

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



Dissertação

**GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REPERCUSSÕES DA
POLÍTICA EDUCACIONAL GESTÃO 2007-2010 EM SANTA
CRUZ DO SUL**

Ana Aparecida Esperdião Constancio

Pelotas, 2011

Ana Aparecida Esperdião Constancio

**GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REPERCUSSÕES DA
POLÍTICA EDUCACIONAL GESTÃO 2007-2010 EM SANTA
CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do 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, 2011.

Dados de catalogação Internacional na fonte:

Bibliotecaria Responsável Patricia de Borba Pereira
CRB10/1487

C765g Constancio, Ana Aparecida Esperdião

Gênero e educação física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul / Ana Aparecida Esperdião Constancio; Valdelaine da Rosa Mendes orientador. – Pelotas: ESEF: UFPel, 2011

138p. : il.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011

1. Política educacional 2. Educação Física I. Título
II. Mendes, Valdelaine da Rosa

CDD 641.571

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF-UFPEL)

Prof^a Dr. Luiz Fernando de Camargo Veronez (ESEF-UFPEL)

Prof^o Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (FAE-UFPEL)

Prof^o Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (ESEF-UFPEL)

**Ao Moacir e à Helena,
amores da minha vida.**

Agradeço:

A Deus por ter me fortalecido nos vários momentos em que pensei em desistir.

A minha família pelo tempo em que fiquei envolvida com a pesquisa sem poder desfrutar de alguns momentos juntos.

Ao meu marido Moacir que me apoiou nos momentos mais difíceis.

A direção da escola, que permitiu a realização do estudo.

As minhas colegas que participaram do estudo.

E, principalmente, a minha orientadora Valdelaine por acreditar neste estudo, pelos constantes estímulos, paciência, empenho e dedicação dispensados na minha orientação.

A banca examinadora: professor Mauro Augusto Burkert Del Pino, professor Márcio Xavier Bonorino Figueiredo e ao professor Prof^a Dr. Luiz Fernando de Camargo Veronez, muito obrigada pelas contribuições realizadas para tornar este estudo profícuo.

Ao Giovane da Silva Lima, Hélio Peres da Fonseca e Christine Spieker funcionários da ESEF- que foram sempre muito solícitos no desempenho de suas funções.

Aos meus colegas e as minhas colegas do curso de mestrado.

A todos os que participaram direta ou indiretamente deste estudo, meus agradecimentos.

**Você não sabe
O quanto eu caminhei
Para chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras
De frio chorei [...]**

A estrada – Cidade Negra

RESUMO

Constancio, Ana Aparecida Esperdião. **Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul.** 2011. 138f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Este tem como objetivo investigar os impactos da política de gestão do Estado do Rio Grande do Sul, governo Yeda Crusius (2007-2010), na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física após a determinação da fusão das turmas masculinas e femininas, em 2007, as quais estavam sendo ministradas separadamente, numa realidade específica da rede estadual de ensino. Por se tratar de uma pesquisa no contexto escolar vislumbrando as relações políticas, sociais e econômicas ali estabelecidas a abordagem qualitativa foi escolhida para nortear o desenvolvimento da pesquisa. As técnicas de coleta de dados adotadas foram a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. Para a interpretação dos dados seguimos as orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Participaram do estudo quatro professoras de Educação Física de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul/RS. Para atingir o objetivo proposto buscamos, num primeiro momento, contextualizar as políticas públicas educacionais no Brasil partindo da adoção no país dos princípios neoliberais paralelamente a mundialização do capital. Logo, tratamos das políticas educacionais no Rio Grande do Sul, gestão de governo 2007-2010. E, em um último momento do estudo, fechamos com o “efeito cascata” da política pública educacional brasileira e gaúcha nas aulas de Educação Física relacionando-a com a questão de gênero. Nas entrevistas as professoras foram uníssonas nas críticas à política de ajuste fiscal incorporada pela gestão do governo do Estado no período analisado e a conseqüente ausência de diálogo com o magistério público estadual, que teve como desdobramento a intensificação e precarização da atividade docente. Esta precarização é reforçada com a implementação de um sistema de avaliação externa fundamentado em critérios classificatórios e meritocráticos, absolutamente articulados com os princípios da administração gerencial. Em relação às aulas de Educação Física constatou-se que o esporte continua sendo o conteúdo mais desenvolvido nas aulas embasado no desempenho técnico dos/as alunos/as. As docentes confirmaram suas preferências por aulas separadas de meninos e meninas e demonstraram resistência as aulas mistas, com argumentos para justificar a separação pautados nas diferenças biológicas. Por isso, a reflexão sobre as questões de gênero no ambiente escolar devem ser debatidas para desmistificar as concepções culturalmente instituídas. O estudo revelou também que as políticas implantadas pelo governo Yeda Crusius, causaram inúmeros impactos negativos na prática pedagógica docente e no contexto escolar. Assim, constatamos que diferentes esferas sociais foram atingidas por um conjunto de medidas fundamentadas no neoliberalismo que apenas atendem os interesses do capital.

Palavra chave- Política educacional, Educação Física, Relações de Gênero.

Abstract

Constancio, Ana Aparecida Esperdião. **Gênero e Educação Física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul.** 2011. 138f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

This essay aims to investigate the impacts of the administration policy in the State of Rio Grande do Sul during the government of Yeda Crusius (2007-2010), in the pedagogical practice of the Physical Education teachers after the determination for consolidation of male and female students groups, in 2007, which used to be taught in separate, in a specific reality for the state teaching system. As this research is worked out in the school context, related to the political, social and economic relations there set, the qualitative approach was chosen to direct the development of the research. The techniques used for data collecting were the semi-structured interview and the analysis of documents. For data interpretation we followed the context analysis guidance (BARDIN, 1977). Four Physical Education teachers from a public school of Santa Cruz do Sul participated in the study. To achieve the proposed goal we sought, at a first moment, to contextualize the public education policy in Brazil, starting from the adoption of the neoliberal principles in our country, in a parallel with the globalization of capital. So we focused on the education policy in Rio Grande do Sul, in the government administration period 2007-2010. And, at the last moment of the study we closed with the “cascade effect” of the Brazilian and the “Gaúcha” (people from Rio Grande do Sul) public education policy in the Physical Education classes, correlating it with the case of gender. In the interviews all the teachers criticized, in the same way, the fiscal adjustment policy incorporated by the state administration in the analyzed period, with the consequent absence of dialogue with the public state professorship, what led to the intensification and weakening of the teaching activity. This weakening is strengthened with the implementation of an external evaluation system based on classifying and meritocratic criteria, absolutely articulated with the administration. Regarding to the Physical Education classes we found out that sports continue to be the most developed content in the classes, based on the technical development of the female and male students. The female teachers confirm their preferences for separate classes for boys and girls and demonstrate their resistance to miscellaneous classes, with arguments to justify the separation because of biologic differences. That’s why the matters about gender in the school environment have to be discussed in order to demystify culturally established conceptions. The study also revealed that the policy implemented by Yeda Crusius government caused innumerable negative impacts in the teaching practice and in the school context. So we verified that different social spheres were affected with a punch of decisions, based on neoliberalism, that just favor the interests of the capital.

Key-words: Education Policy, Physical Education, Gender Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Programa Governo de Resultados.....	44
Figura 2- Programa Boa Escola para Todos.....	45

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial

CEEE: Companhia Estadual de Energia Elétrica

CEED: Conselho Estadual de Educação

CRT: Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações

CPERS: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos trabalhadores em Educação.

DEM: Partido dos Democratas.

CRE: Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul

FACED: Faculdade de Educação

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Escola

ICMS: Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transportes interestadual, intermunicipal e de comunicação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação.

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONU: Organização das Nações Unidas

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSCIPs: Organização da Sociedade Civil de Interesse público

PAN: Partido dos Aposentados da Nação

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PFL: Partido da Frente Liberal

PHS- Partido Humanista da Solidariedade

PL: Partido Liberal

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPS: Partido Popular Socialista

PRONA- Partido da Reedificação da Ordem Nacional

PRTB: Partido Renovador Trabalhista

PSC: Partido Social Cristão

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PTC- Partido Trabalhista cristão

PT do B- Partido Trabalhista do Brasil

SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEDUC: Secretaria Estadual de Educação

SEFAZ: Secretaria da Fazenda

SEPLAG: Secretaria do Planejamento e gestão

SARH: Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos

SEJUS: Secretaria de Justiça

UERGS: Universidade do Estado do Rio Grande do Sul

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para Infância

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A experiência como motivação para o estudo.....	14
A trilha metodológica.....	22
1 CONTEXTO POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	28
1.1- As relações entre neoliberalismo, globalismo e a reforma das políticas educacionais no Brasil.....	28
1.2- O Rio Grande do Sul diante das reformas do Estado.....	37
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL	40
2.1- As mudanças na área educacional na gestão (2007-2010).....	40
2.2- Os desdobramentos das políticas na rede de ensino do Estado: a precarização do trabalho docente.....	47
2.3- Intensificação do trabalho docente.....	53
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL, A QUESTÃO DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	69
3.1 - Entendendo gênero.....	69
3.2- Educação Física: cultura corporal e as relações de gênero.....	71
3.3- As relações de gênero e a Educação Física percebida em Santa Cruz do Sul na gestão 2007-2010.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	110
Apêndice A - Termo de Consentimento.....	111
Apêndice B - Roteiro da Entrevista.....	113
ANEXOS	115
Anexo A - Reportagem do Jornal Gazeta do Sul.....	116
Anexo B- Memorando enviado para as escolas estaduais.....	117
Anexo C- Parecer do Conselho Estadual de Educação- CEE/RS 1400/2002.....	118

INTRODUÇÃO

A experiência como motivação para o estudo

Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficiente se limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza (MÁRIO OSÓRIO MARQUES, 2001, p. 92).

À época de meu ingresso em uma escola como professora de Educação Física, já cursava especialização em Desenvolvimento Infantil na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), pois estava ciente da importância de dar continuidade aos estudos para suprir a necessidade constante de atualização, face às novas demandas educacionais. O problema escolhido para a elaboração da monografia de conclusão, cujo título era “Gênero em Educação Física: como os professores e professoras significam as questões de gênero em suas aulas,” surgiu, então, da inquietude vivenciada no ambiente escolar.

Ao participar de um Encontro Ibero-Americano de formação de professores/as no último semestre de minha graduação, no ano 2000, as questões de gênero foram amplamente debatidas. Assim, fui instigada a rever meus conceitos sobre o assunto, pois até então, só entendia gênero como sinônimo de masculino e feminino, como utilizado na Língua Portuguesa e passava a entendê-lo agora como uma categoria de análise histórico-social.

Naquele evento foram debatidas várias questões, sendo a que mais me chamou a atenção estava relacionada às fotografias de professores vestidos com jalecos brancos, sempre juntos a fórmulas físicas e matemáticas, retratando cientistas, e professoras quase sempre rodeadas de crianças ou com alguma no colo. Através, dessas imagens pude perceber como o processo de construção das

identidades de gênero são disseminadas na sociedade, ou seja, há implicitamente nas imagens uma sugestão de atividades mais adequadas aos homens e mulheres.

A partir desse momento, os/as pesquisadores/as dos estudos apresentados me possibilitaram a compreensão de que a área educacional, bem como a Educação Física enquanto um fato histórico, social, cultural estava inserida dentro de um contexto mais amplo que perpassa o ambiente escolar.

As inquietações se intensificaram após minha nomeação como professora da rede estadual de ensino no município de Santa Cruz do Sul, em 2002, quando assumi quatro turmas, sendo duas de 6^a e duas de 7^a série, todas do sexo masculino. Essas turmas, antes do meu ingresso, tinham um professor homem.

Senti algumas dificuldades no início, pois, os alunos, adolescentes, ficavam me testando e, no início da aula, era sempre a mesma história: “E, aí, professora, vai ter um futebolzinho hoje”? Para esses alunos, o futebol parecia ser o conteúdo mais apropriado e praticado por meninos nas aulas de Educação Física nesta escola.

Aos poucos fui explicando a necessidade de se trabalhar não somente o que sabemos, mas ir além do que já sabemos, e que a Educação Física, no Ensino Fundamental, deve desenvolver além das habilidades psicomotoras, que se dá através de diferentes práticas, os conhecimentos que possibilitem aos educandos refletir e agir sobre a realidade de forma crítica diante das circunstâncias educacionais, sociais e políticas.

Desse modo, trabalhei durante aquele ano, Handebol, Voleibol, Futsal, Basquete e Atletismo, sendo que a única atividade atlética até então desenvolvida, esporadicamente, era a corrida livre, com o objetivo de aquecimento para as atividades posteriores. Aos poucos fui introduzindo os saltos, os arremessos e as corridas de velocidade e meio-fundo. Confesso: trabalhar somente os desportos e atividades atléticas não é a forma mais correta de realizar aulas de Educação Física, mas diante do cenário apresentado considerei um grande avanço. Pois, considero correto que nas aulas de Educação Física escolar seja oportunizada atividades que venham a contribuir e interagir com a cultura corporal¹ dos educandos.

Constatei também, ao ingressar no magistério, que era muito comum definir a Educação Física para o menino e para a menina a partir de dois conteúdos básicos: o futebol ou futsal e voleibol, evidenciando implicitamente a construção

¹ Abordaremos posteriormente no trabalho nosso entendimento sobre cultura corporal.

cultural de que haveria esportes mais indicados para os meninos e outro para as meninas respectivamente e, nessa escola em que ingressei, não era diferente.

Embora tenha procurado desmistificar as relações de gênero nas aulas de Educação Física com meus alunos/as, durante estes nove anos de docência, trabalhava com duas realidades distintas: turmas mistas na rede municipal de Vera Cruz e separadas na rede estadual de Santa Cruz do Sul. Quando realizei o estudo da especialização, questionei a equipe diretiva da escola estadual sobre a separação dos meninos separados e das meninas nas aulas. Quando iniciou? E quem a instituiu? A resposta foi de que desde o início da escola sempre fora assim e não sabiam quem havia instituída a regra. Pode-se dizer, então, que na escola essa situação era tratada com naturalidade.

A separação entre o feminino e o masculino nas aulas de Educação Física foi e continua sendo um assunto que gera muita polêmica. Os estudos sobre as relações de gênero e identidades adquiriram destaque a partir dos anos 1990, entre os quais destacamos os realizados por Abreu (1990), Romero (1990), Saraiva (1993), Oliveira (1996), Ferreira (1996), Altemann (1998) Dornelles (2007) e Louzada et. all.(2008), entre outros que tratam das questões de gênero nas aulas de Educação Física, mais especificamente sobre a separação entre o feminino e o masculino.

De acordo com essas constatações de que a Educação Física é uma área que resiste ao trabalho integrado entre meninos e meninas nas aulas, cuja justificativa fundamenta-se principalmente nas diferenças biológicas entre os mesmos, a 6ª Coordenadoria de Educação (6ª CRE)², seguindo orientações da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) na gestão de Yeda Rorato Crusius (2007-2010), utilizou-se desses argumentos para determinar que as turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física fossem unificadas na rede estadual de educação básica de Santa Cruz do Sul. A partir desse momento, houve um impasse entre as determinações do governo e os/as professores/as de Educação Física, principalmente, pela maneira como ocorreu à unificação das turmas e suas implicações no dia-a-dia da escola, bem como com os conflitos e as contradições que envolveram o processo.

²A 6ª CRE possui sua sede em Santa Cruz do Sul e abrange 18 municípios, 126 escolas; 3.386 professores/as; 691 funcionários/as e 46.023 alunos/as aproximadamente.

Nesse momento fui novamente incitada a pesquisar as relações de gênero e as aulas de Educação Física no contexto escolar (contexto micro) com as políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul- contexto macro. Tais questões das políticas educacionais refletiram em muitos problemas de ordem pessoal e estrutural nas escolas, ou seja, as questões de gênero, não dizem respeito somente ao masculino e feminino, têm uma abrangência bem maior, porque envolvem também questões socioculturais.

Por isso, é necessário analisar a Educação Física que – enquanto um fato histórico, social, cultural – está inserida dentro de um contexto econômico, social e político mais amplo que perpassa as classes sociais e instituições como família, religião, mídia e escola, sujeita, portanto, as determinações históricas e políticas.

