

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

ECLÉA VANESSA CANEI BACCIN

Pelotas, 2010

ECLÉA VANESSA CANEI BACCIN

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas/RS, 2010.

Dados de catalogação Internacional na fonte:

B117e Baccin, Ecléa Vanessa Canei

Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico/ Ecléa Vanessa Canei Baccin; orientadora Valdelaine da Rosa Mendes. – Pelotas: UFPel : ESEF, 2010. 137p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós - Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

1. Políticas Educacionais. 2 Educação Física I. Título
- II. Mendes, Valdelaine da Rosa

Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF/UFPel)

Prof. Dr^a. Adriana D'Agostini (CED/UFSC)

Prof^a Dr^a. Maristela da Silva Souza (CEFD/USFM)

Prof^o Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/UFPel)

*Ao Vilmar por todos estes anos de
convivência, amor, mudanças,
e lutas. Obrigada por tudo!*

Agradeço:

A todos os trabalhadores e trabalhadoras que sustentam esta e outras universidades públicas.

Aos meus pais por sempre apoiarem meus estudos.

A todos os companheiros do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do profissional de Educação Física, pela amizade, pelas lutas e por me fazer acreditar que realmente a luta é pra vencer!

Ao Movimento Estudantil, principalmente de Educação Física, pelo aprendizado, por me mostrar e me inserir na luta e por me ajudar a ser muito do que eu sou hoje.

À Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF), pelo aprendizado coletivo, pelas amizades e pelo referencial marxista.

À minha orientadora Professora Valdelaine da Rosa Mendes pelas orientações, pela amizade e pela compreensão em determinados momentos.

À escola e a todos os participantes deste estudo, em especial aos colegas professores de Educação Física, que colaboraram para a pesquisa. Obrigada pelos diálogos e principalmente pelo aprendizado, vocês ajudaram a enriquecer este trabalho.

À Banca Examinadora: Professor Luís Veronez, professora Maristela Souza e professora Adriana D'gostini, muito obrigada pelas contribuições que foram importantíssimas para qualificar este trabalho.

A todos os funcionários da ESEF, principalmente ao Giovane da Silva Lima e aos funcionários da Pós-graduação, Tiago Pail Nachtigall e Hélio Peres da Fonseca pelo auxílio sempre prestativo.

À Capes pela concessão da bolsa para a realização da pesquisa.

Às colegas e amigas Julia Quintana e Liliane Lima, pelos estudos, conversas, desabafos. Valeu gurias!!!

Meus agradecimentos sinceros a todos, que de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui, pois mais uma etapa foi cumprida das tantas que ainda estão por vir.

Resolução

I

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram
Suas leis, para nos escravizarem.
As leis não mais serão respeitadas
Considerando que não queremos mais ser escravos.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

II

Considerando que ficaremos famintos
Se suportarmos que continuem nos roubando
Queremos deixar bem claro que são apenas vidraças
Que nos separam deste bom pão que nos falta.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

III

Considerando que existem grandes mansões
Enquanto os senhores nos deixam sem teto
Nós decidimos: agora nelas nos instalaremos
Porque em nossos buracos não temos mais condições de ficar.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

IV

Considerando que está sobrando carvão
Enquanto nós gelamos de frio por falta de carvão
Nós decidimos que vamos tomá-lo
Considerando que ele nos aquecerá.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

V

Considerando que para os senhores não é possível
Nos pagarem um salário justo
Tomaremos nós mesmos as fábricas
Considerando que sem os senhores, tudo será melhor para nós.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

VI

Considerando que o que o governo nos promete sempre
Está muito longe de nos inspirar confiança
Nós decidimos tomar o poder
Para podermos levar uma vida melhor.
Considerando: vocês escutam os canhões -
Outra linguagem não conseguem compreender -
Deveremos então, sim, isso valerá a pena
Apontar os canhões contra os senhores!

Bertold Brecht

Resumo

Baccin, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

O objetivo deste trabalho é analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física de uma escola estadual de Pelotas, a partir da relação entre as orientações políticas mais amplas e as ações definidas pelo governo estadual. Para tal desafio, nos fundamentamos na teoria do materialismo histórico dialético que nos oferece os instrumentos de pensamento para apreendermos as múltiplas determinações da realidade. As técnicas e procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada e observação de aulas. Todas as situações vividas na escola foram registradas em um diário de campo. Para a interpretação dos dados recorreremos à análise de conteúdo. Participaram da pesquisa de campo três professores de Educação Física, o diretor e a coordenadora pedagógica de uma escola estadual. Para atingir o objetivo proposto buscamos num primeiro momento traçar as relações entre trabalho e capital que determinam as políticas e as reformas educacionais no Brasil. Em seguida, procuramos identificar os pressupostos das políticas educacionais nacionais e aquelas propostas por agências internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, e suas relações com as políticas educacionais em curso no Estado. Foi possível constatar que as políticas educacionais postas em prática por esta gestão buscam equilibrar as contas do Estado, através de ajustes fiscais que estão influenciando diretamente na educação. No relato dos professores há inúmeras críticas a esta política de contenção de gastos que está ocasionando a diminuição da qualidade do ensino e a precarização do trabalho docente. Está clara a busca pela realização de uma educação pautada nas diretrizes da qualidade total, a partir dos instrumentos de avaliação como o SAERS, da tentativa de implementação da meritocracia e da retirada de direitos historicamente conquistados pela classe docente. A partir da análise de categorias como: precarização e intensificação do trabalho docente; financiamento da educação; formação docente; interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; conteúdo e método; e, objetivos e avaliação; buscamos explorar as contradições e possibilidades presentes na prática pedagógica, a fim de demonstrar como se dá a organização do trabalho pedagógico. Em relação a disciplina de Educação Física foi possível constatar que os conteúdos predominantes são os esportes e que há uma secundarização desta disciplina de acordo com as novas demandas impostas pelo mercado de trabalho, a partir da reestruturação produtiva e da exigência das novas competências. Para finalizar demonstramos que o projeto educacional da gestão 2007-2010 está hegemonicamente voltado aos interesses do capital. Todos os entrevistados demonstram consciência dos prejuízos à educação causados pelas políticas educacionais em curso, e evidenciamos a resistência desses trabalhadores, motivo pelo qual, muitos projetos desta gestão ainda não foram executados.

Palavras-chave: Política educacional. Educação Física. Organização do trabalho pedagógico.

Abstract

Baccin, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

The aim of this paper is to analyze the implications of educational policies of the state of Rio Grande do Sul (managed 2007-2010) in the organization of educational work in the discipline of physical education a state school in Pelotas, from the relationship between the broader policy orientations and actions defined by the state government. For this challenge, we base on the theory of dialectical historical materialism that gives us the tools of thinking to grasp the multiple determinations of reality. The techniques and research procedures used to collect data were semi-structured interviews and observation of lessons. All the situations experienced in school were recorded in a diary. In interpreting the data we used the content analysis. Participated in the research field of three physical education teachers, the director and educational coordinator of a state school. To achieve this goal, we seek at first to trace the relations between labor and capital that determine policies and educational reforms in Brazil. Then try to identify the assumptions of national education policies and those proposed by international agencies like the World Bank and IMF, and its relations with the current educational policies in the state. It was found that the educational policies implemented by this administration seek to balance the accounts of the state through tax adjustments that are directly influencing education. In the account of teachers there are numerous criticisms of this policy of cost containment that is causing the decline in quality of education and precariousness of the teacher's work. It is clear the quest for realization of a guided education in the guidelines of total quality, from the assessment tools as SAERS the attempted implementation of meritocracy and the withdrawal of rights historically achieved by the teachers. From the analysis of categories such as precariousness and intensification of teacher's work, education funding, teacher training, interdisciplinary and multidisciplinary, content and method, and objectives, and evaluation; we seek to explore the contradictions and possibilities present in pedagogical practice in order to demonstrate how is the organization of pedagogical work. For Physical Education was established that the contents are the predominant sports and that there is sidelined this course according to the new demands imposed by the labor market from the industrial structure and the requirement for new skills. Finally we demonstrate that the educational project management 2007-2010 is pivoted back to the interests of capital. All respondents demonstrated awareness of damage to education caused by current educational policies, and we have shown the strength of such workers, which is why many projects that management has not been performed.

Keywords: Education policy. Physical Education. Organization of pedagogical work.

LISTA DE SIGLAS

AID: Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BID: Banco Internacional de desenvolvimento
BM: Banco Mundial
CRT: Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações
CEEE: Companhia Estadual de Energia Elétrica
CCQ: Círculos de Controle de Qualidade
CFI: Cooperação Financeira Internacional
CLADE: Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CPERS: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – sindicato dos trabalhadores em Educação.
CRE: Coordenadoria Regional de Educação
DEM: Partido dos Democratas
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
FEDERASUL: Federação das Associações Comerciais e de Serviços do Rio Grande do Sul
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FMI: Fundo Monetário Internacional
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MEC: Ministério da Educação
MIGA: Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE: Plano Nacional de Educação
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
PT: Partido dos Trabalhadores
SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEC: Secretaria Estadual de Educação
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Procedimentos Metodológicos	21
O caminho percorrido para a sistematização do estudo	26
1 NEOLIBERALISMO, POLÍTICA EDUCACIONAL E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	29
1.1 A relação entre trabalho, capital e educação.....	29
1.2 A escola e sua organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista	37
1.3 A reforma educacional no Brasil: implicações para a educação e a Educação Física	44
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMAS DA EDUCAÇÃO: A REALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL.....	53
2.1 Políticas educacionais no Rio Grande do Sul: da implementação do neoliberalismo às atuais políticas educacionais	53
2.2 Os programas e os projetos educacionais em curso	57
2.3 As implicações das atuais políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul na organização do trabalho pedagógico das escolas	70
2.4 A organização do trabalho pedagógico e suas relações com a disciplina curricular Educação Física.....	72
3 INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO Rio grande do Sul NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA ESTADUAL.....	79
3.1 A escola pública como campo empírico da pesquisa	80
3.1.1 O local, os participantes e as técnicas empregadas para a pesquisa.....	81

3.2 Análise dos dados: do empírico ao concreto pensado	84
3.2.1 Precarização e intensificação do trabalho docente	85
3.2.2 Financiamento da Educação	94
3.2.3 Formação docente	96
3.2.4 Organização do trabalho pedagógico.....	97
a) Objetivos e avaliação	98
b) Conteúdo e método.....	101
c) Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE	122
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista (Professor de Educação Física).....	125
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista (Diretor da escola)	127
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista (coordenadores pedagógicos da escola)	129
ANEXOS	130
ANEXO A - Carta de um professor	131
ANEXO B – Quadro de enturmação das escolas de Pelotas	133

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade vem passando por mudanças que determinam um constante e significativo reordenamento nas configurações do trabalho, se manifestando nas mais variadas esferas da vida humana. Essas novas configurações do trabalho ampliam a inserção de tecnologia no sistema produtivo, exigindo a formação de um trabalhador que venha a atender novas demandas que surgem, ou seja, um trabalhador que tenha competências para atuar nesse novo cenário.

Tais mudanças ocorrem com vistas a superar sucessivas crises de superprodução que o modo de produção capitalista enfrenta, devido a sua forma de organização. Esse reordenamento é apontado como uma alternativa da superação da crise que ocorreu nos anos 70 do século XX, na busca pela manutenção da hegemonia do capital.

Além da reestruturação produtiva, também o Estado redefine sua função. Se antes o mesmo possuía uma forte intervenção no processo econômico-social, sobremaneira nos países do capitalismo central, com tais redefinições ocorrem privatizações que colocam na mão da iniciativa privada a prestação de determinados serviços essenciais, que antes eram realizadas pelo Estado, sob a perspectiva de direitos públicos.

Não estamos com isso afirmando que o Estado deixou de intervir no processo econômico e social, mas sim, que ocorreram mudanças nesta intervenção, de modo que o mesmo vem auxiliando empresas a superarem os problemas financeiros que enfrentam, seja através de isenção de impostos, seja através de empréstimo direto.

A partir da reestruturação produtiva e da redefinição do papel do Estado, segundo Anderson (1995), os defensores do neoliberalismo propõem que o Estado não deve mais perseguir a meta do pleno emprego e de distribuição de renda. Em outras palavras, assume-se que não há possibilidade de emprego para todos os

trabalhadores, neste modo de produção. Assim, para o modelo toyotista¹ de organização do trabalho, o trabalhador, para que seja empregável, necessita de determinadas competências que devem ser adquiridas em um constante processo de qualificação e atualização.

Na educação, portanto, também surge a necessidade de um projeto pedagógico capaz de atender essas demandas exigidas dos trabalhadores. Segundo Gentili (1999), se antes a escola, e a educação por ela fornecida, era vista como forma de crescimento nacional, da riqueza social, diante das novas configurações, a mesma assume o caráter de “promessa de empregabilidade” (p.81). Em outros termos, deixa de ser um crescimento da nação para ser individual, pois cada ser humano deve buscar por si mesmo as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

A partir dessa nova demanda, se a escola colabora para a empregabilidade, ela assume uma dupla tarefa, pois, ainda segundo o mesmo autor, a impossibilidade de emprego para todos leva a constatação de que educar para o emprego requer também educar para o desemprego, gerando uma lógica de desenvolvimento que transforma a “dupla ‘trabalho/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável” (GENTILI, 1999, p. 89).

Este processo que será aprofundado no decorrer do estudo vem conduzindo reformulações nas políticas educacionais de modo geral, causando impactos na instituição escolar, em sua organização do trabalho pedagógico, influenciando no trato com as disciplinas, dentre as quais, a Educação Física, visto que tal instituição é inseparável dos fenômenos que compõem a realidade social.

Considerando este contexto é que a presente dissertação se insere no esforço de analisar o processo da organização do trabalho pedagógico, e em específico a disciplina de Educação Física, a partir das novas demandas que vêm sendo impostas pelo capital, por intermédio das políticas educacionais.

¹ Segundo Antunes (2005, p. 52) “ele se fundamenta num padrão de produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas, etc. [...]. ‘O trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho”.

Entendemos que uma importante mediação utilizada pelo capital para efetivar o direcionamento da escola, no sentido de atender os interesses colocados pelo mesmo na formação do trabalhador “empregável”, ocorre por intermédio do modelo neoliberal² através das reformas que vêm sendo implementadas na educação brasileira. Em outros termos, “essa teoria [a neoliberal] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação de ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

Portanto, o modelo neoliberal inserido na instituição escolar através de políticas educacionais com este viés, ocasiona um aprofundamento da precarização do ensino público gratuito e um constante aumento do ensino privado, pois como coloca Emir Sader no prefácio do livro “A educação para além do capital” de István Mészáros:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação (2005, p. 16).

No mesmo sentido, Bianchetti (2001) destaca que as políticas sociais, dentre as quais a política educacional, na concepção neoliberal, coloca “o homem como mercadoria que possui os atributos e possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade” (p. 111), qual seja, ser valor-de-troca³. Neste contexto, o autor afirma que, “a lógica do mercado na educação supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade” (p. 112).

Isso, aliado a atual demanda que o capital tem exigido do trabalhador, na qual este “precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade,

² Em geral, os autores definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo (BIANCHETTI, 2001).

³ Segundo Marx (2006), o valor-de-troca de uma dada mercadoria não passa de uma função social, nada tendo a ver com as suas propriedades naturais, ou seja, valor-de-troca é uma expressão comum, um equivalente que precisa existir em todas as mercadorias para que seja possível a sua troca. Esta substância social comum a todas as mercadorias é o trabalho. Portanto, os valores-de-troca das mercadorias “são determinadas pelas correspondentes quantidades ou somas de trabalho investidos, realizados e incorporados nelas. As quantidades correspondentes de mercadorias que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, são iguais. Ou, de outro modo, o valor de uma mercadoria está para o valor de outra mercadoria, assim como a quantidade de trabalho incorporada em uma está para a quantidade de trabalho incorporada em outra” (p. 100).

decisão, trabalho em equipe, competitividade, [...] entre outros” (NOZAKI, 2004, p.144), reflete no papel que a Educação Física desempenha frente ao projeto pedagógico dominante. Também nos processos de ensino que a escola passa a adotar, enveredando para a apropriação e a utilização da pedagogia das competências, desconsiderando o conhecimento histórico e cientificamente produzido.

Duarte (2003), em nosso entender, faz uma contundente crítica aos autores que defendem a prioridade dos conhecimentos tácitos em detrimento dos conhecimentos científicos e acadêmicos. Ao analisar um texto de Tardif⁴ (2000), Duarte (2003) menciona que aquele autor critica a contradição entre o que os professores universitários professam e o que eles fazem. No entanto, ao invés de propor a superação dessa contradição através da busca da coerência entre a prática e o conhecimento teórico, o autor propõe o abandono deste último, defendendo que “a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática” (DUARTE, 2003, p. 606).

Neste sentido, como bem ressalta Duarte (2003), Tardif (2000) insere-se em uma perspectiva pragmatista, do “aprender a aprender”, de tal modo que seus argumentos conduzem “à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico, tanto na formação de professores, como na pesquisa educacional” (DUARTE, 2003, p. 606).

Entendemos que esta perspectiva de reflexão sobre a ação, quando busca desvalorizar o conhecimento científico historicamente produzido, é prejudicial, visto que nega aos estudantes o acesso a um importante instrumental teórico que possibilite a compreensão da realidade atual, bem como, do processo histórico da elaboração e do trato pedagógico com os conteúdos que precisam trabalhar.

Assim, ao estudarmos o contexto escolar, precisamos compreender algumas questões fundamentais, como por exemplo: Para que e para quem serve esta educação? O que é e de que forma se realiza o processo da organização do trabalho pedagógico? De que forma as políticas educacionais influenciam na organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, dado o enfoque deste estudo, na disciplina curricular Educação Física?

⁴ Destacamos também que outro autor que segue esta perspectiva é Philippe Perrenoud.

É nesse sentido que formulamos a seguinte **problemática**⁵ para esta pesquisa: Quais as implicações das políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul, gestão 2007-2010, na organização do trabalho pedagógico e em específico na disciplina de Educação Física?

Para uma melhor compreensão do problema de estudo, precisamos explicitar, mesmo que brevemente, o que entendemos por organização do trabalho pedagógico. Assim, baseados em Freitas (2000, p. 94), entende-se este em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola”.

É preciso, portanto, que a mesma englobe não apenas o trabalho que é desenvolvido na sala de aula, no pátio e na quadra, no caso específico da disciplina de Educação Física, mas também suas relações com a totalidade do contexto escolar, com a realidade social na qual está inserida e com as exigências realizadas pelo atual modo de produção à mesma.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico⁶ tem um importante papel para que possamos compreender a organização do trabalho pedagógico, pois deve ser uma diretriz para o ensino. Como aponta o Coletivo de Autores (1992, p.25), ele deve ser teleológico, “porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados”. Assim, para que os objetivos históricos da classe trabalhadora possam se concretizar, precisamos que toda comunidade escolar participe da sua construção, efetivação e avaliação.

⁵ Quando a necessidade desta pesquisa surgiu em nossa prática pedagógica e o projeto foi submetido à seleção do mestrado, a intenção era somente analisar as relações entre a disciplina de Educação Física e a organização do trabalho pedagógico. Porém, a partir de estudos mais aprofundados sobre a temática e da realidade observada, percebemos que este, não daria conta de atingir as necessidades práticas, ou seja, não conseguiríamos apreender a totalidade das determinações, pois a escola não é isolada das demais relações sociais. Assim, com o delineamento das questões a serem estudadas, e partindo da realidade concreta que estamos vivendo no estado do Rio Grande do Sul, modificamos o foco da pesquisa, sendo que esta reavaliação justificou-se pelas implicações das políticas educacionais implementadas por este governo (gestão 2007-2010).

⁶ “Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 25).

Portanto, para contribuir com a visão de totalidade do aluno é necessário que as disciplinas sejam tratadas como componentes curriculares e possuam articulação com as diretrizes gerais da escola apresentadas no projeto político-pedagógico, pois “é o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28-29).

Deste modo, a partir do que foi abordado e considerando o viés das políticas educacionais que vem sendo implementadas no estado do Rio Grande do Sul, lançamos mão de algumas **hipóteses** para o estudo, pois segundo Kopnin (1978), a hipótese é como um fio que liga um conhecimento a outro. Ela “faz o nosso conhecimento avançar porque permite construir um sistema de conhecimento que leva a novos resultados [...]. O valor de uma hipótese consiste em que nela o anteriormente conhecido está relacionado com o novo, o incógnito” (p. 247), ou seja, o que é desconhecido e se quer saber. Desta forma, não temos dúvida de que a hipótese científica se desenvolve a partir das necessidades de “aquisição do conhecimento objetivo do mundo [...]” (p. 250).

Tendo este entendimento, elencamos três hipóteses para esta pesquisa, sendo elas:

1. As políticas educacionais implementadas pelo governo do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) atuam negativamente nas escolas, contribuindo para a não melhoria das condições de ensino e para a precarização do trabalho docente.

2. Há pouca ou nenhuma existência, nas escolas, de relações entre as disciplinas, o que dificulta o direcionamento teleológico, que ressaltamos ser necessário. Deste modo, as disciplinas se tornam isoladas, não havendo a relação no trato dos seus conhecimentos com a organização do trabalho pedagógico ou, mais especificamente, com o projeto político-pedagógico da escola.

Cabe aqui ressaltar que esta segmentação do conhecimento não se dá por acaso, visto que tal processo se vincula aos interesses da classe que busca manter a hegemonia do capital. Para tanto, tal classe se utiliza de políticas educacionais implantadas pelo Estado, de modo que se concretize uma organização do trabalho pedagógico que dificulte a compreensão e a busca da transformação da realidade social de modo geral, e da instituição escolar, em particular.

Esse processo não acontece de forma diferente no âmbito da Educação Física, pois como veremos no decorrer do estudo, esta também serviu

hegemonicamente para atender os interesses da classe dominante. A Educação Física assumiu vários papéis no decorrer da história: serviu para forjar um indivíduo forte, saudável, para a preparação para a guerra, para combater problemas de vícios e de imoralidade incorporando um discurso de educação higienista, dando ênfase à saúde e a formação de hábitos morais.

Porém, na visão aqui defendida, compreendemos a Educação Física como componente curricular, que, como todas as disciplinas, possui um saber acumulado pelo homem que precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. Contudo, entendemos que a organização do trabalho pedagógico, da forma como está estruturada na atualidade, dificulta esse processo, visto que a mesma possui relação com as necessidades apresentadas pelo capital em detrimento das necessidades humanas. Isso nos conduz à terceira hipótese do estudo:

3. Necessidade de alteração da organização do trabalho pedagógico nas escolas sob a perspectiva de um projeto histórico que proporcione a emancipação dos trabalhadores.

Assim, a necessidade de estudar e aprofundar o tema em questão surgiu das experiências vivenciadas pela pesquisadora, enquanto professora substituta do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS, onde trabalhou com disciplinas do curso de licenciatura, nas quais havia a realização de práticas curriculares.

Aquelas práticas têm como objetivo conhecer alguns elementos relativos ao contexto educacional da escola, através de observações de aulas, do espaço físico, dos materiais, bem como, por meio de conversas e entrevistas com professores da disciplina de Educação Física, e ainda, a partir da análise do projeto político-pedagógico, entre outras questões, objetivando uma melhor compreensão das relações entre os conhecimentos da universidade e a prática escolar.

Após a realização das atividades, os dados coletados pelos próprios alunos eram socializados com toda a turma, através de apresentações e debates. A partir desse processo, foi possível realizar algumas constatações, como por exemplo: um número significativo de professores de Educação Física não participava da elaboração do projeto político-pedagógico e das reuniões pedagógicas da escola; estes, em sua maioria desenvolvem atividades com caráter competitivo, restringindo o ensino dos conteúdos da cultura corporal; e em alguns casos, foi verificada a falta

de conhecimento mais aprofundado dos conteúdos próprios da disciplina por parte dos professores.

Assim, é com a intenção de aprofundar os estudos acerca desses dados compreendendo que a escola não está dissociada das relações sociais mais amplas, antes, pelo contrário, sofre influência das relações do modo de produção capitalista, que chega até a escola por intermédio das políticas educacionais, que propomos o seguinte **objetivo geral**:

Analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física de uma escola estadual de Pelotas/RS a partir da relação entre as políticas educacionais gerais e as políticas implementadas pelo governo Estadual.

Para auxiliar nos desdobramentos da pesquisa, destacamos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Compreender e traçar as relações entre trabalho e capital que determinam as políticas e as reformas educacionais no Brasil.
- 2) Identificar os pressupostos das políticas educacionais nacionais e aquelas propostas por agências internacionais e suas relações com as políticas educacionais em curso no estado do Rio Grande do Sul.
- 3) Demonstrar a concretude histórica das políticas educacionais através da organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física numa escola da rede estadual de Pelotas.

Entendemos que existe a necessidade de aprofundarmos os estudos em relação a esta temática, contribuindo para a reflexão e possíveis avanços no que se refere tanto à organização do trabalho pedagógico em si, quanto às relações estabelecidas entre a disciplina de Educação Física e a organização do trabalho pedagógico.

Para tanto, torna-se necessário analisar como as políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul vêm influenciando nesta organização e relação. Isso fará com que consigamos compreender a totalidade das determinações que envolvem o tema pesquisado, de modo a superarmos análises ingênuas que

culpam exclusivamente o professor ou a família do aluno pelos problemas educacionais.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de adentrarmos o contexto escolar e, partindo daquela realidade particular, analisar como se manifesta nela as relações singulares e gerais, ou seja, como a organização do trabalho e as políticas educacionais, de modo geral, se manifestam naquela instituição e, de que forma isso acaba interferindo na organização do trabalho pedagógico e na disciplina curricular Educação Física.

É possível verificar, através da análise sobre o conhecimento historicamente produzido e sistematizado nesta área, que são poucos os trabalhos que levantam esta problemática, pois a Educação Física tende a ser vista e estudada de forma isolada, o que dificulta, senão impossibilita, a compreensão da relação de seus conteúdos com o restante do currículo escolar.

Entendemos que a relação da Educação Física com a organização do trabalho pedagógico, no atual contexto histórico, tem se dado de forma fragmentada, pois as relações capitalistas impõem um ritmo de trabalho acelerado, ocasionando várias consequências, dentre as quais, a pouca disponibilidade de tempo para a organização e participação coletiva, bem como, reforça a lógica da ação individual, debate este que será aprofundado posteriormente.

Ademais, cabe apontar que nos posicionamos junto aqueles que questionam as políticas educacionais da forma como vêm sendo impostas pelo atual governo do estado do Rio Grande do Sul e que ocasionam mudanças significativas no cotidiano escolar, como por exemplo, a enturmação, multisseriação, dentre outros projetos que serão abordados nesta dissertação. Isso porque tais políticas, ao invés de buscarem a superação dos obstáculos para conseguirmos apontar uma organização do trabalho pedagógico que colabore para a emancipação humana⁷, enveredam no sentido de dificultar ainda mais a mesma.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi realizado a partir de um dado projeto histórico, levando em consideração a realidade concreta a qual se encontram os sujeitos desse

⁷ Para Marx, emancipação “é o múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana” (BOTTMORE, 1988, p. 124).

processo. Deste modo, questionamos a utilização do ecletismo teórico, pois o mesmo não possibilita que o pesquisador se posicione em uma determinada base, a partir da qual analisa o fenômeno pesquisado. Para nós, a teoria que oferece os instrumentos de pensamento capaz de apreender as múltiplas determinações da realidade é o materialismo histórico dialético que é antes de tudo, uma postura, uma concepção de realidade, de mundo e de vida (FRIGOTTO, 2001).

Acreditamos que esse método possibilita compreender as relações entre os fenômenos indo além da sua aparência, desvendando as determinações da sua essência, pois como nos demonstra Marx (2000), o conhecimento não pode ser produzido a partir do reflexo do fenômeno tal como ele aparece para o homem, ou seja,

o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz (ANDERY et al., 2001, p. 407).

Destacamos que não é por acaso que escolhemos tal referencial teórico, pois entendemos que o método dialético constitui-se em uma importante ferramenta teórica para o desenvolvimento de pesquisas, capaz de possibilitar o alcance de respostas concretas, partindo da realidade objetiva e permitindo a análise da totalidade das relações, ou seja, entre o geral e o singular no fenômeno particular estudado (CHEPTULIN, 1982). O mesmo elucida a permanente tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual, pois como já mencionava Marx e Engels (2003, p. 45), “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes”.

Este método atende aos princípios de objetividade, totalidade, provisoriedade, contradição, espiralidade e historicidade, presentes no processo de conhecimento que ocorre durante a relação sujeito-objeto (ANDERY et al., 2001), contribuindo fortemente para a compreensão da necessidade das transformações históricas da Educação e Educação Física, especialmente neste caso, à área escolar.

O materialismo histórico dialético permite que essa relação se dê pela e na práxis, entendida aqui como “a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado

do ‘prático’ na linguagem comum” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 28), na qual as condições materiais de vida de uma dada sociedade determinam nossos pensamentos, conseqüentemente, nossa prática social.

