sempre tem uma desculpa. Eu sei que eu não sou o único professor de EF e nem vou ser o último a encontrar essas dificuldades, então tu aprende com o passar dos anos a driblar esses problemas. “Ah, tu não vai fazer? Parado tu não vai ficar!” Indisciplina, tem. Tem indisciplina, mas não é muito, é uma indisciplina as vezes até velada, eles fazem de maneira que tu não perceba. Mas, eles acabam cometendo alguns erros que tu acaba percebendo. E os próprios colegas, as vezes, entregam, porque eles não querem ter a EF deles prejudicada, então tu acaba conseguindo conciliar contando com a ajuda da direção, é bem ativa nesse processo aqui na escola, graças a deus, a direção e o pessoal da coordenação, supervisão sempre se empenham em ajudar, pelo menos a EF aqui na escola, são bem participativos, mas é aquilo, indisciplina do aluno é inerente a qualquer matéria e a EF não ia ficar de fora, tem gente que gosta e tem quem não gosta de EF, e não é problema.

G – De uma maneira geral, quais são as principais dificuldades que tu tem desde o período que tu chegou até hoje?

P – A maior dificuldade é a estrutura física, sem sombra de dúvidas é a estrutura física. O aluno tu acaba convencendo ele do teu trabalho, mostrando teu empenho, mostrando tua dedicação e que tu é responsável por aquilo que tu desempenha, tu ganha o respeito do aluno, se tu consegue te impor eles te olham de uma maneira: “não, o Eduardo é um cara bacana, ele é tranquilo, mas ele é professor e está como professor, ele não é um amigo”. Até tu conversa com eles numa boa, tu acaba ganhando a confiança do aluno. Agora, a estrutura física tu dribla, e driblar as vezes é o último recurso sabe? E as vezes tu não tem como driblar e tu fica no pendura, tu olha para o teu aluno querendo fazer uma atividade, tu vê que ele está ansioso para fazer e não dá, não dá pra fazer por causa disso, disso e daquilo. E aí tu vê a frustração do aluno e tu acaba te frustrando também. Tu almeja tanta coisa quando está na faculdade: “eu vou fazer assim na quadra. Se eu dividir assim eu posso fazer exercícios pliométricos, eu posso trabalhar lateralidade, eu posso fazer jogos lúdicos”, beleza, vou fazer? Chega na escola, não tem a quadra. Foi tudo por água abaixo aí tu tem que driblar [INTERRUPÇÃO DA FITA]. A marcação lateral do campo, quando tu foi visitar ali tu viu, foi feita por mim e pelos alunos, senão a gente não teria marcação, ia jogar da parede da escola ate lá do outro lado, no matagal. Aí a gente delimitou, as hastes do vôlei ali não param em pé, se uma bola bate aquela haste cai e pode cair na cabeça de um aluno. Então eu fico as vezes na dependência de ter uma estrutura de melhor qualidade, preservação do material da escola? Bom, a gente não tem muito material em relação à bola, cone, mas o que tem é suficiente para mim trabalhar por enquanto, e eu conseguir convencer o aluno de que é importante cuidar desse material, se a bola foi para o pátio do vizinho, alguma coisa, tudo bem, acontece, mas vem falar para o professor que a bola foi para lá. Tu ser responsável daquele material sabendo que não é só teu, é de toda a escola, algum aluno no próximo período vai querer usar também e não vai estar a disposição. Tem que inserir o aluno no contexto de que ele também é responsável por aquilo que ele está usufruindo.

G– Como é tua relação com a comunidade escolar? Pais, alunos, colegas e direção?