Cabe ressaltar que as questões de gênero não se manifestam somente nas aulas de Educação Física, mas também em outros espaços na escola, por isso Louro (1997) lembra que, se em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita por meio de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente³.

A autora acrescenta que os estudos de gênero dependem de fatores como "geração, raça, nacionalidade, religião e classes, ou seja, de questões socioculturais para defini-las" (LOURO, 1997, p.23). Assim, não se restringem somente ao masculino e feminino. Essa definição de Louro permite compreender o gênero como constituído social e historicamente em meio às relações de poder⁴. Assim este estudo assume o caráter plural das masculinidades, feminilidades e engloba os poderes que permeiam o ambiente escolar que são frutos da sociedade.

A concepção de gênero embasada nas relações de poder permite que ampliemos os objetos de análise para problematizar como o social é construído. É nesse sentido, no âmbito das relações de poder que todos/as os/as professores/as presentes em uma manifestação no município de Santa Cruz do Sul contra a junção das turmas masculinas e femininas, destacada pela manchete do Jornal Gazeta do

³ Estas questões serão debatidas no subcapítulo (Educação Física: cultura corporal e as relações de gênero).

⁴ Partimos da concepção utilizada por Vitor Henrique Paro que se refere ao poder que supõe o ser humano como sujeito. A esse respeito o poder pode ser visto sob duas perspectivas: o poder como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de determinar comportamento (PARO 2008, p: 32).

Sul⁵, repudiaram a forma como a medida foi imposta, sem uma discussão prévia com a comunidade escolar. Nas reuniões que ocorreram na 6ª CRE com os/as professores/as de Educação Física, embora seus argumentos tenham sido ouvidos pela coordenadora, a todo o momento era reafirmado que a junção iria acontecer independentemente das suas vontades, o que realmente aconteceu. Um memorando⁶ foi enviado para as escolas mencionando que o professor ou a professora que se opusesse a essa determinação, deveria assinar uma ata responsabilizando-se sobre sua decisão e caberia aos diretores/as levá-los ao conhecimento da 6ª CRE.

Nesse sentido, ficou evidente o caráter de coerção que Mendes (2005) destaca em sua tese relativa à história política sobre decisões coletivas: inferindo que esta é uma forma de obrigar, impor uma vontade a alguém, podendo ocorrer também sob o uso da força. O uso desse memorando foi uma medida incoerente com uma gestão democrática de ensino, preconizada na própria legislação do país, e se opõe ao conceito de democracia⁷. Neste caso, o poder do Estado prevaleceu ao dos cidadãos, pois não foram somente os/as professores/as que se manifestaram contra essa medida, os pais também se opuseram pela forma brusca e repentina como essa junção foi realizada, principalmente pela ausência de diálogo em um modelo de educação que se intitula democrática.

Dessa forma, este estudo se justifica pela intenção de compreender como os/as professores/as de Educação Física reagiram aos impactos proporcionados pela política do governo do Estado do Rio Grande do Sul gestão (2007-2010) na sua prática pedagógica. Justifica-se também pela necessidade de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar.

De acordo com Ozga; Bowe; Ball (apud SHIROMA; OTO; GARCIA 2005) enfatizam que há ausência de estudos que trate da articulação entre níveis macro e micro de análise quando o assunto é a política. Os referidos autores corroboram com a realização de estudos que tratem da

⁵ Anexo A

⁶ Anexo B.

⁷ "Democracia" é um termo que vem do grego e quer dizer governo do povo. Ao longo dos anos este conceito foi-se entendendo "como um método, um conjunto de regras e procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das decisões que abrange a toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia" (BOBBIO, et al. 1998,p.326).

percepção e a experiência dos sujeitos, o poder potencial de professores ou estudantes em subverter as pesadas mãos da economia ou do Estado – as vozes de diretores, professores e estudantes, na maioria das vezes, permanece silenciada – que considere como as intenções embutidas nos textos políticos são disseminadas na escola e como aspectos das situações escolares não apenas refletem desenvolvimentos na arena política e econômica (p.435).

No entanto, sabe-se da dificuldade em analisar de maneira aprofundada as políticas públicas educacionais em andamento⁸ assim ficamos restritos tão somente aos impactos proporcionados durante o período da gestão. As reflexões aqui propostas trata-se de uma dentre as tantas propostas metodológicas para avaliação das políticas públicas.

Na avaliação de uma política pública, as instituições responsáveis pela formulação e implementação da política não são parte do objeto da avaliação. Nesse caso são examinadas apenas as políticas- entendidas como um conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos- e seus resultados e conseqüências (BELLONI, 2000, p.10).

Uma instituição ou uma política pública tem finalidades e desempenha papéis mais amplos e significativos do que aqueles expressos nos seus objetivos, principalmente em decorrência de sua introdução com outras políticas e instituições sociais (BELLONI, 2000).

No entanto, Mendes (2009) faz uma ressalva muito importante no que se refere à política pública educacional, pois os resultados e conseqüências poderão ser percebidos a curto, médio e longo prazo, sendo que na maioria dos casos as conseqüências são percebidas após alguns anos de implantação de tais políticas. Nesse aspecto, a análise realizada nesse estudo fica restrita somente a curto prazo, mesmo assim alguns impactos foram sentidos diariamente na escola.

Outro fator refere-se ao desafio dos/as professores/as em realizar aulas com turmas mistas, por isso, as questões de gênero também são discutidas instigando os/as colegas de área, bem como aos demais profissionais que atuam com a formação humana, no sentido de ficarem atentos às tais manifestações em suas aulas. Para isso se faz necessária a participação docente no debate sobre gênero a fim de desmistificar as hierarquizações sexuais, observando suas falas, atitudes e atividades oferecidas para os/as alunos/as.

⁸ O início deste estudo ocorreu em 2009 no transcorrer da gestão do governo Yeda Crusius.

Isso permite não só a oportunidade de identificar, mas de refletir criticamente sobre essa construção e problematizar aqueles significados atribuídos ao corpo e ao gênero que determinam ou favorecem determinadas formas de ser, estabelecendo hierarquias entre os corpos. A escola embora seja, na maioria das vezes, vista como um aparelho de reprodução social pode ser também produtora de novas relações diferentes das instituídas.

Devemos, enquanto “formadores”, nos

questionar sobre os processos normativos de construção do saber, nas linguagens acadêmicas, na seleção de conteúdos e na organização administrativa escolar visar à desnaturalização de processos que são socialmente construídos e à análise das relações sociais de poder (SAMPAIO, 2005, p. 6).

Em virtude dos argumentos citados anteriormente busquei, no transcorrer do texto, contemplar os homens e as mulheres. Isto por que nos dicionários e gramáticas é possível vislumbrar a reprodução recorrente de uma linguagem hegemônica na qual o homem é o elemento principal. No entanto, é preciso fugir dessa armadilha e romper com essas normatizações, reconhecendo homens e mulheres como sujeitos de direitos igualitários e nesse contexto nenhum pode ser invisibilizado.

Haertel e Gonçalves Júnior (2007, p.1779) destacam:

Por meio das palavras são disseminadas e legitimadas ideias sexistas, que homens e mulheres reproduzem, e sem perceber fortalecem a discriminação e o preconceito de gênero por trás destas questões, mesmo que sejam elas, por exemplo, as regras gramaticais.

Desse entendimento decorre minha opção por escrever educadores e educadoras, professores e professoras, meninos e meninas. Utilizar a linguagem somente no masculino sob o pretexto de estar contemplando também as mulheres seria uma contradição ideológica deste estudo, pois é, também, através da linguagem que ocorre o processo de mudança nas relações de gênero.

A recusa pela ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte de um sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (FREIRE, 2007 p. 68).

Este relato de minha carreira como docente foi que me conduziu aos estudos das relações de gênero nas aulas de Educação Física, na medida em que percebi o quanto a escola tem revelado as construções sociais, ou seja, a discriminação e hierarquia entre os homens e mulheres. Construções essas, em

especial na Educação Física, são pautadas no determinismo biológico⁹, em que os estereótipos são cotidianamente reforçados, num processo de reprodução do que acontece na sociedade.

Assim, o objetivo geral do estudo foi investigar os impactos da política educacional do governo do Estado do Rio Grande do Sul na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física, após a fusão das turmas masculinas e femininas a partir da determinação da 6ª CRE no final do ano de 2007 início de 2008, na rede estadual de ensino do município de Santa Cruz do Sul.

A partir do objetivo proposto, temos as seguintes questões norteadoras:

- Como esses docentes avaliam as políticas educacionais do governo Yeda Crusius?
- Como esses docentes reagiram às imposições da política do governo, a partir da junção das turmas masculinas e femininas?
- Quais os motivos que se encontram incutidos na separação entre os meninos e meninas ou na sua unificação?
- Como desenvolver um trabalho voltado para a igualdade entre meninos e meninas se durante anos as escolas realizaram as aulas separadas e não foi oferecido aos professores/as nenhum suporte pedagógico?
- Como esses docentes significam as práticas voltadas à cultura corporal, à luz das questões de gênero?
- Como as aulas de Educação Física estão sendo realizadas?
- Como as relações de gênero foram consideradas para organizar o trabalho nas aulas de Educação Física nas escolas, a partir das determinações da 6ª CRE?
- Quais foram as principais dificuldades encontradas para trabalhar com turmas mistas?

Nesse sentido partindo da definição de que “investigação vem do verbo latino Vestígio, que significa seguir as pisadas” as questões norteadoras foram eixos que serviram para auxiliar o caminho a ser percorrido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.25).

⁹ Este assunto é debatido no capítulo três que trata da política educacional, a questão de gênero e a Educação Física.

A trilha metodológica

Este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa de pesquisa, por apresentar questões que envolvem a indissociabilidade entre os sujeitos (investigador e investigados), o objeto e a realidade. Sendo assim, há uma preocupação com os significados oriundos dos fenômenos os quais o pesquisador se propõe a investigar (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Richardson (1999) ressalta uma situação em especial para a utilização da pesquisa qualitativa, aquela na qual o pesquisador deseja analisar aspectos psicológicos, verificar atitudes, motivações e expectativas que, de outra forma, não seria possível a identificação. Acredita-se, pois que essa abordagem seja a mais apropriada para este estudo.

Em perspectiva semelhante, Minayo (2003, p.15) salienta,

a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento ou qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

Por isso, com a utilização de uma abordagem qualitativa, ao realizar uma pesquisa dentro do contexto escolar, é possível vislumbrar como as relações sociais encontram-se imbricadas dentro da escola. Parafraseando Freire (2001, p.49), “a escola é moldada pela sociedade, e não ao contrário, de acordo com os ideais e pelos interesses dos detentores do poder”. Salienta-se também que esse processo não ocorre, pois, sem lutas ou contestações. É nesse sentido que ao abordarmos a junção das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física, cujo intuito é desvendar como as políticas educacionais e seus eixos norteadores pautados predominantemente nas recomendações dos organismos internacionais interferem no ambiente escolar.

Pretende-se explicitar as formas pelas quais somos atingidos pelas políticas educacionais e seus pressupostos econômicos e políticos dentro do cotidiano escolar, assim partimos de uma análise macro para verificar os seus efeitos nos microespaços. A busca por essa análise tem a intencionalidade de demonstrar como as relações acontecem nas diferentes esferas sociais.

Sánchez Gamboa (2007, p.116) acrescenta que esse tipo de análise “faz parte das teorias pedagógicas críticas nas quais o fenômeno da educação exige ser considerado em suas relações com o econômico, o social e o cultural”,

diferentemente das pedagogias não-críticas que dispensam ou ignoram tais relações, buscando as explicações somente no interior da escola. Já Triviños (1987, p.137) destaca que uma pesquisa de cunho qualitativo “não admite visões isoladas, parceladas, estanques”.

Embora inúmeros estudos sejam recortes de situações que ilustram o cotidiano, acreditamos que não há como dissociar as questões econômicas, das sociais e das políticas, porque todas se constituem numa rede e buscam a todo o momento inculcar, senão, reforçar o pensamento hegemônico¹⁰ preconizado pelo sistema capitalista.

Portanto, se pretendemos compreender a determinação de unificar as turmas masculinas e femininas como um mecanismo para diminuir os custos financeiros na área educacional contrapondo-se ao discurso de igualdade, é necessário analisarmos a escola, sua organização e sua função social.

Na entrevista ao Jornal Gazeta do Sul sobre a junção das turmas, a Coordenadora da 6^a CRE desta região mencionou que desde os anos 1990, as aulas na rede são mistas. Em virtude desse depoimento da coordenadora buscamos averiguar os dados junto a todas as escolas da rede estadual de Santa Cruz do Sul, através de visitas e telefonemas, durante o período compreendido entre Julho e Setembro de 2009. Verificou-se que o contingente de escolas que trabalham com turmas mistas na rede, mencionados pela coordenadora, era de quatro escolas num universo de vinte, antes do governo Yeda Crusius, pois uma escola fora fechada visto um baixo número de alunos, segundo os critérios da Seduc. O contingente assim passou a ser de dezenove.

Contextualizando a pesquisa

Os dados foram coletados em uma escola da rede pública estadual da cidade de Santa Cruz do Sul/RS, de localização central que, assim como as demais, realizou a fusão das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física. A escolha por esse local justifica-se também por esta escola ser uma das mais tradicionais e mais antigas do município: possui 107 anos de existência.

¹⁰ Entendemos hegemonia segundo a concepção de Gramsci. Para esse autor, “hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação física e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social. O espaço da hegemonia é a sociedade civil, em que os chamados aparelhos privados de hegemonia são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante” Gramsci (1995, apud COUTINHO, 1999).

Assim, pensamos que ao analisarmos uma realidade em particular, mas contextualizada com as questões mais amplas que afetaram também as outras escolas poderíamos estabelecer relações.

Além dos fatos já mencionados acrescenta-se que ao realizarmos um primeiro contato informal com a escola para verificar a possibilidade de realizar nosso estudo no local, fomos recebidos pela equipe diretiva (vice-diretora) que prontamente nos abriu o espaço escolar. Da mesma forma, quatro professoras e um professor de Educação Física, todos graduados, pertencentes ao quadro docente efetivo da escola e que estavam com regência de turma no ano de 2007, demonstraram interesse em participar do estudo após a explanação sobre o problema de pesquisa.

A escolha dos participantes não ocorreu por acaso, pois todos os critérios descritos por Spradley (1980 apud TRIVIÑOS 1987) como condições mínimas para se ter um bom informante foram considerados: 1) o envolvimento desde o início do fenômeno a ser investigado: todas as professoras estavam em regência de classe quando a unificação ocorreu; 2) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que envolvem o foco do estudo: as docentes “sentiram na pele” o desenvolvimento de todo o processo da unificação nas suas aulas, bem como as suas consequências. Esta vivência contempla também o terceiro critério que consiste na capacidade em expressar com riqueza de detalhes os fatos ocorridos que são objetos do estudo. E, por fim, a disponibilidade adequada de tempo para os encontros nos quais foram realizadas as entrevistas.

Inicialmente um professor e quatro professoras se dispuseram a participar da pesquisa, mas no momento de realizar a entrevista o professor, em virtude de problemas pessoais, desistiu de participar do estudo. Assim, participaram as quatro professoras.

Na realização da investigação utilizou-se a entrevista semiestruturada, enquanto técnica de coleta de dados do processo investigativo. Inicialmente uma entrevista piloto foi realizada com uma professora de Educação Física fora do município de Santa Cruz do Sul para averiguar se as questões respondiam aos objetivos propostos. Sendo assim, foi necessário introduzir novas questões e retirar outras.

Para que a entrevista não atrapalhasse o trabalho das professoras com seus discentes foram marcados os horários na escola em que cada professora tivesse

disponibilidade de tempo. No entanto, com uma professora a entrevista foi realizada em seu domicílio, pois esta encontrava-se em licença maternidade.

A entrevista foi gravada e devidamente autorizada através do termo de consentimento¹¹ livre e esclarecido, segundo as normas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas.

O uso da entrevista permitiu às professoras “falar sobre o assunto enquanto protagonistas que vivenciaram as práticas”, as quais o pesquisador procura conhecer (MARQUES, 2001, p.23).