Portanto, se pretendemos compreender o que determina a organização do trabalho pedagógico hoje e as suas relações com a disciplina de Educação Física, precisamos apreender, no nível do pensamento, quais os objetivos que estão postos para a educação na perspectiva do capital, bem como o papel das políticas educacionais, enquanto mediadoras deste processo. A partir disso, poderemos traçar estratégias e táticas para atuarmos na superação destas determinações.

Concordamos com Frigotto (2001), que precisamos compreender que no processo dialético de conhecimento da realidade o que importa, “fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (p. 81). Assim, precisamos estar em constante processo de construção e atualização frente a nossa prática para que possamos desenvolver a pesquisa de forma coerente, possibilitando desvelar as determinações que envolvem o contexto estudado.

Para nos auxiliar nesse processo de apreensão do conhecimento, elencamos algumas categorias, visto que as mesmas são

o resultado, a generalização da experiência multissecular dos homens, do seu trabalho e conhecimento. Entrando em contato, no processo de atividade prática, com os objetos e fenômenos do mundo e conhecendo-os, o homem destacou neles o essencial e o geral e fixou os resultados disso em categorias, em noções [...]. Portanto, as categorias são resultado da atividade prática e cognoscitiva do homem, são graus de conhecimento pelo homem do mundo circundante (AFANÁSSIEV, 1985, p. 124).

Em outros termos, como coloca Lênin (apud AFANÁSSIEV, 1985, p. 124), “o homem tem perante si uma rede de fenômenos da natureza. O homem instintivo, o selvagem, não se destaca da natureza. O homem consciente destaca-se, as categorias são degraus de destacamento, isto é, do conhecimento do mundo”.

Deste modo, as categorias também assumem um importante papel na ciência, tendo em vista que colaboram para analisar a complexa rede de fenômenos que envolvem um dado problema de pesquisa, de modo a revelar as interligações e dependências mútuas dos fenômenos; a ordem e as leis do seu movimento e desenvolvimento; e, em conformidade com isso, colabora para que o pesquisador alcance com êxito a síntese de seu estudo.

Dentre outras categorias de grande relevância ao nosso estudo, destacamos, neste momento, a de *explicação e compreensão*, pois “as duas se dão como resultado dos processos de análise, síntese e do movimento; da passagem do real empírico ao abstrato e deste ao concreto (processos e categorias que se articulam na dinâmica do processo de conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 105).

Ressaltamos também as categorias *quantidade-qualidade*, pois elas

modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma separada da outra (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 105).

A partir desta breve apresentação da importância das categorias no desenvolvimento de estudos científicos – e em particular do nosso estudo -, faremos abaixo uma descrição de quais os instrumentos e processos utilizados para a coleta, interpretação e sistematização dos dados desta pesquisa.

Assim, o procedimento inicial que possibilitou a apropriação da problemática do estudo foi buscar, dentro das possibilidades objetivas, a produção do conhecimento em relação à mesma. As técnicas e procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram o levantamento bibliográfico; observação de aulas de Educação Física; análise de conteúdo; entrevista semi-estruturada; e diário de campo.

Optamos pela utilização da entrevista semi-estruturada por compreendermos que esta segundo Triviños (2007, p. 152) “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador [...]”, favorecendo assim, “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação, e, a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”.

No que se refere às observações, empregamos a técnica de “observações livres” para as aulas de Educação Física dos professores participantes do estudo, para melhor analisarmos a prática pedagógica dos mesmos. Para Triviños (2007), na observação livre faz-se necessário “ter presentes dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes. Um deles relacionado com a *amostragem de tempo*, e o outro, com as denominadas *Anotações de Campo*” (p.153, grifos no original). Em nosso estudo a amostragem de tempo se deu de forma aleatória, mas

levando em consideração os dias e horários de trabalho de cada professor na escola estudada.

Vale ressaltar, ainda que

as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades, etc. (TRIVIÑOS, 2007, p. 157).

Assim, utilizamos as anotações de campo que passamos a chamar “diário de campo” em todas as observações, conversas formais e informais, registrando as informações e posteriormente refletindo, discutindo e analisando-as.

Outro procedimento utilizado foi a análise de conteúdo, para avaliar e tratar das informações documentadas, ou seja, que de alguma forma foram registradas. Fazem parte deste, tanto os documentos da escola, como o projeto político-pedagógico, os documentos referentes as políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul, que foram retirados de diversas fontes, entre elas: jornais, revistas, site oficial do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), bem como, o portal do estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul.

Essa técnica, segundo Chizzotti (2000, p. 98), “se aplica a análise de textos escritos ou qualquer comunicação (oral, visual ou gestual) reduzida a um texto ou documento”. Ainda, segundo este autor, a análise de conteúdo tem “o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98).

Triviños (2007, p. 160) corrobora com o emprego desse método,

para desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípio e diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

A partir desses procedimentos, o passo seguinte foi a análise, o tratamento dos dados obtidos, que segundo Frigotto (2001, p. 88) “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”.

Dessa forma, os dados coletados, tanto das entrevistas que foram transcritas, como dos documentos e o relato das observações das aulas, foram categorizados na fase de análise dos dados. Esclarecemos que estas categorias “podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (GOMES, 1994, p. 70), ficando a escolha, a critério do pesquisador e do andamento da pesquisa.

Para a realização da pesquisa de campo elencamos uma escola, visto que a intenção do estudo é realizar uma análise aprofundada, tendo em vista responder ao objetivo proposto. Pra isso, primeiramente foi necessário elencar alguns critérios, para a sua seleção e para auxiliar nesta tarefa entramos em contato com o CPERS e com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ressaltamos que houve algumas dificuldades para a seleção e contato com a escola delimitada. Mas resolvidas estas questões, demos início a coleta de dados. Os procedimentos e a análise dos dados coletas encontram-se mais detalhados no capítulo três desta dissertação.

O caminho percorrido para a sistematização do estudo

Neste item, abordaremos a forma que sistematizamos o estudo para alcançarmos o objetivo proposto, de maneira que possamos melhor compreender a sua lógica de estruturação. Em outros termos, apontaremos como estruturamos o estudo de modo que, de uma síntese precária que possuíamos acerca do tema pesquisado, no seu ponto de partida, avançamos para uma síntese orgânica – concreto pensado - no seu ponto de chegada.

Assim, para compreendermos como as políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul vêm influenciando na organização do trabalho pedagógico e na sua relação com a disciplina de Educação Física realizamos na introdução uma breve análise acerca da atual reestruturação produtiva e das exigências que a mesma vem realizando na formação do novo trabalhador. Diante disso, fizemos alguns apontamentos de como essas necessidades do capital estão sendo levadas para dentro das escolas, através de políticas educacionais de viés neoliberal, que influenciam na organização do trabalho pedagógico, ocasionando, com isso, implicações para as disciplinas, dentre elas a Educação Física.

Na tentativa de dar maior base a este debate, no capítulo que segue, intitulado: “Neoliberalismo, política educacional e reforma educacional no Brasil”, trazemos mais elementos acerca da relação trabalho-capital, pois entendemos que esta é a base, a partir da qual surgem as necessidades impostas pelo capital aos diversos elementos da superestrutura, dentre as quais, à educação. Também abordamos o papel da escola na sociedade capitalista e como, historicamente, ocorre a organização do trabalho pedagógico na mesma. Em seguida, apresentamos uma discussão acerca das políticas educacionais e da influências dos organismos internacionais tais como; o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO), nas diretrizes educacionais no Brasil. Demonstrando que as mesmas estão sendo implementadas na tentativa de colaborar na superação das sucessivas crises que o modo de produção capitalista perpassa.

No capítulo 2, intitulado: “Políticas educacionais e reformas da educação: A realidade do Rio Grande do Sul” buscamos demonstrar como as políticas educacionais que vem sendo implementadas pelo governo deste Estado, na gestão 2007-2010, possuem sintonia com as políticas educacionais de caráter liberal ditadas no âmbito internacional e nacional. Abordamos como está ocorrendo o processo de implementação destas políticas, principalmente a partir dos chamados “programas estruturantes⁸”. No que se refere a relação da organização do trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física, descrevemos como a mesma é sistematizada nas diferentes tendências pedagógicas da Educação Física e apontamos a proposta Crítico-Superadora, como referência para uma prática pedagógica que venha a atender aos interesses da classe trabalhadora.

Já, no capítulo 3, buscamos demonstrar como as políticas educacionais do governo do Estado vêm se efetivando na prática escolar. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola da rede estadual. A partir da coleta e análise dos dados é possível demonstrar como se dá a organização do trabalho pedagógico e quais as implicações das políticas educacionais do Estado, para as escolas e para a prática pedagógica dos professores.

⁸ Os Programas Estruturantes atendem aos *três eixos* estabelecidos pelo Governo para retomar o crescimento do Rio Grande do Sul: *Desenvolvimento Econômico Sustentável, Desenvolvimento Social e Finanças e Gestão Pública*. O programa Boa escola para todos está inserido no segundo eixo: Desenvolvimento Social, e foi o único analisado para fins desta dissertação.

Tomando como base as discussões e análises realizadas nos capítulos anteriores, concluímos o trabalho de modo a realizar uma síntese das implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico e em especial no componente curricular Educação Física, demonstrando a necessidade de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora.

1 NEOLIBERALISMO, POLÍTICA EDUCACIONAL E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma discussão de como o capital, por intermédio de políticas e reformas de perspectiva neoliberal, vêm influenciando o trabalho pedagógico e a Educação Física, a partir de suas necessidades. Para tanto, cabe ressaltar que, para se ter uma melhor compreensão dos “determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 60).

1.1 A relação entre trabalho, capital e educação

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para “fazer história”. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...] (MARX e ENGELS, 1987, p. 39)

Para tratar da educação e das políticas educacionais, temos que, antes de tudo, compreender a própria constituição do ser social, visto que, em última instância, aquelas emanam das necessidades colocadas aos homens no decorrer da produção de sua vida. É nesse sentido que, antes de darmos início ao debate mais específico sobre as políticas educacionais, faremos uma breve discussão acerca deste aspecto.

Entendemos que a constituição do ser social se dá através do trabalho, tanto em sua dimensão ontológica, independente do modo de produção no qual está inserido, quanto na dimensão histórica, que possui os aspectos de determinado contexto social, portanto, possuindo atualmente as características próprias do modo de produção capitalista.

Como exposto na epígrafe, segundo Marx e Engels (1987), os homens precisam estar em condições de viver para fazerem história. Assim, para se manterem vivos, necessariamente precisam produzir seus meios de subsistência, independente da sociedade na qual se encontram. Para tanto, o homem interage com a natureza, modificando-a e, através deste processo, o homem se constrói e se educa, o que ocorre através do trabalho. Por isso, a categoria trabalho torna-se central, pois é a partir dela que os homens organizam, no decorrer da história, suas relações sociais.

Nesse sentido, o trabalho possui a característica de atividade prática consciente, ou, trabalho concreto, na perspectiva de Marx, pois “o homem é um ser social e consciente, e o que leva esse homem a transformar a natureza, e, nesse processo a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades” (ANDERY et al., 2001, p. 407). Além de considerar o seu desenvolvimento a partir da necessidade de produção dos seus meios de subsistência, o homem, como ser histórico, produz também novas necessidades. Necessidades essas que são históricas, sociais, e, portanto, passíveis, também, de serem modificadas e transformadas.

No entanto, o trabalho, ao longo da história, tem assumido características peculiares, a partir das relações de produção estabelecidas. No sistema vigente, ou seja, no capitalismo, temos o trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Com esse aspecto, o trabalho se torna alienado, com características de fragmentado, pois o trabalhador perde a percepção de que é através de sua atividade que ele modifica a natureza e a si mesmo, de tal forma que sua força de trabalho é utilizada pelo capital para criar o valor de suas mercadorias.

Através dessa apropriação e da exploração desta força, vemos que o capital possui objetivos bem definidos, como o lucro na produção das mercadorias por meio da extração da mais-valia, que se constitui, segundo Marx (2006, p. 115), em “horas de sobretrabalho”. Assim,

a taxa de mais-valia, se todas as outras circunstâncias permanecem invariáveis, dependerá da proporção entre a parte da jornada de trabalho necessária para produzir o valor da força de trabalho e o excedente de tempo, ou sobretrabalho, realizado para o capitalista. Dependerá, por isso, da proporção em que a jornada de trabalho é prolongada além do tempo durante o qual o operário, com o seu trabalho, reproduz apenas o valor de sua força de trabalho, ou repõe o seu salário.

Diante disso, para que possamos melhor compreender as relações do trabalho assalariado que temos no século XXI, apresentamos, em linhas gerais, o processo histórico que define as mesmas, visto que o capitalismo não nasceu simplesmente como o conhecemos hoje, mas percorreu um grande caminho, cheio de contradições, conflitos e luta de classes, tão, ou mais, intensos que os atuais.

A partir de uma análise histórica de como era o trabalho antes da industrialização, Fernández Enguita (1989), desmistifica a visão de que o trabalho assalariado é uma melhoria evidente em relação às outras formas de trabalho, como o servil e o escravo. O autor inicia seu resgate histórico, a partir do século II, e relata que dos 355 dias do calendário Romano, 109 eram “nefastos”, ou seja, dedicados a festividades religiosas ou ao ócio.

Já, nos séculos XVIII e XIX, existiam muitos meios coercitivos para conseguir operários, pois ninguém queria submeter-se às condições de trabalho nas fábricas. O trabalho de artesão, agricultor, dentre outros, satisfazia muito mais e era menos cansativo do que o trabalho industrializado. Porém, quem não queria trabalhar nas fábricas era considerado vagabundo.

Segundo Fernández Enguita (1989), para coagir os homens a se submeterem às condições de trabalho que começavam a ser criadas, em primeiro lugar, foi necessário privar as pessoas de outras possibilidades de subsistência e para isso foi forçoso arrancar os camponeses do campo; em segundo lugar, houve a organização de uma longa cadeia de conflitos globais entre os patrões e os trabalhadores. Em terceiro lugar, foi necessária uma profunda revolução cultural, pois a cultura e as tradições dos camponeses e artesões foram substituídas “pela ideologia capitalista do ‘livre’ mercado” (p. 28). Em quarto lugar, houve uma “sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais” (p. 29) e, por último, mas não menos importante, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais para que os indivíduos pudessem inserir-se de forma não conflituosa nas novas relações.

Através da história do trabalho, podemos perceber que se fazia necessário um lugar no qual as pessoas pudessem “percorrer em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 30), isto antes de se incorporarem ao trabalho, obviamente.

Muitas instituições contribuíram para esse papel, entre elas o exército. Mas,

era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reiventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e jovens para o trabalho (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 30-31).

Podemos dizer então que, entre os mecanismos institucionais que tiveram o objetivo de condicionar as pessoas às necessidades que surgiam no início do processo de organização do modo de produção capitalista, está, em primeiro lugar, o exército, e depois, a escola.

Ainda em relação ao processo histórico de desenvolvimento da sociedade, é perceptível que os trabalhadores pré-industriais pareciam valorizar mais o seu ócio do que o dinheiro e o consumo, e, também por isso, não queriam se submeter aos trabalhos nas fábricas. A jornada de trabalho, naquele período, era intensa, porém eles podiam interromper o trabalho a qualquer momento, para comer, beber, ir ao banheiro, etc.

Desde a instauração do fordismo no século XX, este processo sofreu grandes modificações, pois temos horários determinados para tudo. As horas-extras passaram a fazer parte da rotina das pessoas, sem falar nos domingos e feriados nos quais os trabalhadores são obrigados a vender sua força de trabalho. O consumismo leva ao extremo cada comemoração, como por exemplo: festas religiosas, dia das mães, dia dos namorados, dia das crianças, entre vários outros, pois o capital, para manter sua hegemonia diante de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2009), necessita e induz a este crescente consumo.

Diante disso, o trabalho passou a ser um fardo para boa parte dos trabalhadores, senão a maioria deles, pois estes precisam se submeter a qualquer tipo de trabalho para ganhar o seu sustento. O trabalho que deveria ser prazeroso, atender as necessidades materiais, fazer parte da vida dos seres humanos, humanizar os homens, passou a ser, no aspecto individual, apenas um meio de subsistência, algo externo à vida.

Por estarmos inseridos nesse contexto, muitas vezes não conseguimos imaginar o trabalho de outra forma. Porém, segundo Fernández Enguita (1989), a organização social do trabalho é muito recente, assim como a nossa maneira de

conceber a mesma. Este autor, baseado em Clawson (1980) afirma que a “organização atual do trabalho e a cadência e seqüenciação atuais do tempo de trabalho não existiam em absoluto no século XVI, e apenas começaram a ser implantadas precisamente ao final do século XVIII e início do século XIX” (p. 04).

Além dos aspectos anteriormente citados, cabe salientar que o capitalismo necessita atuar de maneira significativa no âmbito ideológico para sustentar sua organização alienante e que possui como fundamento a exploração de uma classe (burguesa) sobre a outra (trabalhadora). Neste aspecto, Fernández Enguita (1989) menciona que o capital procura sustentar uma imagem de existência de oportunidades para todos, o que bem sabemos, não corresponde à realidade. Tal fato acaba por motivar a sensação de fracasso, a perda de estima e a auto-culpabilização.

O que se procura inculcar nos sujeitos é que todos os homens possuem oportunidades iguais, mas que os mesmos não são todos iguais. Assim, a partir da naturalização das relações de subordinação de uma classe social sobre a outra, as pessoas passam a admitir e aceitar as desigualdades, afinal, segundo esta lógica, existe possibilidades para todos e, se alguns conseguem é porque souberam aproveitá-las e se esforçaram para isso. Nesse sentido, o fracasso é ligado à falta de esforço individual.

Porém, diferente do discurso diário da classe dominante, o que ocorre na realidade é que neste modo de produção não existe oportunidades a todos. Pelo contrário, faz parte da lógica do sistema o chamado exército de reserva, que nada mais é do que um contingente de trabalhadores desempregados a espera de emprego, os quais são obrigados a trabalhar por um salário que, na maioria das vezes, somente permite aos mesmos satisfazerem as necessidades básicas para poderem continuar a venda da força de trabalho.

O sistema capitalista (de)forma as pessoas para que as relações de precarização do trabalho, que se estabelecem, sejam naturalizadas e, para isso, a escola possui um papel fundamental.

Mesmo tendo apontado esta relação entre escola e o modo de produção, antes de entrarmos mais especificamente no papel que a escola vem desempenhando (o que será desenvolvido no próximo item), iremos tecer algumas considerações sobre a organização do trabalho neste modo de produção. Faremos

isso com a intenção de que possamos compreender de maneira mais concreta de onde e por quais motivos surgem tais necessidades colocadas à escola atualmente.

Como já foi explicitado, o capitalismo possui na essência de sua relação capital-trabalho, a exploração através do trabalho assalariado, onde os trabalhadores são obrigados a vender a sua força de trabalho por não possuírem outra maneira de subsistência. No entanto, constantemente o capital se reestrutura e, diante destas reestruturações, cria algumas especificidades na organização do trabalho. Citamos brevemente⁹ aqui os modelos de organização da produção: Fordista, Taylorista e Toyotista.

Denomina-se Fordismo/Taylorismo, o binômio que consolidou a relação entre indústria e o processo de trabalho. Este busca o barateamento e o aumento do consumo. Para isso, implanta o parcelamento das tarefas, cada operário executa gestos simples na fabricação de um determinado produto, através da chamada gerência científica do trabalho, ou seja, racionalizando as operações efetuadas pelos operários, evitando desperdício de tempo e ampliando a mais-valia relativa¹⁰ (ANTUNES, 2005).

O surgimento do fordismo com sua integração vertical apoiou-se nos métodos gerenciais do taylorismo, implantando a esteira rolante com a produção em massa ditando o ritmo da produção. O objetivo era possibilitar um barateamento dos produtos e resultante aumento de lucro. Como consequência, desarticulou a visão de totalidade reajustando as funções dos operários para repetir apenas determinadas ações durante toda a jornada de trabalho. Temos assim a alienação¹¹ deste processo, sua desqualificação, perda da dimensão criativa, bem como o prolongamento da jornada de trabalho (ANTUNES, 2005).

⁹ Não é nossa intenção aprofundar o assunto, apenas situar como vem se dando a organização do trabalho neste modo de produção. Para maior apropriação acerca deste tema, consultar: Antunes (2000; 2005); Katz, Braga & Coggiola (1995); Gounet (1999); Pinto (2008).

¹⁰ “A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa” (MARX, 1996, p. 431-432).

¹¹ Para Bottomore (1988, p. 05) alienação, “no sentido que lhe é dado por Marx, [é a] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos e [...] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)”.

Entretanto, diante da crise que perpassou o capitalismo na década de 1970, este modelo produtivo não mais deu conta de manter as altas taxas de lucro do capital e, por esse motivo, surgiu a necessidade de uma reorganização do processo produtivo de modo que uma das alternativas adotadas foi a de ampliar ainda mais a “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996).

Em outros termos, o capital adota a tática de expandir cada vez a um maior número de esferas da vida humana a sua lógica baseada na apropriação privada do processo e do produto do trabalho coletivo, buscando, assim, retomar suas taxas de lucro e manter sua hegemonia.

Ainda, outra tática utilizada nas últimas décadas do século XX e, atualmente, no século XXI, é a elaboração de um novo modelo de organização da produção, denominado de Toyotismo, que surge na empresa Toyota pelas peculiaridades do Japão – restrição do consumo em massa, demanda diversificada, procura de carros menores. Surge, então, o *Just in Time* (tempo justo), produção de vários modelos diferentes, produção flexível e diminuição do tempo de adaptação das máquinas para produção de modelos diferenciados (NOZAKI, 2004).

Busca-se com isso a eliminação de todo desperdício possível, mantendo na indústria um núcleo central e terceirizando o que não agrega valor: transporte, estocagem, controle de qualidade, etc. Essas modificações influenciam também os trabalhadores, que estão tendo que se adaptar tornando-se mais flexíveis, com contratos onde acabam tendo que abrir mão de direitos conquistados historicamente, com tempo de trabalho flexíveis, e aumento da mais-valia absoluta.

Hoje, fala-se na flexibilização da produção, pela “especialização flexível”; nesta, segundo Antunes (2000, p. 24), “buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a busca da qualidade total [...]”, são alguns dos meios utilizados.

Para isso, como veremos com mais profundidade no item onde abordamos as políticas educacionais, mudam também as bases educacionais, pela demanda da formação flexível, abstrata, polivalente, formando um indivíduo com competências voltadas a este perfil. Neste contexto de transformações encontramos a escola que hegemonicamente pertenceu aos interesses da burguesia e tem em seu cerne a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Neste sentido torna-se relevante conhecer como se estabelecem as relações de trabalho, para que possamos compreender as implicações destas para a

educação, pois acreditamos ser, hegemonicamente, a socialização para o mercado do trabalho, como está posto hoje, uma das funções primordiais da escola capitalista. A escola, portanto, têm o papel de socializar as crianças e adolescentes para o trabalho assalariado, a partir da exigência da pontualidade, da organização, dos conteúdos que são trabalhos e os valores que são transmitidos, das relações de competição que se estabelecem, a hierarquia no processo de gestão, entre outras.

Ainda, em relação às estratégias utilizadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro frente à crise dos anos 1970, não podemos deixar de realizar considerações sobre a minimização da responsabilidade do Estado para com os setores sociais, através das privatizações de direitos públicos essenciais como: saúde, educação, esporte e lazer, entre outros, que mediante as políticas neoliberais se tornam mercadorias comercializadas na iniciativa privada e que em muito vêm influenciando nas atuais políticas e reformas educacionais.

O neoliberalismo, segundo Anderson (1995, p. 09) “nasceu logo depois da II guerra mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Algumas importantes características do neoliberalismo ou, seus princípios básicos, podem ser assim vistos: a mínima participação do Estado nos rumos da economia (tido mais como princípio do que como efetiva ação); abertura da economia para a entrada de capital internacional; ênfase na globalização; diminuição (enxugamento) dos gastos com o setor social (educação, saúde, esporte e lazer).

No entanto, além dessa função de diminuir os gastos do Estado com as demandas sociais, outra função desempenhada pelo neoliberalismo – e que Anderson (1995) aponta como sendo a que mais obteve êxito - é a de cumprir importante papel ideológico, na medida em que já não nega a inexistência de trabalho a todos, porém, coloca que todos possuem condições iguais de inserção no mercado de trabalho e, portanto, cabe ao indivíduo se esforçar para alcançar seu emprego.

Assim, o neoliberalismo atua também no âmbito individual, inculcando o individualismo e a competição acirrada entre os trabalhadores, de modo a dificultar em muito a organização destes, que acabam entendendo este processo como algo natural, deixando assim o caminho livre para que o capital aumente suas taxas de

exploração da força de trabalho, ampliando desta maneira seus lucros e mantendo sua hegemonia.

Esta lógica é seguida pelas políticas educacionais, pois a conjuntura, no Brasil, tem demonstrado que a hegemonia das ideias liberais tem como reflexo o forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, que ocorreu na década de 90 e vem se mantendo até os dias atuais. Como interlocutores desta perspectiva nas atuais políticas educacionais, temos os mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

Ademais, como bem coloca Gentili (1995, p. 244), a concepção neoliberal

[...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural, que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

É desta forma que o capital atua na escola para direcioná-la ainda mais no sentido de colaborar para a diminuição dos obstáculos para a manutenção de sua hegemonia. Este direcionamento para atender aos seus interesses se dá, de maneira concreta, na forma como o trabalho pedagógico é organizado dentro daquelas instituições, a qual é bastante influenciada pelas políticas educacionais e que, muitas vezes, infelizmente, têm sido aceitas sem maiores discussões e questionamentos.

Em decorrência disso, como consequências desse “novo” jeito de formar, temos que os estudantes estão sendo educados cada vez mais para atenderem as necessidades do capital, de modo a servirem de mão-de-obra barata ao mercado de trabalho, o qual, cada vez, se encontra mais precarizado.

1.2 A escola e sua organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.

Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem

trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação (SADER, 2005, p. 17).

Diante das novas demandas do capital que exige uma especialização flexível, torna-se necessário analisar como este processo vem se manifestando na escola, que, segundo Freitas (2000, p. 83), “ainda é o local privilegiado, onde o ensino se dá de forma mais sistematizada, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista”. O autor ainda afirma que “em uma sociedade como a nossa a contradição [entre o atual estágio de conhecimento do aluno e seu futuro estágio] está modulada por outra maior (contradição entre classes sociais no seio da produção capitalista)” (p. 96), ou seja, está atrelada à contradição capital-trabalho. Por isso, torna-se necessário compreendermos a organização do trabalho na sociedade capitalista, para entendermos a organização do trabalho na escola, visto que uma é influenciada pela outra.

A partir disso, podemos nos questionar até que ponto as mudanças no mundo do trabalho afetam a organização do trabalho nas escolas? E quais os impactos das reformas educacionais na organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, na prática pedagógica da Educação Física, no interior das escolas?

Para que possamos compreender melhor tais manifestações, é importante realizar uma breve retomada do processo histórico de criação e desenvolvimento da escola, pois é a compreensão deste processo que nos possibilitará um melhor entendimento do papel que ela desempenha hoje, ou seja, como tal instituição atende às necessidades de manutenção da estrutura de organização do atual modo de produção.

Para tanto, antes de tudo, precisamos compreender que não nascemos, e sim nos tornamos humanos por meio da criação de condições da existência humana, que ocorre através do intercâmbio do homem com a natureza e com os outros homens.

Conforme nos esclarece Taffarel (2009b, s/p), “ao longo da história da humanidade podemos constatar que, em diferentes formações econômicas, ocorreram as relações de produção dos bens materiais e espirituais necessários para manter a vida”. Assim, no processo de assegurar as condições de existência humana, foi sendo criada a cultura e o conhecimento, sendo que, mais recentemente, foi desenvolvido o conhecimento científico.

Segundo Kopnin (1978, p. 122),

para que o conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e objetos, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas na natureza como vê-las tais quais elas podem ser como resultado da nossa atividade prática.

Em outras palavras, o homem conhece a realidade objetiva através das percepções, representações e noções, mas, ele não somente sofre, como também exerce uma influência sobre tal realidade, através da prática.

Disso podemos afirmar que o conhecimento surgiu na base da prática, mais precisamente sob a influência da produção material da vida dos homens. Isso porque, desde os primeiros passos da humanidade o homem viu-se obrigado a trabalhar, no sentido de modificar a natureza, para obter seus meios de vida. O trabalho, portanto, se constitui em uma prática social e, foi a partir deste processo que o homem se deparou com as forças da natureza, e pouco a pouco foi conhecendo-as, transformando-as e fazendo-as servir aos seus próprios interesses (AFANÁSSIEV, 1985).