P – Bom, vamos falar por partes. Com os colegas a gente não tem muito contato com os outros colegas de outros colégios, a não ser nos jogos que a gente frequenta junto ou em uma ou outra reunião que a gente se encontra, mas é muito pouco, então se eu consigo cruzar com meus colegas de profissão 4 vezes durante o ano é muito, esse é nosso momento de troca de experiências ou até de botar o assunto em dia assim, nada a ver com escola. Direção da escola? Bom, as gurias são super acessíveis, elas tentam fazer o melhor trabalho possível, dar o maior amparo que a gente precisa, dentro claro, do limite que elas conseguem oferecer. E pais de alunos, cara, esse é um grande problema, a gente sabe que a vida de todo mundo é corrida, eles tem que correr atrás do pão de cada dia, todo mundo tem trabalho, mas se eu te falar que eu conheço ou pelo menos eu já troquei meia dúzia de palavras com 15% dos pais de todos os meus alunos aqui da escola é muito. A gente tem Conselho de Classe onde os pais são convidados a vir para pegar o Parecer dos seus filhos e como estão os filhos na escola, tem entrega de Boletim, tem atividades em sábados letivos onde os pais são convidados a visitarem a escola para alguma promoção que a escola faz, e o pai e a mãe ou não pode, ou não vem porque não quer, ou as vezes... sei lá, não é comunicado. Tem, claro, aqueles problemas pontuais que não tem quem venha, o aluno fica sozinho, mas isso aí é o mínimo, é o menor número que a gente possa imaginar, sempre tem alguém para vir e para se interessar, ou até mesmo para pedir a um vizinho que mora perto, tipo: “olha, pelo menos leva esse bilhete para dizer que eu não posso ir, se quiser escrever algumas coisas...” A gente sabe que tem maneiras, então eu acho que... eu não sei se os pais tem descrédito na educação, se os pais acham que é importante o filho estar aqui só para ganhar um diploma, não tem crescimento, vou usar uma palavra forte, querem se livrar do filho em casa para passar um tempo aqui na escola, aí tu fica de babá do filho, e aí tu pensa assim: tu te torna mais importante ainda do que tu já é só como professor, porque além de ser o professor que vai ensinar tu tem que ser exemplo, eu não estou dizendo que os pais aqui da comunidade não são exemplos para os seus filhos, longe disso, mas tu vê no aluno um anseio de que tu tem que ser um exemplo de caráter, de personalidade, claro que tem que ser, mas o exemplo principal tem que ser a família, tem que ser o responsável, tem que ser aquele que dá o norte. Porque as vezes tu acaba sendo esse exemplo, no comportamento as vezes do aluno tu nota um pouco isso. A gente tenta, não vou te mentir e dizer que é fácil, não é fácil não, mas eu acho muito pouco o contato que a gente tem com os pais aqui, eu não sei se tinha que ter uma política educacional diferente para obrigar o pai a vir à escola, a obrigar com que a gente consiga trocar ideias sobre o aluno fora, porque senão tu fica assim: “é mas esse aluno foi mal nesse trimestre porque parece que ele teve um problema de doença na família”. Parece não adianta, tu tem que ter certeza. Ou pelo menos chegar alguém e dizer: “ó, nós estamos passando por uma dificuldade financeira, ou uma dificuldade de doença, ou sabe... está numa fase de transição”. Entende? Tu pegar e colher essa informação só na observação é difícil, porque aí tu acaba te tornando professor, psicólogo, coisas que não são inerentes a tua pessoa e tu acaba te transformando e tu pode deixar um pouco de lado, ou deixar até a desejar na matéria que tu está focado, que é dar aula. Assim, esse *feedback* de pai para professor eu acho que está faltando e muito, não vejo culpa na direção, não vejo culpa na SMEEC, eu vejo pouca falta de responsabilidade dos pais mesmo, e aí a gente vê porque o aluno não é tão responsável assim, porque o exemplo que ele tem não é uma pessoa tão responsável de dizer que tem que ir na escola, é obrigatoriedade. Esses dias eu até estava comentando com os alunos em sala de aula, que o Barack Obama ele transferiu uma reunião e foi um caso até que eu vi no jornal e foi verdade, sabe porque ele transferiu uma reunião? Porque ele tinha que ir na reunião da escola com a professora das filhas dele, daí ele deu todo um discurso falando da importância da inserção dos pais no contexto escolar dos seus filhos, “e o que vocês acham sobre isso?” a gente acabou trabalhando isso... era um dia que estava chovendo e não podia ir pro pátio, então a gente discutiu isso com o pessoal da 8ª que é um pouco mais adulto, entre aspas. E eles dizem que é importante, e tu vê que muitos dizem que é importante e tem que vir, mas quando a gente convoca, a direção sempre manda bilhete, manda aviso que vai ter essa reunião,

professor fica a disposição, vem para a escola, tem uma sala especial para atender o pai, mas não vem, maioria não vem.