Foi utilizado um roteiro com questões relativas aos dados de identificação, formação, tempo de atuação na educação básica e sobre relações estabelecidas com os vários segmentos da escola. As participantes do estudo também foram questionados sobre sua percepção em relação às políticas educacionais e suas repercussões na prática pedagógica, a partir da unificação das turmas femininas e masculinas nas aulas de Educação Física; sua experiência em atuação com turmas separadas e mistas, bem como outras questões que permeiam essas discussões.

As entrevistas foram transcritas na íntegra com a supressão de expressões repetitivas, que não comprometeriam os argumentos expostos por cada entrevistada, tais como: né, báh. Após a digitação das mesmas, estas foram devolvidas as entrevistadas para que verificassem se as transcrições estavam de acordo com o seu relato. Apenas duas professoras reorganizaram seus depoimentos destacando que as suas respostas estavam muito confusas e esclareceram melhor suas intenções sem, no entanto, descaracterizar o que já fora dito.

As professoras da pesquisa eram concursadas, ou seja, são do quadro efetivo do magistério estadual. A faixa etária das entrevistadas é compreendida entre trinta e dois e quarenta e nove anos de idade. Duas trabalham num regime de vinte horas na escola onde realizou-se o estudo (Doroty¹² e Marcela) e duas, quarenta horas semanais (Magali e Manuela). As duas professoras que trabalham quarenta horas desenvolvem suas atividades na mesma escola. Das que possuem vinte horas, uma leciona mais vinte horas na rede de ensino municipal e a outra não exerce atividade profissional em outras instituições.

¹¹ Apêndice A.

¹² Em virtude do sigilo e da privacidade, os nomes das professoras são todos fictícios.

Em relação à formação acadêmica, a professora Marcela graduou-se há dezesseis anos; Manuela, há vinte um anos; Doroty, há onze anos e Magali ,há vinte anos. Somente uma das professoras possui pós-graduação e outra fez licenciatura em História. Quanto ao tempo de atuação na escola pesquisada a professora Marcela, leciona há treze anos; Manuela, há dez anos; Doroty, há cinco anos e Magali há quatro anos.

Os dados foram interpretados por meio de análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise, dirigido por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens a partir da análise dos documentos e das respostas das entrevistas. A análise de conteúdo conforme Bardin (1977) e tem como objetivo avaliar e tratar das informações que estão documentadas, ou seja, que foram registradas. Os conteúdos aqui analisados são os documentos da escola referentes às políticas públicas educacionais do governo do Estado do Rio Grande do Sul, bem como os demais provenientes de diversas fontes, como: jornais, revistas, site oficial do CPERS/Sindicato e da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul que se relacionam e visam contribuir com o problema de pesquisa proposto.

A análise de conteúdo apresenta três etapas básicas, conforme Bardin (1977): a pré-análise, descrição analítica e fase de interpretação referencial. A pré-análise, em que trata da organização do material. Nesse estudo diz respeito às técnicas a serem utilizadas para reunir as informações acerca dos impactos proporcionados pelas políticas do governo do estado do Rio Grande do Sul, gestão (2007- 2010) na prática pedagógica das professoras de Educação Física através da junção das turmas feminina e masculina nas aulas da rede estadual de Santa Cruz do Sul. Na descrição analítica, os materiais foram submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos desenvolvidos no estudo. Na fase de interpretação referencial, partindo do depoimento das professoras foram criadas as categorias intensificação e precarização do trabalho docente, mediante os impactos percebidos pela política de gestão do governo. Quanto às aulas de Educação Física estas se subdividiram em mistas e separadas.

Organização do estudo

Neste item, nosso objetivo é demonstrar como o estudo está estruturado para que possamos atingir os objetivos propostos. Assim, ao explanarmos brevemente a constituição de cada capítulo visando à maior clareza dos conceitos utilizados a fim de compreendê-los.

O primeiro capítulo intitulado contexto político das reformas educacionais no Brasil remete aos pressupostos epistemológicos e marco teórico que contribuem para a compreensão das questões das políticas públicas educacionais no Brasil partindo do ingresso do neoliberalismo e da mundialização do capital. Depreende-se também neste capítulo a forma como somos atingidos pelos ditames dos organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Partindo desta relação faz-se uma associação de como o neoliberalismo veio a influenciar a política de gestão no Rio Grande do Sul na década de 1990.

O segundo capítulo trata das políticas educacionais no Rio Grande do Sul especificamente sobre a gestão de governo 2007-2010 que retoma com voracidade os ditames neoliberais, citados no capítulo anterior, através das mudanças na área educacional que repercutiram diretamente na organização da escola através dos seus desdobramentos: a precarização e a intensificação do trabalho docente.

O terceiro capítulo aborda o “efeito cascata” da política educacional brasileira e rio-grandense nas aulas de Educação Física relacionando-as com a questão de gênero. Por esse motivo é que optamos em desenvolver neste capítulo o conceito e construção de gênero. No entanto, foi preciso estabelecer também a relação entre gênero e cultura corporal de movimento. E, finalizando, como este emaranhado de questões- neoliberalismo, globalismo, ajuste fiscal do governo do estado, gestão 2007-2010- relaciona-se com o impacto percebido pelos docentes do processo de fusão das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física na cidade de Santa Cruz do Sul. Diante da problemática, embasamos-nos na literatura sobre o assunto que nos possibilitou discutir e analisar sob a perspectiva histórica, política e social as implicações da política de gestão do governo Yeda Crusius nas aulas de Educação Física à luz das questões de gênero.

1 CONTEXTO POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Se devemos reconhecer que sem teoria não há pesquisa, devemos, por outra parte, conceber o papel da teoria no escrever não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar de novo campo para os exercícios do imaginário, um incendiar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos (MARQUES, 2001, p.57).

A presente revisão tem a objetivo de fazer uma breve explanação, sobre este tema emergente que versa sobre as políticas educacionais da educação básica no Rio Grande do Sul, a prática pedagógica dos professores e as concepções de gênero nas aulas de Educação Física. Com isso, busca-se oferecer subsídios para uma discussão entrelaçando as políticas educacionais, em especial no Rio Grande do Sul, gestão (2007-2010), os impactos gerados na prática pedagógica dos professores/as, bem como, as relações de gênero nas aulas de Educação Física que perpassam as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas.

1.1- As relações entre neoliberalismo, globalismo e a reforma das políticas educacionais no Brasil

Para entendermos um pouco mais sobre as políticas públicas educacionais, convém fazer uma explanação sobre o seu pertencimento no cenário das demais políticas, ou seja, ao contexto mais amplo que são as políticas públicas.

Mendes ao fazer uma revisão sobre política pública fundamentada em autores como Azevedo (1997), Cunha e Cunha (2002), menciona que para os estudiosos citados, de uma forma genérica, política pública “pode ser definida como as ações implementadas pelo Estado em determinada área para atender às demandas da sociedade em relação aos bens e serviços sociais no âmbito federal,

estadual e municipal” (MENDES 2005, p.76).

As políticas públicas fazem parte de um contexto mais amplo que abrange as questões que acontecem numa determinada época no âmbito político, social e principalmente econômico. Como exemplo, podemos citar a última crise econômica que eclodiu no início do mês de Janeiro de 2008 e abalou o mundo causando inúmeros impactos nas políticas públicas sociais dos países afetados, fruto do globalismo, e dos ajustes neoliberais¹³ que imperam em quase o mundo todo. Compartilhamos da definição de Ianni de que globalização ou globalismo, como prefere o autor,

compreende relações, processos e estruturas de dominação e apropriação desenvolvendo-se em escala mundial. [...] são articulações, integrações, tensões e contradições, envolvendo uns e outros, organizações e instituições, ou as mais diversas realidades sociais (IANNI, 1998 p. 2).

No mundo atual, globalizado, um fato ocorrido em qualquer lugar, pode produzir muito rapidamente efeitos em outros lugares. Todos os países fazem parte de um crescente emaranhado em um vasto processo (IANNI, 1998 p.9).

O fato ocorrido em 2008 já havia se manifestado em outras crises como a do petróleo na década de 1970. As consequências das crises, geralmente, são os cortes orçamentários para as políticas sociais, sendo mais acentuadas em alguns países e menos em outros, mas nenhum ficou imune aos efeitos da política neoliberal na era da globalização ou mais precisamente da mundialização do capital, que pode ser entendida como um estágio avançado do processo histórico de internacionalização do próprio capitalismo (CHESNAIS, 1996).

Os termos neoliberalismo ou economia neoliberal são recorrentes neste estudo que procura, dentro de uma realidade macroestrutural, demonstrar como as microestruturas são afetadas. Nesse sentido, convém explicar o que significa o termo neoliberalismo. Na concepção de Ferraro (1997), é um movimento de pensamento de cunho político e econômico que surgiu na época do entreguerras na década de 1930, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA). Friedrich August Von Hayek foi o principal defensor do neoliberalismo ao escrever seus princípios no livro “O caminho da servidão” em 1944 opondo-se ao Keynesianismo. O bem-estar social era proporcionado por um estado que intervinha na economia. Essa intervenção do Estado, para Hayek, foi responsável pela saturação dos recursos públicos inibindo o

¹³ No artigo de Ferraro (1997), é possível obter maiores esclarecimentos sobre a gênese, natureza e trajetória do neoliberalismo.

desenvolvimento econômico dos países. Dessa forma, os ideais neoliberais são difundidos propondo que o Estado regule o mínimo possível a economia com uma participação maior do mercado e menor do estado; a livre concorrência e a competição são as molas propulsoras da doutrina neoliberal (HAYEK, 1990).

O neoliberalismo emerge como uma alternativa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 1960. Já nos anos 1970 consolida-se como sistema econômico vigente nos países capitalistas adentrando posteriormente nos comunistas. O advento tecnológico e a economia de mercado capitalista impulsionaram mudanças na organização do trabalho, sociedade e também no sistema educacional.

O recente processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico impulsionadas pelo capitalismo têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade. A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.106).

Como o neoliberalismo faz parte de uma doutrina ideológica, foi necessária a sua incorporação nas políticas públicas dos países que aderiram a esse modelo, entre as quais destaca-se a política voltada para a educação.

A política educacional é parte integrante das políticas públicas e está relacionada ao sistema econômico vigente do país. Muitas vezes, vista sem a devida importância, as políticas públicas educacionais mexem sutilmente com as estruturas de todo o sistema de ensino do país. Convém destacar que toda a política educacional é intencional e seus pressupostos são fundamentados em valores, ações e ideias que irão influenciar a prática pedagógica em sala de aula e a construção do perfil do cidadão desejado pelo Estado.

Sendo assim, as políticas educacionais transformaram-se para atender às demandas da nova organização que se configurava com o ingresso do neoliberalismo, ou seja, qualificar os educandos para atuarem como mão-de-obra nesse novo cenário e incorporar os valores incutidos na nova forma de organização econômica (OLIVEIRA, D. 2004).

Este estudo não pretende aprofundar a revisão sobre as políticas educacionais no Brasil, mas proporcionar uma breve explanação sobre a maneira

como fora influenciada pela política econômica que velozmente se associou ao capital internacional, a partir dos anos 1960, cujo objetivo foi aumentar a concentração da renda e a centralização do capital.

O ingresso do capital internacional desencadeou a necessidade de ampliar o acesso à escolarização. O principal argumento era de que através da educação as camadas populares poderiam ascender na pirâmide social, sendo a educação um instrumento de mobilidade e “justiça” social reduzindo as desigualdades (FRIGOTTO, 1989). Propagou-se a crença de que o acesso aos níveis mais elevados de escolarização seria a garantia de um trabalho melhor qualificado e com boa remuneração.

É nesse período, nos anos 1960, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 foi criada. Entre as determinações é possível destacar direito à educação, a liberdade de ensino e a modernização na administração escolar. A vitória dos interesses privatistas é visível nas orientações relativas aos recursos para a educação, onde são previstas formas diversas de subsídios ao ensino particular (VIEIRA, 2009, p.13).

Pouco tempo depois, em 1964, com o golpe militar, com a supremacia dos militares os/as professores/as que discordaram do golpe instituído foram perseguidos devido ao seu posicionamento ideológico. Nesse período com o patriotismo exaltado alguns lemas foram amplamente difundidos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”. Sendo assim, a meta na área educacional foi contribuir, de maneira categórica, para o aumento da produção brasileira, ou seja, para a acumulação do capital. A educação nesse período possuía o caráter mais técnico, seus objetivos estavam pautados na organização, racionalidade, objetividade almejando mais eficiência e produtividade. Nessa época, os fundamentos da administração gerencial começavam a ser incorporados na área educacional.

Uma nova constituição em 1967 é outorgada e a reforma universitária foi o principal destaque, pois a implantação das empresas multinacionais exigia demanda por escolarização devido à ampliação do mercado de trabalho. É nesse período que o critério utilizado para o ingresso no ensino superior passa a ser classificatório (SIMÕES; CASTANHO 2009).

Com o fim do regime militar e transcorridos quinze anos da promessa da escolarização como meio de ascensão social constatou-se exatamente o contrário “a

concentração de renda aumentou; e, ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de "ilustrados" desempregados ou subempregados" (FRIGOTTO, 1989, p. 27). Observa-se então, que a ascensão social por meio da escolarização não atingiu aos objetivos propostos, mas serviu para tornar o ingresso ao ensino superior mais competitivo elitista. Quanto aos egressos dos cursos superiores estes tiveram que adequar-se as demandas do mercado, pois o país estava passando por uma crise financeira.

Novas mudanças na política educacional brasileira iniciaram no final da década de 1980 e aprofundaram-se nos anos 1990, não mais como meio de mobilidade e de ascensão social preconizadas na década de 1960.

Em 1987, é lançado em Brasília um movimento denominado Fórum de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito em prol da educação visando intervir na elaboração do capítulo sobre a educação da nova constituição Federal, era composto de 15 entidades representativas da sociedade civil (OLIVEIRA, R. 2004, p.2).

Em contrapartida, os defensores da rede de ensino privada também se mobilizam para defender seus interesses, ou seja, que as verbas públicas fossem destinadas também para as escolas particulares sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e que o Estado não deveria intervir na rede privada de ensino (OLIVEIRA, D. 2004). Dentre as propostas encaminhadas à Câmara Federal em 1988, estavam temas importantes como: "a autonomia universitária; a vinculação de recursos para a educação; a orientação de que o poder público concentrasse esforços na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental" (VIEIRA, 2009, p.15).

A abertura política no Brasil ocorreu simultaneamente com o ingresso do capital internacional cujo objetivo era "a política de revalorização do mercado," proposta fundamental do neoliberalismo, era defendida como a única saída para a crise na qual o país se encontrava exigindo uma nova proposta também para a área educacional (SILVA, 2003, p.66).

Em 1992, outro texto referente LDB foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro durante o mandato do presidente Collor de Mello, mas sua aprovação aconteceu quatro anos depois, em dezembro de 1996. O texto apresentado pelo senador contrariava as intenções contidas nas propostas realizadas pelo Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública que se manifestou fazendo uma análise crítica em virtude da substituição do projeto¹⁴.

Mas o projeto do senador Darcy Ribeiro “teve o apoio explícito do governo, por intermédio do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e recebeu a colaboração das equipes técnicas do Ministério”. A Lei 9.394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, D. 2004, p.14).

Oliveira R. (2004, p.16) destaca a inversão das responsabilidades do estado na redação da nova LDB, que estabelece que a educação “é dever da família e do Estado” (artigo 2º). Enquanto, na Constituição Federal, no artigo 205 o enunciado diz que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”. Essa inversão não é por acaso, consiste numa maneira nefasta de diminuir a responsabilidade do Estado para com a educação.

Merece destaque, também, o estabelecimento dos níveis e modalidades da educação, bem como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. A segunda consiste no ensino fundamental e a última, o ensino médio; a gestão democrática (ainda que somente para o ensino público) e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares; a obrigatoriedade do ensino fundamental. Dos embates travados, entre os segmentos: público e privado, citados anteriormente, pode-se mencionar que o ensino privado foi vitorioso, pois na redação da nova LDB os recursos públicos passaram a ser destinados às escolas particulares sem fins lucrativos. Permitiu, também, as escolas privadas obterem lucro com as atividades de ensino, ou seja, a educação se igualou a uma mercadoria.