Segundo o mesmo autor, com o avanço do desenvolvimento das forças produtivas, surge, também, a necessidade de novos conhecimentos, tais como os matemáticos, para medir terras e contar instrumentos; as leis da mecânica, para as irrigações, construção de moradias e estradas e, neste mesmo processo de desenvolvimento da humanidade, com sua complexificação, surge também a necessidade de conhecimentos sistematizados nos parâmetros científicos. O que podemos perceber neste processo é que o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos homens é decorrente do avanço das necessidades práticas, ao mesmo tempo em que o influencia.

Mas, este conhecimento produzido historicamente, tem a necessidade de ser transmitido de geração para geração, caso contrário, sempre que os problemas da prática surgissem, a humanidade teria que criar novamente um conhecimento que já havia sido criado anteriormente. Isso, certamente, tornaria lento, senão impossível o desenvolvimento da humanidade.

Inicialmente, de maneira especial no modo de produção da vida denominado de comunismo primitivo, esta transmissão ocorria de pais e mães para filho(as), no próprio processo de trabalho. No entanto, com o passar do tempo e, com a instituição de modos de produção que cindem a sociedade em classes sociais, que

dividem o trabalho em: trabalho manual e trabalho intelectual; que fazem uma grande divisão entre cidade e campo; surge também a necessidade de uma maior sistematização destes conhecimentos, tanto para darem conta das necessidades da prática na relação homem-natureza, quanto para as necessidades práticas relativas às relações homem-homem. Essa sistematização ocorre, de forma predominante, nas instituições escolares (SAVIANI, 2005).

Cabe ressaltar que a maneira com que este conhecimento foi sendo sistematizado nos diferentes modos de produção possui íntima relação com as necessidades de manter e perpetuar o mesmo. Ou seja, as especificidades relativas à organização do trabalho pedagógico e à própria organização da instituição escolar, são decorrentes das necessidades apresentadas por cada modo de produção, tanto para mantê-lo (de forma hegemônica), quanto para superá-lo (através das organizações de resistência).

Assim,

[...] de um modo de produção ao outro, podemos constatar como ocorreu e ocorre até a atualidade, a passagem do acervo cultural de uma geração à outra. A educação, portanto, enquanto fato histórico, foi se desenvolvendo de um modo de produção ao outro, dentro de condições objetivas que determinam os rumos que pode ter o processo de formação humana, ou seja, o processo de nos tornarmos humanos (TAFFAREL, 2009b, s/p).

Em última instância, queremos dizer com isso que os homens - diferente dos animais que já nascem com seu acervo biológico, instintivo, os quais os mantêm vivos – precisam frequentar a escola para garantir a sua existência como tais, visto que é, predominantemente, nesta instituição que, atualmente, lhe é proporcionado o acesso aos conhecimentos relativos aos bens produzidos pela humanidade, de maneira sistematizada.

Como já assinalamos, no que se refere a este processo de sistematização do conhecimento, podemos conceber que a institucionalização da educação é correlata do processo de surgimento da sociedade dividida em classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, o que coincidia inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade. No entanto, com a divisão da sociedade em classes, a educação

também se torna dividida; em consequência, ocorre uma diferenciação entre a educação destinada à classe dominante, daquela a qual tem acesso a classe dominada (SAVIANI, 2005).

Deste modo, é

a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge a educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1996, p. 152).

Partindo destas considerações sobre a origem da escola, se analisarmos esta instituição numa perspectiva histórica¹², desde sua origem até os dias de hoje, podemos perceber que ela passa por um processo de desenvolvimento contínuo, no entanto, com rupturas, referentes às necessidades apresentadas à escola mediante os diferentes modelos de organização da sociedade. Em outros termos, considerando que a instituição escolar, que possui uma organização do trabalho pedagógico, sofre também influência da organização do trabalho produtivo, inserido no contexto atual do modo de produção capitalista, é necessário considerarmos estas rupturas, visto que a mesma faz com que a escola atenda diferentes necessidades colocadas em diferentes contextos.

Esta influência que a organização do trabalho pedagógico sofre, referente à organização do trabalho produtivo não se dá de maneira direta, mas sim, através de mediações. Uma importante mediação neste processo é exercida pelas políticas educacionais, visto que elas direcionam a maneira que se realiza o trabalho na instituição escolar.

Freitas (2000, p. 99) em sua análise da organização do trabalho pedagógico expõe que no interior da atual organização da escola, o trabalho é desvinculado da prática social mais ampla, “seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas [...]”.

Para compreender essas análises, Freitas (2000, p. 94) elenca algumas categorias (provisórias) da escola na sociedade capitalista: “os objetivos

¹² Consultar Manacorda (1989).

gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola” do qual destaca “a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante”.

Deste modo, ainda segundo este autor, 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” (FREITAS, 2000, p. 95). Em relação ao conteúdo/método da escola o autor destaca três aspectos cruciais: “a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola” (p. 97).

O trabalho material é a produção de bens materiais que garantam a subsistência humana, com a conseqüente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas (SAVIANI, 2005). Já o trabalho não-material trata “da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes habilidades [...], trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (p. 12). A educação situa-se na categoria do trabalho não-material.

Deste modo, como foi exposto anteriormente, ao longo das décadas a função social da escola tem se modificado, conforme as necessidades de cada época. Segundo Paro (2008, p. 110), um dos motivos pelo qual a escola se mostra necessária à classe dominante é justamente porque ela pode “servir como álibi na justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo”.

A ordem vigente tenta inculcar a ideologia de que todos somos iguais, que o modo de organização social capitalista é justo e, por isso, para solucionar os problemas de desigualdades causados pelo próprio sistema, basta que todos tenham oportunidades. Assim, no contexto da sociedade capitalista, a escola é apresentada como um instrumento que serve de equalização social, na medida em que, através dela, as pessoas podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou até mesmo o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social (PARO, 2008).

Entendemos que a escola não possui este domínio, ou seja, a escola por si só não tem condições de corrigir as desigualdades sociais. No entanto, aí surge a

grande questão que este modo de organização social coloca, pois a partir do momento que a maioria da população passa anos na escola, e se submete a essa inculcação ideológica, passa a acreditar que se não conseguir, a culpa será sua, pois não soube aproveitar as possibilidades que lhe foram proporcionadas.

O que atende aos interesses dominantes não é, pois, nem a completa negação formal e real da escola, nem sua afirmação e generalização, mas sua existência tal qual ela se dá em nossa sociedade, ou seja, uma escola que, distribuindo desigualmente o saber, ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista. Por isso, enquanto a ínfima minoria de crianças e jovens, pertencentes às camadas privilegiadas, pode contar com a educação escolar de boa qualidade, a escola da grande maioria mal sobrevive em meio aos problemas e carências de toda ordem, apresentando baixíssimo nível de ensino (PARO, 2008, p.111-112).

Para Mészáros (2005), a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução deste modo de produção. Em outras palavras, “no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ [...]” (p. 45). Desta forma, a educação propicia a “internalização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, aceitando isso passivamente, ou seja, de forma alienada.

Porém, a escola não serve somente para reproduzir os interesses das classes dominantes, pois tem o papel fundamental de transmitir os conhecimentos que foram historicamente produzidos e acumulados pelos homens no decorrer de sua história. Assim, segundo Paro (2008, p.113),

[...] no caso da escola, ela poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram.

Portanto, concordamos com os autores Saviani, Mészáros e Paro, de que a escola é um espaço fundamental para auxiliar na transformação para a emancipação humana e que precisamos aprofundar as discussões sobre os processos nos quais a escola encontra-se envolvida.

1.3 A reforma educacional no Brasil: implicações para a educação e a Educação Física

Segundo dados da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), em todo o mundo vivem 800 milhões de adultos não alfabetizados e deste total, 35 milhões estão em nações latino-americanas. A partir das estimativas do IBGE, em 2009 o Brasil possuía 191,5 milhões de habitantes espalhados pelas suas 27 unidades da federação e 5.565 municípios. Destes, 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever (IBGE, 2007).

Ainda conforme levantamento feito pela Clade, divulgado em 2007, no grupo de países da América Latina e do Caribe, Cuba apresenta a menor taxa de analfabetismo: o problema atinge 0,2% da população. Nesse *ranking*, o Brasil ocupa a 14ª posição, em um total de 19 países. Assim, com um percentual de 11,4% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos de idade, a média brasileira fica atrás, por exemplo, dos índices do México (9,10%), Equador (9%), Panamá (8,10%) e da Colômbia (7%).

Partindo dos dados da realidade, podemos nos perguntar: Qual a educação ofertada à classe trabalhadora? Quem recebe esta educação e a serviço de quem ela está? Que tipo de política educacional está sendo implementada e será que ela dá conta de atender as necessidades da população?

Há algumas décadas que as políticas educacionais brasileiras sofrem forte influência dos organismos internacionais. Podemos, inclusive, dizer que são eles que ditam as regras, e elas têm sido sistematicamente direcionadas ao atendimento dos interesses do sistema capitalista. Trazemos, então, brevemente, algumas informações que acreditamos serem relevantes para a compreensão do que vem a ser estes organismos de financiamento e qual a função ou o interesse que desempenham, principalmente no setor educacional.

Segundo Fonseca (1998) e Melo (2004), o Banco Mundial atua como uma agência financiadora, desde o final da década de 40 do século XX, como um banco internacional para a reconstrução e desenvolvimento dos países no pós-guerra. A sua importância ampliou-se, a partir da década de 70, pois passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social. O Banco é composto hoje por um grupo de instituições: O Banco Internacional para a

Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); a Cooperação Financeira Internacional (CFI) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), entre outros órgãos.

Melo (2004) expõe que em defesa da acumulação capitalista mundial, o Banco Mundial, a partir da década de 60, por meio de acordos de cooperação, se alia às decisões e ações de outros sujeitos que expressam interesses semelhantes, “como o FMI, o BID e outras instituições das Nações Unidas, como a UNICEF e pela UNESCO, além de outros bancos nacionais” (p. 166).

Cabe questionar por que foram realizados acordos, se a princípio a função de tais instituições é prestar assistência financeira? Qual o verdadeiro papel que esses organismos internacionais desempenham junto aos países que auxiliam financeiramente?

Fonseca (1998) traz dados interessantes que colaboram nessa reflexão. A autora expõe que nos anos de 1960, outras questões de fundo foram tomando lugar no debate internacional sobre o desenvolvimento, “entre elas, constatava-se que a maioria dos países pobres não só não logravam desenvolver-se, como também apresentavam preocupante aumento das taxas demográficas e conseqüente incremento da pobreza” (p. 41).

Era necessário, então, encontrar uma saída para essa crise, pois se conclui que o crescimento dos países chamados de “terceiro mundo” era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza. A partir de então, algumas dimensões sociais passaram a ser consideradas na assistência financeira, mais como estratégia política do que por justiça social.

A questão da pobreza passa a ocupar questão de destaque na política do Banco, principalmente a partir da década de 70 e o aumento da produtividade dos pobres, passou a ser considerada como a principal estratégia.

Segundo a nova visão, a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade. A nova visão é reiterada na seqüência dos documentos políticos que o Banco elaborou para a área social, inclusive para a implantação de estratégias privatizantes durante a década de 80, que reforçam o deslocamento do público para o individual, sob o controle “natural” das leis do mercado (FONSECA, 1998, p. 43).

As medidas de alívio à pobreza pautam um discurso de conquista da população pobre, um discurso de “democracia”, que passa a ser internalizado pela

mesma. Nas análises de Melo (2004), podemos constatar que do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do Banco Mundial e do FMI é a educação que surge como eixo das ações de redução da pobreza, pois

[...] ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio de aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, [...] o que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento de seu país (MELO, 2004, p.164).

Ainda, em relação à educação formal, documentos do BIRD (apud FONSECA, 1998, p. 53) sugerem de forma explícita que os jovens deveriam escolher modalidades de educação que conduzam rapidamente ao mercado de trabalho e “não às aspirações pouco realistas e às carreiras mais brilhantes”. Está explícita a lógica do capital de preparação para o mercado de trabalho e, como exemplo, podemos citar os abundantes cursos de especialização à distância, cursos de curta duração, ou os cursinhos profissionalizantes que são ofertados a todo o momento.

A partir dos anos 80, o Banco passa por uma reestruturação organizacional, ampliando o seu diálogo político com os países-membros. Desta forma, podemos destacar a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, convocada e financiada pelo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF e pela UNESCO. A amplitude do evento evidenciou-se pela participação de mais de 1.500 delegados de 155 países (MELO, 2004; SHIROMA, 2007).

Nessa conferência foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e estiveram presentes os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Esse evento foi um marco, a partir do qual os países já mencionados, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA, 2007).

Melo (2004, p. 200), ao analisar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que teve como subtítulo a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, composta basicamente por 10 artigos, conclui:

O programa de educação para todos, impulsionado pelo BM e pela UNESCO, em que se baseiam as mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir dos anos 90, é um programa de educação seletiva para as massas. ‘Para as massas’, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para

os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. 'Seletiva', porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às 'necessidades básicas de aprendizagem', pois sua focalização também expressa uma 'desfocalização' em relação aos outros níveis de ensino.

É evidente que o Banco Mundial é composto primordialmente por economistas e não por educadores, desta forma, o objetivo final é a “eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas do ‘êxito’ de uma política” (TORRES, 1995, p. 127). Não podemos deixar de frisar que acima de tudo o Banco Mundial é um banco e, portanto, o objetivo final é o lucro.

Sobre esta questão financeira Altmann (2002, p. 79), acrescenta que “embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica ela nada mais é do que um financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional [...]”. Ou seja, como qualquer financiamento existe as suas pré-condições, com regras e encargos para que seja acordado.

Para o Banco Mundial a ênfase em relação à educação é pautada na lei de custo e benefício e não sobre a qualidade da educação, ou seja, empresta dinheiro apenas para projetos que estejam de acordo com suas exigências, pois a regra é diminuir custos e ampliar a abrangência da educação (PLÁCIDO et al., 2009).

Fonseca (1998) expõe alguns pontos sobre o Banco Mundial, onde este define estratégias de ação que merecem ser comentadas, mesmo que brevemente. Dentre elas podemos destacar, principalmente no documento de 1995,

a prioridade dos empréstimos é direcionada para um conjunto de insumos educacionais os quais, segundo estudos internos do Banco, mostraram-se determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda; assim, bibliotecas, material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a adequada utilização dos mesmos (FONSECA, 1998 p. 60-61).

É nítida a relação que o banco estabeleceu para que fossem realmente cumpridas as suas metas. Ressaltamos a diminuição dos custos, porém quais foram e estão sendo as consequências para os países que se utilizam dos recursos do Banco Mundial?

A estratégia de descentralização proposta pelo BIRD teria duas consequências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na

condução do processo escolar; a segunda seria a diversificação do ensino de forma a adequá-lo às peculiaridades locais (FONSECA, 1998).

Um exemplo que podemos citar da primeira consequência é a participação da comunidade escolar no interior da escola, através do tão conhecido projeto “amigos da escola”¹³, pois há grande divulgação e empenho da mídia para que esta meta se efetive. Neste projeto, a comunidade é induzida a participar sem que seus membros percebam que se trata de uma desobrigação do Estado para com a área educacional. Como consequência, o conhecimento acadêmico/científico acaba sendo substituído pelo senso comum.

Cabe salientar que após a Conferência de Jomtien, em 1990, houve outros encontros internacionais que reforçaram o compromisso de “Educação para todos”, dentre eles, o Fórum Mundial de Educação que ocorreu no ano 2000 em Dakar (Senegal) e a Conferência Mundial de Educação Superior que ocorreu em Paris na sede da UNESCO em 2009.

Segundo consta no próprio documento: Educação para todos: o compromisso de Dakar (2001, p. 08), “a avaliação demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos [...]”. Comparando o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência de Jomtien, não notamos avanços, pois havia “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo” (SHIROMA, 2007, p. 48).

A partir da Conferência “Educação para todos” realizada em 1990, também se gerou um documento que foi elaborado, por especialistas de todo o mundo, convocados pela UNESCO para comporem a assim chamada Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Durante o período de 1993 a 1996, trabalharam na elaboração do Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, também referido como Relatório Delors (SHIROMA, 2007).

A autora destaca que esse é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade, pois o documento

¹³ Não é nossa intenção fazer uma discussão aprofundada sobre este assunto. Ver mais em SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “Amigos de Escola” e outras formas de participação. São Paulo, Feusp, 2008. Tese (Doutorado).

assinala os três grandes desafios para o século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, 2007, p. 56).

Este relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apoio do Ministério da Educação e com apresentação do então ministro Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O relatório em questão traz como lema o aprender a aprender e é desdobrado em quatro pilares, quais sejam: Aprender a viver juntos; aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Na perspectiva do lema “aprender a aprender”, o objetivo a ser alcançado com a educação escolar “não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (DUARTE, 2006, p. 116).

Demanda-se então um novo projeto educativo.

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar novos e desafiantes problemas (SHIROMA, 2007, p. 11).

Portanto, a relação entre educação e trabalho, se por um lado na organização taylorista/fordista era “mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos” (KUENZER, 2002, p. 09) na organização toyotista passa a ser mediada “pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores”.

Assim, se considerarmos que a Educação Física historicamente estava articulada (do ponto de vista dominante),

[...] a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe [...]. Na proporção que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou. [...] sob o ponto de vista dominante – no qual se insere a pedagogia das competências – a educação física foi sempre tratada como

uma disciplina reprodutora de movimentos, no contexto da antiga formação do trabalhador (NOZAKI, 2004, p.144).

O autor ainda afirma que, desta forma, sob o ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante, se evidencia a secundarização da Educação Física, em detrimento do privilégio de outras disciplinas que melhor atendam as exigências da pedagogia das competências. “Mas, é possível afirmar que esta disciplina integra-se ao projeto dominante a partir, também, de outras mediações” (NOZAKI, 2004).

A partir de um breve panorama, pretendemos demonstrar como estas políticas foram e estão sendo implementadas no Brasil. Fernando Collor de Mello¹⁴ assume a presidência incorporando o ideário de que estávamos iniciando um novo tempo, da globalização, modernidade competitiva e que seria necessário o Brasil se ajustar para não se tornar um país anacrônico em relação a este tempo. Para tanto, este ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. Porém, por diversos fatores que não trataremos aqui, Collor não conseguiu manter seu mandato.

Para Antunes (2004) o neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrou em Fernando Henrique Cardoso uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores.

O grupo político que teve como presidente da República FHC conseguiu implementar importantes ajustes sob a doutrina dos organismos internacionais, ou seja, teve a capacidade necessária para implementar o neoliberalismo em nosso país e, assim, tornar o Brasil mais seguro para o capital.

Em relação a este assunto, Frigotto (2002, p. 55-56), assim se manifesta:

O resultado dos sete anos do Governo Fernando Henrique Cardoso mostram que as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado, vale dizer, do capital e, particularmente, o capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria.

¹⁴ Foi eleito em 1989 e empossado em 1990. Sofreu processo de impeachment em 1992 e foi substituído pelo então vice-presidente Itamar Franco que cumpriu mandato até 1994.

No ano de 2002, assume a presidência da República Luis Inácio Lula da Silva, que apesar de realizar um discurso de centro-esquerda, assume a perspectiva de, na essência, manter a política econômica de perspectiva neoliberal. Isso porque encaminha a realização de reformas (como a da previdência e a universitária – em parcelas), que nem mesmo o governo FHC conseguiu realizar nos seus dois mandatos. Como estratégia para alcançar tais objetivos, esse governo se utiliza de uma política de cooptação das direções sindicais, de movimentos sociais e partidários, bem como, da política de conciliação de classes. Assim, é possível perceber que, essencialmente, o governo Lula segue uma política muito próxima à estabelecida pelo governo FHC (SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2009).

Tratando especificamente das políticas educacionais, que não fogem ao contexto político mais amplo, perceberemos que as reformas educativas propostas a partir do governo Collor, especialmente no governo FHC, bem como atualmente, no governo Lula, encaminham políticas que possuem grandes articulações com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às necessidades apresentadas pelo capital, para manter sua hegemonia diante de sua crise estrutural.

É por esse motivo, como bem ressalta Frigotto (2002, p. 58) que “os debates dos educadores durante uma década de suas formulações e propostas para a LDB e, posteriormente, para o PNE não eram compatíveis com a ideologia e as políticas do ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas”. Para serem compatíveis com tal ideologia, tais propostas deveriam apontar para a desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização. Como não apontavam para isso, foram duramente combatidas pelos representantes dos interesses das grandes oligarquias.

Não bastasse os baixos investimentos para a educação pública, outra dimensão que vem sendo adotada é a da “privatização do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2002, p. 56), de modo que a ideologia privada do capital é transformada em política oficial. Assim, é a partir do período em que o neoliberalismo é implementado no Brasil que vemos uma forte tentativa de serem silenciadas as concepções pedagógicas elaboradas nos anos 80 do século XX e, ao mesmo tempo, atendendo as necessidades do capital, são alavancadas políticas e reformas educacionais que abordam as noções de competências, de habilidades, qualidade total e empregabilidade. Não é necessário que façamos muito esforço

para percebermos que tais noções estão na ordem do dia do trabalhador flexível, exigido pelo modelo produtivo toyotista.

Segundo Altemann (2002), entre as convergências das propostas do BIRD e a educação brasileira, pode-se destacar a ênfase nos sistemas de avaliação, que possuem o objetivo de monitorar o alcance das metas e dos padrões de rendimento. A autora destaca que para isso diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, dentre outros.

Concordamos com Frigotto (2003, p.144) ao afirmar que

[...] não compactuamos com a tese do quanto pior melhor e com as perspectivas apologéticas, parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociedade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Corroboramos com Mendes (2006) quando expõe que “toda a política pública está baseada em uma concepção de homem, de sociedade, de mundo. Sua configuração pode ser determinante nas ações desenvolvidas nas unidades escolares” (p.157). Assim, a partir do que foi brevemente exposto e que será aprofundado neste estudo, podemos constatar que tais políticas educacionais possuem bases concretas alicerçadas sob as concepções dominantes da sociedade capitalista.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMAS DA EDUCAÇÃO: A REALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, são apresentadas, de maneira mais específica, as políticas educacionais que vêm sendo implementadas na gestão 2007-2010 do governo do estado do Rio Grande do Sul. Isso não significa, no entanto, que deixaremos de fazer as devidas articulações com o contexto mais amplo das políticas educacionais, visto que tais relações entre o geral, o singular e o particular existem na realidade objetiva e, portanto, necessitam ser apreendidas neste estudo.

Buscamos, também, abordar como tais políticas vêm incidindo, de uma forma mais geral, na teoria educacional¹⁵ e na teoria pedagógica¹⁶ das escolas do estado do Rio Grande do Sul e, de maneira mais específica, as implicações disso para a disciplina curricular Educação Física. Concluimos o capítulo apontando que existe resistência por parte dos trabalhadores à implantação dessas políticas.

2.1 Políticas educacionais no Rio Grande do Sul: da implementação do neoliberalismo às atuais políticas educacionais

Já faz algumas décadas que as ações no campo educacional no Brasil sofrem influências de orientações e determinações de organismos internacionais. Como exemplo disto, podemos ressaltar, há pouco mais de uma década, o Acordo Nacional de Educação para Todos, que no ano de 1994 “se configurou como marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais no país.

¹⁵ Segundo Freitas (2000, p. 93), “a teoria educacional 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 quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos.

¹⁶ Para Freitas (2000, p. 93), a teoria pedagógica “trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores”. No interior da teoria pedagógica encontramos a organização do trabalho pedagógico, que expressa concretamente aquilo que é formulado na teoria.

Seus compromissos e programas de emergência seguem à risca a política de restrição do BM/UNESCO [...]” (MELO, 2004, p. 213-214).

Mas, e se nossa referência for o estado do Rio Grande do Sul, desde quando, e de que maneira, as políticas de viés neoliberal (especialmente as políticas educacionais que possuem esta perspectiva) vêm sendo implementadas? É importante levantar esta questão e buscar subsídios para sua resposta, visto que a mesma auxiliará na compreensão de quais as concepções de educação que essas políticas pautam, bem como, de que maneira tais políticas influenciam na organização do trabalho pedagógico e as implicações disso para a disciplina curricular Educação Física.

Na busca por subsídios, a partir do conhecimento já produzido, referente a essa discussão, encontramos que o Governador do estado do Rio Grande do Sul, precursor da implantação das reformas administrativas e educacionais que estavam em conformidade com aquelas em curso no país, ou seja, num viés neoliberal, foi Antônio Britto.

Este Governador, que esteve frente ao cargo na gestão (1995-1998),

Em nome da “Governabilidade”, promoveu uma ofensiva contra o patrimônio do Estado, numa clara adesão às políticas neoliberais. Foi um período marcado pela privatização de estatais: bancos, estradas, setor de energia e telefonia, pela intensa renúncia fiscal, em benefício do grande capital nacional e estrangeiro; por um contínuo programa de demissão voluntária e desqualificação do serviço público (MENDES, 2005, p.12)

A gestão (1995-1998), além de ter sido a primeira, foi o governo mais ofensivo no que se refere aos ajustes estruturais no estado do Rio Grande do Sul, visto que foi naquele período que ocorreram grandes privatizações, tais como o da Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT) e a Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE). Além disso, seu governo também concedeu incentivos fiscais a grandes empresas multinacionais, como a General Motors, para que se instalassem no Estado.

Em relação às medidas de adequação às reformas nacionais na educação, estas foram implementadas no estado do Rio Grande do Sul nesta mesma gestão. Um exemplo disso foi a “adoção da avaliação da produtividade docente – Prêmio Produtividade, instituída pela Lei n° 11.125/98, destinada a remuneração dos membros do magistério Público Estadual [...]” (CAMINI, 2005, p. 89).

Segundo Camini (2005, p. 90), o Anexo II da mesma Lei, ao referir-se à distribuição da carga horária dos docentes, com base na oferta de trabalho, estabelece como regra:

Anualmente, no caso de existência de hiatos positivos, ou acima de paradigmas aceitáveis, será estabelecida meta de racionalização no sistema de ensino, de forma a obter-se uma melhor relação de equilíbrio entre oferta de horas-trabalho e demanda escolar, mediante redução de cargos disponíveis e/ou aumento das horas-trabalho médias semanais.

Podemos perceber que neste período surge de maneira explícita, no Rio Grande do Sul, a perspectiva da redução de gastos do Estado com a educação, nos moldes do gerenciamento do trabalho das empresas, que se fundamenta na qualidade total e que vem sendo retomado e aprofundado na gestão (2007-2010).

Ainda, em relação às medidas adotadas na gestão (1995-1998), que estavam em conformidade com os ajustes neoliberais, podemos citar também o programa Adote uma Escola, que serviu “para beneficiar, prioritariamente, grandes empresas privadas do setor automobilístico, fumageiras e de metalurgia, prevendo isenções de impostos e desonerações fiscais” (CAMINI, 2005, p. 91-92).

Não é intenção deste trabalho fazer uma retomada histórica das políticas educacionais. É por esse motivo que apresentamos apenas algumas considerações que permitam perceber como se deu (e ainda vem ocorrendo) o processo de implementação de políticas neoliberais neste Estado.

Apesar de breve, esta exposição permite compreender que o governo Britto foi o precursor da implantação destas políticas no Rio Grande do Sul, de modo a atender às necessidades do capital monopolista. Isso porque diminuiu os gastos do Estado com serviços essenciais, como a educação, abrindo espaço para o trabalho voluntário, bem como, vendendo empresas importantes que pertenciam, até então, ao Estado, para grandes grupos do capitalismo mundial.

No ano de 1998, ocorreu campanha eleitoral para o governo do Estado e, apesar de Antônio Britto ter disputado a sua reeleição, o vencedor foi o candidato da oposição, Olívio Dutra, da Frente Popular. Este resultado possivelmente tenha ocorrido pelo fato da população gaúcha ter observado os rumos que o Estado vinha tomando, de forma que seus interesses não estavam sendo atendidos.

Segundo Mendes (2005, p. 13-14), “ao longo dos quatro anos da gestão Olívio Dutra [1999-2002], várias ações foram implementadas com o intuito de reverter os impactos das políticas neoliberais executadas na gestão anterior”. A

autora destaca, entretanto, que a oposição que tinha maioria na Assembleia Legislativa do Estado dificultava ou muitas vezes impedia a aprovação de projetos¹⁷.

Sendo assim, o que percebemos é que, no período da gestão (1999-2002), além da reversão no que se refere à implementação de políticas educacionais de viés neoliberal, conseguiu-se avançar, embora com restrições, no sentido de políticas que possibilitassem uma perspectiva educacional que viesse a atender as necessidades da classe trabalhadora.

No governo seguinte, de Germano Rigotto (2003-2006), apesar deste não possuir o mesmo grau de articulação com os interesses do capital mundial, quando comparado ao governo Britto, as políticas neoliberais foram retomadas, de modo especial pelo descumprimento dos dispositivos constitucionais da educação e da saúde. Nesse governo os investimentos na educação sistematicamente foram contingenciados, e a rede estadual de ensino foi sendo sucateada. Isso demonstra que, embora não com a mesma intensidade do governo Britto, o governo Rigotto buscou também implementar as políticas neoliberais, inclusive, no setor educacional.