G – Tu falaste antes em políticas educacionais, na relação com a SMEEC tu acha que existe envolvimento dos professores nas decisões das políticas do município ou as coisas são impostas?

P – Eu nunca fui perguntado sobre nada, se eu queria que o diretor fosse esse ou aquele, se a secretária tinha que ser... isso nunca me questionaram, então eu não posso dizer que é uma coisa que eu participo porque nunca me foi participado isso. A liberdade que o professor tem, que eu vejo aqui na nossa comunidade, na nossa escola, é referente a sua aula e a alguns processos dentro da escola sobre atividades coletivas que a gente faz, mas com relação a calendário escolar... aliás, até foi definido se a gente queria uma semana a mais de recesso no meio do ano ou a gente queria entrar de férias mais cedo no final do ano, isso até foi participado para a gente, não vou te mentir. Mas, em relação as delimitações da SMEEC eu só recebo comunicado, não participo de decisão nenhuma, nunca me perguntaram, não sei se outros professores já foram, mas eu nunca fui questionado sobre nada, nunca pediram minha opinião. Eles devem ter já o programa deles. Dentro da minha aula eu sou soberano, quem determina o que vai acontecer, a maneira como eu vou transmitir a informação, claro, dentro de paradigmas que a gente sabe que são aceitos, mas fora isso, não. Até dentro da escola a gente tem uma participação maior dos professores, a gente consegue: “ah, vamos fazer esse projeto assim, vamos fazer assado! Nesse sábado letivo vamos fazer uma atividade assim, assim, assado!” Apresentar um projeto para a direção: “estou a fim de desenvolver este tipo de projeto”, aí sim, dentro da escola. Mas quando se torna uma coisa maior vem de cima para baixo.

G – Hipoteticamente falando, tu poderia descrever uma aula tua?

P – Bom, nós temos 45min de aula, mais ou menos. São 5 períodos. E nesses 45min de aula, a partir do momento que toca a sineta eu tenho o meu deslocamento até a outra turma, chegando na outra turma eu tenho a necessidade de manter o silêncio para transmitir o meu recado e meus alunos sabem que eu não começo a falar enquanto a turma não estiver sentada e em silêncio, nisso já se vai quase 5min e aquela situação toda. Eu sempre procuro cumprimentar com bom-dia o aluno, acho que educação acima de tudo, porque eu quero que eles me cumprimentem também e eles aprendam isso, então eu entro em sala de aula e dou bom-dia para eles, mesmo estando de mau humor eu dou bom-dia e espero eles responder. A maioria tem respondido, aí eu procuro fazer a chamada para ver os alunos que estão em sala de aula, aqueles que não estão em sala de aula, depois que eu entro em sala de aula, só se o aluno vem com uma alegação muito importante: “olha professor, eu não estava em sala de aula porque eu estava com o Grêmio Estudantil, porque eu estava conversando com a direção”. Se estava passeando pelo banheiro, pelo pátio ou qualquer coisa que não tenha explicação, não entra na minha aula a não ser com consentimento da direção da escola, porque eu sou bem rigoroso quanto a isso. Depois da chamada eu costumo dar um recado do que vai ser feito naquela aula: “nós vamos para o pátio, vamos fazer tal e tal atividade, eu quero tantos alunos para me ajudar a levar o material e o restante pode me aguardar no pátio que lá nós vamos ter as instruções”. Diferente de muitos professores de EF eu uso apito. Porque já não tenho grande voz e se ficar me desgastando eu chego lá no campo, nosso pátio, e começo a atividade com um aquecimento ou uma preparatória, ou uma atividade laboral para trabalhar articulação ou então um alongamento. Faço o que eu estou pretendendo fazer com eles, seja um trabalho de corrida, lateralidade, um trabalho pliométrico, a própria ginástica laboral mesmo, a gente vai conversando alguma coisa sobre a importância daquela atividade que a gente está fazendo, explicando o porque a gente está fazendo. E nos períodos finais eu sempre dou um coletivo liberado para eles, de forma que eu sempre divido o campo, a gente tem um