Para que a ofensiva neoliberal atingisse seus propósitos foi necessário realizar a “reforma no Estado” para que este obtivesse a “garantia de governabilidade” liberando o país para uma nova etapa de crescimento. Mas o crescimento difundido referia-se essencialmente à acumulação do capital, pois as reformas consistiam em privatizar as empresas estatais, reduzir gastos públicos, flexibilizar as leis trabalhistas, entre outras medidas (SILVA, 2003).

Ao aderir ao neoliberalismo, mais precisamente no período compreendido entre 1995 e 2000, durante o primeiro (1995-1998) e o segundo (1999-2002)

¹⁴ Dados esclarecedores poderão ser encontrados no estudo realizado por Regina Tereza Cestari de OLIVEIRA sobre O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB - 1988 a 1996.

governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o discurso neoliberal voltado para a educação tornava a “qualificação condição indispensável para a inclusão no mercado de trabalho” (SILVA, 2003, p.70).

Assim, as mudanças educacionais foram embasadas nas orientações propostas em acordos firmados com instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Influenciaram também nas mudanças a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Outro marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 na Tailândia, fundamentada em uma educação dirigida à equidade social que passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados à ONU (Organização das Nações Unidas) para as políticas públicas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo, entre eles o Brasil. Essa foi a década na qual o Brasil passou por inúmeras transformações na estrutura da organização escolar de maneira a adequar-se a tais recomendações. Em decorrência dessas mudanças

passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza OLIVEIRA D. p.1129).

Complementa a autora que as reformas educacionais que se implantaram nesse período na América Latina em seu cerne possuíam um duplo enfoque: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” Oliveira (2004, p.1131).

Essa nova configuração requeria uma escola que possibilitasse ao trabalhador ler e escrever para ter acesso ao mundo informatizado que tomou conta do mercado de trabalho na era da globalização e a equidade seria uma consequência desse processo que amenizaria em partes a crescente escala da pobreza. Mas, isso ocorreu apenas no plano do discurso, pois não houve aumento nos investimentos para a educação.

Oliveira D. (2004, p.1129) menciona:

Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

É necessário destacar que a ampliação do acesso a escola, bem como o índice maior de escolaridade, também são frutos da luta da classe trabalhadora pelo seu direito à escola assegurado na constituição – “uma luta pelo saber” (FRIGOTTO 1989, p.168) .

Diante do exposto convém ressaltar que tais políticas implementadas têm como objetivo a universalização da educação básica, porém encontram-se dentro de uma estrutura neoliberal, em que o Estado, se isentando de suas atribuições investe menos na educação e transfere responsabilidades vinculadas às escolas oferta de projetos voluntários, comunitários ou através de parceria público privada também denominada de terceira via. Por isso, é comum assistirmos a programas como “Amigos da Escola”¹⁵ projetos desenvolvidos e patrocinados por uma grande rede de televisão, fazendo diversos chamados ao voluntariado. O programa citado é apenas um exemplo, pois existem muitos outros com o mesmo objetivo.

A participação mínima do Estado nas atribuições educacionais é “parte do projeto da reforma do Estado proposto pelo neoliberalismo e partilhado pela terceira via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado” (PERONI, 2010, p.2). A referida autora lembra ainda que “o Estado mínimo é apenas para as políticas sociais e máximo para o capital” (PERONI, 2000, p.5).

As reformulações do sistema educacional vivenciadas na atualidade estão em consonância com os demais processos de mudança ocorridos na própria sociedade, ocorrem paralelamente em um ambiente de globalização e de imposição do mercado (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI; 2009, p.107).

De acordo com Saviani (2001 apud MENDES, 2009) flexibilização e a centralização de responsabilidades no sistema educacional têm forçado

¹⁵ Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo de televisão e suas emissoras afiliadas, juntamente com órgãos internacionais como a UNICEF os quais criaram um projeto cujo objetivo é fazer um chamamento ao voluntariado na educação da escola pública de educação básica. A tese de Silvana Aparecida de Souza intitulada Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: amigos da escola e outras formas de participação, aborda esse tema em profundidade.

os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, via manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas.

A partir dessas colocações convém ressaltar que há toda uma conjuntura política que contribui para que haja a decadência da educação pública tentando passar a imagem de que as instituições públicas não funcionam. Os serviços são precários destinando-se aos pobres, sem condições de migrar ou pagar escolas particulares, bem como de reivindicar por melhor qualidade pelos serviços prestados. Ao mesmo tempo, tal imaginário corrobora com a lei de mercado de que quem tem condições, paga pelo serviço privado, isto é, quem deseja uma educação de melhor qualidade compra esse serviço, afinal todos são livres para fazer suas escolhas (MENDES, 2009).

Essa desmoralização do serviço público, ou das empresas públicas afetou também a educação e teve seu ápice no período da “reforma do Estado” como forma de justificar as privatizações, que ocorreram, fundamentalmente, no Brasil nos anos 1990. O argumento principal era de que as empresas públicas estariam esgotando os recursos do Estado. Foi nesse período que ocorreu também a privatização da água, energia elétrica, telecomunicações e saneamento originando os novos oligopólios (SILVA, 2003).

Sader (2005, p.16) complementa a concepção anterior ao enfatizar que

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 exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, [grifos do autor] funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Ao aderir aos setores privados de educação Guareschi (2009) corrobora que a educação, nessa sociedade liberal-capitalista e consumista, está se transformando, cada vez mais, numa mercadoria; e a relação entre educador e educando, numa prática que se aproxima muito do consumo e do mercado. Como consequência confirma Guareschi (2009, p.66) a prática pedagógica também tem se alterado, pois “ao considerar a educação uma mercadoria os alunos, muitas vezes,

se julgam no direito de cobrar pelo produto, como se a educação fosse uma prática empresarial, onde quem paga tem o direito garantido, seu produto”.

Transcorrida mais de uma década, pode-se observar, principalmente na área educacional que as reformas instituídas tinham como objetivo preparar os/as educandos/as para o trabalho alienado¹⁶, pois, uma vez implantado o neoliberalismo de acordo com Boito Jr.(2002, p. 3) “não há quaisquer interesses em integrar, mesmo que de modo restrito segmentado, os trabalhadores à riqueza produzida”.

Como afirma Gentili (1995, p.158),

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos”. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado”. Os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custo da educação”, “competição efetiva”, “excelência”, “soberania do consumidor”, “cliente-aluno”, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica.

A autonomia, a participação e a cidadania ficam em segundo plano, pois o importante é formar um bom trabalhador, eficiente, disciplinado, obediente e individualista para o mercado.

Neste capítulo, ao abordar o ingresso do neoliberalismo no Brasil, foi possível vislumbrar todas as alterações na estrutura política, econômica e social do país através das sugestões dos organismos multilaterais internacionais foram incorporadas na vida dos brasileiros, através da criação de um consenso de que as medidas adotadas eram necessárias e as melhores a serem tomadas naquele período. Mas, foi através da reforma da educação brasileira que aconteceu uma ofensiva para que a preparação voltada ao mercado de trabalho.

1.2- O Rio Grande do Sul diante das reformas do Estado

As políticas educacionais no Rio Grande do Sul, em sintonia com as reformas educacionais na esfera federal em meados dos anos 1990, corroboraram

¹⁶ Utilizamos-nos da definição de Paro (1999, p.7) para justificar o uso do termo alienado neste sentido o autor referencia “é alienado não porque, simplesmente, é dividido, mas por conta da cisão em que o produto do trabalho aliena-se, separa-se, do trabalhador”.

com as recomendações dos organismos multilaterais e suas metas para com a educação dos países latino-americanos. Com intuito de esboçar como estas determinações afetaram as questões econômicas e as políticas públicas educacionais, convém realizar um aporte, mesmo que breve, sobre os efeitos da reforma do Estado no governo do Rio Grande do Sul.

O marco da ofensiva neoliberal ocorreu na gestão do governador Antônio Britto (1995-1998) da coligação Movimento Rio Grande Unido e Forte (PMDB, PSDB e PL) que seguindo as políticas do Governo Federal gestão 1995-2003 iniciou, entre outras medidas, a política de privatizações das estatais. Podemos citar como exemplo: a privatização da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE) e da Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT), cuja justificativa era de que os custos dos serviços e instalações seriam barateados.

A isenção fiscal de tributos, como o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transportes (ICMS), também foi implantada para atrair indústrias, sob o pretexto de oportunizar mais empregos. Outra medida foi a criação dos pedágios rodoviários e a fusão da Caixa Econômica Estadual com o Banrisul. Cabe ressaltar que as medidas tomadas pelo governo foram alvo de inúmeras críticas e protestos por parte da população, embora a mídia tenha realizado um intenso trabalho de massificação de informações na intenção de incutir tais ideias como sendo benéficas.

Mesmo com o apoio da mídia, Antonio Britto concorre à reeleição, mas perde para Olívio Dutra (Frente Popular) no segundo turno, sua derrota é considerada por muitos como a reprovação pelas medidas privatistas adotadas em seu governo.

O governo subsequente foi de Olívio Dutra (Frente Popular- A força do povo, PT, PC do B) no período compreendido entre 1999-2002. Neste período houve uma preocupação em conter o processo de privatizações incorporado pela gestão de Antonio Britto. Com uma proposta diferente da realizada pelo governo federal no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso que continuou com as propostas neoliberais, Olívio Dutra se opôs a fornecer isenções fiscais e empréstimos com juros abaixo do mercado, como propunha Antonio Britto, para que as montadoras de veículos Ford e General Motors viessem a se instalar no estado. Com a renegociação dos trâmites dos empréstimos somente a General Motors aceitou e a Ford instalou-se em outro Estado.

É relevante destacar também a criação do orçamento participativo¹⁷ no âmbito estadual, processo no qual as comunidades estipularam ou decidiram as prioridades nas quais o governo deveria investir. Na área educacional, a criação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) e a criação do constituinte escolar¹⁸ foram iniciativas que demonstraram, nesse governo, a abertura da participação popular. No entanto, ocorreu também a insatisfação dos trabalhadores com o não atendimento de suas reivindicações.

Olívio Dutra não se candidatou a reeleição e o Partido dos Trabalhadores indica Tarso Genro para concorrer ao governo do Estado. Este perdeu as eleições para o então candidato Germano Rigotto.

Em janeiro de 2003, assumiu o governo Germano Rigotto, coligação União pelo Rio Grande (PMDB-PHS-PSDB). Sua gestão estende-se até dezembro de 2006. Assim como no governo de Antonio Britto, os ideais neoliberais foram retomados e cortes realizados nas áreas sociais e educacionais. Outra questão refere-se ao não cumprimento do repasse da receita dos valores mínimos determinados pela constituição para a área da saúde e educação.

Diante do sucateamento da educação, inúmeros protestos foram gerados, pois o governo privilegiava as grandes empresas através de subsídios como foi o caso da empresa Gerdau e, no entanto, atrasava os repasses para as escolas. Em 2006 o então governador Germano Rigotto concorre a reeleição e perde para a candidata Yeda Rorato Crusius da coligação Rio Grande Afirmativo (PSDB, PFL, PPS, PSC, PL, PAN, PRTB, PHS, PTC, Prona, PT do B) é a primeira mulher a ocupar o cargo de governadora em toda a história do Rio Grande do Sul.

A retomada, mesmo que de maneira sintética, dos governos no Rio Grande do Sul após a ofensiva neoliberal no país, foi realizada com o intuito de demonstrar como o Estado vem desenvolvendo sua gestão, ora em sintonia com as propostas do governo federal, ora divergindo em alguns aspectos. Este tópico é relevante para compreender o governo Yeda Crusius objeto desse estudo que iremos abordar no próximo capítulo.

¹⁷ Celina Souza em seu artigo “Construção e consolidação de instituições democráticas: papel do orçamento participativo possui maiores esclarecimentos acerca deste assunto.

¹⁸ Valdelaine da Rosa Mendes em sua tese de doutorado intitulada “Participação na definição de uma política educacional: um mecanismo de controle público sobre as ações do governo?”, realizou um estudo sobre a implantação da constituinte escolar no governo Olívio Dutra.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO SUL

No dia primeiro de janeiro de 2007 assumiu o governo Yeda Rorato Crusius (PSDB) para gestão (2007-2010). Através do lema “Um jeito novo de governar”, os ditames neoliberais foram retomados com voracidade no Estado juntamente com a política de ajuste fiscal e redução de custos das contas públicas.

Iniciou-se então, uma série de medidas na rede de educação básica de ensino estadual que causaram inúmeras repercussões no âmbito educacional, desde o início da gestão. Entre as medidas foram adotadas as seguintes: o fechamento de escolas e o remanejamento de turmas, o fechamento de bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática, a fusão das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física em Santa Cruz do Sul, entre outras medidas impostas pela Secretaria Estadual do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc-RS).

Desta forma, este capítulo visa demonstrar como as ações do governo na gestão (2007-2010) afetaram todos os sujeitos citados anteriormente pertencentes à rede de educação básica do ensino estadual.

2.1- As mudanças na área educacional da gestão (2007-2010)

A escola, como instituição social, não se limita ao trabalho com o conhecimento socialmente valorizado, é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania. Por pertencerem a uma determinada rede de ensino, as escolas possuem aspectos comuns, entretanto, cada escola é uma instituição social,

única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas.

A realidade escolar deve estar vinculada à realidade de mundo vivenciada pelos discentes. A troca de experiências e interações faz com que haja uma troca de valores e aprendizado entre professores/as e alunos/as, pois ambos podem ensinar e aprender através de suas experiências. Mas, tudo isso sem esquecer a afetividade, pois esta tem papel muito especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas em que se encontra a sociedade (ARROYO, 2000).

Entende-se, portanto, que cada componente curricular trabalhado na escola tem seu conteúdo a ser socializado, “cabendo aos professores desenvolver suas atividades de forma mais ampla possível buscando assim desvelar o mundo que se tem pela frente, compreendendo e participando ativamente do mesmo” (DITTRICH, 2000, p.86-87).

Há necessidade que o docente esteja em processo de formação permanente, em sintonia com a realidade histórica, política e cultural da sociedade, pois, através do dinamismo do ambiente escolar, a sala de aula não pode ser considerada apenas como um lugar para transmitir conteúdos; é, também, local de aprendizado de valores colaborando com a formação de sujeitos críticos, participativos, possibilitando-os interpretar e transformar a sociedade em benefício do coletivo.

Uma das metas educacionais é que todos em idade escolar estejam frequentando a escola. Na Constituição Federal do Brasil (1988), nossa carta magna, como mencionado em outras passagens deste estudo: “a educação é um direito de todos”. No entanto, a quase universalização do acesso legitima a aparente democratização do ensino. Mas, esta democratização ocorreu mediante um processo de precarização da escola. Em outras palavras, existe a oportunidade de frequentar o ambiente escolar, mas o que efetivamente se nega são “as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade” (FRIGOTTO, 1989, p. 166).

Muitas vezes, a qualidade desejada para a educação tem seus embasamentos em teorias administrativas e não pedagógicas como foi o caso da reforma da educação no Rio Grande do Sul realizada pelo governo Yeda Crusius fundamentada num modelo de gestão pública voltada para a “qualidade total”. Mas,

os princípios de qualidade implantada pelo governo do Estado é aquela que se destina aos interesses do capital, pois tem sua origem e princípios nas teorias da administração gerencial de empresas, em outras palavras, reduzir os custos e aumentar os lucros. Assim, observamos que são dois conceitos de qualidade distintos, pois um destina-se a atender as camadas menos favorecidas e outro as privilegiadas.

Convém mencionar que no sistema da administração gerencial a “qualidade total” é uma forma de gerenciamento de empresas fundamentada nos princípios toyotistas de produção ou modelo japonês. Com o advento do capitalismo as empresas se defrontaram com uma forte competição de mercado e foram obrigadas a criar regras para que seus produtos agregassem valor e se destacassem entre as demais. Como exemplo, podemos citar a adesão das empresas ao ISO 9000 (Internacional Standardization Organization)¹⁹.

A empresa que não tivesse o selo de “qualidade” ISO 9000 poderia encontrar problemas na hora de vender suas mercadorias. Assim, qualidade total passou a resumir

as condições para a sobrevivência da empresa, a atuação voltada para o cliente e o comprometimento dos funcionários com a mesma. Mas, sobretudo tinha como objetivo reduzir custos, aumentar os lucros e acirrar a competitividade (ELIAS, 1997, p.43).