A atual gestão (2007-2010) cuja Governadora é Yeda Rorato Crusius¹⁸, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo como vice-governador, Paulo Afonso Feijó, do Partido Democratas (DEM), tem desenvolvido, desde seu início, uma prática política denominada pela bancada do PT na Assembleia Legislativa de “obsessão pelo ajuste fiscal”, às custas de diminutos investimentos em educação, saúde, segurança, etc. Tais políticas seguem à risca os ditames dos defensores do livre-mercado e do Estado neoliberal.

Partindo desta realidade, realizamos uma análise mais específica do atual governo, de modo a obter bases para analisarmos como as políticas educacionais vêm atuando no sentido de manter e aprofundar uma teoria pedagógica que aponta para uma organização do trabalho pedagógico que atenda aos interesses do capital.

¹⁷ A autora lembra que os rumos das ações políticas implementadas pelo governo no Estado na gestão Olívio Dutra, não seguiam os mesmos princípios do governo federal, na gestão do Presidente Lula da Silva.

¹⁸ A governadora foi Deputada Federal, nos mandatos de 1995-1999, 1999-2003, 2003-2007, mas renunciou ao mandato na Legislatura 2003-2007, para assumir o Governo do Estado de Rio Grande do Sul, em 18 de dezembro de 2006. Possui filiação partidária desde 1990, no PSDB e em 1993, foi ministra do Planejamento durante o governo de Itamar Franco, e eleita deputada federal pelo RS nos anos de 1994, 1998 e 2002 (fonte: página da câmara com perfil da deputada - <http://www.camara.gov.br/Internet/deputado/DepNovos_Detalhe.asp?id=98650&leg=QQ> Acesso em: 06 abr 2009.).

Antes, entretanto, cabe ressaltar que uma das restrições que envolvem nosso estudo se refere ao fato de estarmos analisando uma política que se encontra ainda em desenvolvimento, o que dificulta acessarmos materiais mais consistentes teoricamente. Na maioria dos casos, encontramos trabalhos que analisam políticas públicas ou políticas educacionais que já foram implementadas, ou seja, a análise é feita a partir de fatos passados, das consequências dos projetos implementados, e não de uma política em desenvolvimento, como é o caso do nosso estudo.

A gestão (2007-2010) do governo do estado do Rio Grande do Sul assume seu posto com um lema desafiador: “coragem para fazer”. Utilizando-se do mesmo como um escudo, desde o início de sua gestão, implementa um processo de cortes de verbas, abertura de ações do Banrisul, para que grupos de capitalistas pudessem adquirir parte do mesmo, repressão aos movimentos sociais, entre outras iniciativas.

Analisando mais atentamente, percebemos que todas essas ações vêm a atender os interesses do capital, pois se trata do aprofundamento da perspectiva neoliberal de Estado, iniciado com o Governo Britto. Através desta perspectiva, busca-se diminuir gastos com setores sociais, ao mesmo tempo em que privatizam (embora de uma forma camuflada), por exemplo, o Banrisul, banco que até então era exclusivo do Estado do Rio Grande do Sul e teve suas ações disponibilizadas na bolsa de valores pelo governo do Estado.

No item a seguir, serão analisados alguns dos principais projetos no setor educacional, que o governo do Estado vem implementando ou pretende implementar até o final da sua gestão (2010).

2.2 Os programas e os projetos educacionais em curso

Realizando uma análise do Governo Yeda Crusius no que se refere às políticas educacionais, é possível perceber que existe uma clara relação de subordinação das mesmas aos ditames do Banco Mundial. Sabemos que este Banco vem atuando - desde sua criação, na conferência de *Bretton Woods*, em 1944, mas, mais especificamente, a partir dos anos 70 do século XX - para manter a hegemonia do capital, trabalhando para isso com diretrizes que são impostas aos países (e Estados) que buscam empréstimos junto a ele.

Assim, em se tratando desse governo, podemos dizer que tal subordinação ocorre tanto por uma questão ideológica, no sentido de o mesmo possuir uma

concepção de educação muito semelhante à do Banco Mundial, quanto por necessidade, visto que, ao buscar financiamentos junto àquele Banco, necessita atender a certas cláusulas impostas pelo mesmo, dentre as quais, muitas se referem às políticas educacionais.

Visto de um ângulo mais pragmático, podemos considerar que existem dois pilares que sustentam a concepção econômica do banco, sendo eles: estratégias de recuperação de custos; e sustentabilidade mundial (FONSECA, 1998). Assim, percebe-se que não existe uma verdadeira preocupação com as questões sociais, a menos que elas influenciem no setor econômico. É considerando esta relação que o Banco cria diretrizes, e de modo especial à área educacional, na qual seja possível reduzir custos, porém, proporcionar uma educação que consiga manter uma sustentabilidade diante da crescente pobreza mundial.

Nesse sentido, o que o Banco Mundial busca é um modelo que adote

[...] medidas voltadas para a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além das exigências na base econômica, o novo modelo organizacional do BIRD impõe as chamadas "condicionalidades" para os seus empréstimos, que incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados (FONSECA, 1998, p. 58).

Como já tratamos no capítulo anterior, o Banco Mundial, de modo especial a partir dos anos 70 do século XX, vem atuando, juntamente com outros organismos internacionais, como importante mediador junto aos países dependentes, na implementação de ajustes estruturais que visam articular o Estado aos interesses do capital mundial. Esta ingerência também ocorre junto à educação, quando apresenta diretrizes para uma formação com baixo custo que atendam às necessidades de formação de um trabalhador do modo de produção flexível para os países dependentes.

Buscando atender aos objetivos propostos, o Banco constatou que um dos grandes obstáculos existentes na área social, e que vem provocando implicações negativas na estabilidade do sistema capitalista é o elevado percentual de pobreza. Diante disso, considerando que a educação pudesse dar conta de minimizar este problema, pelo menos em termos de discurso acerca da equidade, McNamara (1972 *apud* FONSECA, 1998 p. 41), assim apregoa:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político.

É a partir desta análise, a qual considera muito mais os problemas que a pobreza, pode apresentar ao livre desenvolvimento do capital, do que aqueles que a mesma gera à humanidade, que se iniciam os programas de alívio à miséria, os quais conhecemos muito bem no Brasil. É também com esse caráter que ocorre a ampliação do acesso à educação básica, na atual perspectiva da teoria do capital humano¹⁹.

O Banco Mundial, após a década de 70, compreende não ser mais o crescimento do país a solução dos problemas da pobreza, mas, sim, a possibilidade de produtividade dos pobres, ou seja, da capacidade dos pobres ampliarem suas próprias rendas, através do acesso à educação básica. A partir deste entendimento, ocorrem as privatizações, visto que já não é mais o público (no sentido do conjunto da nação) e sim o indivíduo, ao acessar aos serviços básicos, que deve gerar sua riqueza.

Nesta linha, não tendo a preocupação de realizar grandes investimentos na área social e centrada no objetivo de equilibrar as contas do Estado, é que a governadora Yeda deu continuidade às privatizações iniciadas no Governo Britto, porém de uma maneira mais sutil, ao disponibilizar, por exemplo, à iniciativa privada, ações do Banrisul, até então estatal.

Consideramos neste estudo dois grandes objetivos do Governo gestão (2007-2010) que, em nosso entender, influenciam na educação do Estado do Rio Grande do Sul. O primeiro deles, de caráter mais amplo, é a busca por equilibrar as contas do Estado, através de ajustes fiscais que afetam diretamente nos serviços

¹⁹ Destacamos a “atual perspectiva” da teoria do capital humano, visto que a mesma, “de uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, competitividade das empresas, riqueza social, etc.), [deslocou-se] a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 1999, p. 81, grifo no original).

básicos prestados à população, estando aí incluída a educação. O segundo objetivo pretende implementar diretrizes da qualidade total na gestão pública, inclusive, na educação.

Em se tratando do primeiro objetivo, mais especificamente em relação aos ditames do Banco Mundial às políticas educacionais, para a contenção de gastos do Estado, foi possível perceber a diretriz, em relação aos países dependentes, que determina "todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam" (MC NAMARA, 1972, preâmbulo *apud* FONSECA, 1998, p. 50).

Percebe-se, diante disso, que o governo do estado do Rio Grande do Sul vem tomando medidas que atendam às tais "prioridades de desenvolvimento", que são, na verdade, estratégias para a manutenção e desenvolvimento do modo capitalista de produção, visto que onera a classe trabalhadora para manter hegemônica uma estrutura arruinada como a do capital.

Essa postura política é coerente com o neoliberalismo, visto que

[...] este se baseia na mínima intervenção – desregulamentações – do Estado (mínimo) com relação ao asseguramento das conquistas sociais e trabalhistas, porém máxima intervenção – utilizando-se de regulamentações – que garantam a ampliação da exploração humana convertida nas taxas de lucros dos capitalistas. As regulamentações significam simplesmente a concretização de intenções no plano jurídico, e estas existem como superestrutura de determinado modo de produção; por isso, nem toda lei é fruto de conquista dos trabalhadores, ou ainda, pode-se dizer que existem leis neoliberais para justamente assegurar, intervir e maximizar as conquistas dos capitalistas (NOZAKI, 2004, p. 170-171).

Os reflexos disso na educação podem ser constatados nas diversas ações práticas que o governo vem implementando, como é o caso das enturmações, ou seja, a junção de duas ou mais turmas numa mesma sala de aula.

Sobre esta ação, em notícia vinculada no site oficial do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (<http://www.estado.rs.gov.br> - publicada em 27.08.07), a governadora afirma que a mesma nada mais é do que a "readequação do número de alunos em sala de aula". Expõe ainda que "a determinação de reorganizar o quadro das turmas visa utilizar melhor os recursos públicos da União e do Estado para a manutenção das escolas". Na mesma notícia, explicita que a enturmação "também estabelece um novo padrão de gestão de recursos humanos, com vistas à melhoria dos desempenhos de aprendizagem nas escolas gaúchas".

Isso que a governadora chama de melhoria, nada mais foi que uma de suas primeiras ações no plano da gestão de recursos humanos, com vistas a racionalizá-los, aumentando a produtividade das escolas em detrimento da qualidade de ensino, bem como, ampliando a exploração da força de trabalho dos professores, pois a relação entre número de professores por alunos e do “custo/aluno” parece orientar a organização do trabalho pedagógico. Esta questão será melhor explicitada no próximo capítulo.

Em uma análise da relação destas ações com algumas diretrizes do Banco Mundial, é perceptível que o número de alunos por professor é desconsiderado como um fator que possa afetar a aprendizagem, mas é enfatizado como um importante meio de recuperação de custos (FONSECA, 1998). Segundo documentos do Banco, recomenda-se o uso de alternativas inovadoras de ensino, “significando a busca de meios instrucionais mais baratos para diminuir custos” (p. 61).

Na mesma linha de atuação de redução de custos com a educação, pode-se citar, como exemplo, o fechamento de centenas de turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) que ocorreu em todo o Estado, bem como o fechamento de escolas e a implementação de políticas privatizantes, segundo a denúncia realizada pelo sindicato dos professores. Somente em Porto Alegre, foram fechadas mais de 1.300 turmas (CPERS, 2008).

Outra questão que podemos abordar para demonstrarmos que as atuais políticas que vem sendo implementadas possuem íntima relação com as diretrizes do Banco Mundial e com as políticas neoliberais de *ajuste fiscal*, é a entrada do governo do estado do Rio Grande do Sul, juntamente com outros Estados, com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a chamada *Lei do Piso*.

Elaborada a partir da luta dos trabalhadores da educação²⁰, a Lei n° 11.738, é sancionada pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, em 16 de julho de 2008, criando assim, o Piso Salarial Nacional para os professores. A definição de um salário base nacional é de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), para os professores que possuem uma carga horária de 40 horas semanais.

²⁰ É importante lembrar que se trata de uma antiga reivindicação dos trabalhadores em educação, que foi, com a Lei, parcialmente conquistada, já que os valores do piso estão longe daqueles adequados a uma vida digna aos professores da educação básica.

Essa conquista deve ser vinculada à luta que vem sendo travada há um longo tempo pela classe trabalhadora. Resgatando um pouco da história, percebemos que já em 1827 “por ocasião da promulgação da primeira Lei Geral da Educação, o assunto estava presente” (VIERA, 2007, p.13), na Lei de 15 de outubro de 1827, decretada por Dom Pedro I, sendo que a ideia era estabelecer um piso salarial.

A questão salarial foi e continua sendo palco de uma imensa discussão no Rio Grande do Sul. Na ocasião em que foi sancionada a lei, a então secretária da educação, seguindo as políticas do governo, declarou: “Ou a gente muda a lei no legislativo, ou a gente recorre contra ela no judiciário. A lei é inviolável não só para o Estado, mas para o Brasil” (BOCK, 2008).

A partir disso é que ajuízam a Ação Direta de Inconstitucionalidade de parte da Lei 11.738/08 juntamente com outros governos, (São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina), junto ao Supremo Tribunal Federal, questionando a nova lei do Piso. Segundo a Secretária Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, esta Ação Direta de Inconstitucionalidade não questiona o piso salarial nacional para o magistério, mas sim, os moldes como ele se encontra, tornando-se base para os demais cálculos. Salienta ainda que, como salário mínimo profissional, esse piso serve para melhorar os salários iniciais dos professores, condição para atrair bons profissionais.

O projeto de lei do Presidente Lula tratava apenas do piso e tinha apoio dos Estados, mas foi modificado no Congresso. Os Governadores solicitaram ao STF a análise da constitucionalidade dos dispositivos da Lei que definem a composição da jornada de trabalho dos docentes, a partir de 2010 transformam o piso em vencimento inicial, base de cálculo das vantagens da carreira, e estabelecem o reajuste anual automático do valor do piso. Os dois primeiros constituem ingerência no contrato de trabalho dos governos dos Estados e Municípios com seus professores, num desrespeito ao pacto federativo, e o último implica a reindexação da economia brasileira (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

Para o sindicato, esta postura diante da lei do piso nacional é um alerta para o que o governo pretende realizar com a mudança no plano de carreira do Magistério, pois aponta para a retirada de direitos que foram historicamente conquistados pelos trabalhadores. O governo do Estado é contra o Piso Salarial Nacional, que é de R\$ 950,00 estabelecido por lei federal, que nada mais é do que o salário inicial sobre o qual incidem as vantagens. A governadora Yeda Crusius quer pagar aos professores um piso (segundo ela) de R\$ 1.500,00, mas é contra o piso

Federal, argumentando que o Estado não tem condições de arcar com as despesas. O que isso significa?

Significa que o piso ao qual a governadora se refere, é na verdade uma remuneração mínima e não um piso, ou seja, com a falácia de aumentar o salário dos professores; a governadora tenta retirar uma série de vantagens dos trabalhadores. Segundo o CPERS as principais alterações planejadas pelo governo Yeda Crusius no plano de carreira do magistério são:

- Concurso com provas por área e estágio probatório mais rigoroso;
- Redução dos níveis de ingresso na carreira de seis para três: curso normal de magistério, licenciatura plena e pós-graduação;
- Progressão na carreira a partir de cursos de formação continuada, e não mais de participação em seminários e outros eventos, e de provas realizadas a cada três anos;
- Eliminação do tempo de serviço como fator de progressão;
- Instituição da remuneração variável, paga de acordo com o desempenho das escolas, apurado pelo desempenho dos alunos em avaliações;
- Fim da incorporação das gratificações de difícil acesso e de direção na aposentadoria. O professor só receberá a gratificação enquanto estiver na função que justifica o pagamento do adicional;
- A gratificação por aumento da carga de trabalho (de 20 para 40 horas, por exemplo) será paga pela média dos anos trabalhados com jornada estendida. Hoje, basta o professor dobrar a carga horária nos últimos 10 anos para se aposentar com o salário integral da dupla jornada;
- Substituição da licença-prêmio por licença específica para a qualificação profissional (PORTO ALEGRE, 2009).

Outro ponto que merece destaque são as horas-atividade que, na rede estadual de ensino, correspondem a 20% da jornada dos docentes e que, no discurso, servem para os professores planejar, estudar e aperfeiçoar-se, mas que na prática tornam-se insuficientes para dar conta das tarefas diretamente ligadas ao trabalho pedagógico. O aumento proposto, que também vem ao encontro da lei do piso é de 33%, mas segundo a secretária Mariza Abreu²¹ “implicaria a admissão de 27 mil professores além dos atuais 83 mil” (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

Entretanto, contrariando as declarações do governo de que haveria a necessidade de contratação de um elevado número de professores para suprir a demanda, o Sindicato afirma que esse número é inferior a dez mil contratações

²¹ Mariza Abreu tomou posse na Secretaria Estadual de Educação em 02 de janeiro de 2007 e permaneceu até início de setembro de 2009. A sua gestão foi marcada por um intenso embate com a categoria dos trabalhadores da educação, representados pelo CPERS-Sindicato. Depois de diversas tentativas de implantar políticas que vinham a prejudicar a qualidade da educação e precarizar ainda mais o trabalho docente, a mesma se retirou do cargo. A transmissão de cargo ao novo Secretário Ervino Deon foi realizada em 09 de setembro de 2009.

(CPERS, 2008). Esta postura demonstra que o governo de Yeda Crusius está muito mais preocupado com os ajustes fiscais exigidos pelo Banco Mundial, como contrapartida de seu empréstimo, do que com uma efetiva qualidade da educação.

Em se tratando do segundo objetivo do governo, mais relacionado à própria questão educacional, qual seja, a implantação da perspectiva da qualidade total na educação, torna-se importante analisarmos o Programa *Estruturante Boa Escola*²² para Todos, especialmente os projetos: *Professor Nota 10 – Valorizando o Magistério* e o *Sistema de Avaliação Externa do Rio Grande do Sul (SAERS)*. Entendemos que esses dois projetos, juntamente com algumas considerações feitas no documento *Lições do Rio Grande* dão conta de mostrar como as políticas educacionais do Governo do Estado estão subordinadas às diretrizes do Banco Mundial para este setor.

Nesses documentos, o governo por várias vezes faz referência à qualidade da educação, no entanto, em local algum consta qual a concepção de qualidade à qual se refere. Assim, ao analisarmos de uma maneira mais atenta os documentos e as estratégias utilizadas pelo governo para a qualificação dos professores, percebemos que a dita qualificação refere-se aos moldes da “qualidade total” que pauta a “lioofilização” (ANTUNES, 2005, p. 50) do trabalho pedagógico.

A qualidade total provém de uma forma de gerenciamento do trabalho, empregado nas empresas que adotam o modelo toyotista de produção. Quando se refere a tal qualidade, isso não quer dizer que haverá uma qualificação nos produtos, no sentido de duração ou aperfeiçoamento dos mesmos, pelo contrário,

[...] o apregoado desenvolvimento dos processos de “qualidade total” converte-se na expressão fenomênica, involucral, aparente e supérflua de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a *taxa decrescente do valor de uso* das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas (ANTUNES, 2005, p. 51).

Nesse sentido, a qualidade refere-se antes ao processo que ao produto, ou seja, a qualidade total é um mecanismo utilizado pelo capital para o aumento da produtividade através da redução de desperdícios, tanto de matéria-prima, quanto de postos que não agregam valor às mercadorias, ou seja, trata-se da busca de ampliação dos lucros na produção através da redução quase total de desperdícios.

²² Os documentos referentes ao programa encontram-se nos sites:

<http://www.estado.rs.gov.br/>

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>

Por outro lado, como alerta Antunes (2005, p. 52), o discurso da qualidade total também assume uma manifestação ideológica, visto que “a qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital”.

No que concerne ao debate das competências, em meados de 2009 foi lançado o documento *Lições do Rio Grande*. Trata-se da construção de referenciais curriculares, um dos meios de se efetivar as diretrizes das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico das escolas. Na leitura deste documento, o que se percebe é que o mesmo faz, em diversos pontos, referência à formação de competências.

No ponto específico do referencial curricular de Educação Física, não é diferente. Os autores apontam que tal documento sistematiza um conjunto de competências e conteúdos que a Educação Física se encarrega de tratar. Assim, todo o debate em torno desta disciplina curricular encerra também competências que devem ser desenvolvidas, de tal modo que os autores construíram mapas que sistematizam o trato com os conhecimentos e competências da área.

Os autores da proposta curricular para a Educação Física, tiveram o cuidado de explicitar que a noção de competência que utilizam, não é restrito à capacitação do “novo” trabalhador, no sentido de visar sua adaptação às necessidades do mercado, mas sim, competência “enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica” (LODI, 2004, p.12 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2009c, p. 115).

Pelo fato de somente termos tido acesso a tal proposta de referenciais curriculares já no final da nossa pesquisa (fato que deriva da data de publicação do mesmo), apontamos para a necessidade de estudos que busquem analisar tal documento de maneira mais aprofundada, na perspectiva de observar até que ponto esta proposta – que carrega em seu bojo a noção de competências, as quais possuem íntima relação com a pedagogia toyotista – dá conta de uma formação que proporcione uma atuação crítica frente a esta sociedade.

Ressalta-se, ainda, que estes referenciais já foram distribuídos às escolas no final do ano de 2009, e estão sendo indicados para orientar os planos de estudo e as propostas pedagógicas, segundo as informações dos próprios professores que

participaram da pesquisa de campo, como também este é um dos objetivos explícitos desses referenciais, divulgado no site da secretaria²³.

Segundo o novo Secretário Estadual da Educação Ervino Deon,

No Rio Grande do Sul, as escolas estaduais passaram a ter a liberdade para definir seus currículos, pautando o quê e como ensinar, além do número de horas/aula de cada disciplina. A isso se deve ao processo de autonomia conquistado pelas instituições de ensino na década de 1980. Com os referenciais curriculares propostos pelo governo do Estado, a autonomia pedagógica na rede estadual ficará restrita a escolha de como ensinar, mas não sobre o quê ensinar. Consiste na autonomia didático-metodológica de cada professor e não mais no direito de escolher o que será ensinado (RIO GRANDE DO SUL, 2010b)

Ainda, apesar do pouco tempo que tivemos para a análise do documento, questionamos esta possibilidade de formação para atuação crítica na sociedade que é defendida pelos autores dos referenciais da Educação Física, na medida em que não encontramos referência alguma acerca da sociedade de classes que vivemos hoje, pois tanto a escola e sua organização do trabalho pedagógico, quanto à própria disciplina de Educação Física se forjam no interior da luta de classes. Assim, sem tais referências, como os alunos terão a possibilidade de compreender a realidade e atuar nela, com vistas à transformação?

Não podemos também deixar de considerar que o governo do Estado possui claros objetivos de manutenção do atual modo de produção e, portanto, buscará implementar diretrizes que auxiliem para isso.

Assim, considerando a prática do governo do Estado e, mais especificamente, informações contidas no site oficial da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, datados de abril de 2009, onde constava que a então secretária estadual da Educação, Mariza Abreu apresentou as reformas da Educação gaúcha para empresários numa reunião-almoço promovida pela Federação das Associações Comerciais e de Serviços do Rio Grande do Sul (FEDERASUL), percebemos a que necessidades e interesses atendem tais reformas.

Com o tema, *Gestão da Educação no Rio Grande do Sul: Desafios e Reformas*, a secretária defendeu a importância das reformas na carreira do magistério público gaúcho, pois segundo ela, “precisamos enfrentar a questão da qualidade da educação, que é muito mais complexo do que a quantidade. Para isso

²³ http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

é necessário fazer as reformas fundamentais e promover a gestão da educação no Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

A qualidade total, portanto, trata de uma série de questões, tanto objetivas quanto subjetivas, que utilizam o trabalhador como base. Como veremos a seguir, isso é central no projeto *Professor Nota 10 – Valorizando o Magistério*, pois todas as ações de melhorias na educação são centradas no professor, num viés meritocrata, como solução para os problemas da educação, como se este fosse o único elemento responsável pelo trabalho pedagógico.

Cabe apontar que o projeto *Professor nota 10* faz parte do Programa estruturante *Boa Escola para Todos*, que foi lançado em junho de 2008 e está identificado com o movimento, *Compromisso Todos pela Educação*, que, por sua vez possui um conteúdo ideológico articulado com o projeto *Educação para Todos*, o qual tem por objetivo ampliar a oferta de educação básica no mundo, nos moldes já explicitados anteriormente.

Como expõe a autora Noronha (2002), uma análise dessa orientação apenas na aparência pode indicar ser uma proposta emancipadora à população empobrecida. No entanto,

[...] um exame mais detido destas políticas revela que não existe uma preocupação com a universalidade do ensino público e de outros direitos considerados básicos em todos os níveis. No caso da educação, trata-se de oferecer somente uma ‘cesta básica’ de educação rudimentar e nivelada por baixo [...] e visa também ‘controlar os conflitos sociais’ (NORONHA, 2002, p. 86-87).

O projeto “*Professor Nota 10*” tem como objetivos: 1) oferecer formação continuada aos professores vinculada ao trabalho em sala de aula e ao aumento dos níveis de aprendizagem; 2) aperfeiçoar o concurso público e contratação temporária, de forma a agilizar o provimento de pessoal das escolas e a melhorar a qualidade dos professores admitidos; 3) articular a progressão na carreira do magistério com a melhoria da qualidade do ensino; 4) fortalecer a autonomia da escola articulada com a prestação de contas dos resultados educacionais.

O que percebemos é que tais objetivos buscam direcionar a educação do estado do Rio Grande do Sul, às necessidades de formação de competências e habilidades exigidas no mercado de trabalho. O discurso da qualidade da educação, a qual não é conceituada nos documentos do governo, mas que pode ser apreendida a partir do conjunto das ações relacionadas às políticas educacionais, já

tenta ser implementada, por exemplo, nos concursos e contratações temporárias dos professores.

Ademais, no objetivo que trata da articulação da progressão na carreira com a melhoria na qualidade de ensino, fica claro a linha meritocrática destas que seguem estas políticas educacionais, as quais Freitas (2000, p. 250) denomina de “ideologia do esforço pessoal” que buscam, através do seu ímpeto neoliberal, culpabilizar o professor por uma má qualidade da educação. Esta, por sua vez, de acordo com o autor, está vinculada a múltiplas determinações, especialmente à precarização das condições objetivas de trabalho dos professores, determinação provinda das alternativas que o capital constantemente tem encontrado para superar as crises pelas quais perpassa e da qual o neoliberalismo é uma das alternativas mais recentes.

Também podemos encontrar o discurso meritocrático nas propostas apresentadas pela Secretária Mariza Abreu, para a reformulação da estrutura funcional dos docentes, em que se destaca a implementação de remuneração variável por desempenho, no qual os professores ganhariam um 14º salário anual que seria pago de acordo com os resultados obtidos pelos alunos em sistemas de avaliação externa do rendimento escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2009d).

Esse sistema de avaliação é o SAERS. Em relação a esse, embora haja um discurso de fortalecimento da autonomia da escola, o que ocorre é uma centralização do trato com o conhecimento, tanto através da avaliação externa, quanto dos referenciais curriculares, que apontam as diretrizes de como deve ocorrer a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Rio Grande do Sul.

O papel da avaliação como importante mediadora nas diretrizes das políticas educacionais e da teoria pedagógica a serem implementadas é abordado de maneira explícita em um documento do BIRD, cujo texto expõe:

desde que é necessário selecionar os alunos que passarão aos níveis superiores de ensino, os critérios e procedimentos de seleção adotados se revestem de importância crucial. O Banco apoiará a análise dos mecanismos de seleção utilizados pelo país (BIRD, 1980-a, p. 99 *apud* FONSECA, 1998, p. 52).

Freitas (2000), também traz importante contribuição no que se refere ao papel da avaliação na escola capitalista e afirma “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” (p. 95).

Mais adiante, ao se referir à escola capitalista, o autor diz que a mesma encarna os objetivos, entendidos como funções sociais, “que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções” (FREITAS, 2000, p. 95).

Diante disso, reafirmamos que a gestão aqui analisada possui como objetivos: 1) equilibrar as contas do Estado, através da minimização da responsabilidade do mesmo para com os setores sociais, ou seja, o mínimo, somente o necessário para atingir os objetivos do capital, de gastos com a educação, dentre outros direitos sociais; e, 2) implantar políticas educacionais que direcionem a formação do trabalhador exigido para a inserção no atual modelo de produção, que leva à ampliação dos serviços autônomos, terceirizados, precários. Com essas intenções embasando a política mais ampla de governo, não poderia deixar de existir um sistema de avaliação externa, como o SAERS, para analisar o alcance dos mesmos, bem como, a partir da avaliação, apontar metas e estratégias para alcançá-los.

Essa perspectiva da avaliação fica ainda mais clara com a seguinte citação, encontrada no site oficial do governo do Estado, que assim se refere ao tema:

Os resultados dos alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual nas últimas avaliações externas do desempenho escolar realizadas pelo MEC indicam deficiências no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas apropriadas para cada série avaliada. Para o enfrentamento destas deficiências é necessária a valorização dos professores, por meio do aperfeiçoamento dos processos de seleção do magistério, garantindo a admissão dos candidatos melhor preparados, e, ainda, do aperfeiçoamento do sistema de progressão funcional, articulando-o à elevação da qualidade da educação (RIO GRANDE DO SUL, 2010a).