campo grande principal e um campo pequeno, acessório, um dia as meninas jogam, no outro os meninos jogam. As vezes a gente mescla, meninos e meninas jogando juntos. O esporte preferido deles, sem sombra de dúvida, é o futebol. Mas alguns tem a preferência de jogar um vôlei, como a gente não tem a rede ali porque tem problema de material, eles jogam em rodinha, eles jogam “5 corta”, ou a gente também trabalha algum fundamento como parte da preparatória também, antes de ir para o esporte coletivo. Mas eu sempre dou uns 20 ou 15min finais... não é bem isso, porque tem os minutos finais para recolher eles para lavarem o rosto, lavarem as mãos, então dá quase uns 15min de jogo coletivo onde eles podem fazer atividade da preferência deles, mas sempre antes eles tem que fazer a atividade que eu proponho. É uma forma que eu consegui de barganhar um pouco com eles a necessidade de fazer o que eu quero, e depois eu dou algo em troca como um significado de confiança: “oh, vocês confiaram em mim, agora eu confio em vocês também”. Ali eu dou diretrizes de organização, onde eles têm que trabalhar em grupo de forma a não brigarem, a não entrar em conflito, tentarem resolver entre eles os principais conflitos e quando precisa eu venho a interferir. Geralmente, tem saído muito bom. A maior dificuldade que eu tenho é com as 5ª séries, porque as vezes tem uns um pouco maior e querem chegar chegando: “Não, é assim que eu vou fazer!” “Não, não é assim que tu vai fazer! É assim se o grupo concordar que a gente vai fazer!” Mas o pessoal da 7ª série e da 8ª série que tem aula comigo a mais tempo e eu já consegui inculir neles esse sentido de coletivo, tranquilo. Tanto é que agora, nesse momento, a gente está tendo uma entrevista aqui e eu já pedi para uma menina me substituir e a 8ª série está jogando tranquilamente, eu sei que posso deixar o material com eles porque eles vão ser responsáveis pelo material, eles vão ser responsáveis por um jogo harmônico, sem violência, sem “diz-que-me-disse”, eles vão trazer o material para a sala dos professores quando acabar, eles mesmo vão se organizar para os 5min ou um pouco antes do final da aula, irem até o bebedor, como a gente não dispõe de quadra, as vezes suja de terra aí tem que lavar a mão, lavar o rosto. Agora a gente está entrando em um período do ano onde eles vão sentir mais sede porque começa a esquentar, então eu já pedi para eles no início do ano e lembrei agora, de trazer garrafinha de água, e eu já notei que vários tem vindo para a aula com sua garrafinha plástica com água para levar lá para o pátio e não precisar ficar transitando pela escola. Então, se a gente conseguir mostrar para o aluno que a gente confia nele, mas que a relação de confiança não pode significar permissividade onde ele faz o que ele quiser, ele pelo menos na minha aula, é bem colaborativo. Agora, se baseia mais ou menos nisso a minha aula. Os últimos minutos é de higiene para ir até o banheiro se precisar, até para não interferir muito na aula do colega que vem em seguida, porque a gente sabe que o aluno sai da aula de EF mais eufórico, mais agitado, então eles tem esses 5min para baixar a poeira e limpar a poeira e voltar um pouco mais calmo para a aula.

G – Para encerrar, eu queria que tu relatasse o projeto dos monitores, que é o projeto que tu coordena e tu idealizou.