De acordo com Antunes (1999, p.50-51), “quanto mais qualidade total um produto possuir menos deveria ser o seu tempo de duração [...] a qualidade total torna-se ela também negação da durabilidade dos produtos”. Complementa o autor que a qualidade total desenvolvida pelas empresas vem ao encontro dos interesses do capital no sentido de acelerar o ciclo de produção, ou seja, de consumo.

Nesse sentido, no Rio Grande do Sul a implementação da qualidade total no setor público teve seu marco na gestão do governador Germano Rigotto, antecessor da governadora Yeda Crusius, o qual promulgou, em 2005, a Lei 12.237 cujo objetivo foi: desenvolver os serviços públicos com eficiência racionalizando as despesas no âmbito do poder executivo. No que tange a gestão de pessoas a qualidade total refere-se ao “processo de destruição da força humana de trabalho

¹⁹ A ISO é um órgão técnico da ONU, responsável pelas normas técnicas de todos os segmentos industriais. Sua criação ocorreu em 1946.

causada pela liofilização organizativa da “empresa enxuta”, segundo Antunes (1999, p, 52). Esta concepção de empresa atingiu seu ápice no pós-fordismo.

Nesse contexto, uma empresa era mensurada pelo número de operários que nela exerciam suas atividades laborativas e mesmo com menor contingente de força de trabalho tinham maiores índices de produtividade (ANTUNES, 1999).

No governo Yeda Crusius este modelo de gestão de recursos humanos foi implantado, pois a governadora defrontou-se com receita estatal deficitária e contraiu empréstimos do Banco Mundial para rolagem da dívida junto à União.

O empréstimo realizado foi de US\$ 1,1 bilhão de dólares em duas parcelas a primeira parcela cujo valor US\$ 650 milhões de dólares que foi liberada no ano de 2008 e a segunda que seria no valor de US\$ 450 milhões de dólares mediante o cumprimento dos acordos assumidos na assinatura do contrato (ABREU, 2011, p.74).

Entre os compromissos assumidos destaca-se a Reestruturação da Dívida e Ajuste Fiscal objetivando reduzir custos da receita com a área da segurança e do magistério, bem como da previdência social, os quais, segundo os consultores do Banco Mundial eram os principais comprometedores da receita do Estado.

Nas reuniões realizadas em janeiro de 2008, os consultores do Banco Mundial juntamente com a SEFAZ (Secretaria da Fazenda), SEPLAG (Secretaria do Planejamento e Gestão), SARH (Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos), SEJUS (Secretaria de Justiça) e OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse público) estabeleceram que:

O governo do estado 2007-2010 deveria realizar: ajuste fiscal, com ampliação da receita e controle da despesa; reforma da previdência social, com implementação do gestor único e do regime de previdência complementar; e modernização da gestão pública, com desenvolvimento gestão por resultados, institucionalização de OSCIPs, realização de contratos gestão, revisão das carreiras dos servidores e organização da escola de governo (ABREU 2011, p.76).

Três Termos de Compromissos de Resultados de programas estruturantes foram desenvolvidos até 2008 como parte do acordo firmado com o BM, os quais podemos citar: Ajuste Fiscal, Governo de Resultados e Boa Escola para Todos, liderados respectivamente pelas Secretarias de Fazenda, Planejamento e Educação.

A figura a seguir explicita as dimensões de cada componente e as respectivas metas propostas.

Componentes	Compromissos
Reestruturação da dívida	- Execução da reestruturação da dívida - Modernização da gestão da dívida
Ajuste fiscal	- Cumprimento das metas fiscais do Programa de Ajuste Fiscal - Ampliação da receita por ações de melhoria da eficiência da arrecadação tributária, substituição tributária e revisão de créditos presumidos. - Controle da despesa de custeio, de pessoal e outros gastos.
Previdência social	- Implementação do Gestor Único da Previdência . - Implementação do Fundo Complementar da Previdência .
Modernização do setor público	- Implementação de modelo de gestão por resultados na administração pública. - Marco regulatório das OSCIPs e início da qualificação das entidades mais apropriadas para operar nessa modalidade. - Criação da Escola de Governo e capacitação de servidores em gestão pública por resultados e em cursos instrumentais. - Política de pessoal e reestruturação das carreiras alinhadas com avaliação de desempenho e gestão por resultados. - Criação da carreira de gestor público.

Figura 1- Componentes e compromissos assumidos junto ao Banco Mundial.

Fonte: "A Reestruturação da Dívida como Instrumento de Gestão Fiscal", de Luciano Lauri Flores e Roberto Balau Calazans, agentes fiscais do Tesouro do Estado apud ABREU (2011).

É possível constatar que o empréstimo contraído, por um lado, auxiliou o governo a desenvolver algumas propostas que necessitavam de recursos financeiros e, por outro lado, com o ajuste fiscal e a modernização do setor público intensificou o trabalho do magistério e dos militares estaduais, como mencionado anteriormente, são responsáveis, na concepção do governo, pelo comprometimento da receita do Estado.

No que tange aos planos desenvolvidos pelo governo, abordamos aqueles que afetaram diretamente o magistério como foi o caso do ajuste fiscal que se deu através do controle da despesa de custeio, de pessoal e outros gastos.

O BM sugeriu, então, que as carreiras do magistério e dos militares fossem modificadas principalmente no que diz respeito ao regime de previdência. A justificativa era de que as gratificações adquiridas ao longo da carreira e incorporadas na aposentadoria estavam causando déficit na previdência. Contudo, essa proposta causou inúmeros protestos por parte dos militares e do CPERS/ Sindicato em relação ao governo e, portanto, não foi implantada.

Nesse sentido, Hypólito (2008, p.17) salienta que “em boa medida, temos ficado reféns das políticas globais para obtermos financiamentos e acabamos nos

submentendo a formas de controle que estão cada vez mais dispersas e abrangentes”. Assim, esse modelo de gerenciamento fora inserido no sistema educacional do estado, através do programa estruturante Boa Escola para Todos como parte dos compromissos assumidos pelo Estado com o BM.

O programa estruturante Boa Escola para Todos foi implantado em consonância com o movimento todos pela educação lançado no ano anterior de 2006 cujo objetivo foi:

monitorar a educação através de divulgação de pesquisas, dados e informações relacionados ao tema, uma maior e melhor inserção da educação na mídia, o fomento, o debate e a mobilização de agendas locais de acompanhamento, cobrança e apoio (AMARAL 2010, p.122).

Através da figura a seguir é possível vislumbrar como este programa estava sistematizado e seus respectivos objetivos, os quais abordaremos sucintamente, pois nosso intuito é elucidar as ações no contexto educacional na gestão do governo Yeda Crusius sem contemplar um eixo específico²⁰.

Programa estruturante Boa Escola para Todos	
Projeto	Objetivos
Centro de referencia na educação profissional	Transformar nove escolas estaduais em centros de referencia do ensino técnico.
Escola legal	Manutenção e ampliação dos espaços escolares.
Professor nota dez	Valorizar e implementar uma nova legislação para a carreira do magistério.
SAERS	Avaliar o desempenho dos alunos/as do estado do RS e construir uma matriz de habilidades e competências cognitivas.
Sala de aula digital	Implantar salas de informática com intuito de utilizar os recursos tecnológicos como meio pedagógico.

Figura 2- Programa estruturante Boa Escola para Todos.
Fonte: Amaral (2010 p.145).

Todos esses projetos, segundo a Seduc, tinham como meta melhorar a qualidade da educação através do gerencialismo no contexto escolar. Observa-se então, que o governo do estado do Rio Grande do Sul seguiu o modelo de gestão,

²⁰ A tese de Joseane Caroline Soares Ramos Amaral intitulada A política de gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial traz dados específicos sobre cada programa.

no qual as escolas da rede tiveram que incorporar os conceitos de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, D. 2004, p.1130).

Hypólito (2008) complementa: esta proposta consiste numa forma a inculcar o neoliberalismo nas políticas educacionais e na sociedade atual, fundamentada no individualismo e na meritocracia que consiste na recompensa pelo desempenho.

Esse ideário neoliberal é reforçado constantemente pela mídia, impressa e televisiva que insiste em transmitir “a imagem de escola dinâmica, ativa, participativa, como sinônimo de escola de qualidade exigindo um esforço sobre-humano de toda a comunidade escolar, especialmente dos/as professores/as e da equipe pedagógica” (BARBOSA, 2009, p.75).

No entanto, as questões pedagógicas são muito diferentes das administrativas, por isso as reformas na educação realizadas através do Programa Boa Escola para Todos alteraram a configuração das escolas das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais.

Paro (1999, p. 101) destaca:

As recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista.

Ora, qualidade no sistema educacional é diferente do sistema gerencial, por isso não é possível concebê-la como se esta fosse padronizável. Além disso, depende de fatores como economia, política, pedagogia, filosofia, além das relações estabelecidas com a comunidade escolar e na sala de aula.

A qualidade não pode ser vista apenas como insumos ou resultados plausíveis de regulação, ela deve ser vista a partir da formação histórico-cultural dos sujeitos objetivando o resgate dos mesmos a partir de políticas públicas que incentivem a inclusão. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007 p.07).

A educação pautada no desempenho, qualidade total, consagra aqueles que sempre tiveram melhores condições e acesso à escola e exclui os mais pobres agravando as suas desvantagens educacionais.

Para Azevedo (2010, p.10), a educação de qualidade

não dialoga com critérios classificatórios e meritocráticos, pois tais critérios excluem os que não aprendem culpando-os pelo seu fracasso"[...] "a meritocracia vem acompanhada e indexada a um conjunto de proposta que têm como objetivo transferir para as escolas os métodos de avaliação e gestão da empresa, submetendo a formação humana aos ditames do mercado, aos cálculos e custos.

É importante salientar o quão nefasta é essa medida, pois repassa para os alunos/as e professores/as a incumbência por melhorias na educação recaindo na escola toda a culpa pelo seu fracasso ou sucesso. Sendo que cabe ao Estado gerir e implantar estratégias de ensino a todos os cidadãos respeitando o direito à educação e de igualdade perante a lei oferecendo para todos (e não para poucos) uma educação de qualidade. Já no caso da meritocracia, esta contribui para o acirramento do individualismo e da competição entre as escolas destacando uma como a melhor e as demais como piores.

Por fim, as mudanças na área educacional, através do programa Boa Escola para Todos, causaram inúmeros impactos na organização do trabalho pedagógico nas escolas. Toda a mudança com objetivo de melhorar a educação no sistema público é oportuna, mas convém analisar os princípios incutidos nas propostas dos governos que as propõem principalmente quando estas se concretizam através da intensificação e precarização do trabalho docente, assunto que abordaremos a seguir.

2.2- Os desdobramentos das políticas na rede de ensino do Estado: a precarização do trabalho docente

A condição de trabalho na área educacional encontra-se cada vez mais desafiadora. Quando se trata da docência, observa-se, como ressalta Enguita (2004), que a diversidade reflete também no corpo docente, pois o que para alguns docentes é excessivo, para outros é insuficiente; o público da escola é comparativamente mais diversificado, porque a sociedade é mais diversificada. Essa diversidade, vista como desigualdade, é muito visível no conjunto do sistema educacional e, se pode chegar a ocorrer em uma única escola, tanto mais em uma única sala de aula.

Além disso, saber lidar com a diversidade exige do/a professor/a uma constante reflexão sobre a sua prática e uma constante revisão dos seus conceitos a

respeito do aluno buscando superar estigmas e rompendo com concepções pré-estabelecidas, pois “uma mente incorpórea, solitária, alheia às marcas do corpo, sem contexto social, material e cultural, é uma ficção” (ARROYO, 2004, p.131).

Sabemos que, no momento atual da educação brasileira (em especial, a pública) tentar motivar os/as professores/as não é uma tarefa fácil, pois esses/as sofrem com o aumento das tarefas a serem realizadas, sem qualquer adicional na sua remuneração.

Os/as professores/as estão sendo cada vez mais exigidos na sala de aula, podemos citar como exemplo o que aconteceu na gestão do governo Yeda Crusius: o elevado número de alunos/as, a falta de apoio pedagógico, de condições materiais e infraestruturais.

As condições precárias nas quais os/as docentes desenvolvem suas atividades foram verificadas por Frigotto (1989) há três décadas permanecendo principalmente na rede pública de ensino que é frequentada pelos/as filhos/as da classe trabalhadora. Destaca o autor:

A escola, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária. Em diferentes estudos que realizamos sobre os recursos físicos, financeiros, materiais e sobre o corpo docente que atua nas escolas públicas, constatamos inexoravelmente uma distribuição regressiva dos recursos e um estado precaríssimo das condições de funcionamento destas escolas (FRIGOTTO, 1989, p.167).

Observa-se, então, que o ensino público vem sofrendo os efeitos da precarização ao longo dos anos e pouco tem mudado nesse aspecto a realidade das escolas públicas. No Rio Grande do Sul, gestão 2007-2010, a ausência de condições materiais foi um dos elementos de destaque nas respostas das entrevistadas quando questionadas sobre a interferência das ações governamentais no cotidiano da escola e nas aulas de Educação Física. Na entrevista da professora Doroty esta confessou que separar as turmas é uma forma de “driblar” a dificuldade.

[...] Às vezes tu não tens material que chega para trabalhar. Aí como é que tu vais... Trinta e seis alunos tu vai ensinar tudo desde o início é muito melhor se pudesse separar e tivesse duas professoras para ensinar. Dá para trabalhar? Dá, com certeza, a gente faz milagre, às vezes, mas é muito mais complicado (Doroty).

Assim, é possível constatar que as questões materiais e de infraestrutura têm reflexos diretos na prática pedagógica do/a professor/a, ou seja, menos investimentos na educação, ausência de condições básicas e necessárias no ambiente escolar refletem também nas questões de gênero.

Essa precarização do trabalho docente foi constatada na entrevista de uma professora que relata a ausência de recursos humanos para manter atividades essenciais como Xerox, biblioteca, sala de informática, etc...

A gente sentiu bastante dificuldade aqui com os recursos humanos, tirando professores de setores para colocar em sala de aula são pessoas que fazem falta Xerox, informática, biblioteca. Nesse ponto eu acho que a coisa ficou muito... Castigada não é bem a palavra é... Como é que vou te dizer... Sobrecarregada. O aluno tem isso na escola, mas não pode usufruir por falta de recursos humanos (MANUELA).

A justificativa da Seduc foi de que lugar de professor é na sala de aula. Concordamos, mas antes de deslocar estes/as professores/as não teria sido necessário colocar um/a funcionário/a para substituí-lo via contrato emergencial ou concurso?

Durante a maior parte do ano de 2007 até meados de 2008 muitas escolas mantinham ainda suas bibliotecas, laboratórios e salas de informática fechados. Nesse ínterim, repercutiam em toda a escola os efeitos dessa precarização do ensino na rede estadual e os docentes com a intensificação do seu trabalho. A esse respeito Lourencetti (2006 p.2) acrescenta “uma gama mais diversificada de tarefas, de responsabilidades de outras pessoas, passou a ser desempenhada por uma só pessoa, simplesmente porque aquelas outras não estão mais na instituição”.

Ocorre, assim, a isenção de responsabilidade dos governos, pois esses transferem ou sobrecarregam outros setores ou pessoas para sanar questões que seriam de sua responsabilidade. Oliveira D. (2004), em pesquisa sobre uma realidade diferente da aqui estudada, identificou elementos para analisar essas reformas que podem, para este estudo, ser transferidos:

Essas reformas acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA D, 2004 p.1131).

No projeto de formação continuada e capacitação dos professores/as “Lições do Rio Grande”, há indícios da precarização o trabalho docente. Trata-se de uma proposta cujo intuito foi implementar as diretrizes das políticas de gestão educacional no trabalho pedagógico através de uma matriz referencial de competências para cada componente curricular.

Ademais, uma educação fundamentada em competências nos remete ao sistema toyotista de produção industrial embasada nos princípios da produtividade, eficiência, flexibilidade e, sobretudo, de um profissional polivalente para atender aos interesses do capital. Hypólito destaca que esta forma de conceber a educação tem relação direta com o sistema econômico neoliberal vigente.

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (HYPÓLITO, 2009, p.102).