Diante disso, o que podemos perceber é que o governo do Estado, na gestão (2007-2010), vem elaborando políticas educacionais que possuem relações de colaboração com as diretrizes do Banco Mundial para esse setor, dentre as quais podemos citar as ações onde o governo: coloca-se a favor da municipalização do ensino; quer modificar o plano de carreira do magistério, implementando um plano com metas a serem atingidas (meritocracia); e, ainda, é contra a implementação do piso salarial nacional, nos moldes de sua aprovação no Congresso Nacional. Para

atingir seus objetivos, o governo elabora projetos, bem como, implementa um sistema de avaliação que vai demonstrar se estão ou não se efetivando na prática.

2.3 As implicações das atuais políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul na organização do trabalho pedagógico das escolas

Como vimos, as políticas educacionais, quando implementadas na perspectiva da manutenção da estrutura social colocada, vêm a atender às necessidades que surgem da base econômica do modo de produção. Além disso, são tais políticas que vão tratar de apontar a direção, os objetivos da educação e vão influenciar, para que isso se efetive na prática, na organização do trabalho pedagógico das escolas.

No Rio Grande do Sul esta influência ocorre por meio de programas tratados anteriormente (Programa Estruturante *Boa Escola Para Todos*, e os Referenciais Curriculares, denominados de *Lições do Rio Grande*). Desta forma, cabe questionarmos: quais são as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul na organização do trabalho pedagógico das escolas?

Considerando que a materialização do trabalho, no atual modo de produção, se dá através da alienação do homem, percebemos que na educação, tal perspectiva se perpetua, visto que a organização do trabalho pedagógico, na escola capitalista, se organiza de modo a atingir esta finalidade, o que não ocorre por acaso, visto que a educação sob a lógica do capital apresenta como funções: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e, 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista) (FREITAS, 2000; MÉSZÁROS, 2005).

Neste sentido, se nos contrapomos a esta educação e buscamos construir uma escola que se pauta como uma alternativa para além do capital, ou seja, que venha a colaborar para a emancipação humana, precisamos propor diretrizes que conduzam à outra organização do trabalho pedagógico, que contenha princípios que colaborem na construção de uma educação que transcenda os muros das escolas, na linha da educação política, da consciência de classe.

Nesta outra perspectiva, a escola tem como função ajudar os estudantes a entenderem que, para alterar a sua condição de exploração, precisam se apropriar dos conhecimentos que historicamente lhes foram negados, de modo que sirva de instrumentos de luta na construção de uma sociedade anticapitalista, caso contrário, a classe dominante continuará mantendo as condições de dominação (SAVIANI, 2003; 2005).

Deste modo, ou a educação assume rumos que colabora para a alienação, ou para a emancipação humana, o que se constitui num reflexo da luta de classes em todas as instâncias da sociedade capitalista. Concluímos, a partir deste estudo, que o projeto educacional que serve para atender aos interesses do capital implementado pelo governo Yeda Crusius, dificulta as possibilidades de uma outra organização do trabalho pedagógico que não seja a que tende para a alienação.

Assim, ao desenvolver as políticas educacionais que discutimos no item anterior, tal governo mantém uma organização do trabalho pedagógico que assume os contornos necessários para atingir os objetivos da escola capitalista, ou seja, que contribui para a manutenção da estrutura de exploração.

Para Freitas (2000) as principais características desta organização do trabalho pedagógico, que colabora na manutenção do *status quo*, são, dentre outros: a manutenção da alienação e do individualismo ao invés da auto-organização e coletividade; a seleção, organização e sistematização do conhecimento que ocorrem considerando apenas o conteúdo formal e não as relações entre conhecimento-conteúdo e trabalho material; a adoção do princípio da fragmentação e não da integração-unidade metodológica; conteúdos escolares descolados do trabalho socialmente útil, ao invés de serem relacionados com eles, permitindo uma maior apreensão da realidade.

A partir dos dados encontrados no trabalho de campo na escola estudada, constatamos que muitas das características apresentadas por Freitas (2000), estão lá colocadas. Cabe ainda ressaltar que tais características se fazem presente na escola capitalista e, mais especificamente, na organização do trabalho pedagógico desta, através de categorias, das quais, conforme Freitas (2000), podemos considerar dois pontos centrais: o trato com o conhecimento, caracterizado pelo par dialético conteúdos/métodos e objetivos/avaliação. Essas são, portanto, as categorias centrais por meio das quais o capital organiza o trabalho pedagógico da escola de modo que atenda às suas necessidades.

Nesse sentido, em se tratando do par objetivos/avaliação, podemos dizer, de uma maneira geral, o principal objetivo da escola capitalista, no que se refere à classe trabalhadora, é formar os alunos para possuírem as condições mínimas de venda da sua força de trabalho. Assim, a relação entre os objetivos e a avaliação, conforme Freitas (2000), ocorre de maneira que os objetivos apontem onde se quer chegar, de maneira ideal, e a avaliação é o momento real, em que o objetivo antes idealizado é confrontado com a realidade.

Ainda segundo este autor, a objetivação da função da escola capitalista se dá no interior das categorias conteúdo/método e destaca três aspectos cruciais deste par dialético: a fragmentação do conhecimento na escola, a gestão e a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo (FREITAS, 2000).

Portanto, é por compreendermos que a organização do trabalho pedagógico, da maneira que hegemonicamente está posta na escola hoje atende aos interesses da classe dominante, no sentido de negar à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, de forma que sirvam como instrumentos na luta pela emancipação humana, bem como, por entendermos que as atuais políticas educacionais em curso, no estado do Rio Grande do Sul, colaboram para a manutenção desta organização, é que realizamos a crítica e apontamos para a necessidade de uma outra organização do trabalho pedagógico, que reverta esses três aspectos mencionados.

2.4 A organização do trabalho pedagógico e suas relações com a disciplina curricular Educação Física

A partir do entendimento de que a organização do trabalho pedagógico da escola capitalista ocorre de maneira a atender, predominantemente, aos interesses da formação diante das necessidades do capital, ou seja, colabora para manter uma relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, através da “difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos [...]” (DUARTE, 2006, p. 06), faz-se necessário analisarmos como a Educação Física vem se articulando junto ao trabalho pedagógico.

Diante dos problemas postos pela prática, diferentes são as alternativas que o homem busca para superá-las. É a partir dessas posturas que se constroem as diferentes teorias pedagógicas da Educação Física, pois existem disputas pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico da área, como também, a construção de seu campo acadêmico gerando uma diversidade de abordagens norteadoras da Educação Física brasileira (CASTELLANI FILHO, 1999).

Essa diversidade de teorias surge ao longo do século XX, apresentando diferentes concepções de homem, sociedade e educação, pautando diferentes formas de relação entre a Educação Física e a organização do trabalho pedagógico, no que se refere à Metodologia de Ensino dessa disciplina.

Castellani Filho (1999, p. 151), faz a seguinte sistematização em relação às teorias da Educação Física, no que concerne à metodologia de ensino:

a) **Abordagens não propositivas** – recebem tal denominação, pois – “abordam a Educação Física escolar sem, contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como abordagens”. São elas: Abordagem Fenomenológica (Santin/Wagner); Abordagem sociológica (Mauro Betti); e, Abordagem Cultural (Jocimar Daólio);

b) **Abordagens propositivas** – subdivididas em:

1) **Não-sistematizadas** – possuem um posicionamento em torno da prática pedagógica hoje configurada, concebem uma outra configuração de Educação Física escolar — daí derivando a expressão concepção — definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem todavia sistematizarem-nos nas suas perspectivas metodológicas. São elas: Concepção desenvolvimentista (Go Tani); Construtivista (João Freire); Educação Física Plural (Tarcisio Vago); Aulas Abertas (Hildebrandt); e Crítico-Emancipatória (Kunz);

2) **Sistematizadas** – possuem as mesmas características das não-sistematizadas, com o adendo de que sistematizam as propostas de uma nova prática em suas perspectivas metodológicas. São elas: Aptidão Física (Araujo); e, Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

Não é objetivo deste estudo debater as diferentes teorias pedagógicas da Educação Física, até porque isso já foi desenvolvido por outros autores (TAFFAREL,

1997; CASTELLANI FILHO, 1999)²⁴. No entanto, apresentamos o panorama anterior, pela importância da compreensão de que existem diferentes propostas que pautam o ensino da Educação Física na escola e, portanto, a sua relação com a organização do trabalho pedagógico.

Cabe aqui, porém, ressaltar que destas propostas metodológicas, a que hegemonicamente continua legitimando a Educação Física no currículo escolar é a da aptidão física. Obviamente, isso não ocorre por acaso, visto que, como coloca o Coletivo de Autores (1992, p. 36), tal perspectiva

[...] tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista [visto que] apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia.

Assim, no período em que tivemos o predomínio da organização taylorista/fordista, a Educação Física, com base na perspectiva da Aptidão Física, assumiu um papel de grande importância para o projeto educacional dominante, pois colaborava para a diminuição nos desperdícios no que se refere aos gestos dos trabalhadores. Isso porque, segundo Soares (2001, p. 06) a mesma encarnava e expressava “os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo saudável, torna-se receita e remédio para curar os homens de suas letargias, indolências, preguiças e imoralidades”.

Se é verdade que a Educação Física se legitimou junto à escola através da perspectiva da aptidão física, também o é que, por ainda se pautar, de forma hegemônica, nesta perspectiva, tal disciplina vem perdendo, de maneira imediata, sua centralidade na importância para a pedagogia dominante. Isso ocorre porque com a ascensão do toyotismo, ou modelo de organização flexível, surge também a necessidade de um novo trabalhador, cuja qualificação se aproxima mais fortemente da dimensão humana do cognitivo do que a do físico (NOZAKI, 2004).

²⁴ Além destes autores, recomendamos a leitura do boletim germinal número 6, 03/2009, que traz como tema “Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física”. Disponível no site: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>

Ainda, segundo este autor,

[...] capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo (NOZAKI, 2001, p. 05),

Isso faz com que a Educação Física, de forma imediata, perca seu caráter central no currículo escolar para a formação desse trabalhador, pois se tornam mais importantes para a formação do mesmo disciplinas como a informática e línguas estrangeiras.

Temos ainda outras razões que envolvem a crescente desvalorização da Educação Física nas escolas, que se referem, mais especificamente, com a organização do trabalho pedagógico desta disciplina, de modo especial, aos pares dialéticos: Objetivos/avaliação e conteúdos/método. Escobar et al. (2009, p. 76), apresenta estas razões:

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

Outra importante consideração diz respeito a que

[...] o trabalho pedagógico da educação física hegemonicamente não expressa uma organização científica e não desenvolve o pensamento científico mantendo a visão com base na pseudoconcreticidade. O trabalho está baseado em uma tradição de conhecimentos formulados ao longo da vida dos professores, referenciados em suas experiências e vivência e não resultante de sistematizações e investigações científicas. Está fortemente demarcado pela organização taylorista do trabalho, com suas divisões, fragmentações e isolamentos comuns no interior da escola, entre áreas do conhecimento, entre professores, entre atividades curriculares (TAFFAREL, 2009b, s/p).

Vivemos numa sociedade de classes e, portanto, todo o processo citado, que foi articulado com vistas à manutenção da hegemonia do capital, sempre ocorreu e ainda vem ocorrendo, com a resistência da classe trabalhadora, visto que os interesses desta classe são antagônicos aos interesses da classe dominante, e essa tensão também se reflete nas diferentes formulações de teorias da Educação Física.

Na década de 80 do século XX, a partir do denominado movimento de redemocratização brasileira, pós-ditadura militar, surge também um movimento renovador na Educação Física, que questiona a sua legitimidade a partir da abordagem da aptidão física. Este movimento se caracteriza por ser bastante heterogêneo, no sentido de que algumas propostas que compunham tal movimento realizam apenas críticas pontuais à perspectiva da Aptidão Física e outras realizam uma análise mais aprofundada da relação da proposta da Aptidão Física com o modo de produção capitalista, fazendo uma crítica a esta totalidade de relações. A partir destas diferentes posturas, são apresentadas, também, no próprio movimento, diferentes propostas em contraposição à hegemônica.

Diante disso, iremos aqui abordar a proposta Crítico-Superadora, por ser a que tomamos como referência de nossa prática pedagógica e de nossa concepção de Educação Física. Isso porque entendemos que diante das concepções elaboradas nas últimas décadas, esta é a mais avançada, pois apresenta uma crítica radical, tanto a concepção que hegemonicamente legitimou a Educação Física na escola, com vistas a atender aos interesses do capital, quanto ao próprio modo de produção que possui em seu movimento interno, o princípio da alienação da classe trabalhadora.

Ainda, realizamos esta defesa porque tal concepção

(1) apresenta a educação física como matéria escolar cuja atribuição é garantir a apropriação da cultura corporal da humanidade; (2) precisa os conhecimentos que devem ser abordados nas aulas, com indicação da organização do trabalho didático; (3) explicita que os conteúdos e o ensino da educação física se relacionam com interesses de classes antagônicas em conflito; (4) cobra aos professores a necessidade de tomada de uma posição de classe; (5) aponta a necessidade de situar os conteúdos do ensino de educação física na história; (6) faz uma crítica clara à perspectiva da aptidão física como respondendo aos interesses do capital; (7) traz uma teoria do conhecimento subjacente a teoria curricular que orientava o trato com o conhecimento em ciclos de ensino, enfim, (8) apresenta uma proposta pedagógica apoiada em uma teoria pedagógica superadora do ponto de vista dos conteúdos, da organização do trabalho didático e da avaliação (PEIXOTO e PEREIRA, 2009, s/p).

Portanto, diante do modo que o capital vem organizando a vida dos homens, o qual possui em sua base a exploração da classe trabalhadora pela classe dos detentores dos meios de produção, ou seja, que tem em seu íntimo a luta de classes com interesses antagônicos, tal teoria da Educação Física defende uma proposta que articula a disciplina curricular Educação Física com uma organização do trabalho pedagógico, na direção dos interesses da classe trabalhadora.

Esta teoria da Educação Física aponta ainda que a organização do trabalho pedagógico, que venha a atender aos interesses da classe trabalhadora, necessita se referenciar em uma teoria pedagógica e uma teoria do conhecimento “que permite avançar na construção da atitude científica, na consolidação da base teórica para agir no modo de produção da vida, na elevação da consciência de classe, na formação política e na construção da organização revolucionária” (TAFFAREL, 2009, p. 07). Em outros termos, necessita ter a referência de um projeto histórico superador do modo do capital organizar a produção.

Ademais, esta abordagem defende que a Educação Física é a disciplina “que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61). O entendimento de que esta disciplina trata de uma especificidade da cultura humana (a cultura corporal), juntamente com a necessária construção de outra organização do trabalho pedagógico, que atenda aos interesses da classe trabalhadora, é também a melhor maneira de legitimar a Educação Física no currículo escolar. Isso porque, desse modo, ela é considerada uma disciplina necessária para a humanização do homem, visto que auxilia para a compreensão da realidade.

Como podemos perceber, a elaboração dessa teoria pedagógica da Educação Física é uma das formas de resistência e de construção de alternativas superadoras que é empregada pela classe trabalhadora diante do processo de intensificação da exploração e apropriação privada da produção coletiva.

No Rio Grande do Sul, diante do processo de implementação das políticas educacionais que vem a atender aos interesses do capital, através dos ditames dos organismos internacionais, também podemos perceber a resistência dos que defendem os interesses da classe trabalhadora. Nesse caso, é o CPERS quem vem tomando a frente de contraposição à implementação dessas políticas, através de mobilizações, paralisações, convocando a toda a população a resistir ao processo de precarização da educação.

Ainda, percebemos a resistência dos próprios professores e demais trabalhadores da educação em suas escolas, como podemos verificar a partir da análise dos dados coletados em campo, pois todos os entrevistados afirmaram ver como negativas tais reformas educacionais, da maneira como vêm sendo implementadas.

Em se tratando de resistência, as reformas e ajustes que a atual gestão do governo do Estado busca implementar, não podemos deixar de citar o importante papel desempenhado também pelos movimentos de lutas sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que tiveram suas escolas itinerantes fechadas, em mais uma ação com viés ideológico, que se soma à postura de criminalização dos movimentos sociais, adotada pelo governo do Estado, bem como pelos defensores do modo capitalista de produção, de um modo geral.

Poderíamos aqui apresentar ainda vários exemplos de organizações que resistem à implementação de políticas de cunho neoliberal, como as que vêm sendo implementadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, na gestão 2007-2010. Entretanto, não é este o objetivo do nosso trabalho. Apenas queremos elucidar que a luta de classes permanece na pauta diária, mesmo que os defensores da “sociedade do conhecimento (ou sociedade das ilusões?)” (DUARTE, 2003b), dentre outros “intelectuais em retirada” (PETRAS, 1996), a queiram ocultar.

3 INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Cada turma tem um ritmo [...] aí tu pega grupos que estão em posições diferentes e mistura tudo, isso é o caos! E isso aconteceu conosco. Gerou uns problemas delicados, desconsiderou a individualidade de cada grupo [...]. Teve casos por causa da enturmação que trocou o professor, então, troca o ritmo do conteúdo, as turmas estão em níveis diferentes, professor diferente [...] a enturmação foi realmente um problema, foi uma coisa assim, meio chocante e arbitrária (Paulo – Diretor da Escola).

O presente capítulo tem por objetivo analisar a relação do componente curricular Educação Física e a organização do trabalho pedagógico, a partir da realidade da escola estudada, tomando como base para esta, as análises mais gerais que realizamos anteriormente, bem como, os estudos que retratam a temática.

Para tanto, buscamos explorar as contradições e possibilidades presentes na prática pedagógica e, com base nos fundamentos da teoria marxista, elencamos algumas categorias que emergiram da prática concreta do contexto escolar estudado.

A partir destas categorias, apontamos para a necessidade de uma organização do trabalho pedagógico que desenvolva um trabalho com as disciplinas escolares, que busque levar os educandos a uma apreensão crítica das múltiplas determinações da realidade. Neste sentido, compreender a Educação Física escolar a partir de uma visão crítica significa localizá-la no interior das relações com as demais disciplinas do currículo, que, por sua vez, são construções que surgem no decorrer do processo de constituição e desenvolvimento da humanidade.

3.1 A escola pública como campo empírico da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi necessário, em primeiro lugar, selecionar uma escola, e para isso, elencamos alguns critérios. Deste modo, uma das questões que estava latente naquele momento era o processo chamado de enturmação, porque foi uma das políticas que afetou as escolas estaduais logo no início da gestão da governadora Yeda Crusius, em 2007. Assim, decidimos contatar tanto com o CPERS, quanto com a CRE, para obter maiores informações sobre este processo.

Ressaltamos que nos diálogos que tivemos com ambos, a compreensão em relação às consequências, ou, ao que estava sendo implementado, foram diferentes. Podemos dizer que foram, na verdade, antagônicas²⁵. Faz-se necessário ressaltar esta questão, porque a CRE é o órgão que repassa e implementa as políticas do governo diretamente na instituição escolar.

Após delimitar a escola, procuramos contatá-la. Destacamos que num primeiro momento foi muito difícil conversar com os responsáveis pela instituição, tanto por telefone quanto pessoalmente. Na verdade, estabelecer contato com a equipe diretiva foi tarefa árdua. É possível que um dos motivos desta dificuldade seja o grande volume de questões burocráticas que precisaram ser realizadas na instituição, muitas delas devido a implementação das novas políticas educacionais. Outro motivo seria o possível receio de abrir a escola (organização, funcionamento e relações) para a análise de pesquisa.

Também, ressaltamos que isso possa ter ocorrido, dentre outros fatores, pelo afastamento entre escola e universidade. Será que o conhecimento que está sendo produzido nas universidades chega até o campo escolar? As pesquisas que tem como campo de estudo a escola, estão colaborando para a prática pedagógica dos professores? Qual o retorno que estas instituições estão tendo? Estas questões servem apenas para refletir sobre o assunto e considerar para que, e a quem esta servindo a produção do conhecimento, ou seja, quem está tendo acesso ao que é produzido nas universidades.

²⁵ Para a CRE o processo vivido no estado do Rio Grande do Sul não se diferenciava de outras ações que já vinham ocorrendo em outros governos. Já para o Sindicato, tratava-se de uma nova ação que desqualificava o ensino no Estado.

Após mais algumas tentativas, conseguimos dialogar com o diretor da escola e só então foi possível explicar realmente de que se tratava o estudo. Posteriormente a apresentação do projeto de pesquisa, foi possível conversar com os professores de Educação Física e em seguida demos início às primeiras observações, e, posteriormente, às entrevistas.

3.1.1 O local, os participantes e as técnicas empregadas para a pesquisa

A escola estadual pesquisada foi escolhida, a princípio, por ser uma instituição tradicional da cidade de Pelotas, de médio porte, que atende a alunos tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. Esta, funciona diuturnamente com aproximadamente mil duzentos e quarenta alunos. A partir de alguns dados levantados tanto junto a CRE, bem como do CPERS, foi possível constatar que a mesma sofreu um intenso processo de *enturmação*²⁶, principalmente do ano de 2007. Outro motivo que nos levou a desenvolver a pesquisa neste local foi que havia indicativos de que a mesma era bastante receptiva às políticas do governo do Estado, sendo uma das primeiras a aderir aos projetos apresentados por diferentes governos.

Ressaltamos que não foi possível acessarmos alguns documentos da escola, como por exemplo, o regimento, pois este se encontrava, segundo a direção, no setor pedagógico, o qual estava a maior parte do tempo fechado. Durante todo o período das observações não foi possível encontrar o mesmo funcionando. Conversamos com o diretor sobre isso e o mesmo relatou que uma funcionária havia se aposentado e outra professora passou para a vice-direção, sendo que a CRE não estava disponibilizando recurso humano para aquele setor.

Desta forma a coordenação pedagógica só funcionava no período da noite, sendo que na parte da manhã uma professora cumpria apenas 10 horas naquele setor e o restante da sua carga-horária em sala de aula. Somente na fase das entrevistas é que encontramos uma professora que assumiu 20 horas a

²⁶ Os quadros de enturmação das escolas do município de Pelotas encontram-se no anexo B. Salientamos que o processo para obter tais quadros foi dificultoso. Foi necessário entrar em contato por diversas vezes com a CRE, bem como ir até o seu endereço. Destacamos ainda que tais quadros foram fornecidos através de uma cópia em papel de fax, o que não era necessário, visto que fomos pessoalmente na Coordenadoria recebê-los. Devido a este fato, justificamos a baixa qualidade do material em questão.

coordenação pedagógica, passando assim a funcionar toda a tarde e a noite, mas no período da manhã o problema persistia. Procuramos desta forma, complementar as informações a partir das observações que foram realizadas.

Participaram deste estudo os três professores de Educação Física que atuam na escola onde foi realizada a pesquisa de campo. Um dos professores dedica 40 horas ao trabalho, já os outros dois cumprem 20 horas semanais de trabalho na escola estudada.

A coleta de dados foi planejada em três fases. Primeiramente, entramos em contato com a escola para expor a pesquisa que seria realizada e os objetivos da mesma, assim conseguimos conversar tanto com a equipe diretiva, quanto com os professores. Após o consentimento da instituição bem como dos professores da disciplina de Educação Física, foi dado início a segunda fase com observações livres, ou seja, as aulas foram observadas aleatoriamente a partir da grade de horário dos docentes, e tiveram o intuito de abranger o maior número possível de turmas com as quais os professores estavam trabalhando naquele ano. O objetivo dessas observações foi conhecer melhor os professores e sua metodologia, bem como, permanecer na escola tempo suficiente para ter um maior contato, com o contexto escolar e sua organização. As mesmas foram realizadas a partir do início do ano letivo, no mês de março de 2009, e se estenderam até o final do mês de maio do mesmo ano. A terceira fase constitui-se pelas entrevistas semi-estruturadas.

As observações foram realizadas nos turnos da manhã e da tarde, porque o colégio não possui quadra coberta, nem mesmo iluminação, dificultando e/ou impedindo a realização da Educação Física no ensino noturno. Desta forma, de acordo com informações obtidas na escola, os alunos do noturno têm as suas aulas de Educação Física, em turno inverso.

Foi possível observar 11 aulas do professor Fabio²⁷; 9 aulas do professor Diogo e 8 aulas da professora Vera que foi transferida²⁸, posteriormente, para o turno da tarde, quando as observações já estavam em curso. Procuramos realizá-las, de modo geral, durante dois períodos por turno com o mesmo professor, para interferir o mínimo possível no andamento das aulas.

²⁷ Nomes fictícios dado aos professores.

²⁸ O remanejamento dos horários dos docentes na escola ocorreu devido ao aumento de carga horária do professor Fabio, que assumiu mais 20 horas na rede municipal. Nas conversas durante a realização da pesquisa percebemos que essa mudança causou certo desconforto entre os docentes.

Conseguimos observar, de uma forma geral, as turmas de 5^a a 8^a séries e as turmas do ensino médio. O professor Diogo estava trabalhando com 7 turmas, sendo 2° e 3° anos do Ensino Médio, e, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental; a professora Vera com 6 turmas, 5^a e 6^a séries; o professor Fabio com 13 turmas do noturno e 10 turmas do diurno, sendo no ensino noturno desde a 7^a série até o 3° ano e no diurno, duas 7^a séries, mais 1° e alguns 2° anos do Ensino Médio. As informações que consideramos pertinentes foram anotadas no diário de campo, sendo que o registro mais detalhado era realizado após as aulas.

Houve algumas dificuldades para a realização das observações, pois os horários foram modificados várias vezes, sobretudo nos dois primeiros meses do ano letivo, devido à falta de professores de outras disciplinas, como por exemplo, literatura e espanhol. Em decorrência desse fato, muitas vezes ao chegar ao colégio, com intuito de observar determinada turma, o professor não se encontrava lecionando, porque seu horário havia sido modificado. Outros acontecimentos que acabaram dificultando a realização de um número maior de observações foram alguns feriados e paralisações, estas em função da resistência que os trabalhadores da educação travavam em relação a alguma política que o governo estava tentando implementar.

Aproveitamos para permanecer na escola durante o recreio, conversar com os professores de Educação Física e obter maiores informações sobre o andamento das aulas, sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados, bem como, sobre o tipo de avaliação que era realizado, dentre outros assuntos referentes à escola e a disciplina. Cabe ressaltar que, a intenção das observações não era de esgotar as informações, mas sim ser mais um instrumento para alcançarmos nossos objetivos, sendo que elas nos proporcionaram muitas informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Em relação as entrevistas, em primeiro lugar foi elaborado um roteiro²⁹, e a partir dele foram realizadas duas entrevistas piloto para averiguar se as questões estavam adequadas e davam conta de responder aos objetivos propostos. A partir desses testes algumas questões foram reformuladas e outras incluídas. Também recebemos sugestões da banca de qualificação que foram incorporadas ao roteiro. Posteriormente, as entrevistas para a pesquisa foram realizadas com os três

²⁹ Os roteiros de entrevista encontram-se nos apêndices B, C e D.

professores de Educação Física, bem como com o diretor (Paulo) e com a coordenadora pedagógica (Dora) a fim de nos possibilitar uma maior compreensão de como se dá a organização do trabalho pedagógico na escola. Estas eram marcadas previamente com todos os participantes e após a sua realização foram transcritas de forma integral. Ao final das entrevistas era perguntado aos participantes se desejavam realizar uma leitura da transcrição para uma possível revisão do que teriam relatado. Dessa forma, a transcrição foi repassada àqueles que acharam necessária a revisão. Destacamos que obtivemos o consentimento³⁰ de todos os entrevistados para a utilização dos dados coletados.

3.2 Análise dos dados: do empírico ao concreto pensado

Levando em consideração algumas categorias já existentes, bem como categorias extraídas da prática (entrevistas, observações e exame de documentos) analisamos neste capítulo, de modo particular, como as políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) vêm influenciando a organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, a disciplina de Educação Física na escola da Rede estadual pesquisada.

Conforme já mencionamos, vivemos no período da denominada crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009), o qual, para conseguir manter-se hegemônico necessita realizar ajustes estruturais, dentre os quais, o enxugamento do papel do Estado no que se refere às políticas sociais, incluindo neste rol as políticas educacionais.

Assim, a partir das discussões realizadas nos capítulos anteriores e da pesquisa empírica, foi possível elencar as seguintes categorias: precarização e intensificação do trabalho docente; financiamento da educação e formação docente. Já na discussão da organização do trabalho pedagógico foram definidas as seguintes categorias: interdisciplinaridade e multidisciplinaridade; conteúdo e método; e, objetivos e avaliação.

³⁰ O consentimento livre e esclarecido encontra-se no apêndice A.