P – Quando eu pensei no projeto dos monitores, eu pensei assim: a gente precisa fazer com que o nosso aluno se sinta mais responsável e um pouco mais integrante do corpo escolar, mas como a gente vai fazer isso? Eu peguei de um lado, peguei do outro, bom, o aluno vai trabalhar junto com a direção da escola, junto com os professores para tentar preservar e ajudar aqueles que têm maior dificuldade em preservar a escola e o bom andamento, comportamento dos alunos, para tudo sair de acordo. Então a gente fez um projeto, apresentou para a direção e a direção levou para a SMEEC para aprovar o projeto, onde nós temos 8 alunos que se revezam em casais por recreio no pátio da escola, trajando coletes amarelos que são os monitores. Esses monitores não têm o intuito de ser ditatoriais para estabelecer a ordem no recreio, mas eles vão contribuir e orientar aqueles alunos que estão fora de alinhamento com o bom andamento dos recreios: bagunçando demais, depredando o patrimônio da escola ou as estruturas prediais da escola, enfim. Eles vão trabalhar de uma forma a ser um braço da

direção da escola no meio dos alunos, eles têm orientação de não serem incisivos na hora de chamar a atenção, não encostar no aluno que está fazendo... para usar uma palavra, malcriação ou bagunça, e se o aluno não colaborar, simplesmente ele passa para a gente, para mim que sou coordenador do projeto ou para a direção da escola ou coordenação de disciplina que aí a gente toma uma atitude um pouco mais enérgica, vamos dizer assim. Ele tem um livro ata, que todo final de recreio o casal que é monitor eles vão lá e preenchem as ocorrências do recreio: "ó, fulano de tal jogou fruta no outro, mexeram no miolo da porta do banheiro", coisas assim que parecem ser pequenas mas que se tu deixar se criar vão aumentando. A gente pega esse livro ata, a gente lê o que aconteceu e eles colocam o nome dos alunos que estão envolvidos. Daí a gente chama e pergunta o que aconteceu realmente, porque aconteceu, qual o motivo. Para também não chegar acusando ninguém, a gente vai lá questionar. Tem dado um resultado muito bom, principalmente com os alunos que a gente começou na 5ª série com o projeto monitor em andamento, eles olham para os monitores e querem ser monitores também, almejam alguma coisa e a gente diz: "olha, vocês só vão ser monitor se vocês se comportarem e dar o exemplo", porque o monitor tem que ser um exemplo primeiro e depois ele vai agir na tarefa dele. O que acontece? Como a gente tem alunos que na 8ª série e são monitores e no ano que vem não vão estar com a gente, procuramos ir fazendo uma reciclagem, a gente vai tirando aquele aluno que está se formando e vai colocando um aluno novo que vai pegando a manha do projeto, como é que funciona o andamento. Não trocamos todos de uma vez só, a gente tira 2 e coloca 2, daí deixa um mês, dois e troca, para que essa renovação que aconteça os próprios monitores que já estão a mais tempo digam: "ó, tem que fazer assim, tu tem que fiscalizar dessa maneira, tu tem que cuidar disso". Eles vão ajudando a gente a doutrinar aqueles novos que estão entrando, porque senão sobrecarrega muito, toda hora tem que tirar eles da sala para fazer reunião com eles e: "ó, tu tem que fazer assim! Tu tem que fazer assado!" Agora a gente está no processo de confecção do lema dos monitores, que a gente não tinha um lema, então agora eles terem um lema para ter uma diretriz. Então, eles se sentem parte integrante da escola porque eles preservam os prédios da escola, eles ajudam a controlar o tumulto, eles ganham senso de responsabilidade e de comprometimento, eu acho que é um processo de crescimento do aluno e ajuda nós a ter um recreio de maior tranquilidade. Esse período de monitor é só durante o recreio, durante as aulas eles vão para as suas aulas normais. E eles tem uma escala, quem é monitor hoje, ele só vai ser monitor daqui a 3 ou 4 dias, onde ele vai poder usufruir do recreio nos outros dias em que ele não é monitor. Então ele pega um dia, trabalha, ajuda a gente, não que ele não possa conversar com os colegas no dia em que ele é monitor, pode conversar também, mas ele vai ter aquele olho atento no que está acontecendo.