Na construção da proposta, os autores destacaram que a noção de competência utilizada no referencial não é restrita à capacitação do “novo” trabalhador no sentido de visar sua adaptação ao mercado, mas sim competência “enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica” descrito por Lodi (2004, apud RIO GRANDE DO SUL, 2009c).

Embora, o documento faça menção ao desenvolvimento da compreensão a atuação crítica dos/as educando/as na sociedade, ao nos defrontarmos com os princípios que norteiam os referenciais e principalmente o governo que ao qual estão vinculados, há que se questionar a proposta contida nos mesmos.

O referencial curricular tem como princípios “demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender” (Rio Grande do Sul, 2009, p.19). Logo, fica evidente o controle sobre o trabalho docente a partir do momento em que é dito o que ensinar e como fazê-lo. Esse modelo de referencial retira à autonomia da prática pedagógica e, como consequência a decisão pedagógica também declina (LOURENCETTI, 2006).

Ao analisar a matriz referencial da Educação Física, organizada em mapas estratégicos, podemos destacar duas questões pertinentes ao estudo: a primeira refere-se ao enaltecimento do esporte nas aulas, a outra está vinculada ao eixo que contempla as relações de gênero na escola.

Observamos a predominância do ensino dos esportes nas escolas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Há na matriz referencial a menção de que o esporte seja trabalhado em metade das aulas de Educação Física no ensino fundamental. Quanto à outra metade das aulas estas deveriam se dividida

em atividades como: ginásticas, jogos motores, lutas e práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza, atividades aquáticas, práticas corporais e sociedade e, por fim, práticas corporais e saúde.

Às questões de gênero são contempladas no eixo das práticas corporais e sociedade cuja matriz sugere que este conteúdo e o tempo destinado a desenvolvê-lo ocupe 6% das aulas no transcorrer do ano letivo (RIO GRANDE DO SUL 2009 p.125). Embora o percentual citado anteriormente fosse uma sugestão convém destacar: quando se trata de (re) construções das questões culturais um trabalho sistematizado e regular é necessário visando à reflexão acerca do assunto, nesse caso em específico sobre as relações de gênero.

Os princípios da proposta deixam evidente o ensino embasado em cartilhas que trazem aulas prontas. Concordamos com Peroni (2010) que este tipo de proposta pode ser considerada pedagogicamente como um retorno aos moldes educativos tradicionais desconsiderando o que já avançamos.

Dessa maneira, o programa de formação continuada e o seu referencial curricular Lições do Rio Grande foram percebidos como uma interferência governamental negativa no planejamento das professoras entrevistadas. Convém lembrar que o planejamento é realizado em conjunto, no início do ano letivo, por todos/as professores/as de Educação Física da escola através dos planos de estudos com os conteúdos a serem desenvolvidos naquele ano e os objetivos a serem alcançados. Mas, é o/a professor/a que determina o que vai ser trabalhado e o tempo necessário para cada atividade.

Na escola pesquisa duas professoras realizavam o trabalho integrado com o mesmo tempo e atividades para suas turmas, ou seja, por trimestre, as outras duas desenvolviam seu planejamento semanal e de forma individualizada. Todas as docentes mencionaram que seu planejamento é concretizado no decorrer do ano letivo, mesmo quando sofrem interferências externas.

Assim, duas professoras manifestaram-se contra a maneira na qual o programa de formação Lições do Rio Grande fora desenvolvida por ter interrompido o trabalho pedagógico em andamento para dar início a esta proposta. Sobre esse assunto a professora Doroty comenta: “Agora essas Lições do Rio Grande. Eu acho que interferiu bastante porque a gente teve que deixar o nosso planejamento de lado para começar um planejamento que foi imposto para nós”.

Os docentes que vivenciam o cotidiano escolar, que são os alvos dos pacotes educacionais dos diferentes governos, são caracterizados pelos gestores apenas como executores, sendo que suas vozes e suas experiências, na maioria das vezes, são desconsideradas. Apple (1989, p. 162) corrobora a afirmação mencionando que “se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os/as professores/as”. Acrescenta ainda que este tipo de procedimento de controle sobre o currículo foi largamente instituído nos EUA na década de 1990, através de pacotes educacionais com materiais padronizados para todas as áreas de conhecimento. Tais pacotes especificavam “como as atividades deveriam ser realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes e diagnóstico de rendimento, em coordenação com o sistema” (APPLE, 1989 p.159).

Ainda sobre a interferência do governo nas ações docentes a Professora Magali corrobora: “É, Eu acho que interferem sim. Na medida em que eles querem nos obrigar a fazer alguma coisa que nós não concordamos... As lições do Rio Grande, por exemplo”.

Frigotto (1989) neste aspecto deixa explícito que ao transformar o professor em mero executor separando-o do processo de elaboração das questões educacionais, principalmente as vinculadas ao trabalho pedagógico desqualifica e conseqüentemente precariza seu trabalho.

Se o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora? Neste sentido o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um "saber" em "pacotes de conhecimentos", um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas os cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino (FRIGOTTO, 1989 p.26).

Nos embasamos nas ideias de Peroni (2010, p.12) e, “questionamos as aulas prontas, em um momento histórico em que a criatividade, o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, enfim o conhecimento tem papel estratégico”. A autonomia do trabalho pedagógico é fundamental diante da diversidade encontrada na escola que dotada de novos desafios e voltada para uma pedagogia inclusiva considera os/as

educandos/as sujeitos participantes do processo educacional.

Outra forma de precarizar o trabalho docente foi percebido pela professora Manuela ao enfatizar que mesmo após ter recuperado os dias de greve não fora ressarcida pelo governo.

Eu acho assim que ela, (governadora), judiou bastante do magistério, em especial, não sei a polícia civil e a polícia militar também, mas... Que nem agora me perguntam, tu vais votar na fulana? Eu digo não vou, por que ela está me devendo quinze dias de trabalho que eu trabalhei, recuperei e ela não nos pagou (MANUELA).

A precarização nas atividades docentes se intensificou com o ingresso dos ideários neoliberais na economia, anteriormente citados neste estudo, pois o FMI e o BM cobram que índices e metas sejam atingidos para que liberem recursos para os Estados e Federações. Ademais, “entendem que a educação é importante como alívio da pobreza nos países dependentes. Portanto, não devem desperdiçar recursos com a educação” (BOTH, 2009, p.80).

Precarizar o ensino e intensificar o trabalho docente são algumas das maneiras pelas quais o governo do estado tentou dismantlar o ensino público e gratuito. Nesse ínterim, Paro (2002, p.18-19) faz uma importante ressalva: “democracia se faz na prática [...] não se concede, se realiza: não pode existir ditador democrático. Assim, questionamos o lema do governo estadual na gestão Yeda Crusius que propunha insistentemente um “jeito novo de governar”. Ao nos defrontarmos com esses “novos modelos” de gestão, é relevante intensificar o debate, ampliá-lo e aprofundar as suas análises envolvendo toda a comunidade escolar para que tais práticas autoritárias não sejam acobertadas pela prática de mecanismos em busca da “qualidade” no setor público.

2.2.1- Intensificação do trabalho docente

A intensificação do trabalho docente é recorrente do advento tecnológico e industrial e do processo de globalização fundamentada no neoliberalismo que exige a produtividade máxima do funcionário através da organização do tempo e do espaço no desempenho de suas funções.

Realizada inicialmente na indústria, a intensificação do trabalho migrou para a área pedagógica. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) mencionam que a tese da intensificação do trabalho docente foi trabalhada na década de 1980 primeiramente

por Larson (1980). Desde então, tem marcado profundamente os debates sobre trabalho docente, influenciando o desenvolvimento de categorias e de discussões como proletarização, profissionalização, intensificação e diferentes tipos de profissionalismo.

Na gestão do governo Yeda Crusius a intensificação do trabalho pedagógico pôde ser percebida através da exigência produtividade do/a professor/a baseada em critérios meritocráticos mencionados anteriormente, aumento do número de alunos/as em sala de aula (enturmação), lotação máxima da sua carga horária de acordo com a base curricular estabelecida pela legislação e a baixa remuneração.

Para Hypólito, Vieira e Pizzi (2009 p. 105) explicam o processo de intensificação no trabalho docente pode ser vislumbrado no que se refere à enturmação e à lotação da carga horário como um processo que

implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;

A denominação “enturmação” foi intitulada pelos docentes para caracterizar o movimento que a Seduc iniciou de aglutinar turmas nas salas de aula, cuja justificativa era que as turmas possuíam um número reduzido de alunos.

Em abril de 2008 foram fechadas 7.500 turmas e 105 escolas num só “canetaço” (REDIN, 2008). No ano de 2009 esse número aumentou para 122 escolas fechadas, 177 escolas municipalizadas e 8.300 turmas fechadas, segundo Farias (2009). O argumento para tais medidas encontrava-se no site do governo do Estado da seguinte forma:

a determinação de reorganizar o quadro das turmas visa utilizar melhor os recursos públicos da União e do Estado para a manutenção das escolas. O que estabelece um novo padrão de gestão de recursos humanos, como vistas à melhoria dos desempenhos de aprendizagem nas escolas gaúchas (Rio Grande do Sul, 2007).

No caso específico da enturmação, a Seduc fundamentou-se no parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul CEED/RS nº 1.400/2002 para o ensino fundamental para justificar a enturmação que estava ocorrendo nas escolas e que gerava inúmeros protestos dos alunos, professores e pais. Esse parecer determina, entre outras recomendações, que o número de alunos seja: 1º

ano até 25 alunos; do 2º ano ao 4º ano até 30 alunos; do 5º ano ao 8º ano até 33 alunos.

Em relação ao ensino médio fundamentaram-se no parecer CEED/RS n° 580/2000 (item 4.1.1, intitulado 'Sala de Aula', parágrafo 'e'): "Ocupação calculada na razão de 1,20m², por aluno, não podendo ter área inferior a 15,00m² e limite máximo de 50 alunos por sala de aula, mas não deveria ter menos de 35 alunos por sala". Com isso houve uma aglutinação de alunos nas salas de aula, sem considerar as questões infraestruturais, sociais e emocionais dos alunos.

A enturmação explicita o conceito mais clássico de intensificação do trabalho docente, que ocorre através "do aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho" (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109).

Os protestos foram proporcionais às medidas adotadas. Professores/as, pais, alunos/as e sindicalistas saíram às ruas em passeatas em várias regiões do Estado. As manifestações tinham como objetivo demonstrar o descontentamento com a atual gestão do governo, bem como a preocupação com o ensino gaúcho (MACHADO, 2007).

Arroyo (2000) relata uma situação de enturmação ocorrida com a filha de uma senhora, aluna de escola pública, que desabafa com ele, pois está inconformada com a separação dos alunos que vinham convivendo há um bom tempo. Essa mãe diz não entender a ausência de sensibilidade daqueles que ditam normas e desconsideram as relações afetivas e sociais das pessoas. O próprio autor relembra que seus filhos também sofreram com a enturmação e, ao questionar os responsáveis, a resposta foi simples "grupinhos de amigos atrapalham a atividade docente do professor e o aprendizado dos alunos" (ARROYO, 2000, p. 63).

O seu exemplo parece ser algo que ocorreu internamente no ambiente escolar na tentativa de viabilizar o silêncio e de realizar o isolamento com o objetivo de proporcionar uma melhor transmissão de conteúdos, mas essa situação torna o clima da sala de aula desumano, como infere o próprio autor.

Fazendo um aporte da situação ilustrada com a realidade das escolas estaduais aqui analisadas tomamos por empréstimo o questionamento do Arroyo (2000, p. 63): "é possível a formação de turmas de coletivo de alunos pensando que são pessoas e não números"? E concordamos com sua resposta de que as pessoas têm direito ao conhecimento, e também ao sentimento, à emoção e à amizade, aos

valores e ao convívio com seus pares de vivências humanas. Muitas vezes, as questões afetivas são negadas ou negligenciadas no ambiente escolar principalmente no que se refere à infância popular.

Redin (2008) tece um comentário sobre a situação da educação na rede estadual que faz perceber a diferença entre os que elaboram planos e estratégias para a educação e aqueles que as vivenciam no “chão da escola” e ressalta:

Não tenho dúvidas: os que decidiram por este pacote “da nova era da educação no Estado (RS)” nunca estiveram em uma sala de aula da escola básica, nunca abraçaram uma criança que chega sonolenta, às vezes mal alimentada, mal amada, nem acompanharam esta criança no “transporte escolar” em equipamento de qualidade questionável durante intermináveis tempos para chegar e retornar da escola de referência (REDIN 2008, p.1).

A angústia causada pela enturmação pode ser percebida na fala de uma professora, ao ser entrevistada, que relata a dificuldade em desenvolver um bom trabalho devido ao número elevado de alunos/as. No momento da entrevista a professora Magali mencionou: “Não sei se nos já chegamos lá, nessa parte das junções das turmas, pois, aumentou o número de alunos dentro na sala de aula, isso dificulta bastante o trabalho”.

Nesse momento ficou evidente a necessidade da professora de expor a situação atual em que se encontram as turmas na rede estadual, bem como a dificuldade encontrada em realizar um bom trabalho com um número elevado de alunos/as por sala.

O grande número de alunos/as por sala de aula foi um problema também constatado pelo estudo realizado por Baccin (2010), no qual professores/as e alunos/as relatam inúmeras dificuldades no processo ensino aprendizagem como dificuldades em apreender o conteúdo, desistência, migração para o ensino noturno, bem como para outras escolas que foram algumas das implicações da enturmação.

As relações interpessoais tanto dos discentes quanto dos docentes foram afetadas, pois na sala de aulas formaram-se grupos distintos e na sala dos/as professores/as os encontros ficaram restritos diminuindo também o espaço para análise e mobilização diante da situação intensificadora proporcionada pelo governo.

Convém salientar também que o Parecer nº 1400/2002 traz também recomendações quanto à melhoria na infraestrutura e no apoio pedagógico das escolas, mas tais orientações foram desconsideradas durante o período da enturmação. A questão instiga os seguintes questionamentos: a enturmação não

viola o direito a educação pública, bem como a qualidade do ensino cujo direito é assegurado pela constituição? As condições de trabalho, infraestrutura e apoio pedagógico também não fazem parte desses direitos?

Quanto ao direito à educação, Ferraro (2008, p.274) reitera que se fosse cobrado na forma de dívida educacional, muitos brasileiros seriam credores do Estado, ou seja, “o Estado deve anos de escolarização a 17,6 milhões de brasileiros e brasileiras de 10 anos ou mais, que o Censo 2000 classificou como não sabendo ler e escrever (analfabetos)”.

E complementa o autor:

o direito à Educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais, e estes, no contexto da globalização e da ideologia neoliberal, estão em baixa. Assim, a dita dívida educacional é apenas um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal não só não reconhece como tenta sistematicamente desqualificar. [...] Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições — a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço — que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola. (FERRARO, 2008, p.275).

No manifesto dos/as professores/as da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (FACED/ UFRGS) os docentes expressam suas preocupações diante da enturmação, medida considerada como um retrocesso no processo educacional “diante das conquistas históricas da educação pública gaúcha”.

Nós, professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que historicamente formamos outras professoras e outros professores, manifestamos nossa preocupação com os rumos anunciados para a educação básica em nosso estado. Especificamente com o critério “custo aluno”, que parece orientar a organização do trabalho pedagógico, [...] Esta determinação de reorganizar as turmas, popularizada com o nome de “enturmação”, se concretiza na fusão de turmas, o que “estabelece um novo padrão de gestão de recursos humanos, com vistas à melhoria dos desempenhos de aprendizagem nas escolas gaúchas”. [...] Assim, uma de nossas preocupações é com a oferta de uma escolarização de qualidade para essas crianças, que poderá ficar prejudicada com a estratégia da “enturmação”. Nesse sentido, perguntamos: como acompanhar individualmente os alunos com dificuldades de aprendizagem e o mesmo dar uma orientação pedagógica efetiva a pequenos grupos? Ou ainda: não seria um retrocesso quando os professores, pais e comunidades rurais, em todo o país, começam a deixar para trás a antiga escola “multisserida”, que as escolas rurais e urbanas, em nosso estado, venham a adotar tal estratégia, a da “enturmação”? (MANIFESTO DOS/AS PROFESSORES/AS FACED/ UFRGS).