3.2.1 Precarização e intensificação do trabalho docente

A partir do referencial que procuramos utilizar e das relações que apreendemos da realidade objetiva, foi possível constatar que as reformas educacionais que o governo do Estado vem implementando sobre a organização escolar, implicam diretamente no trabalho pedagógico do professor.

Quanto mais exigências são cobradas em relação ao trabalho pedagógico, bem como, o discurso hoje em voga, que exige um constante aperfeiçoamento dos professores, menos tempo é disponibilizado para que isso seja possível. Esta “falta de tempo” que é na verdade ocasionada pela intensificação do trabalho docente, tem sérias implicações, como podemos verificar nas falas dos professores de Educação Física que foram entrevistados. Uma delas é a não realização de atividades extra-curriculares. De acordo com o professor Fabio, “[...] antigamente a gente tinha espaço pra projeto tanto da Educação Física como de outras áreas, hoje em dia pra fazer projeto tem que praticamente tirar do teu tempo pra fazer isso [...]”.

Outro professor menciona que o importante são as horas frente aos alunos “[...] e se faz um trabalho extraclasse não interessa” (Diogo). O professor está relatando que o importante para a política educacional do Estado são as horas/aula propriamente ditas, frente aos alunos e não atividades que podem ser desenvolvidas de outras formas no contexto escolar.

Ainda em relação à intensificação do trabalho docente frente a aluno, merece destaque as reuniões pedagógicas, pois segundo a fala do docente, não há um espaço reservado para as mesmas, mas sim se retira de outro, no caso o tempo da aula, que depois precisa ser recuperada.

Mas em relação a isso, tem uma série de questões, porque para fazer essa reunião pedagógica tem que reduzir os períodos, tu solta o aluno mais cedo e aí as próprias pessoas começam a reclamar “bah, mas eu tenho que fazer prova; ah, porque a gente não está conseguindo desenvolver conteúdos e isso e aquilo”. Então, há a necessidade desse tempo para poder conversar. A periodicidade não existe. Ela é muito mais pela necessidade e da coordenação pedagógica definir que isso é importante fazer (Fabio).

Mesmo com estas dificuldades os professores reconhecem a necessidade das reuniões e o pouco tempo destinado a elas, o que influencia também a organização do trabalho pedagógico.

Na minha avaliação acho que é pouco, é muito pouco, eu acho que a gente deveria ter um espaço maior pra isso. [...] A gente reúne a Educação Física, por exemplo, quando tem reunião geral da escola, se não nem consegue

reunir, às vezes nem isso, dependendo dos horários dos professores, cada um tem também as suas outras atividades, às vezes temos dificuldades até nisso. Eu acho que isso é importante, que a gente deveria ter espaços para discutir, pra estudar mesmo [...] (Fabio).

Questionados sobre o teor das reuniões pedagógicas, os professores de Educação Física disseram que as mesmas têm um caráter burocrático, ou seja, servem para discutir e resolver problemas internos. As reuniões não têm uma periodicidade e são chamadas dependendo da necessidade, muito mais no viés burocrático que pedagógico.

Pela demanda. Não é periódica (Diogo).

[As reuniões são] burocráticas (Vera).

As reuniões pedagógicas da escola na verdade, elas acontecem muito mais em função das necessidades da escola, por exemplo, nós temos uma reunião amanhã. Por que temos uma reunião amanhã? Porque temos que ver como vai ficar essa questão do calendário. As vezes tem reuniões para discutir a questão pedagógica, até a coordenação pedagógica que estava atuando até ela fazia alguma discussões assim (Fabio).

Segundo a coordenadora as reuniões pedagógicas são mensais:

A gente convoca os professores uma vez por mês, tem uma reunião pedagógica administrativa às 18h com todos os professores da escola e as reuniões pedagógicas a gente faz por turno, porque cada turno tem uma realidade e a gente convoca os professores e eles participam das reuniões pedagógicas (Dora).

Devemos questionar qual o papel ou a função de uma reunião pedagógica, pois esta não deve servir apenas para resolver assuntos burocráticos da escola, que também são importantes para o bom andamento da instituição, mas o trabalho pedagógico é muito mais amplo que isso. Os professores não têm tempo para se reunir, pois os 20% da carga-horária são utilizados para correção de provas, trabalhos e planejamento das aulas, como ressalta a fala do professor Fabio: “[...] teoricamente a gente tem um espaço, de cada 20 horas que tu tens, tem direito a 4 horas/aulas para fazer atividades não relacionadas aos alunos, mas essas 4 horas você passa corrigindo trabalho, preparando aula”.

Com a proposta inicial do piso salarial nacional, os professores passariam a ter 33% da carga-horária para se dedicar as atividades fora da sala de aula. Mas, como já foi ressaltado nesta dissertação, a governadora não concorda com essa proposta de piso, de tal modo que partiu para as instâncias jurídicas contra o mesmo e justifica tal ação, alegando que isso causaria prejuízo aos cofres públicos.

Essa nova lei do piso que prevê 1/3 da carga horária para atividades, não relacionadas diretamente com os alunos é super importante, porque eu acho que vai ter que se criar este espaço. Eu tenho dúvidas que isso passe no supremo, infelizmente. [...] ter um espaço maior pra você poder estudar e se recompor mesmo, porque a gente dá aula direto no nosso caso, se tem 40 horas tem que dar 32 horas com alunos e é complicado. Precisa ter esse tempo assim, pra chegar para o colega e dizer: “o que você está fazendo? O que está tendo dificuldade, quem sabe a gente muda, o que tu acha?”. Trocar ideias, isso é fundamental pra gente seguir com vontade fazendo as coisas (Fabio).

Outra questão que precisa ser considerada com grande relevância é a salarial, pois não podemos esquecer que o professor também é um trabalhador assalariado que vive da venda da sua força de trabalho e precisa ter condições adequadas para se manter, ou seja, para trabalhar necessita comer, se vestir, ter um teto para morar, e, deveria ter condições de acessar o que há de mais elaborado na produção do conhecimento, principalmente na sua área de atuação.

No entanto, as condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas. Em se tratando da questão salarial, os educadores estão com os salários congelados desde 2007 e nem a reposição da inflação, está sendo garantida pelo governo. Mas o discurso da governadora é outro, o de que houve sim o ajuste salarial. No entanto, o ajuste ao qual o mesmo se refere diz respeito a Lei Britto, pagamento este, conquistado com muita luta dos trabalhadores e, mais recentemente, através de ação judicial via sindicato. Esta lei do reajuste salarial foi sancionada pelo ex-governador Antonio Britto (1995-1998), mas posteriormente suspensa porque ultrapassava o limite de gastos com o funcionalismo estabelecido pela Lei Camata (Lei complementar nº 82, de 27 de março de 1995) que disciplina o limite das despesas com o funcionalismo público (RIO GRANDE DO SUL, 2009b). O reajuste prevê o pagamento em quatro parcelas iguais e destas, foram pagas três, sendo em agosto de 2008, março de 2009, agosto de 2009 e a última será realizada em março de 2010³¹.

Desta forma, com baixos salários os professores são obrigados a dobrarem a sua carga horária, ou mesmo procurar outros empregos, como é comum, principalmente na área da Educação Física, em que os professores trabalham, muitas vezes, em escolas, academias, clubes, etc.

Situação similar a dos professores entrevistados, pois um deles além das 40 horas na rede estadual possui outra matrícula de 20 horas na rede municipal,

³¹ Informação fornecida por representante do CPERS.

totalizando 60 horas/aulas semanais. O professor Diogo possui mais um emprego além das 20 horas na escola, “durante o dia, se eu não estou aqui [na escola], eu estou lá [outro emprego]”. A professora que tem 20 horas, já é aposentada pelo Estado [40h] e relata: “eu ainda dava aula de ginástica, mas agora não”. Quanto ao diretor da escola, em seus horários de folga, desempenha outra profissão que não é ligada ao magistério.

Diante disso, cabe questionarmos: Quais são as condições objetivas desses professores desenvolverem um bom trabalho pedagógico?

Ademais, outra política que promoveu uma maior intensificação do trabalho docente e que causou muitas implicações, tanto para os alunos, quanto para os professores, afetando a organização do trabalho escolar de modo geral, foi a já mencionada *enturmação*³². Como podemos perceber, tal política está de acordo com as estratégias do Banco Mundial para a redução de despesas com a educação, no que diz respeito ao número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino, como foi tratado no capítulo anterior.

Ao entrevistarmos o diretor da escola sobre essa política ele expôs que do ponto de vista do governo as turmas eram pequenas e por isso eles enturmaram, mas como podemos verificar na fala do gestor Paulo as turmas não são pequenas, o que ocorre é a evasão dos alunos no decorrer do ano.

No noturno a gente começa com turmas muito grandes e o aluno acaba saindo fora. O grande problema seria verificar porque o aluno sai fora, porque inicia em março com turmas com 40/45 [alunos] e acaba com 15? Isso é um problema [...]. Mas ele não permanece por causa dele ou por causa de problemas da escola? Eu acho que as vezes é por causa da escola. O aluno do noturno é um aluno que trabalha, é explorado, muitos são estagiários, situações de trabalho muito precárias, alguns com problemas familiares muito delicados, outros que perderam a época própria de estudos, por questões familiares e trabalhar e estudar não é pra muitos. O que acontece é que qualquer coisinha que saia daquele mínimo [padrão], ele sai fora. Então, tu começa a turma com muita gente e acaba com pouco. *Do ponto de vista do governo, o que vamos fazer? Juntar.*

O diretor declarou que essa política educacional não levou em consideração a “individualidade formada, tanto do ponto de vista da relação, quanto do ponto de vista pedagógico” (Paulo). Cabe ressaltar ainda, que o diretor fala da desistência dos alunos no ensino noturno, porém como veremos mais adiante a enturmação ocorreu

³² No Anexo A, encontra-se uma Carta de um professor direcionada à governadora do Estado. A publicação foi realizada em jornal impresso e também divulgado no site do CPERS. A carta relata alguns problemas ocasionados pelas políticas educacionais que estavam sendo implementadas no Rio Grande do Sul.

em todos os turnos, ou seja, não foi uma política destinada apenas àquele turno em que havia maiores desistências.

Percebemos que a prática de enturmação foi realmente forte, visto que todos os professores ao serem entrevistados falaram sobre a mesma como sendo um aspecto negativo. Dois destes comentaram sobre o tema antes mesmo de serem questionados sobre o mesmo. Tocaram neste assunto ao serem indagados sobre as mudanças que percebiam na escola e na prática pedagógica a partir das políticas educacionais do atual governo. E assim se manifestaram:

[sobre a] questão das enturmações, então as turmas ficaram bastante inchadas [...] (Diogo)

Foram fechadas várias turmas, eu não lembro quantas foram [...] sei que no noturno foram fechadas várias turmas, de manhã também foram fechadas turmas, mas eu não vou lembrar em números, teria que ver esses dados com a direção, de cabeça eu não lembro, eu não recordo (Fabio).

A professora Vera, quando perguntada sobre esta questão, disse:

[...] as turmas são muito numerosas para as condições de trabalho que a gente tem, e é o resultado da enturmação.

Por meio das observações podemos constatar o elevado número de alunos por professor, chegando algumas turmas a conter um número aproximado de 45 alunos. Na entrevista a professora Vera mencionou que as turmas têm “40 e tantos alunos”.

Podemos observar, então, no relato dos professores, que esta política de contenção dos gastos através do fechamento de turmas, acarretou inúmeras consequências, dentre elas, a diminuição da qualidade do ensino, afetando diretamente o trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem dos alunos.

Precisamos analisar quais são realmente as implicações disso tanto para os alunos, quanto para os professores. Assim, segue um quadro de falas do que isso significou na prática pedagógica e na vida escolar dos alunos. Ressalta-se que todos os entrevistados desta pesquisa tiveram opiniões negativas em relação a este processo.

Nós tivemos aqui bem forte assim né! por exemplo, de tarde tinha uma turma de 7ª série, que era uma turma pequena, realmente era uma turma pequena, se fosse levar em questão os números, até poderia tecnicamente justificar a questão da enturmação. Só que era uma turma de 7ª série completamente diferente das outras turmas e o que aconteceu, eram alunos mais velhos que numa turma reduzida tu conseguia desenvolver um

trabalho direcionado. Com a enturmação tu colocou alunos mais velhos, com alunos que tinham uma idade bem menor e aí tu complica dos dois lados, tu não consegue dar a atenção que aqueles alunos precisam e acaba tumultuando mais as outras turmas e tu fazer isso no meio do ano, eu acho muito complicado [...] isso pode dar os mais variados impactos (Fabio).

Nós tínhamos dois 2º anos que foram enturmados que eram muito distintos. [...] Resultado: formaram na sala de aula dois blocos. A gente entrava na sala de aula era um grupo num canto e o outro no outro [canto]. Ficou difícil, parecia que eram até inimigos. Isto foi uma coisa que ocorreu por causa da enturmação, o desrespeito com a individualidade de cada turma, porque isso foi no meio do ano [...] e o trabalho estava num grau que misturar tornou-se uma coisa complicada. Claro, acabou sendo feito e eu tenho certeza que muita gente teve prejuízo! (Paulo).

Ficou difícil de trabalhar com as turmas, porque ficaram turmas muito inchadas, [...]. Eu senti reflexo disso nos 2º e 3º anos e 8ª série do ano passado. Este ano já está mais amenizado, por quê? Porque os alunos começaram a ir mais pra noite, *ou muitos desistiram*, hoje mesmo eu fiquei sabendo que já tem desistência de alguns alunos (Diogo).

[...] foi um impacto, os alunos tiveram muita resistência, por causa dessa enturmação muitos alunos evadiram, não voltaram mais a esta escola, foi um prejuízo para a educação [...], espero que não tenha mais enturmações (Dora).

Como podemos perceber por meio das falas dos professores, as implicações desta política educacional no cotidiano da escola foram muitas. Para o professor Fabio, uma das consequências foi a mudança de turno para alguns alunos e para outros a desistência da escola. A coordenadora pedagógica relatou que houve uma desmotivação muito grande e, por esse motivo, muitos alunos evadiram. Para aqueles que permaneceram houve uma mudança muito brusca porque mudou o professor e todo esse processo ocorreu na metade do ano letivo quando os alunos já estavam acostumados, muda-se a metodologia de ensino, prejudicando o aprendizado dos mesmos.

A análise abaixo, do professor Diogo, está de acordo com o objetivo que a implementação desta política educacional com viés neoliberal busca, ou seja, apenas o de atingir índices que são impostos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI a fim de liberar seus recursos, pois como foi exposto anteriormente, devem-se reduzir os custos da educação, de modo que esta sirva como alívio à pobreza. O que buscamos explicitar, portanto, são as implicações que tal contingenciamento de recursos ocasionou, e vem ocasionado.

Reduziram o número de turmas e aí o que acontece, os alunos já começam a perder, na minha visão, começa o efeito cascata e a gente está a recém no segundo ano e eu estou percebendo isso, imagine daqui há alguns anos e se continuar essa política. Tu começa a ter uma redução, primeiro porque

tu tens uma aula “tri” inchada, os alunos começam a ver que tem uma queda na qualidade, já começam a trocar de turno, porque daí já vão procurar serviço, isso falando do diurno e principalmente no ensino médio. Vão procurando serviço, daqui a pouco vão para a noite e já desiste, não está conseguindo aprender, “ah, eu vou deixar pra fazer um supletivo”. Então, pra mim tudo isso é um efeito cascata *e fica bom para as políticas do governo porque eles conseguem gastar menos, aí ele mostram os dados lá dizendo que estão conseguindo com o mesmo orçamento fazer mais coisas, fazer mais reformas em algumas outras áreas, mas nessa parte do material humano para o trabalho, as condições de trabalho estão piores [...]* (Diogo).

Ao perguntarmos à coordenadora pedagógica se ela tinha lembrança de quantas classes foram enturmadas, a mesma respondeu que do ensino noturno todas e da manhã e da tarde menos, mas que também houve um bom número de enturmações. Ressaltou que no ensino noturno é normal haver evasão dos alunos no decorrer do ano, por isso houve um processo mais acentuado e cita como exemplo: “e se nós tínhamos 6 turmas de primeiros anos, ficamos com 3 turmas de primeiros anos”.

Outra implicação grave foi o enxugamento do quadro de professores, pois com a enturmação, “sobraram” professores ou carga-horária de alguns, ocasionando o remanejamento dos mesmos. O governo do Estado ao implementar esta política para diminuir os custos com a educação não levou em consideração as condições de trabalho dos docentes, sejam elas, de caráter pedagógico ou técnico, como a infra-estrutura, materiais, etc. Com muitos alunos, em escolas diferentes, como fica a prática pedagógica dos docentes? Quais são as reais condições para proporcionar um ensino de qualidade aos educandos?

[...] e houve um enxugamento do quadro de professores [...]. Então é uma política que não põe o pé na escola para ver como é que está acontecendo realmente e como está se desenvolvendo as aulas. Eles ficam meio que nos números, quantos alunos têm em cada turma e tem que ter tantos alunos em cada turma, os professores têm tantas horas e se tem horas sobrando tem que ser remanejado para outra escola que esta faltando para não precisar contratar ninguém (Diogo).

Foi possível verificar que a transferência de professores para outras escolas afetou praticamente todas as disciplinas. A professora Vera disse que em específico da disciplina Educação Física foi retirada uma professora da escola, que segundo ela, realizava um bom trabalho e fez questão de frisar que isto ocorreu “em função da carga-horária”.

O professor Diogo pôde relatar com propriedade os efeitos causados por esta política de enxugamento do quadro docente, pois ele mesmo foi remanejado

para outra escola para completar a sua carga-horária. Importante destacar como este processo foi realizado pela CRE, pois segundo o docente ele não foi avisado sobre este procedimento: *“Eu mesmo fui remanejado durante uma semana e nem sabia. Pra tu ver como é a política, primeiro a outra professora foi embora, [...] nós lutamos para tentar manter ela, mas não conseguimos [...]”*. O professor só conseguiu permanecer naquela escola porque *“[...] a direção é que foi lá [referindo-se a CRE] me buscar e disse que não tinha condições de perder outro professor [...] mas foi uma luta grande para conseguir me manter”*.

O diretor destacou este episódio ocorrido com o professor Diogo, dizendo que não havia condições de perderem mais um professor de Educação Física, pois já tinham transferido uma professora. Disse ainda que o docente desta disciplina têm outras atividades como, por exemplo, trabalhar com treinamento para os jogos, pois a CRE encaminha ofício para a escola, para que esta inscreva seus alunos nos JERGS, mas não oferece o mínimo de condições para desenvolver atividades extraclasse.

Para nós na prática fica ruim, por exemplo, tu já não consegue desenvolver nenhum projeto extraclasse com eles, porque tu estas com todas as horas estouradas e ao mesmo tempo que eles te tiram, a própria coordenação te pede que sejam feitas atividades extraclasse, mas *não te dá tempo e as turmas ficaram piores de trabalhar, porque aumentou muito, inchou muito, [...] (Diogo)*.

Em relação ao preenchimento total de carga-horária dos docentes, o professor Fabio relatou que em 2007, logo que começou esta política do governo do estado do Rio Grande do Sul, houve situações de professores que trabalhavam em 3 escolas *“tínhamos um colega que trabalhava a noite aqui com a gente e lá no Fragata [...] Tinha uma noite que ele dava dois períodos lá no Fragata e depois corria para dar aula conosco, aqui no colégio”*.

Outro assunto que diz respeito também a intensificação do trabalho docente são as novas políticas de avaliação para progressão na carreira que o governo vem tentando implementar e só não conseguiu até o momento porque houve grande mobilização dos trabalhadores em educação. A professora Vera considera isso como uma forma de coação, pois ressalta que as condições de trabalho estão péssimas e ainda teria que realizar avaliações o que, em sua opinião, é totalmente absurdo.

O professor Diogo diz não ter ouvido falar muito nestas avaliações, mas considerando o que ele sabe sobre o assunto, a sua opinião é que vai acabar virando concurso e eles terão que ser selecionados para conseguir a progressão na carreira. Avalia ainda que isso não vai funcionar, pois há muita diferença em relação a teoria e a prática, pois a prova poderá avaliar a teoria, mas não o trabalho que é desenvolvido na escola e ressalta:

[...] o que está sendo avaliado é meu resultado na prova. Acho que isso é incoerente e acho que não vai funcionar. Acho que é uma política desse governo e quando entrar outro talvez já caia, tomara que ela não consiga implementar enquanto ainda está e tomara que não continue.

O diretor acredita que essas avaliações poderiam causar uma competição dentro das instituições escolares, mas ressalta que tanto ele, quanto 90% dos colegas desconhecem como isso realmente seria na prática e quais as implicações que efetivamente ocasionaria, porque segundo suas próprias palavras: “uma coisa é ser pensada pela cúpula, outra coisa é saber qual é a repercussão aqui na base, isto gera algumas consequências delicadas, as vezes gera algumas insatisfações”. Podemos perceber a partir da fala do diretor que as políticas são formuladas de forma vertical, não havendo diálogo com a base, ou seja, desconsideram aqueles que serão afetados por elas, pois não participam do processo de elaboração.

O professor Fabio, demonstrou conhecer bem as políticas educacionais que estão tentando implementar no Rio Grande do Sul e ressaltou que além da avaliação por produtividade, estão tentando retirar direitos que foram historicamente conquistados pela classe dos docentes, como por exemplo, os triênios que são incorporados ao salário por tempo de serviço. Além disso, demonstra preocupação em relação as avaliações por produtividade e questiona como vão medir isso na questão da educação? Acredita que se for realmente implementado será muito complicado, pois em alguns Estados, como em Minas Gerais e São Paulo, isso já vem ocorrendo e os resultados estão sendo muito ruins.

O discurso do Governo do estado do Rio Grande do Sul é que as avaliações por produtividade darão maior oportunidade aos professores, tanto para que se atualizem, quanto para que recebam um salário maior. Segundo Freitas (2000), essa ideia de oportunidades para todos, procura manter a sociedade de classes sob o pretexto da meritocracia, ou seja, procura ocultar as desigualdades e a própria estrutura de classes com o discurso da ideologia do esforço pessoal.

Quando perguntamos aos professores quais os avanços e retrocessos que percebem a partir das políticas educacionais que influenciam diretamente na escola e nas aulas, a resposta foi principalmente em relação à carga-horária. Sobre este assunto a professora Vera faz uma crítica, pois “[...] é uma insegurança pra gente desenvolver o nosso trabalho. Tu fica muito insegura, hoje tu está aqui, amanhã não se sabe se eles vão te tirar, vão colocar em outra escola”. Outros professores ressaltaram que há pouco repasse de verbas para as escolas, não há materiais para desenvolver um bom trabalho com os alunos. Outro ponto destacado foi a falta de cursos de atualização.

Isto nos leva a duas outras categorias que serão tratadas em seguida, a questão do financiamento e da formação docente.

3.2.2 Financiamento da Educação

A falta de investimentos nas escolas para melhorar a estrutura tanto física, quanto de materiais, ocasiona uma série de dificuldades para professores e alunos, pois prejudica a qualidade do ensino e, no caso específico da disciplina de Educação Física, a possibilidade de um maior número de práticas relacionadas aos conteúdos da cultura corporal.

Santos Júnior, et al. (2009) apresentam algumas considerações em relação à situação da educação a partir de dados do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA). Considerando o resultado das aplicações do programa de 2001 a 2006 expõem que as escolas estão sem espaços adequados, em péssimas condições; material didático escasso e/ou defasado; professores e servidores mal remunerados e mal formados e sem uma política séria de formação continuada; ausência de uma política nacional de formação.

Segundo dados coletados pelo IBGE, no Rio Grande do Sul em 31/12/2003, este estado possuía 3.041 escolas estaduais. Destas 1.213 sem instalação esportiva e 1.828 com instalação esportiva, sendo que somente *210 possuíam quadra coberta*, enquanto 1.444 possuíam quadra não-coberta. Esta falta de infraestrutura afeta diretamente o planejamento dos professores e consequentemente o trabalho pedagógico, pois faltam condições objetivas para desenvolver alguns conteúdos.

A partir destes dados podemos analisar a escola que foi foco da nossa pesquisa empírica, pois esta é uma das que não possui quadra coberta, o que

dificulta a concretização do planejamento dos professores, em alguns casos. Um dos problemas relatados pelos docentes foi em relação ao aspecto climático, pois a região de Pelotas tem um clima muito úmido e chuvoso.

Outro obstáculo que tem de ser enfrentado para a realização das aulas é a falta de materiais. Foi possível observar as condições precárias das bolas que havia no colégio, sendo estas em um número bastante reduzido. O relato dos professores, em relação a este assunto, é que a própria condição da quadra já faz com que as bolas estraguem mais rápido, pois esta além de não ter cobertura, possui uma superfície áspera (desgastada pelo tempo).

O professor Fabio comentou que está com pouquíssimo material e trabalha com treinamento de futsal, porém no momento não possui bola para desenvolver a atividade e considera isto muito complicado. Ainda realiza os treinamentos fora da sua carga-horária semanal, já que não há tempo disponível na mesma. Ressalta ainda que,

nosso governo do Estado tem investido muito pouco nas escolas, pelo contrário ele tem fechado escolas e não investido e a gente sabe que esse déficit zero que eles falam...a questão é quem executa as políticas, se o governo investe e dá condições para fazer o trabalho, mas isso não tem acontecido. Acho que com o governo do Estado a gente tem sofrido muito com isso, [...]. Se enche de burocracia, que é o que a gente vê, pra preencher papéis e isso e aquilo, para estar com tudo certinho, mas ao mesmo tempo o processo educativo está muito enfraquecido, debilitado no nosso Estado.

Em relação a outros investimentos, foi comentado que o laboratório de informática foi estruturado no ano de 2001, e que os computadores estão todos desatualizados, mas o colégio não pode receber um novo laboratório porque já possui um, o que acaba prejudicando os alunos, pois para muitos esta é a única chance para acessar este tipo de ferramenta. Desta análise realizada pelo próprio professor, podemos verificar que o investimento no campo tecnológico não é tão amplo como o discurso que é vinculado em relação ao projeto Sala de aula digital, um dos projetos do Governo do estado do Rio Grande do Sul, que visa implementar a tecnologia digital nas escolas.

3.2.3 Formação docente

Em relação aos cursos de aperfeiçoamento ou cursos de formação continuada, podemos constatar nas entrevistas, que não há estímulo por parte do Estado. Os professores de Educação Física consideraram que não existe este tipo de formação e para aqueles que desejam realizar uma pós-graduação, dificilmente conseguem liberação. Segundo o professor Fábio isso é uma política do atual governo do Estado.

Sobre este assunto o professor Diogo disse que seu pedido para a realização do curso de pós-graduação, em nível de mestrado, havia sido negado e narra assim a sua experiência:

[...] quando eu fui pedir [liberação] eles disseram que não, porque eles não reconhecem o mestrado na carreira do Estado. Por exemplo, a especialização é nível 6 que já é o mais alto, mestrado eles não reconhecem. Essa foi a resposta que eles deram.

Em relação aos eventos, seminários, ou cursos de aperfeiçoamento, a prática não é muito diferente. Segundo as entrevistas, não existe estímulo por parte do governo do Estado. O professor Fabio comentou que muitas vezes os docentes têm vontade de fazer cursos para se atualizar e até mesmo conversar com os colegas, mas não há liberação. Isso certamente é um complicador, pois como já foi relatado pelos próprios professores, a carga-horária é cheia e na maioria das vezes não permite que realizem outro tipo de atividade.

Nós temos aqui o “Poder Escolar”, por exemplo, que muitos professores nossos tem o costume de fazer. O governo do Estado através da CRE é um dos organizadores deste encontro. Até bem pouco tempo antes de acontecer o “Poder Escolar”, tinham escolas que tinham dito que a CRE havia repassado a informação de que quem fosse fazer o “Poder escolar” iria receber falta. [...] a política do Estado hoje diz: aquele curso que tu fizer no horário que tu dá aula, ou seja, o “Poder escolar” acontece manhã e tarde, então tu dá aula, não vale para teu avanço na carreira, quer dizer, é um desestímulo para que faça qualquer curso dessa maneira, entendeu? Então, é muito complicado, é um desestímulo claro, direto, “olha, o professor não tem que estudar mais, não tem que se reunir pra conversar”.

A fala dos professores é comprovada a partir do decreto Nº 44 861, de 04 de janeiro de 2007, e que foi alterado pelo decreto Nº 46.330, de 30 de abril de 2009, o qual veda o afastamento de servidores e agentes públicos, com ônus ao Estado. Em seu artigo primeiro consta:

“Art. 1º - Fica vedado o afastamento de servidores e agentes públicos da Administração Direta, das Autarquias das Fundações, das Empresas Públicas e das Sociedades de Economia Mista e de suas Subsidiárias, com ônus para o Estado, a fim de participarem de cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e de doutorado, e, ainda de seminários, congressos e similares, a serem realizados fora do Estado”.

Mas o que se percebe na realidade é que apesar deste artigo indicar somente que são vetados os afastamentos para participação de cursos fora do Estado, as falas dos entrevistados nos mostram que também terão o ponto cortado aqueles que frequentarem cursos dentro do Estado, durante o período de trabalho.