G – Bom, te agradeço pela colaboração com o estudo e pela entrevista.

P – Estou a disposição no que precisar.

APÊNDICE E – Questionário

Questionário para o alunado de Nova Santa Rita

Série: _____ menino (___) menina (___) idade: _____

1) Quais os aspectos positivos da escola onde estudas?

2) Quais os aspectos negativos da escola onde estudas?

3) Qual a disciplina que você mais gosta? Porquê?

4) Qual a disciplina que você menos gosta? Porquê?

5) Quais as qualidades que um bom professor ou uma boa professora devem ter?

6) Você acha importante estudar? Porquê?

7) Você gosta das aulas de Educação Física? Porquê?

8) Você gosta mais das aulas de Educação Física que são livres ou dirigidas? Porquê?

9) O que você aprende nas aulas de Educação Física?

10) Já participou alguma vez do JERGS ou Guri Bom de Bola? (___) sim(___) não

11) O que você pensa a respeito do JERGS e Guri Bom de Bola?

12) Se você pudesse, o que mudaria nas aulas de Educação Física?

13) Utilize as linhas abaixo para expressar alguma coisa que tenha faltado nas perguntas acima.

_____ Obrigado por responder.

ANEXO A – Decreto Lei Municipal 15/2010

Estado do Rio Grande do Sul
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA SANTA RITA
Gabinete do Prefeito

DECRETO Nº 015/10
De 05 de abril de 2010.

**ESTABELECE MEDIDAS VISANDO
CONTENÇÃO DE DESPESAS NA
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE NOVA SANTA RITA, Estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 65, inciso IV, da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO, ser imprescindível assegurar a continuidade dos atendimentos à comunidade de Nova Santa Rita em suas necessidades essenciais, sem perda de qualidade;

CONSIDERANDO, o compromisso de manter em dia o pagamento dos fornecedores e dos servidores municipais;

CONSIDERANDO, que ocorreu no primeiro trimestre uma sensível queda na receita arrecadada e que as previsões para os próximos meses indicam continuidade deste quadro de retração em relação a receita prevista;

CONSIDERANDO, que ainda estão sendo sentidos os reflexos da crise financeira internacional, que acarreta diminuição da arrecadação de tributos federais, estaduais e municipais implicando na diminuição das transferências para os municípios do FPM, FPEX, Lei Kandir, FUNDEB e IPVA;

CONSIDERANDO, a necessidade de manter a responsabilidade na gestão fiscal do Município, que se dá, entre outras ações, com o equilíbrio entre a receita e a despesa pública;

CONSIDERANDO, o imperativo legal de se manter os limites com despesa de pessoal estabelecido pela Lei Complementar Federal nº101, de 4 de maio de 2000, em seus artigos 19, inciso III, artigo 20, inciso III, alínea “b”;

DECRETA:

Art. 1º Ficam estabelecidas, por tempo indeterminado, as seguintes medidas administrativas básicas para racionalização, controle orçamentário e contenção de despesas no que se refere aos gastos com pessoal:

I- Proibição de pagamento de hora extra, ressalvada a prestação dos serviços considerados essenciais e mediante autorização prévia do Prefeito Municipal;

II- Suspensão de contratação ou nomeação a qualquer título, que acarrete aumento da despesa com pessoal a partir da data da publicação do presente decreto, salvo em casos excepcionais devidamente justificados, decorrentes de previsão legal ou em substituição, desde que sejam tomadas medidas compensatórias do gasto;

III- Proibição de concessão de gratificações, e funções gratificadas;

IV- Proibição da indenização ao servidor de Férias ou Licença-Prêmio não gozadas, salvo em casos excepcionais devidamente justificados;

V- Suspensão da concessão de afastamento para interesse particular, que acarrete novas contratações.