O referido manifesto encerra com argumentos que corroboram com nosso estudo de que essa “reorganização das turmas” vulgo “enturmação” teve o objetivo de reduzir custos contribuindo com o ajuste fiscal do governo.

A estratégia do estado do Rio Grande do Sul, fundamentada apenas em uma justificativa econômica, acaba por anular os nossos esforços, enquanto educadoras/es, de oferecer uma formação integral as/aos nossas/os educadas/os, esperando que as/os mesmas/os, em seu futuro trabalho, mantenham esse princípio orientador. Tememos pelos resultados do que, em curto prazo, poderá significar um retrocesso nas conquistas históricas da educação pública gaúcha. (MANIFESTO DOS/AS PROFESSORES/AS FACED/ UFRGS)

Esse manifesto é um entre tantos outros que ocorreram no mesmo período dos quais o CPERS/Sindicato também participou.

Nos embasamos nas explicações de Arroyo (2000) para justificar por que as secretarias insistem em definir o número de alunos por turma. A centralidade do questionamento aponta dois vieses, o pedagógico e o financeiro, mas o referido autor salienta que a definição é dada basicamente por questões financeiras, pois um número baixo de alunos/as por turma encarece o ensino. Concordamos com Arroyo que em se tratando de dinheiro público deve-se ter todo o cuidado com o não desperdício e sim aplicá-lo de forma correta e equacionada, juntamente com critérios pedagógicos e éticos debatidos no contexto escolar com os professores.

No entanto, casos relacionados ao gerenciamento (numa perspectiva diferente da lógica gerencial capitalista) de recursos humanos nas escolas também devem ser considerado para um melhor aproveitamento dos mesmos. Na melhoria da qualidade do ensino, não há como admitir excesso de recursos tanto financeiros quanto humanos em uma escola e permitir a ausência em outras. Contudo, cada escola apresenta uma realidade, muitas vezes, na mesma escola é possível que uma turma tenha um número reduzido de alunos, devido às necessidades dos mesmos e as demais tenham um número maior. Para que o processo de ensino seja desenvolvido com qualidade, ninguém melhor do que o coletivo de profissionais para estar atentos a essa diversidade de critérios.

O problema reside no fato de que a partir do momento em que a Seduc baixa uma portaria e define quantos alunos deve ter uma sala de aula, sem prévio conhecimento da realidade escolar e sem debate com os/as professores/as, vários embates surgem no que diz respeito à imagem do professor, ao respeito pelos seus saberes e sua valorização profissional.

Nesse sentido:

Se a cada início do ano os professores receberem uma portaria, definindo como enturmar, guiados basicamente nos critérios de redução de gastos tão na moda (tudo nas políticas até o n° de alunos na sala se justifica em constrangimentos orçamentários), os profissionais percebem que estão sendo mercantilizadas, que sua ação está sendo mercantilizada, que essa ética política não é suficiente. Essa autoimagem de mercadoria até em questões como número de alunos por turma é tão forte que em muitas das pautas de negociação entra essa questão (ARROYO, 2000 p.142).

Diante do exposto Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p.105) mencionam: “há quem interprete de maneira errônea o processo de intensificação como sendo uma forma de profissionalização e, muitas vezes, é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo”.

Outra forma de intensificar o trabalho docente foi à redução no quadro de recursos humanos nas escolas, pois ao longo dos anos os/as professores/as saíram para gozar sua aposentadoria e não havia reposição de outro colega no seu lugar. Esse processo foi ocorrendo gradativamente, mas acentuou-se na gestão da governadora Yeda principalmente na área da Educação Física com a junção das turmas. Essa constatação pode ser vislumbrada nas entrevistas das professoras partindo do seu ingresso na escola estudada.

Marcela que atua há treze anos na escola relata: “Quando eu entrei aqui nos éramos entre oito ou nove professores. E agora de manhã são dois professores e mais uma que vem algumas horas. Eu não sei o número correto de horas e de tarde nós estamos entre duas professoras”.

A professora Manuela, com dez anos de exercício na escola, lembra que no seu ingresso havia nove professores e atualmente estamos entre cinco colegas. A professora Doroty complementa: “Quando eu comecei ali tinham nove. Agora deixa eu pensar... Agora são cinco”.

Cabe lembrar, que o início da carreira da professora no magistério foi no ano de 2002, ou seja, em menos de cinco anos, o número de professores/as foi reduzido pela metade. A diminuição no número de/as professores/as de Educação Física ocorreu por dois motivos: 1) o número de matrículas na rede estadual teve decréscimo de 113. 016 alunos/as no ensino fundamental no ano de 2005 para o ano de 2010 e no mesmo período no ensino médio foram reduzidos em 51. 675 o número de alunos/as matriculados/as; 2) pela unificação das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física.

A professora Magali, com quatro anos de atuação na escola, complementa: “Quando eu cheguei aqui nos éramos sete professores, agora nós somos quatro, sendo que um está em licença”. Fazendo uma análise cronológica dos fatos observa-se que nos últimos anos a intensificação do trabalho docente se acentuou principalmente na gestão do governador Germano Rigotto (2003-2006) e na da governadora Yeda Crusius (2007-2010).

A perda do poder aquisitivo consiste também numa outra maneira de intensificar, segundo Lourencetti (2006), o trabalho docente à medida que este necessita aumentar sua carga horária para que possa ter padrões mínimos de sobrevivência. O fato de ter uma baixa remuneração requer uma ampliação na jornada de trabalho reduzindo, portanto, o tempo de lazer, de descanso e de preparo para as atividades docentes. Assim, os governos buscam “introduzir soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento)” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI; 2009, p.105).

Os baixos salários e as condições precárias do trabalho do/a professor/a, muitas vezes não são confrontadas com as exigências que se deve fazer para esse tipo de função. A questão salarial foi o motivo que levou a professora Marcela a se exonerar vinte horas do Estado e assumir vinte horas no município. Quando questionada sobre o motivo da troca a professora Marcela respondeu: “Questão salarial. No momento, pela questão salarial”.

Por isso, o baixo salário repercute o quadro grave do ensino público, porque melhores salários implicarão em melhorias na defasagem de sua condição de trabalho, de lazer, de atualização, de sua vida, da sua condição humana docente. Desconsiderar tal questão “é incorrer num erro de análise das verdadeiras causas do mau funcionamento da escola” (PARO 2001, p. 38).

Essa foi e continua sendo uma das principais causas do sucateamento da educação no Rio Grande do Sul. Na gestão 2007-2010 a questão salarial, tão relevante para o magistério público estadual, fora desconsiderada, pois veementemente o governo do estado se opôs à Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008, que promulgou piso salarial nacional para os professores. Essa lei define que o salário nacional mínimo deva ser de R\$ 1.187,97 (Mil cento e oitenta e sete reais e noventa e sete centavos) valor atual, para os professores que possuem uma carga horária de 40 horas semanais.

A conquista do piso nacional, embora aquém dos valores que deveriam ser estipulados, pode ser considerada uma vitória, depois de muita luta dos trabalhadores da educação. Mas, no mês de Julho de 2008, a governadora, junto com os governadores do Estado de São Paulo, Minas Gerais, Paraná foi a Brasília ajuizar uma ação direta de Inconstitucionalidade de parte da Lei 11.738/08 junto ao Supremo Tribunal Federal. O argumento era de que “a lei era inviável não só para o Estado do Rio Grande do Sul, mas para o Brasil” mencionou a secretária de educação, Mariza Abreu, em entrevista ao jornal (Zero Hora de 24 de Julho de 2008). O argumento do governo era de que os impactos financeiros ocasionados pela implantação da Lei seriam insustentáveis, colocando em risco o cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Nesse aspecto, Boito Jr.(2002, p.01) afirma:

no setor público, o arrocho salarial, já antigo, foi reforçado pela Lei de Responsabilidade Fiscal, a precariedade foi implantada pela Reforma Administrativa e a insegurança pelo terrorismo previdenciário das sucessivas reformas, oficiais e oficiosas, da previdência. As más condições de vida e de trabalho no setor da educação, apesar de suas especificidades, fazem parte, portanto, de uma situação geral vivida pela grande maioria dos trabalhadores brasileiros.

Observa-se assim que Lei de responsabilidade fiscal tratava-se de um argumento para que o piso não fosse implantado para os professores/as. No entanto, no mês seguinte em Agosto, os professores/as foram surpreendidos com a aprovação, na assembleia Legislativa, do aumento de 143% para os vencimentos mensais da governadora Yeda Crusius (PSDB), que passaram de R\$ 7,1 mil para R\$17,3mil. Para o vice-governador Paulo Feijó e os secretários, os deputados concederam reajuste de 88% passando seus vencimentos de R\$ 6,1 mil para R\$ 11,5 mil mensais.

Numa gestão marcada por incoerências, a própria Secretária Estadual a Educação, Mariza Abreu, que fazia parte do governo naquele momento, não questionou o piso salarial nacional para o magistério. Pelo contrário salientou que como salário mínimo profissional, esse piso serve para melhorar os salários iniciais dos professores, condição para atrair bons profissionais. No entanto, o projeto de lei do Presidente Lula tratava apenas do piso e tinha apoio dos Estados, mas foi modificado no Congresso. Assim sendo,

Os Governadores solicitaram ao Supremo Tribunal Federal 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, 2008a).

Outra medida que merece destaque, foi a limitação quanto ao número de servidores participantes de atividades sindicais através da ordem de serviço Nº 03 de 17 de Junho de 2008. A alegação do governo do Estado era de que havia muitos membros do magistério cedidos com ônus para o CPERS/Sindicato, aproximadamente 40, segundo Abreu (2011). Com base na Lei 9.073 de Maio de 1990 o número de participantes ficou restrito a onze servidores. Houve novamente um embate entre governo e CPERS/Sindicato agora na esfera jurídica. O CPERS/Sindicato impetrou um mandado de segurança contra esta medida alegando que a Secretaria de Educação estaria violando o direito de liberdade e participação sindical. O judiciário indeferiu o mandado por entender que este direito não estava sendo cerceado, mas apenas regulamentado. Com o número de integrantes do sindicato reduzido, as tarefas como amparar e mobilizar os associados certamente seriam prejudicadas. Essa foi uma tentativa de enfraquecer este movimento coletivo.

As professoras participantes do estudo também protestaram através de movimentos coletivos como os promovidos pelo CPERS/Sindicato. A professora Doroty revela ter participado da greve que ocorreu em 2008. Afirma a referida professora: “Particpei da manifestação contra o governo na época da greve. Isso sim”.

A professora Marcela mencionou que além da greve participou também de várias reuniões do CPERS/Sindicato. “Sim. Eu particpei da greve e de varias reuniões do CPERS/Sindicato. Discutimos as pautas e votamos”

A professora Manuela participou da greve, bem como das assembléias: “Sim. Particpei. Sempre que podia eu ia as assembléias”.

A professora Magali participou das assembléias em âmbito regional e afirmou: “Quando teve assembléias regionais sempre fui a várias”.

Foi possível constatar um engajamento das docentes com as atividades sindicais e principalmente sua participação na greve geral ocorrida no ano de 2008.

A greve aconteceu num momento de intenso descontentamento do magistério com o governo e suas medidas na área educacional. Então, na tentativa de inibi-la, no dia 28 de outubro de 2008, através do Diário Oficial do Estado a governadora Yeda Crusius assinou decreto 45.959, o qual no seu artigo primeiro consta: “Fica vedado o registro da efetividade no Sistema de Recursos Humanos do Estado – RHE – correspondente a dias não trabalhados em virtude de greve ou paralisação no serviço público estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

A justificativa da governadora foi de que “tanto as paralisações quanto as greves dos servidores públicos, mesmo que legítimas as suas reivindicações, acarretam danos à sociedade, encontram limites no interesse social e no respeito à autoridade e à dignidade públicas” (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p.3).

Paro (2002, p.21), ao transcrever sobre a greve no magistério, questiona

por que a uma única categoria profissional, a dos professores, deve sacrificar a luta por sua subsistência em nome do direito à educação da população, quando isso deveria ser preocupação de toda a sociedade, em especial do estado, que não oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento do ensino nas escolas?

Ora, o/a professor/a, assim como qualquer trabalhador/a que está vendendo sua força de trabalho no intuito de ganhar o seu sustento e de sua família, ao realizar uma greve, está reivindicando apenas o seu direito de obter melhores condições de vida.

Ao longo do ano de 2009, vários entraves ocorreram. Em relação ao piso salarial nacional, um projeto de lei encaminhado no final do ano letivo mais precisamente para o dia 22 de dezembro de 2009 destinava-se à aprovação do piso para os professores/as do Estado do Rio Grande do Sul, mas constava também alterações no plano de carreira dos servidores.

O projeto foi enviado à Assembleia, sem que os servidores bem como o CPERS/ Sindicato, tivessem feito uma análise do seu teor e discutido com os seus associados. Nesse aspecto, a presidente do sindicato Rejane Oliveira em entrevista ao jornal do Comércio, menciona que ao solicitar esclarecimento ao novo Secretario de Educação, Ervino Deon, este a recebeu no dia 11 de dezembro sem ter a cópia do projeto nas mãos (ORTOLAN, 2009).

Após ter acesso ao projeto verificou-se que o valor do piso nacional seria pago a categoria desprovidos das vantagens adquiridas pelos servidores que constam no plano de carreira como difícil acesso, triênios, parcela autônoma e

demais incorporações que auxiliam os proventos dos docentes. Ao retirar essas vantagens, o piso salarial, seria na verdade o teto salarial, não se pagaria mais que o valor anteriormente citado aos professores da rede pública estadual.

Por isso, no dia 14 de Dezembro em assembleia da categoria foi deflagrada outra greve do magistério público estadual na intenção de que o projeto fosse retirado da pauta, o que de fato aconteceu no dia 23, para que o CPERS/Sindicato tivesse conhecimento do seu conteúdo e pudesse dialogar com a categoria.

Destacamos a participação do CPERS/ Sindicato neste processo, em defesa do magistério, mesmo quando há o interesse dos governos voltados ao projeto neoliberal em enfraquecer os movimentos coletivos.

Nesse aspecto D. Oliveira (2007 p.365) menciona

As associações e sindicatos de docentes, atualmente na América Latina, enfrentam a difícil tarefa de organizar e responder às diversas formas de expressão da indignação, da revolta e resistência dos trabalhadores de educação para com o processo de precarização de suas condições de trabalho, trazidas pela massificação do ensino e pelos novos dispositivos regulatórios.

Não temos o objetivo de fazer uma análise da situação dos movimentos sociais, mas sucintamente explicar como o ingresso do neoliberalismo atingiu a todos os trabalhadores em especial os da educação, cuja intenção foi precarizar e, por vezes, marginalizar esses movimentos que atualmente continuam em voga.

O enfraquecimento da atividade sindical ocorreu em decorrência das propostas neoliberais adotadas no Brasil nos anos de 1990 da reestruturação produtiva que no transcorrer das últimas décadas se intensificaram, segundo Leher (2002). Quanto as propostas neoliberais esse processo ocorreu em virtude das mediadas solicitadas pelo FMI, Banco Mundial e Bird para liberar recursos financeiros para o Brasil, entre as quais, podemos citar a flexibilização das leis trabalhistas, bem como a reforma tributária e da previdência. Já a reestruturação produtiva²¹ fez com que o número de empregos diminuísse em virtude da incorporação de equipamentos automatizados que substituíram mão-de-obra operária.

²¹ O artigo de Araújo; Cartoni e Justo (2001) intitulado Reestruturação produtiva e negociação coletiva nos anos 90, traz mais dados acerca do assunto.

Assim, Araújo; Cartoni e Justo (2001, p.106) ressaltam

que a utilização de computadores e de equipamentos de base microeletrônica, ou seja, o recurso às novas tecnologias, teve um impacto negativo importante sobre o nível de emprego, devido à sua natureza poupadora de mão-de-obra. Entretanto, quando tais equipamentos são combinados com a introdução de novos métodos de gestão da produção, os resultados sobre a redução do emprego e sobre a alteração do conjunto das relações de emprego são muito mais significativos.