Em síntese, o que ocorre é que ao mesmo tempo em que o capitalismo através do seu sistema produtivo “exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada [...]” (DUARTE, 2006, p. 06). Esse limite deve ser entendido no sentido de evitar que os trabalhadores utilizem o conhecimento como instrumento de luta “por uma radical transformação das relações sociais de produção” (idem).

Retomamos aqui a reflexão sobre as exigências que são impostas pelos organismos internacionais, Banco Mundial e FMI, aos países de baixa renda, as quais foram anteriormente discutidos e dizem respeito à redução do papel do Estado no financiamento da educação. Portanto, por mais que se divulgue ser necessária a constante atualização dos professores, principalmente frente às novas tecnologias, a realidade é que o discurso do estado do Rio Grande do Sul está coerente com as normas impostas por esses organismos internacionais.

3.2.4 Organização do trabalho pedagógico

Segundo Freitas (2000, p. 112) “a organização do trabalho pedagógico sofre a determinação de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado, alienado”. O autor destaca ainda, três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, “ausência do trabalho material, fragmentação e alienação” (idem, p.114). Portanto, precisamos compreender as relações macro, ou seja, da sociedade capitalista, para analisar as contradições e possibilidades para um avanço qualitativo da escola pública.

a) Objetivos e avaliação

Todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado pelos mais variados tipos de avaliações. Alguns professores a entendem apenas como um fim em si mesma, apenas para determinar uma nota e não como uma possibilidade de avaliar se houve ou não desenvolvimento dos alunos e se os objetivos foram alcançados. As disciplinas apresentam diferentes concepções, paradigmas, sendo que o processo pedagógico encerra visões diferentes em seus processos avaliativos.

Na disciplina de Educação Física não é diferente, mas é necessário que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seja muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas e classificar alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os objetivos e a avaliação não cabem apenas a disciplina e sim num contexto mais amplo, ou seja, da própria escola.

O caráter da função social da escola corporifica-se no projeto político pedagógico que direciona a dinâmica do poder num âmbito de luta que, além da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, parece dar-se, principalmente no da avaliação dos objetivos escolares (FREITAS, 1995 apud ESCOBAR 1997, p. 94)

Desta forma, o projeto político-pedagógico tem um importante papel a desempenhar na instituição escolar, é ele quem deve dar a direção do trabalho pedagógico do professor. Porém, em muitas instituições não é utilizado como uma diretriz a ser seguida, a qual aponta uma concepção. No local estudado alguns professores até compreendem como sendo uma diretriz, mas o caminho, ou seja, o método e a fundamentação teórica não estão definidos no mesmo.

Em relação à relevância do projeto político-pedagógico para o andamento dos trabalhos da escola e para a atuação na prática pedagógica do professor, um deles respondeu que na verdade não o utiliza para nada.

Sobre a sua elaboração a professora Dora num primeiro momento diz que foi construído através de reuniões com pais, com alunos e com professores, com o intuito de definir que tipo de alunos se quer formar, ou seja,

que metodologia utilizar para desempenhar o trabalho com o aluno e através do regimento que a escola tem, uma interação do regimento, do plano de trabalho que cada professor tem, do plano de estudo que a escola tem, que é o conteúdo de cada disciplina. A gente monta o projeto político-pedagógico com tudo que haja uma consonância, tu entendes? Em prol do aluno, principalmente no sentido que aluno a escola quer formar, para o futuro, para o mercado de trabalho, para a inserção na sociedade atual, eu acho que é nesse sentido que o projeto pedagógico é muito importante.

Porém, em seguida quando foi questionada se os pais realmente participavam desse processo, ela respondeu que não, que os pais participam pouco, porque trabalham e não tem horário para ir até a escola. Em relação aos alunos, a coordenadora mencionou que eles não estão muito conscientizados da importância de participar dessa construção e que não estão muito interessados.

Em relação à participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico a coordenadora relatou que eles participam contribuindo com ideias, mas de forma verbal, porque para escrever eles tem um pouco de resistência.

O professor Diogo ao ser perguntado sobre quem elabora o projeto político-pedagógico, respondeu que quem faz é o pessoal da coordenação, diz nunca ter participado e acha que os professores não participam também, mas que cada professor faz da sua área, referindo-se ao planejamento das disciplinas.

Para a professora Vera é a coordenação que elabora, mas os professores também são chamados a opinar. Estes dados permitem constatar que a construção e a discussão do projeto político-pedagógico não são realizadas com toda a comunidade escolar.

A última reestruturação deste projeto ocorreu há dois anos, mas o diretor relata que está, novamente, em processo de reestruturação, porém o anterior ele não se lembra de ter tido reuniões para sua elaboração, pelo menos diz nunca ter participado de uma reunião que tratasse deste assunto.

Para concretização do mesmo, segundo o diretor, “falta uma formulação prática para a escola. Não que a escola não tenha feito nada, mas foi muito mais baseado na prática do dia-a-dia do que pela formulação do projeto político-pedagógico”.

[...] entra numa outra carência da escola, do sistema, se fosse olhar hoje, o que a Secretaria da Educação tem como proposta pedagógica para este colégio? Eu te confesso que eu não sei e olha que eu fiquei agora [nesta gestão] um ano e meio à frente da direção [...] (Paulo).

Pelos relatos fica explícito que o projeto político-pedagógico não é utilizado para os fins que deveria, não desempenha a função de orientar a prática pedagógica dos professores, com uma metodologia, objetivos, dentre outros fatores relevantes.

Desta forma, perguntamos aos próprios professores quais eram seus objetivos para a disciplina curricular Educação Física. O professor Diogo disse elencar alguns objetivos mais simples, pois segundo ele, não tem como exigir que os alunos saibam, por exemplo, ao final do trimestre a cesta de basquetebol, pois as

turmas estão cheias, há apenas duas ou três bolas para trabalhar, não há condições, “o objetivo é proporcionar a eles que pratiquem isso. Agora, se algum aluno vai ter mais sucesso ou outros alunos vão ter menos sucesso, eu não considero isso”. Relata ainda que sua avaliação seja feita pela participação ou não dos alunos nas atividades propostas.

Os outros professores descreveram as suas avaliações a partir da participação também. A professora Vera disse ainda, que divide a sua avaliação realizando um teste teórico e leva em consideração a assiduidade dos alunos. Porém não se manifestaram em relação a seus objetivos.

Estes dados revelam, por um lado, que os professores estão desmotivados para a realização de objetivos mais consistentes, pois não há condições objetivas para desenvolver um bom trabalho. As dificuldades são de infraestrutura ou de recursos humanos, pois como relatou o professor, as turmas estão cheias, não há material para desenvolver os conteúdos. Por outro lado, a avaliação acaba sendo apenas uma atribuição de notas aos alunos e não serve para avaliar a progressão dos mesmos, muito menos se os objetivos estão sendo alcançados, vez que quase não há objetivos em relação a uma real apropriação dos conteúdos da cultura corporal por parte dos educandos.

Essas contradições se revelam não só no interior das disciplinas, mas também na escola como um todo, pois como expomos anteriormente não há uma diretriz a ser seguida. Segundo Freitas (2000, p. 230), “na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos”. Os conteúdos devem ter um sentido, um significado para quem os desenvolve, caso contrário não haverá aprendizado. E a questão aqui é como selecionar os conteúdos sem objetivos claros?

Não queremos com isso culpabilizar a escola em si por estes fatos, mas chamar a atenção de como está sendo desenvolvido a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, pois avaliando as políticas educacionais que são implementadas nessas instituições vemos claramente que existem objetivos bem definidos, o que Freitas (2000) chama de “objetivos ocultos”.

b) Conteúdo e método

O processo de planejamento dos conteúdos é realizado no início do ano letivo, segundo os professores é quando se realiza as discussões de como vão desenvolvê-los. Segundo o professor Fabio, como já há algum tempo são os mesmos colegas eles já possuem uma estrutura, mas que dependendo do que vão aprendendo no decorrer do trabalho vai havendo algumas mudanças. Na questão pedagógica o docente diz ter autonomia

e aí vamos tocando da maneira como dá, dentro de cada turma, também não seguimos a risca esse planejamento, as vezes, por exemplo, dou aula para os primeiros anos, cada turma tem um perfil, cada turma é diferente das outras, as vezes tu consegue desenvolver algumas coisas, as vezes tu vai por outros caminhos em outra para então, o trabalho não é o mesmo e a gente tem que saber quando o conteúdo é mais importante do que o trabalho que tu faz, acho que o processo que passa com os alunos também é importante. Então, tem turmas que eu trabalho determinados conteúdos, tem outras que eu trabalho conteúdos completamente diferentes, mas a gente procura avaliar se aquilo é melhor para aquela turma ou não.

De acordo com o professor Diogo, a seleção dos conteúdos é feita a partir da sequência definida no plano de trabalho da escolar. Já o critério que ele estabelece nas suas aulas é principalmente “tentar promover o conhecimento, a prática da atividade física, bons hábitos de vida, um pouquinho a parte esportiva”. O professor ressalta que este último é trabalhado mais com o ensino fundamental. Em contrapartida, no ensino médio diz substituir a parte mais esportiva por atividades mais lúdicas, recreativas e atividades desenvolvidas mais em grupos.

Em seu depoimento a professora Vera relatou que realiza uma sondagem, um prognóstico do que considera importante para a faixa etária que está trabalhando. A partir das observações foi possível perceber que Vera trabalha praticamente com conteúdos relacionados aos esportes.

O professor Fabio também trabalha muito com esporte, “com o desporto em si, com competição, apesar de não dar a competição pela competição”, segundo seu depoimento. Ressalta que procura trabalhar o esporte como parte constitutiva do ser humano e reconhece ser o mesmo, altamente excludente.

A questão de equipes, torneios, competições é muito forte nesta escola, porém os professores falam que o importante é a “participação” dos alunos. Ocorre que as modalidades mais trabalhadas são o voleibol e o futsal. Poucas vezes foi trabalhado com handebol e o basquete, por exemplo, mas é preciso destacar que

essa pouca variedade, pode estar ligada também a falta de materiais para desenvolver estas praticas esportivas.

Segundo Taffarel e Escobar (2008, s/p) “o esporte deve ser tratado na escola com um importante conteúdo da cultura corporal e abordado como uma atividade histórica, culturalmente desenvolvida”. Para que isso seja possível o ensino dos conteúdos não pode estar desvinculado da prática social mais ampla.

Diante disse e, considerando o conhecimento produzido historicamente na área, apontamos a metodologia de ensino do Coletivo de Autores (1992), denominada de Crítico-Superadora, como a, até hoje, mais avançada proposta que pode dar base a realização de uma prática pedagógica que realize a leitura dos dados da realidade, pois esta compreende o homem enquanto ser histórico, capaz de agir e de transformar a realidade. Para tanto é fundamental o incentivo para a participação e a auto-organização dos alunos.

Na escola estudada, com relação à participação efetiva dos alunos no processo de organização dos trabalhos, desenvolvidos na escola, o professor Fabio menciona que atualmente isso não tem ocorrido, pois os estudantes estão desmobilizados, não há um grêmio estudantil na escola.

O diretor menciona a preocupação com a falta de organização dos estudantes e ressalta que durante seu percurso acadêmico esteve ligado ao grêmio estudantil no ensino médio e quanto estava na faculdade participava do diretório acadêmico. Por isso, sempre procurou incentivar a liderança dos alunos, mas lamenta que neste momento a escola esteja sem grêmio.

Esse ano passado nós não conseguimos formar o grêmio, porque, em primeiro lugar os “líderes” que vieram participar, respeitando todos nossos alunos, mas digamos assim, não eram os melhores dos nossos alunos, era um grupo extremamente delicado em termos disciplinares e de aproveitamento, claro a escola não cerceou este processo de articulação dos alunos, mas eles não conseguiram se organizar para formar o grêmio. E neste momento a escola está sem grêmio e isto é uma coisa que me preocupa e que me incomoda, porque se os líderes não estão nas escolas, quem serão os líderes?

Elucidamos a importância que possuem as lutas por políticas educacionais que venham a atender os interesses históricos da classe trabalhadora, auxiliando na construção de uma organização do trabalho pedagógico que permita uma postura mais crítica e participativa, tanto do aluno, quanto do professor, pois

o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se,

de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

Nossa defesa é a de uma formação que dê condições dos estudantes se apropriarem do conhecimento historicamente produzido e acumulado, como ferramenta para realizarem uma consistente leitura da realidade e assim serem capazes de atuar na mesma, lutando pela emancipação humana.

c) Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade

A partir das observações e das entrevistas analisadas um ponto importante que surgiu e diz respeito a organização do trabalho pedagógico é sobre como se desenvolve o trabalho dos professores, ou mais especificamente como eles desenvolvem e, realizam um trabalho conjunto.

Segundo Freitas (2000, p. 91) é possível compreender a interdisciplinaridade “como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”. Ainda segundo este autor, em contraposição, a multidisciplinaridade, pode ser compreendida pela justaposição dos profissionais, cada um fazendo o que sabe.

Os professores de Educação Física relatam que desenvolvem trabalhos em conjunto, mas estes dizem respeito, a torneio, jogos e competições. Através das observações foi possível constatar que a realização destas atividades são esporádicas, pois há pouco tempo para os professores se reunirem para programarem esse tipo de atividade.

Porém, em relação a própria disciplina não há um planejamento conjunto dos professores de Educação Física, como podemos perceber no depoimento do professor Diogo.

Eventos aqui da escola sim, mas, por exemplo, a gente tem o plano pedagógico, mas eu não sei exatamente o que o outro professor [de educação Física] está trabalhando, ele exatamente o que eu estou trabalhando, isso não, mas evento isso a gente faz em conjunto e trabalha todo mundo junto (Diogo).

Podemos perceber que há um esforço por parte dos professores em desenvolver um trabalho integrado, porém este só ocorre durante eventos que eles

promovem na escola, mas isto não diz respeito ao trabalho pedagógico da disciplina de Educação Física.

Procuramos saber também dos professores se há a realização de um trabalho interdisciplinar. A resposta foi que há alguma tentativa de trabalho conjunto, porém, este não se efetiva na prática.

É difícil, é difícil. Tem algumas disciplinas, alguns professores que a gente procura fazer, é, com o [Diogo] que é o outro professor de Educação Física, ele trabalha muito com a questão da área da saúde, ele fez mestrado na área da saúde, então trabalha bastante estes aspectos, houve um trabalho em relação a isso integrado a outras disciplinas. Da minha parte eu trabalho bastante com o meio ambiente né! Também faço algumas interfaces com ciência, biologia principalmente. [...] há algumas, mas são esporádicas, são pontuais, enfim, [...] a gente ainda trabalha o ensino de maneira muito fragmentada, muito particular [...] (Fabio).

A partir das falas dos professores foi possível perceber que não há um conhecimento mais elaborado em relação a esta questão, pois ocorre uma confusão entre trabalho integrado, trabalho conjunto e interdisciplinaridade. Esta última não é uma justaposição de disciplinas, ou conhecimento. É muito mais do que isso. Deve estabelecer uma “unidade teórica em conceitos e categorias básicas: indivíduo, sociedade, escola, aluno, ensino, educação, movimento, esporte, etc.” (KUNZ, 1996), ou seja, uma concepção de homem, mundo, sociedade, educação e Educação Física.

Para existir a interdisciplinaridade é preciso ter uma unidade metodológica, ou seja, não basta a articulação dos objetos de estudos de cada disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 1992; ESCOBAR, 1997). A interdisciplinaridade tem seu eixo de ação tanto no nível da disciplina, tratando neste caso, especificamente da Educação Física, ou seja, entre os professores desta disciplina, como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola.

Para Freitas (2000) o processo científico está alinhado com a produção material sob o regime capitalista, ou seja, a possibilidade de interdisciplinaridade está limitada as relações sociais de produção. Neste contexto incluem-se as ciências sociais e nesta a teoria pedagógica. Em estudos anteriores Freitas (1991, apud ESCOBAR, 1997, p. 59) já havia trabalhado com este assunto e “conclui que não depende da vontade ou do esforço dos educadores a possibilidade do desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática pedagógica”.

Portanto, não podemos ousar compreender a escola isolada das demais relações sociais, muito menos culpabilizar apenas os professores por não haver

interdisciplinaridade, mas a partir de um contexto mais amplo, analisar as determinações que envolvem este processo e a partir das contradições apontar as possibilidades de superação.

Um ponto que chamou muito atenção tanto nas entrevistas, como nas observações, foi que a disciplina Educação Física parece estar em segundo plano. O professor Fabio relatou que quando eles realizam torneios, estes envolvem todas as turmas da escola e, portanto acredita que todos os professores deveriam participar “pelo menos vendo, olhando, acompanhando, ajudando na medida do possível, isso em parte, na grande maioria das vezes não acontece”. Ainda narrou um episódio em que os docentes das outras disciplinas tentaram fazer reunião enquanto eles estavam realizando o torneio: “tive que largar aqui, colocar outros alunos a conduzir os trabalhos, apitar e outras coisas, e a gente lá dentro”.

Com o auxílio das observações foi possível constatar também que a disciplina Educação Física estava com uma carga-horária reduzida, pois cada turma dispunha apenas de dois períodos semanais, sendo que os 3º anos do ensino médio, apenas um. Na conversa com o professor Fabio em relação as horas destinadas a disciplina, o mesmo mencionou que antes era três períodos, mas a redução ocorreu em um ano que eles foram para as férias e ao retornarem no início do ano letivo havia sido modificado. Segundo o relato do docente a coordenação assim se expressou sobre o fato ocorrido: “ah! isso foi definido no grupo, o grupo votou, só que a gente perguntava e ninguém lembrava de ter votado isso”.

Com base em Nozaki (2004), o autor Both (2009, p. 63) destaca que, vem ocorrendo um reordenamento do trabalho da Educação Física

que perfaz um duplo movimento. Por um lado, ocorre a sua desvalorização no magistério, por causa das necessidades de um trabalhador de novo tipo, bem como, por motivo de ajustes estruturais do neoliberalismo, o que também provoca uma desvalorização na educação em geral. Por outro lado, o trabalhador da Educação Física, baseado na noção do empreendedorismo, visualiza a possibilidade de atuar no campo das práticas corporais do meio não-escolar, que é caracterizado pela precarização do trabalho, fenômeno de gerência da crise do capital.

Estes dados permitem constatar que na organização do trabalho pedagógico da escola estudada, também vem ocorrendo o processo de maior valorização de disciplinas as quais colaboram para uma formação que busque o desenvolvimento de competências cognitivas e interacionais, de modo que disciplinas como a Educação Física, estão perdendo a importância central, de maneira imediata, que

possuía quando o modelo de organização do trabalho era baseado no binômio taylorista/fordista.

Ademais, como vemos na citação do professor Fábio, no próprio processo de distribuição de recursos internos da escola, ocorre certa desvalorização da Educação Física, pois

a atual gestão tem feito algumas coisas muito boas em relação a algumas coisas que a escola estava precisando, a questão administrativa ela tem tocado bem. Em relação a Educação Física infelizmente eu tenho achado que piorou, se tu olhar para a nossa quadra ela está pintada até nem na metade, isso significa o quê? Que sobrou uma tinta e começaram a pintar e não previram que não teria dinheiro pra comprar tinta para pintar toda a quadra, isso é bem a cara do planejamento em relação a nossa área.

Em relação a questão pedagógica, o professor diz se sentir um pouco diferenciado das outras disciplinas, destaca a relação com os alunos, pois “os professores em geral trabalham com eles em sala fechada e a gente já mexe com eles em movimento, então é diferente” (Fábio).

Em relação a avaliação dos professores sobre a educação no Brasil de modo geral, suas opiniões foram diferentes, pois um entrevistado avaliou que se constitui em um grande problema, mas que tem avançando. Outro professor avalia que “vai bem”, sem se aprofundar no assunto. E o terceiro preferiu não comentar sobre o tema reconhecendo que infelizmente não acompanha muito o assunto.

Em relação a educação no Rio Grande do Sul, em especial na rede estadual, as opiniões foram unânimes ao relatar as dificuldades que tanto eles, quanto a escola vêm passando. Para a coordenadora pedagógica, cada governo do Rio Grande do Sul que assume diminui os recursos humanos e, por outro lado, os que chegam as escolas são cada vez mais professores contratados, e há ainda uma política para a não realização de concursos e isso vai dificultando o trabalho na escola. A partir das falas dos docentes podemos perceber a íntima relação através do “estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macrocategorias que configuram o regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2002, p. 91). Ou seja, a relação da exigência do mercado de trabalho e implementação das políticas educacionais, com serviços terceirizados, contratados, isto significa a precarização do trabalho, seja docente ou não.

Segundo a professora Dora, o que deveria mudar nas ações do governo do estado do Rio Grande do Sul são as políticas de contenção de recursos, estes principalmente humanos, para que o professor não fique com a carga-horária

abarrota. Ela salienta que um professor chega a lecionar para tantas turmas que pode ter de 480 a 700 alunos. Qual a condição de um professor reconhecer o tempo pedagógico dos seus alunos? Como é possível preparar tantas aulas e ter disposição para tal?

Neste mesmo sentido a coordenadora expõe como exemplo o seu trabalho e diz que atualmente possui 40 horas de dedicação ao setor pedagógico, sendo que há mais duas colegas, uma com 20 horas e outra com 10 horas coordenando toda a escola, ou seja, ensino fundamental e médio.

A partir das observações podemos analisar esta exposição da professora e relembrar que no início da pesquisa de campo, em março de 2008 não havia coordenadora pedagógica no turno da tarde. Na parte da manhã havia uma professora com apenas 10 horas dedicadas à coordenação, ou seja, dificilmente a encontrávamos, pois o restante da sua carga-horária era frente aos alunos. Em conversas realizadas com o diretor, ele relatou essa dificuldade, pois a CRE não liberava mais pessoas para trabalhar. Apenas em agosto de 2009 uma professora assumiu a coordenação, esta com 20 horas. O diretor ressaltou ainda, que estas professoras não têm formação especificada para atuar frente à coordenação pedagógica, mas todas têm boa vontade para apreender.

Em relação a este assunto, Dora diz que deveria ter um professor para coordenar cada disciplina, ou seja, cada docente atuando na sua área e não como é atualmente que ela e as colegas precisam coordenar a escola toda. Para finalizar, ela comenta sobre outra deficiência das políticas educacionais, “[...] acho que a escola deveria ter um psicólogo, uma orientadora educacional nos três turnos que não tem, para que a educação fosse de melhor qualidade”.

A professora Vera ao responder a pergunta sobre como ela avaliava a educação do governo de Yeda Crusius, demonstrou sua indignação expondo que “a educação está um verdadeiro caos”. Segundo o professor Fabio é “[...] muita cobrança e pouco investimento pra se fazer acontecer alguma mudança positiva no nosso Estado [...]”. O professor Diogo avalia da seguinte forma:

[...] diria assim, [a escola está] esquecida. Coloca os alunos em aula, essa função aí da gripe, dessa parada prolongada, o importante é eles terem os 200 dias e as 800 horas, as condições que eles vão ter não interessa, tem que ter para aparecer no papel o registro, é isso. Então, eu acho que está muito centrado nos números, na qualidade, bom, foi feito a prova do SAERS e o resultado foi lá embaixo e eu acho que é assim: eles querem mostrar que tiveram tantos alunos aprovados no ano tal e isso aí, é isso que eles querem, mas a qualidade não é a prioridade, [...] eles não te dão a

estrutura. Eu sei que é difícil, que o governo tem muitas coisas pra ver, mas na parte da educação que estamos falando em específico eu acho que ela está meio esquecida. O importante é obtermos os números para divulgar.

Este é um pouco do panorama em que se encontram as escolas do Rio Grande do Sul, pois pelo que é possível perceber a partir da resistência dos professores é que eles não estão nada satisfeitos com o andamento das políticas educacionais. Sabemos que a organização da escola está debilitada e isto já vem ocorrendo há algum tempo, ou seja, é uma questão histórica, mas é claramente perceptível que esta organização seja da escola, ou das disciplinas que compõem a grade-curricular, dentre elas a Educação Física, que isto muito se agravou com as políticas educacionais do governo de Yeda Crusius.

Para finalizar a discussão dos dados não podemos deixar de destacar a crítica dos professores em relação à política de criminalização dos movimentos sociais, pois uma marca muito forte deste governo tem sido a violência utilizada contra a população que reivindica melhores condições ou mesmo que tenta manter os direitos que já possui e que estão sendo retirados das categorias, não só docente, mas de quase todos os servidores públicos.

Dois dos professores entrevistados disseram que participam das mobilizações chamadas pelo CPERS e o diretor disse que sempre participou das greves, inclusive da primeira greve histórica, há 30 anos atrás. A professora Vera criticou o rumo das políticas implementadas pela gestão (2007-2010) e disse: “nem liberdade nós temos mais para participar das nossas manifestações sindicais”.

Segundo Leher (2002, p. 211) “a escola, portanto, é tensionada pelas lutas de classes. A questão educacional não é estritamente acadêmica ou pedagógica [...]. A questão educacional está inscrita no movimento social em suas lutas pela emancipação”.

Cabe questionar que governo é este que procura retirar os direitos dos trabalhadores? Que democracia é esta, se não pode haver livre expressão?

Para Mendes (2006, p. 158) “no centro de qualquer projeto educacional que proponha a formação de um cidadão crítico e autônomo deve necessariamente estar a radicalização da democracia”. A autora aponta ainda que um “processo radicalmente democrático não pode estar dissociado de uma compreensão de homem como sujeito de sua própria história”.

Corroboramos com Frigotto (2002, p. 53), quando este afirma que a democracia efetiva

só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social. O horizonte desta base material, social, cultural (objetiva e subjetiva) não pode ser outro senão o de avançar de uma democracia de massa para relações sociais socialistas.

Desta forma, o que buscamos aqui explicitar é a necessidade de outra forma de organização do trabalho pedagógico. Esta deve possibilitar um novo posicionamento, tanto do professor quanto dos alunos, em relação aos conteúdos e à sociedade, ou seja, a apropriação do conhecimento das disciplinas escolares deve permitir que o mesmo, sirva como ferramenta para a compreensão e, a partir disso, se concretizem possibilidades de ação para transformar a sociedade em que vivemos.

Assim, segundo Kuenzer (2005, p. 89-90) uma organização do trabalho pedagógico, tendo como base a politecnia, implica em,

tomar a escola como totalidade; em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação; e em uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação (pedagogos e professores), com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica”.

Nesse sentido, Taffarel; Lacks e Santos Júnior (2007), expressam que a realidade é dinâmica e assume contradições que possibilitam vislumbrar resistências no que concerne ao trabalho pedagógico, pois a superação das contradições se dá no enfrentamento concreto dos problemas da prática pedagógica. Concordamos com os autores na direção de que a resistência deve constituir-se, na luta para transformar a atual organização do trabalho pedagógico em práticas redefinidas e requalificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“... A nossa tarefa educacional é,
simultaneamente, a tarefa de uma transformação
social, ampla e emancipadora. A transformação
social emancipadora radical requerida é
inconcebível sem uma concreta e ativa
contribuição da educação...”
István Mészáros

O objetivo desta dissertação foi analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física, de uma escola estadual de Pelotas, a partir da relação entre as orientações políticas mais amplas e as ações definidas pelo governo estadual. Buscamos, a partir da categoria da política educacional, partir do universal, para o particular e o singular. Ou seja, o ponto de partida foi a teorização sobre a política educacional para demonstrar sua concretude histórica na implementação das ações no campo educacional no estado do Rio Grande do Sul, para a partir disso, identificar sua influência na organização do trabalho pedagógico e na disciplina de Educação Física.

O método materialista histórico dialético possibilita o entendimento da tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual. Assim, permitiu-nos olhar para além da aparência buscando as determinações que envolveram o objeto deste estudo.

A partir dessas análises, verificamos as implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico e mais especificamente na disciplina Educação Física, tendo como campo empírico uma escola da rede estadual de Pelotas.

Na introdução desta pesquisa, procuramos apresentar alguns elementos sobre a reestruturação produtiva e a exigência de um trabalhador de novo tipo. Tal exigência acaba sendo inserida nas escolas, através das políticas educacionais que trazem no seu bojo a ideologia neoliberal, influenciando na organização do trabalho

pedagógico com implicações para todas as disciplinas curriculares, dentre elas, a Educação Física.

Nesse sentido, buscamos aprofundar, no primeiro capítulo, a discussão sobre a relação entre capital e trabalho, entendendo ser esta a base, a partir da qual surgem as necessidades impostas pelo capital no âmbito da superestrutura, na qual se encontra a educação. Ao tratarmos da reforma educacional, foi possível analisar como os organismos internacionais influenciam os países em vários âmbitos, dentre eles o setor educacional. Isso pode ser percebido em vários documentos, dentre eles a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi elaborada durante a Conferência de Jomtien em 1990 e que foi convocada e financiada pelo Banco Mundial, o PNUD, UNICEF e pela UNESCO. Após esta conferência, vários outros encontros foram realizados e diversos documentos foram elaborados, tendo por base aquele de Jomtien, como por exemplo, o relatório – *Educação: um tesouro a descobrir* –, coordenado por Jacques Delors.