VI- Suspensão da participação pelos servidores de encontros, cursos, congressos e similares;

VII- Suspensão do pagamento de diárias, ajudas de custo e outras indenizações, salvo em casos excepcionais mediante autorização exclusiva do Prefeito Municipal;

§ 1º - As exceções previstas nos incisos anteriores somente poderão ser aplicadas quando o gasto previsto for coberto por redução de despesa ou medida compensatória preferencialmente na mesma unidade orçamentária.

§ 2º - Fica constituída uma comissão de acompanhamento das medidas de redução de despesa composta pelo Secretário Municipal de Administração, Secretário Municipal da Fazenda e Procurador Geral do Municipal.

§ 3º - A comissão irá elaborar relatórios mensais sobre o andamento das medidas previstas pelo presente Decreto além de dar parecer e subsidiar o Prefeito Municipal nos processos de tratem de gasto público.

Art. 2º As medidas tomadas no artigo anterior permanecerão até a adequação do total de despesas com pessoal, com base nos artigos 22 e 23 da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Art. 3º Ficam estabelecidas, ainda, medidas de controle, racionalização e contenção de despesas públicas em relação aos gastos de custeio e investimentos a seguir discriminadas:

I - As compras serão realizadas somente com a autorização expressa do Prefeito Municipal.

II - Ficam suspensos quaisquer novos investimentos no município de Nova Santa Rita, com exceção dos necessários para o cumprimento dos percentuais mínimos estabelecidos pela Constituição Federal nas áreas de educação e saúde e daquelas obras previamente autorizadas pelo Prefeito Municipal e as já iniciadas, as quais poderão ser suspensas se assim entender a administração;

Art. 4º. Os Secretários Municipais deverão realizar um estudo no prazo máximo de 30 dias para entregar a comissão de acompanhamento visando a redução de no mínimo 10% (dez por cento) em relação a médias dos gastos efetuados até 31 de março do corrente exercício no que se refere a:

I – água;

- II – energia;
- III – telefonia;
- IV – combustíveis e outros materiais de consumo; e
- V – serviços de terceiros prestados por pessoa física e jurídica.

Parágrafo único. Os consumos de água, energia, telefonia e combustíveis, deverão ter suas metas de redução comparadas com o mesmo mês correspondente do ano anterior, de forma a ter-se um parâmetro homogêneo de análise, ou seja, levando-se em consideração o critério da sazonalidade necessária e a tipicidade dos gastos.

Art. 5.º Os órgãos e entidades da Administração Municipal deverão observar, permanentemente, os seguintes procedimentos:

- I – reduzir ao mínimo o uso de equipamentos de ar condicionado e ventiladores;
- II – O uso de telefones celulares deve se restringir exclusivamente para uso necessário ao serviço cujas cotas deverão ser objeto de revisão por parte da administração municipal através de instrumento próprio,
- III – a impressão de documentos e suas reproduções limitar-se-ão à quantidade absolutamente necessária; e
- IV – a utilização de veículos deverá ser otimizada.

Art. 6.º Para o alcance dos objetivos propostos neste Decreto:

I – fica a Administração Municipal autorizada, se necessário, a reduzir valor equivalente a até 10% (dez por cento) do saldo das dotações orçamentárias destinadas às Secretarias Municipais;

- II – deve a Administração Municipal:
- a) zelar pelo cumprimento destas medidas;
 - b) executar as ações programadas em sua área de atuação;
 - c) manter rígido controle e utilização dos veículos oficiais;
 - d) acompanhar e controlar a distribuição de recursos humanos, remanejando-os, quando necessário, de uma unidade para outra; e
 - e) elaborar planilha com a previsão das despesas imprescindíveis, ainda não reservadas, à manutenção das ações e serviços prestados à população de Nova Santa Rita, inclusive reforço de empenho de despesas continuadas e prorrogação de contratos e convênios.

Art. 7.º Cabe a Comissão Especial acompanhar o cumprimento das disposições contidas no presente Decreto, bem como adotar as demais medidas necessárias à sua implementação.

Art. 8º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA SANTA RITA, em 05 de abril de 2010.

FRANCISCO ANTÔNIO BRANDÃO SEGER
Prefeito Municipal