No Brasil, é a partir de 1990 que o Estado começa a incorporar o ideário neoliberal, mas somente com o governo de Fernando Henrique Cardoso há uma intensificação deste processo, em que são implementados ajustes mais consistentes sob os ditames dos organismos internacionais. O governo Lula, embora ainda se utilize um discurso de centro-esquerda, na essência mantém a política econômica de viés neoliberal.

No segundo capítulo, foi possível demonstrar como as políticas propostas por agências internacionais influenciam a política educacional do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram analisadas informações retiradas de fontes oficiais como o portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria da Educação. A análise mais aprofundada foi realizada sobre o “Programa Estruturante Boa Escola para Todos”, com atenção especial para os projetos: “Professor Nota 10: Valorizando o Magistério” e o “Sistema de Avaliação Externa do Rio Grande do Sul”.

Foi possível constatar que a gestão (2007-2010) busca equilibrar as contas do Estado, através de ajustes fiscais que influenciam diretamente no sistema educacional e os dados levantados comprovam que esses ajustes estão levando a desqualificação do ensino e ao contrário de valorizar o professor como se proclama, o que acontece na prática é a busca pela implementação da meritocracia com reformas no plano de carreira do magistério, com vistas a acabar com direitos que foram historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Exemplos destas

conquistas são: os triênios, gratificações por tempo de serviço, a licença prêmio, dentre outros. É visível a busca pela implementação de uma educação pautada nas diretrizes da qualidade total e da meritocracia, tendo como consequência a retirada desses direitos.

No capítulo três a partir da pesquisa empírica, dos dados coletados e analisados, foi possível demonstrar a concretude histórica das políticas educacionais que comprovam as nossas hipóteses apresentadas no início deste texto. Para tanto, valemo-nos de observações de aulas, do diário de campo e de entrevistas que nos auxiliaram na compreensão da atual forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com a disciplina curricular Educação Física.

A partir dos relatos dos professores, foi possível identificar que a política de contenção dos gastos através do fechamento de turmas, denominada de enturmação, acarretou inúmeras implicações, dentre elas a diminuição da qualidade do ensino, o remanejamento e enxugamento do quadro de docentes, afetando diretamente o trabalho pedagógico.

Outro assunto também ligado a intensificação do trabalho docente são as novas políticas de avaliação para progressão na carreira que o governo vem tentando implementar e só não conseguiu até o momento porque houve grande mobilização e resistência da classe trabalhadora.

Com relação ao financiamento da educação, verificamos que os investimentos não são suficientes para proporcionar uma educação de qualidade e que a falta de estrutura tanto física, quando de materiais ocasiona uma série de dificuldades para professores e alunos. Assim, constatamos que os professores estão desmotivados para a realização da prática pedagógica, pois se verifica a falta de condições objetivas para desenvolver um bom trabalho.

Sobre os cursos de aperfeiçoamento para os docentes, averiguamos que não existe incentivo por parte do Estado, por mais que se divulgue ser necessária a constante atualização dos professores, a realidade é que o discurso do governo está coerente com as normas impostas pelos organismos internacionais, qual seja de redução de custos.

Na organização do trabalho pedagógico, foi possível perceber que há um esforço por parte dos professores em desenvolver um trabalho integrado, porém este só ocorre durante eventos e competições que são promovidas na escola e somente entre os professores de Educação Física. Já em relação ao planejamento

da disciplina, cada professor realiza o seu. Constatou-se também que a realização de um trabalho interdisciplinar não se efetiva na prática. Ressalta-se, no entanto, que em parte, isto pode estar ligado ao pouco tempo que os docentes têm para dialogar e para se atualizar, visto o que já foi comentado anteriormente sobre a intensificação do trabalho docente.

Um ponto a ser ressaltado, pelo fato que surgiu tanto nas entrevistas, como nas observações, foi a secundarização da disciplina Educação Física, sua perda de espaço na escola. Os dados que comprovam este fato são: a redução do tempo destinado à disciplina; a forma como são tratados os conteúdos; a precarização dos materiais e da infra-estrutura. Este último também está presente nas demais disciplinas, mas que se intensifica na Educação Física. Estes dados permitem demonstrar que a secundarização desta disciplina está de acordo com as novas demandas impostas pelo mercado, a partir da reestruturação produtiva e da exigência das novas competências.

Concluimos que o projeto educacional da gestão 2007-2010 está hegemonicamente voltado aos interesses do capital. Todos os entrevistados demonstram consciência desse processo e dos prejuízos à educação causados pelas políticas educacionais em curso. Evidenciamos também a resistência dos trabalhadores, motivo pelo qual, muitos projetos desta gestão ainda não foram executados.

Corroboramos com Taffarel e Escobar (2008, s/p.), quando estas alertam que, faz-se imprescindível “a realização de análises mais rigorosas e radicais da realidade social atual, no interior da escola, e a elaboração de uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física”.

Referendamos, portanto a proposta crítico-superadora como base para a prática pedagógica, pois entendemos que ela é a proposta que mais avança no sentido de permitir a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49).

Portanto, a escola não pode conceber a formação de uma forma parcial, limitando-se apenas a repassar aos seus alunos alguns hábitos e técnicas com os quais busquem sobreviver diante da realidade contraditória e complexa em que vivemos, ou seja, não pode apenas desenvolver competências ligadas aos conhecimentos tácitos.

Faz-se necessário, diante do contexto atual, a realização de uma prática pedagógica que problematize a realidade concreta dos educandos, de modo a possibilitar uma educação de qualidade socialmente referenciada. Em outros termos, precisamos avançar na construção de uma educação que seja base para a emancipação humana, no sentido de possibilitar a compreensão e o agir crítico dos educandos em relação a esta sociedade, a fim de transformá-la.

A luta pela emancipação humana, é a luta radical contra este modo de produção, pois “não queremos ‘humanizar’ a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos ‘reformular’ o capitalismo, queremos a sua superação por outro modo de produção mais avançado” (FREITAS, 2000, p. 57), qual seja, o socialismo.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V.G. **Fundamentos da filosofia**. Edições Progresso. Moscovo, URSS, 1985.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2009.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1. ed. 7º reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9- 23.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 2004.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, Maicon. 72% das prefeituras gaúchas já cumprem piso do magistério. **Zero Hora**, Porto Alegre, 24 jul. 2008.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235. Acesso em: 20 jun. 2009.

CAMINI, Lúcia. **O processo de construção da política educacional do Rio**

Grande do Sul de 1999 a 2002: relação, limites, contradições e avanços. 2005. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro:** percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP.

CPERS. **CPERS/Sindicato denuncia maior sucateamento da Educação em 2008.** Acesso em: 31 de maio de 2008.
Disponível em: < <http://www.cpers.com.br/>>

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Para Todos:** Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal. 2000.
Disponível em: < <http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services/legal-instruments/international-instruments-ed/>>
Acesso em: 18 de set. de 2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.
Disponível em: < <http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services/legal-instruments/international-instruments-ed/>>
Acesso em: 18 de set. de 2009

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 83, ago. 2003. p. 601-625.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da Didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

ESCOBAR, Michele Ortega et al. Mutirão para a avaliação dos jogos escolares da Bahia. In: CALAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi; JUNIOR, Claudio de Lira Santos (ORGs). **Trabalho Pedagógico e formação de professores/militantes culturais**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-85.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.) **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 24, n. 1, p.37-69, Jan./jun., 1998.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 76-99.

GENTILI, Pablo (Org.). Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da Exclusão**: O neoliberalismo e a crise da escola pública. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 228-252.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa de Esporte 2003**. Rio de Janeiro, 2006.

KATZ, Claudio, BRAGA, Ruy, COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**.

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 79-95.

KUNZ, Elenor. Ciência e Interdisciplinaridade. Revista Brasileira de ciências do Esporte 17 (2), Jan, 1996. p.138-142.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 187-211.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: **MARX**. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES, Valdelainde da Rosa. **Participação na definição de uma política educacional: mecanismos de controle público sobre as ações do governo?** 2005. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo. SP.

_____. Reflexões sobre os conceitos de Homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimentos e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, XII., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

_____. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues.. [Crítica à metodologia do ensino de educação física: a pedagogia crítico-superadora](#). **Boletim Germinal 6:** críticas às proposições pedagógicas da educação física. Londrina, 03/2009. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm> Acesso em: 25 de dez. de 2009

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Marxismo hoje**. São Paulo: Xamã, 1996.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos, et al. O Banco Mundial e suas implicações na educação brasileira: Para onde aponta essa realidade? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. (Org.). Socialismo e educação na América Latina: coletânea de textos do IV EBEM – **Anais do Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Marília – UNESP, 2009 CD-ROM.

PORTO ALEGRE. Em defesa do plano de carreira. Informativo do sindicato dos trabalhadores em educação do Rio Grande do Sul. n° 002, abril, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **A favor do piso do Magistério**. Mariza Abreu. Publicação: 03/11/2008. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos>> Acesso em: 15 nov. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Gestão da Educação**. Mariza Abreu apresenta reformas da Educação gaúcha para empresários. <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=4997> Acesso em: 03 abr. 2009a.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei Camata**. Lei complementar n 82 de 27 março de 1995. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao>
Acessado em: 19 dez. 2009b

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: referencial curricular para as escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>
Acesso: 16 dez 2009c.

RIO GRANDE DO SUL. **Nova legislação para o sistema educacional gaúcho**. 2010a. Disponível em:
<http://www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?option=com_acao&Itemid=47&task=detalhe&id=27>
Acesso: 24 de janeiro de 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta do novo plano de carreira é apresentada aos funcionários da SEC**. Disponível em:
<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=5103>
Acesso em: 21 mai. 2009d

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares**. Ervino Deon. Publicação: 29/09/2009. Disponível em:
<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=65>
Acesso em: 24/01/2010b

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 44 861, de 04 de janeiro de 2007**. Alterado pelo decreto Nº 46.330, de 30 de abril de 2009. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=50402&Texto=>>
Acesso: 11 de mar. 2010.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Boitempo, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo, 1. ed. Expressão Popular, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos & SANCHÉZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias (p. 151-166). In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP. Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL. Celi Nelza Zülke. **Como iludir o povo com esporte para o público**. Data de publicação: 11/08/2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=504>> Acesso em: 10 jan. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 2 edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “Amigos de Escola” e outras formas de participação**. 2007. 304 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAFFAREL. Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é educação física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. 2008. Disponível em: < <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>> Acesso em: 16 jun. 2008.

TAFFAREL. Celi Nelza Zülke. Formação Profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esportes no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. In: **X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Goiânia, 1997, **Anais...** Goiânia, v.2, 1997, p. 861-871.

_____. Modo de produção e educação: questões do modo de vida: uma contribuição de Leon Trotsky. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**. v1, n1, p. 04-13, Londrina, jun. 2009.

_____. **Educação Física escolar: o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas - contradições e possibilidades frente aos ajustes estruturais**. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em: 09 dez. 2009b.

TAFFAREL. Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Teorias e práticas pedagógicas: Realidade e possibilidades**. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital. Acesso em: 28 nov. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 15 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, Jussara. **Piso salarial Nacional dos Educadores: Dois séculos de atraso**. Brasília, LGE Editora, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador responsável: Ecléa Vanessa Canei Baccin

Instituição: Universidade Federal de Pelotas/ Escola Superior de Educação Física

Endereço: Rua Luiz de Camões, 625 - Bairro Três Vendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-630

Concordo em participar do estudo *“As influências das políticas educacionais na Organização do Trabalho Pedagógico e na sua relação com a Educação Física”*. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será *“Analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007 – 2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física de uma escola estadual de Pelotas/RS a partir da relação entre as políticas educacionais gerais e as políticas implementadas pelo governo Estadual.”*, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: *fui informado de que não existem riscos no estudo.*

BENEFÍCIOS: O benefício de colaborar nesta pesquisa refere-se ao fato de que os resultados da mesma serão publicados, através da dissertação e de artigos científicos que auxiliarão os trabalhadores da educação a melhor compreenderem as influências das políticas educacionais que estão sendo implementadas pelo atual governo do estado do Rio Grande do Sul na organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, na disciplina de Educação Física. Assim, ao estar contribuindo para a compreensão deste processo, também colaboro para a inserção e possível transformação do mesmo, por aqueles trabalhadores, na medida em que julgarem necessário.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____ Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ESEF/UFPel – Bairro Três Vendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-630; Telefone: (53) 3273.2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL _____.

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista (Professor de Educação Física)

I. Dados sobre a Trajetória Profissional:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Em que ano você finalizou sua formação acadêmica?
3. Possui algum curso de Pós-graduação?

II. Dados da Atuação (ou intervenção) Profissional:

4. Qual o seu regime de trabalho? Possui outro emprego?
5. Há quanto tempo está trabalhando nesta escola?
6. Desempenha ou já desempenhou algum cargo ou outra função na escola?
7. Com quantas e com quais turmas você trabalha atualmente?
8. Como é sua relação pedagógica com os alunos? Ex: Eles participam da escolha dos conteúdos, opinam na forma como será realizada a avaliação?
9. Como é sua relação com os outros professores de EF?
10. Existe um planejamento coletivo com os outros professores de EF?
11. Como é sua relação com os professores das demais disciplinas?
12. Há um planejamento no sentido de realizar um trabalho integrado com as demais disciplinas?
13. O que considera que mais influenciou para a tua atuação enquanto professor, para o trabalho que tu realizas hoje?
14. Qual a sua visão sobre a função (o papel) que a escola desempenha na sociedade hoje?

III. Dados sobre o Trabalho Pedagógico:

13. Como foi elaborado o projeto político pedagógico?
14. Quando foi e quem ajudou a construir o último PPP desta Escola?
15. Qual a importância do PPP para o trabalho pedagógico da escola? E para a sua atuação enquanto professor(a)?
16. Que critérios você utiliza para escolher os conteúdos de ensino? (é a partir do PPP, dos PCNs, outro).
17. Como realiza o planejamento de suas aulas? (ex: semanalmente, por trimestre, anualmente, outros)
18. Você consegue concretizar nas aulas o seu planejamento?
19. Participa das reuniões pedagógicas? Como são?

20. Há abertura por parte da equipe diretiva em relação a propostas de organização do trabalho pedagógico provindas dos professores da escola?

21. Como você vê a atual gestão da Escola?

22. A coordenação pedagógica da escola contribui com a sua prática pedagógica? Como?

23. Como se dá a escolha da equipe diretiva (direção, coordenação pedagógica, etc.)?

24. O que você mudaria na organização da Escola (incluindo gestão,...)?

IV. Políticas Educacionais:

25. Como você avalia a educação no Brasil hoje? E no Estado?

26. Que mudanças você percebe na escola e na sua prática pedagógica a partir das políticas educacionais do atual Governo do Estado?

27. O estado oferece cursos de aperfeiçoamento ou de formação continuada?

28. Quais os impactos da enturmação nesta escola? Como ocorreu este processo? Como você o avalia?

29. Tem conhecimento da proposta do novo plano de carreira que o governo do estado está tentando implementar?

30. Como você vê a proposta de realização de avaliações periódicas, visando à progressão na carreira? E a remuneração por desempenho?

31. Tem acompanhado as discussões, fóruns e assembleias organizadas pelo Sindicato ou outras organizações acerca das atuais políticas educacionais?

32. Tem mais alguma consideração a fazer em relação as perguntas ou algo que queira dizer?

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista (Diretor da escola)

I. Dados sobre a Trajetória Profissional:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Em que ano você finalizou sua formação acadêmica?

II. Dados da Atuação (ou intervenção) Profissional:

3. Qual o teu regime de trabalho? Possui outro emprego?
4. Há quanto tempo está trabalhando nesta escola?
5. Há quanto tempo é diretor nesta instituição?
6. Já assumiu este ou outros cargos administrativos outras vezes?
7. Como é sua relação com os alunos? (afetivamente e no sentido da participação dos alunos em alguns espaços da escola que devem ser mais democráticos)
8. Como é sua relação com os professores? (a participação dos professores na participação da gestão? Em quais espaços os professores têm voz?)
9. O que considera que mais influenciou e orienta sua concepção pedagógica e de gestão hoje?
10. Qual a sua visão sobre a função que a escola desempenha na sociedade hoje?

III. Dados sobre o Trabalho Pedagógico:

11. Na sua opinião qual a importância/relevância do projeto político pedagógico da escola?
12. Como foi elaborado o projeto político pedagógico?
13. Quando foi e quem ajudou a construir o último PPP desta Escola? (ele é atualizado ou revisado periodicamente?)
14. Quais as principais dificuldades de concretização do PPP no cotidiano escolar?

IV. Políticas Educacionais:

15. Como você avalia a educação no Brasil hoje? E no estado do Rio Grande do Sul?
16. Que mudanças você percebe na gestão escolar e na organização da escola com as políticas educacionais do atual Governo do Estado?
17. Quais os impactos da enturmação nesta escola? Como ocorreu este processo? Como você o avalia?
18. Tens conhecimento da proposta do novo plano de carreira que o governo do estado está tentando implementar?

19. Como você vê a proposta de realização de avaliações periódicas, visando à progressão na carreira e a remuneração por desempenho?
20. Tens acompanhado as discussões, fóruns e assembléias organizadas pelo Sindicato ou outras organizações acerca das atuais políticas educacionais?
21. Tens acompanhado por outros meios de comunicação, como jornais impressos, rádio, televisão ou internet?
22. Tens mais alguma consideração a fazer em relação as perguntas ou algo que queira dizer?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista (coordenadores pedagógicos da escola)

I. Dados sobre a Trajetória Profissional:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Em que ano você finalizou sua formação acadêmica?

II. Dados da Atuação (ou intervenção) Profissional:

3. Qual o seu regime de trabalho?
4. Há quanto tempo está trabalhando nesta escola?
5. Como é sua relação com os alunos? Explique.
6. Como é sua relação com os professores?
7. O que considera que mais influenciou e orienta a sua concepção pedagógica hoje?
8. Qual a sua visão sobre a função que a escola desempenha na sociedade hoje?

III. Dados sobre o Trabalho Pedagógico:

9. Como foi elaborado o projeto político pedagógico?
10. Quando foi e quem ajudou a construir o último PPP desta Escola?
11. Qual a importância do PPP para o trabalho pedagógico da escola?
12. Em relação as reuniões pedagógicas é vocês que convocam? Como funciona?
13. Como você vê a atual gestão da Escola?
14. O que você mudaria na organização da Escola? (incluindo as questões administrativas, de gestão, etc.).

IV. Políticas Educacionais:

15. Como você avalia a educação no Brasil hoje? E mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul?
16. Que mudanças você percebe na sua prática pedagógica e na organização da escola a partir das políticas educacionais do atual Governo do Estado?
17. Quais os impactos da enturmação nesta escola? Como ocorreu este processo? Como você o avalia?
18. Tens acompanhado as discussões, fóruns e assembléias organizadas pelo Sindicato ou outras organizações acerca das atuais políticas educacionais?
19. Tens mais alguma consideração a fazer em relação as perguntas ou algo que queira dizer que não lhe foi perguntado sobre o trabalho pedagógico ou as políticas educacionais?

ANEXOS

ANEXO A - Carta de um professor

09/10/2008 - por Julio Sosa

Senhora governadora, somos por excelência, aquilo que fazemos e não o que dizemos. Por isso, gostaria de lembrar-lhe o slogan de sua campanha: "jeito novo de governar". Onde está a novidade? Senhora governadora, nós, os verdadeiros gaúchos, sempre tivemos um espírito aguerrido e corajoso, de não nos submetermos a um poder tirano que não nos respeitasse. Senhora governadora, a história desse Estado está repleta desses exemplos. Nós, os verdadeiros gaúchos, já pegamos em armas para defender as fronteiras desse país. Já lutamos contra a tirania de um império que não nos ouvia. Já lideramos uma campanha pela legalidade, quando pela força, os opressores dos brasileiros tentaram impedir que um vice-presidente legitimamente eleito assumisse o poder. Mostramos sempre que necessário nosso valor e nossa constância contra as injustiças.

Por isso senhora governadora é imperativo dizer-lhe que nós, os verdadeiros gaúchos, vamos fazer das façanhas de outrora um exemplo para nossa luta de agora. Não vamos permitir que seu antigo jeito de governar destrua o que nós construímos ao longo de nossa história. Senhora governadora, não será o silêncio da mídia desse Estado, que embora com liberdade de expressão cala-se diante de descabros jamais vistos, e olha que já vimos absurdos.

Se eles se calam, nós gritaremos nas ruas e nas praças do Rio Grande. Senhora governadora, nós, os verdadeiros gaúchos, não vamos permitir que nenhum economista transforme a educação desse Estado numa questão numérica ou empresarial. Essa crise econômica pela qual passamos, resultado de desgovernos iguais ao seu, e que seu partido sempre apoiou, não será jogada nas costas do povo gaúcho.

Senhora governadora, nós, os verdadeiros gaúchos, não vamos permitir que em nome da otimização dos recursos faça-se a tal "enturmação". Cinquenta alunos numa sala de aula! E ainda dizer que isso favorece a qualidade da educação. É mentir para sociedade. E mentir é muito feio. Senhora governadora, nós, os verdadeiros gaúchos, já enfrentamos muitos desatinos que pareciam inacreditáveis.

Mas fechar bibliotecas de nossas escolas! Isso é exorbitar na falta de bom senso. Então ler e ensinar a ler não mais importante? Nas nossas escolas estão faltando servidores, sem os quais não podemos garantir uma educação de qualidade, merecido e exigida pelos gaúchos. Nas nossas escolas faltam professores, supervisores e orientadores, profissionais indispensáveis para se ter uma educação de qualidade, mesmo que para o novo jeito de governar eles não sejam mais necessários.

Senhora governadora, nossas escolas não são empresas capitalistas. Por isso não vamos permitir que se crie premiação por desempenho. E não é medo de avaliação do nosso trabalho. Os educadores desse Estado já fizeram com que os gaúchos tivessem a melhor educação desse país, mesmo sem as condições de trabalho necessárias. Senhora governadora, sendo uma economista e não uma humanista, talvez tenha esquecido que não se pode fazer do humano um número e sim um ser que precisa de qualidade na educação, na saúde, na segurança... Os verdadeiros gaúchos não vão permitir a redução dos serviços desse estado enquanto se aumenta a isenção para as grandes empresas.

Senhora governadora, nós, profissionais da educação, não vamos permitir a retirada de direitos e conquistas democráticas que nos custaram muito suor e muita luta. Senhora governadora, nós, os verdadeiros gaúchos, já sabemos que para não sermos escravos precisamos ser um povo aguerrido e bravo. Estamos atentos.

Julio Sosa é professor

Artigo originalmente publicado no jornal Agora, de Rio Grande

http://www.cpers.com.br/portal2/np_artigo.php?id=176

Acesso em: 15 out 2008.

ANEXO B – Quadro de enturmação das escolas de Pelotas



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
PELOTAS

QUADRO DE ENTURMAÇÃO DAS ESCOLAS DA 5ª REGIÃO ESCOLAR

MUNICÍPIO	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO	N.º DE TURMAS ORIGINAIS	N.º DE ALUNOS PTURMA	N.º DE TURMAS RESULTANTES	N.º DE ALUNOS PTURMAS RESULTANTES	QUA
PELOTAS	EEEF Sagrado Coração de Jesus	Fund EJA	03 02 02	15+13+10 6+10 9+13	02 01 01	19+19 16 22	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEFM Col. Pedro Osório	Fund Fund. Fund.	06 06 07	30+30+30+30+30+31 30+30+30+30+30+29 24+24+24+24+24+26+25	05 05 05	35+35+35+35+35 34+34+34+34+34 34+34+34+34+35	Confirmada enturmação
PELOTAS	Col. Est. Cassiano do Nascimento	Med. Med. Med. Med.	10 05 08 03	31+31+31+29+30+27+32+31 28+28+28+28+28 27+27+27+27+27+27+28+28 25+25+27	08 04 06 02	34+34+34+35+35+35+35 33+33+33+33 34+34+34+34+35+35 35+35	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Padre Anchieta	Fund. Fund.	03 02	21+21+22 20+22	02 01	33+33 97	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEM Dr. Augusto Simões Lopes	Med. Med. Med. Med.	03 01 02 02	27+27+27 18+06 22-24 18+15	02 01 01 01	23+23 24 27 26	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Francisco Simões	Fund. Fund. Fund. Fund.	05 02 02 02	21+21+22 25+25+27 11+12 18+20 20+23 18+19	02 02 02 01 01 01 01	26+27 33+32 15 14 26 29	Confirmada enturmação

PELOTAS	Col. Est. D. João Braga	Méd.	04	31+22+30+21 19+24+16+20 32+40+40+35+43+40+27 28+34++22+32 33+38+26 32+32+21+13	03	40+30+30 32+41 28+32+25+31+31+24 32+32+32 44+44 32+33+33 22+22 25 22+22+4 25 24 25 12	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Joaquim Pereira de Mello	Fund.	03	10+21+20 19+11 16+21+20 15+11	02	22+22 25	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Nossa Senhora Aparecida	Fund.	03	16+21+20 15+11	02	22+22+4 25	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Santa Fúlana	Fund.	01	17	01	24	Confirmada enturmação
		Fund.	01	06	01	25	
		Fund.	01	13	01	25	
		Fund.	01	10	01	12	
		Fund.	01	07			
		Fund.	01	05			
PELOTAS	EEEF Mal. Ignácio de Prestes Rolim	Ed. Inf.	03	14+10+13	02	18+19	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dirceu Moreira	Fund.	01	07	01	19	
		Fund.	01	12	01	23	
		Fund.	01	14	01	28	
		Fund.	01	09			
		Fund.	01	12			
		Fund.	01	16			
PELOTAS	EEEF Dr. Joaquim Oliveira	Fund.	05	24+24+24+24+24 27+27+27+27+27 29+29+29+29+29+30+31 30+30+30+30+30+30+35 23+25+25+25+25+26 22+14+18	04 03 07 05 04 02	30+30+30+30 35+35+37 33+33+33+33+33+35+35 27+27+27+27+27 31+31+32+32 25+26	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Profª Ondina Cunha	Fund.	03				Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF N. Senhora Medianeira	Fund.	03	16+15+15 9+12+10+20	02	20+23	Confirmada enturmação
		Fund. EJA	04		01	25	
PELOTAS	EEEF Nossa Senhora de Fátima	Fund.	04	19+22+23+20 23+21+23+20 20+23+21 24+20+20	03 03 02 02	28+28+28 29+29+29 32+32 32+32	Confirmada enturmação

PELOTAS	IEE Assis Brasil	Fund.	05	27+27+27+24 27+26+28+28 44+38+32+35+37+34+34 27+38+17+10+23+32+14+27+13+25 54+20+29	04	32+32+33+33 33+33+34 38+38+38+44 33+30+33+33+33+33+29	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF São Vicente de Paulo	Fund.	06	22+20+22	02	28+29	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. José Brusque Filho	Fund.	06	24+30+24	02	30+30	Confirmada enturmação
PELOTAS	ETE Silvia Mello	Med.	09	37+36+2+35+31+32+30+32+33+28	08	36+36+36+36+36+20+20	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Fernando Treptow	EJA/Fund	02	18+24	01	30+30+30+30+30+30	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Padre Rombó	Fund.	02	32+35	01	26	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Franklin Olive Leite	Fund.	04	24+20+23+24	03	28+27+28	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Monsenhor Queiroz	EJA/Fund	02	24+30	01	28	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Santa Rita	Fund.	05	35+15+33+29+29	02	23+35	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Ave Lus	EJA/Fund	02	14+15	01	29	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Antonio Leivas Leite (*)	EJA/Fund	02	15+21	01	36	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	03	27+27+26	02	30+29	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Prof. Lelia	Fund.	03	23+18+19+14	03	24+24+25	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Ave Lus	Fund.	02	24+12	01	34	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Antonio Leivas Leite (*)	Fund.	05	30+29+20+27+29	04	34+33+33+33	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	03	30+40+39	02	36+30	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	02	34+33	01	54*	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	02	32+33	01	54*	Confirmada enturmação
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	EJA/Fund	02	24+46	01	29	Direção
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Fund	03	27+26+12	02	32+33	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	EJE/Fund	03	34+17+24	02	37+38	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Fund	04	27+23+20+21	03	30+30+31	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Fund	04	30+28+25+15	03	31+31+32	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	09	32+34+25+28+21+33+26+28+32	07	37+37+37+37+37+37	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Med	05	27+27+29+29+25	04	34+34+34+35	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	EJA/Fund	03	30+30+10	02	35+35	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	EJA/Fund	04	22+33+33+26	03	38+38+39	EEEF Dr. Adolfo Fetter
PELOTAS	EEEF Dr. Adolfo Fetter	Fund.	03	19+20+19	02	29+29	EEEF Dr. Adolfo Fetter