Diante da situação em que se encontrava o país, com altos índices de inflação e de desemprego e com a desarticulação dos movimentos de esquerda e os movimentos sindicais, logo o país sucumbiu aos ditames neoliberais. Alguns movimentos sindicais como “a Força Sindical cumpriu forte ponto de apoio para a implantação dos ideais neoliberais no setor produtivo” (SILVA, 2003, p. 68). Em contraponto, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) continuou oferecendo resistência às medidas implantadas pelos neoliberais, mas a sua prioridade, neste período, restringiu-se mais a “negociar com o governo reivindicando medidas compensatórias do que fazendo grandes mobilizações” (SILVA, 2003 p. 70).

Boito JR. (2002, p.9) constatou a existência de duas vertentes:

A primeira, mais geral, é que os trabalhadores brasileiros não estão passivos diante do neoliberalismo. Eles dispõem de organizações fortes e combativas (CUT, MST, MTST, UNE) que estão de modos distintos, resistindo à política neoliberal. A segunda conclusão é que o movimento popular não está suficientemente unido na luta contra o neoliberalismo. Isso é indicador de algo que a maioria dos intelectuais críticos e dos partidos de esquerda relutam em admitir: existe uma hegemonia ideológica da burguesia brasileira hoje, obtida graças à plataforma neoliberal. É importante reconhecer e analisar essa hegemonia, pois disso depende a localização de lacunas e equívocos na plataforma e na luta dos movimentos populares, localização essa que é o primeiro passo para resolver tais problemas.

Desse modo, as professoras entrevistadas foram questionadas sobre a participação no sindicato da categoria. As mesmas disseram fazer parte do CPERS/ Sindicato. Os motivos que as levaram a filiação foram distintos, assim como a opinião sobre a atuação do mesmo contra as medidas impostas pelo governo Yeda. Duas professoras discordam da maneira radical de como ocorreram os protestos por parte do sindicato em relação ao governo, principalmente em relação a manifestação²² que ocorreu em frente a casa da governadora.

²² A manifestação que ocorreu no dia 16/07/2009 contou com professores/as protestando contra a situação da educação gaúcha e dos constantes escândalos de corrupção envolvendo o governo.

A professora Doroty reconhece que o governo Yeda não recebeu o sindicato para dialogar e ouvir suas reivindicações, mesmo assim descreve a atitude do sindicato como radical.

Tem certas coisas que até... Assim... Eu não concordo. Acho que até o CPERS é radical demais. Pesquisadora: Tu poderias exemplificar? Ah, sei lá... Não tanto aqui, mais lá em Porto Alegre essas coisas tipo quando ficaram na frente da casa da Yeda, não deixaram ela sair de casa aquelas coisa todas que deu na TV sabe. Isso eu já acho coisa radical demais. Claro que tem os dois lados da coisa que ela também, às vezes, é meio... Não quer conversar. Mas, o CPERS também eu acho que a... A Rejane que é a diretora do CPERS ela é muito radical nesse ponto.

O que a professora desconsiderou foi a atitude também radical do governo em algemar a professora e levá-la no carro da polícia. Leher (2002, p.193) menciona que “a violência tem o objetivo de desmobilizar, enfraquecer e silenciar os que ousam afrontar o pensamento único”.

Há tempos que os movimentos sociais estão sendo descaracterizados e, por vezes, marginalizados pela mídia. Como exemplo podemos citar: o MST (Movimento dos Sem-Terra) que com frequência são denominados de “baderneiros” pela mídia impressa e televisiva.

Para a professora Magali, a atuação do CPERS/Sindicato estaria voltada a disputa de poder por partidos políticos, “muita política partidária no meio e para gente não é bom isso. Para educação isso não é bom”. As demais professoras consideraram positiva a atuação do CPERS/Sindicato, pois reconhecem a luta em prol dos trabalhadores da educação.

A professora Manuela reconhece a dificuldade de fazer parte de um sindicato e destaca o comprometimento das pessoas que aceitam representar a sua categoria. Mencionou ser positiva a interação com os filiados por repassar constantemente orientações e informações.

Eu acho que eles lutam bastante pelos nossos direitos. Até tem pessoas que trabalham ali dentro que dão mais do que podem. Não é todo mundo que encara aquilo lá. Até a gente recebe bastante e-mail agora vêm do CPERS todos os dias. Tu entras nos e-mails sempre te orientando colocando em dia as notícias. Agora veio uma do concurso que teve e que não foram chamados. Daqui a pouco tu és... Tu estas trabalhando como contrato e tu passou no concurso então tu mesmo está tirando a tua vaga sabe. Então eles te atualizam bastante sabe. Eles são bem ativos.

Assim como a professora Doroty a professora Marcela mencionou ser um desrespeito com os/as professores/as a governadora não ter estabelecido diálogo com o sindicato. Complementa Marcela: “Eles estão lutando, querem um diálogo. O

CPERS pediu para conversar com a governadora e não foi atendido. Eu acho que começa por aí o respeito dela com a gente”.

A ausência de diálogo foi uma das reclamações por parte das professoras, bem como o autoritarismo das medidas tomadas. Pois, mesmo nas reuniões em que o sindicato foi recebido a governadora manteve sua posição sem abertura para flexibilizar as propostas. Paro (2002, p. 13) menciona que “o autoritarismo se dá também, em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos”.

Enfatizamos a participação dos professores no(s) sindicato(s) como elemento de suma importância, como forma de contestação diante das políticas de gestão de governo que tentam desmobilizar os servidores das escolas. Na gestão do governo Yeda Crusius, várias práticas com esse intuito foram realizadas como: a enturmação, a diminuição dos espaços das reuniões pedagógicas nas escolas, o corte de salário dos dias em que os/as professores/as fizeram greve, acrescentando na vida funcional do servidor tais faltas. Além disso, a incorporação do piso nacional para os docentes permaneceu aos encargos do poder judiciário, aguardando sentença.

Quanto às reuniões pedagógicas na escola as professoras participantes do estudo mencionaram que estas aconteciam quinzenalmente, na maioria das vezes, com funcionários e com professores/as com duração de quarenta e cinco minutos. Observa-se que mesmo reduzido o tempo e o espaço das reuniões que anteriormente a gestão do governo Yeda Crusius eram semanais e com duração de uma hora e meia a escola se adequou por perceber o quão é necessário no espaço escolar o diálogo e o debate sobre as questões pedagógicas.

Os momentos das reuniões devem ser aproveitados para ampliar as reflexões sobre a implantação das políticas educacionais e seus impactos na prática pedagógica, pois “a reunião é muito importante no cotidiano escolar para o enriquecimento do trabalho pedagógico” (VASCONCELOS, 2002, p.123). São os espaços comuns aos professores que oportunizam a socialização das ideias para que se tenham os saberes compartilhados propiciando uma dinâmica muito maior e melhor no grupo, pois a atuação isolada impede a construção de projetos coletivos.

Assim, mencionamos também a fundamental participação dos/das professores/as nas reuniões das escolas, bem como no seu sindicato, pois são através das lutas e no envolvimento coletivo que as mudanças se encaminham.

Nesse sentido, os professores devem relembrar as lutas de seus antecessores e buscar a reflexão sobre sua práxis diariamente para fins de adequá-la às mudanças que são relevantes no ambiente escolar e social.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL, A QUESTÃO DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1- Entendendo gênero

O termo gênero, bem como as suas relações encontram-se imbricadas em todas as discussões realizadas neste estudo. É relevante, então, aprofundarmos sobre a sua gênese e trajetória em diferentes áreas do conhecimento, entre elas nas Ciências Sociais e na Educação Física.

De acordo com Petersen (1999), a categoria gênero adquiriu um caráter interdisciplinar de conhecimento a partir dos estudos de Scott (1995) e Pedro (1994). Essa categoria segundo Pedro (1994, p.40):

Migrou das ciências sociais, especialmente da antropologia para história [...] ampliou o conceito funcionalista dos papéis sociais. Trata-se então de uma categoria que para seu estudo foi preciso, ao destacar as funções de assimetria e hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporar as relações de poder.

Para Goellner (2005, p.207) gênero é uma “categoria analítica e política que evidencia as construções sociais e históricas do masculino e feminino”. Sendo assim, os estudos de gênero permitem elucidar os aspectos culturais, sociais, e históricos que constituem o masculino e feminino, ou seja, não são apenas as características biológicas e genéticas que estabelecem a diferença entre homens e mulheres (MEYER 2000).

Os estudos de gênero remetem à noção de que é durante a vida das pessoas, através das diferentes instituições e práticas sociais, estas se constituem enquanto homens e mulheres. No entanto, esse processo de constituição dos sujeitos não é harmônico, linear ou progressivo, pois está sempre se reestruturando, é infinito (MEYER, 2003).

Assim, a expressão gênero inclui todas as formas de construções culturais, sociais e linguísticas como forma de se referir às origens exclusivamente sociais das

identidades subjetivas de homens e de mulheres. Para Scott (1995), a categoria gênero aparece somente neste final do século XX, estando ausente da maioria das teorias anteriores, como categoria analítica, desenvolvida por teóricas feministas num momento de efervescência epistemológica de questionamentos de paradigmas científicos e de insatisfação com armadilhas-explicativas.

Embora, os primeiros estudos neste campo caracterizaram-se por serem estudos de mulheres, isto é, restringindo gênero ao sexo feminino. Nesse caso, “usavam gênero simplesmente para substituir a expressão história das mulheres, que teria uma conotação mais política” (PETERSEN, 1999, p.16).

Verifica-se, pois, que essa utilização de gênero poderia ser entendida como uma busca de legitimidade institucional, possuindo uma forte conotação negativa, devido ao movimento feminista dos anos 1980. O movimento feminista constituiu-se como forma radical de luta pela causa, que possui suas raízes na história dos homens e mulheres, e nas relações de opressão e de submissão, na família e na vida pública.

Ferreira (1996, p. 26), ao estabelecer um vínculo através das relações entre gênero, classe social e etnia lembra,

Não se pode afirmar que a relação entre brancos e pretos na sociedade brasileira é a mesma. Que um homem branco é visto do mesmo jeito que um homem preto. Que uma mulher da classe alta é vista do mesmo jeito que a mulher que vive num cortiço numa favela. Que mulheres da mesma classe ou de classes diferentes e que expressem cores diferentes sejam tratadas da mesma forma.

Assim, as relações de gênero organizam a desigualdade social entre homens e mulheres, bem como os lugares ou espaços de gênero, com suas valorizações e significações desiguais, ocupações, tarefas e responsabilidades sexuadas. Contudo, se materializa também nas relações de poder, apoiadas em assimetrias, hierarquias, significações desiguais do masculino e do feminino, revestidas de aparente consenso, apesar das contradições, conflitos e resistências que as perpassam (DUQUE-ARRAZOLA, 1997).

Desse modo, a concepção de gênero como categoria teórica de análise implica a existência de uma realidade social de gênero, isto é, um conjunto de relações sociais que estruturam, instituem e organizam tanto a sociedade como o modo pelo qual homens e mulheres se relacionam entre si, se inserem na sociedade e executam suas práticas. Em outras palavras, considerar as diferentes construções

de gênero supõe necessariamente dizer que este tem história e que o masculino e o feminino se transformam social e culturalmente (LOURO, 1999).

Assim, no entendimento da categoria gênero, há de se levar em consideração as diferentes construções de gênero na sociedade. Essas construções dependem dos modelos, ideias e imagens de homem e de mulher que a sociedade, capitalista ou não, estabelece baseadas nas diferentes classes, religiões, etnias e idades.

3.2 Educação Física: Cultura corporal e as relações de gênero

A Educação Física foi introduzida no contexto escolar, como prática pedagógica, nos séculos XVIII e XIX, e fora fortemente influenciada por tendências militares e higienistas²³. Essas tendências nortearam os currículos das universidades que trabalhavam com a formação de docentes e, por consequência, a organização da disciplina na rede escolar.

Esse processo teve seu início com a primeira Reforma Republicana da Instrução Pública Paulista, realizada em 1892. Foi Rui Barbosa quem recomendou a Ginástica e os Exercícios Militares no âmbito escolar. Os desenvolvimentos da ginástica e dos jogos tornaram-se princípios de uma educação integral, intelectual e moral apelando para a indissociabilidade entre corpo e espírito. Assim, teve início a reforma do ensino com intuito de atender as necessidades do processo educativo. Várias disciplinas foram incluídas no programa de ensino, entre as quais as aulas de Educação Física.

Em relação aos conteúdos da Educação Física, contidos no parecer da reforma do ensino Ferreira (1996) faz uma ressalva de que estes deveriam ser ministrados de acordo com as mesmas leis da natureza. A natureza a qual se refere Rui Barbosa contribuiu para pensamentos como de que os homens faziam a aula de Educação Física com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas. Já para o sexo feminino, as aulas tinham também este objetivo, enfatizando a realização de exercícios ginásticos para partes determinadas da mulher, tais como abdômen, quadril, braços e pernas. O discurso da ginástica para as mulheres era de favorecer

²³ Maiores informações constam no artigo de Valter Bracht “A constituição das teorias pedagógicas da educação física” cujo objetivo consiste em fazer um resgate sobre as tendências tecnicista e pedagógica na educação física escolar.

o desenvolvimento de um corpo bonito. Além disso, era necessário fortalecer a região do quadril e do abdômen, de modo a preparar o corpo para uma gestação futura.

Esse tipo de aula de Educação Física como disciplina escolar, fundamentada em padrões estéticos e higiênicos somente reforça as concepções existentes para a área educacional, conferindo uma discriminação sexista em que os homens possuem espaços maiores para a prática de atividade física, como já mencionado a prática do futebol como marca do sexo masculino.

Bracht (1999, p.73), através de seu estudo, complementa essa discussão ao enfatizar:

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Assim, é possível constatar que um corpo saudável e higienizado era necessário numa época em que era preconizado o patriotismo, o nacionalismo. Este mesmo corpo era importante também para o progresso já que o seu fortalecimento era imprescindível para o modo de produção vigente.

Essa concepção de Educação Física vinculada à higiene e ao patriotismo começou a ser questionada nos anos de 1980, num movimento amplo denominado “movimento renovador da Educação Física brasileira”. Tal movimento tem vários determinantes segundo Bracht (1999) e se opunha aos moldes tecnicistas que imperavam na área tecendo uma forte análise crítica sobre a concepção hegemônica do paradigma da aptidão física. Um dos fatores relevantes para esse acontecimento foi o fortalecimento do debate das ciências sociais e humanas na Educação Física.

Desde então, inúmeros processos de reestruturação marcaram a trajetória da Educação Física que, para efeitos deste estudo, não cabe neste trabalho fazermos uma análise minuciosa da sua história, mas nos posicionarmos a partir dos estudos da área dentro da visão crítico-superadora que se opõe a concepção militarista e higienista.

De acordo com a visão crítico-superadora se

entende que o objeto da área de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (COLETIVO DE AUTORES,1992, p.10).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992) a concepção de cultural corporal compreende desenvolver “uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal”. Entendendo cultura como produto da coletividade e da sociedade aos quais os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os, faz-se necessário que

o/a aluno/a entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES,1992, p.27).

Assim como as demais áreas do conhecimento, a Educação Física está atrelada a um contexto social, que necessita estar em sintonia com as atualizações e contextualizações da escola e da sociedade oportunizando diferentes conhecimentos os quais são desfrutados pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Esses conhecimentos são “socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Ao entender de que o corpo é histórico e social nos remete a refletir como ocorrem as marcas sociais nele impostas. Nesse aspecto, Bourdieu (1995, apud SOUZA E ALTMANN 1999) lembra:

o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Nesse processo, as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimador de uma relação de dominação

Para Arroyo (2004), culturalmente é valorizado o corpo disciplinado, controlado, fruto das concepções religiosas que impuseram, durante muito tempo, o dualismo entre corpo e espírito, os quais ninguém está isento, ou seja, os valores estão ligados ao mundo externo, as aparências, ao suposto autocontrole sobre os corpos. Assim, as imposições culturais dos grupos em que nos encontrarmos inseridos faz com que os corpos sejam construídos de modo a adequá-los aos critérios estéticos e higiênicos.

Essas ideias são reforçadas por Bordo (1997, p. 20), ao afirmar que "por meio da organização e da regulamentação de nossas vidas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade". Se os corpos assumem a organização social, a política e as normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Assim, há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo.

Portanto, o processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica no processo ensino-aprendizagem de valores, conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos.

É na década de 1980 que as questões de gênero relacionadas às aulas de Educação Física no contexto escolar começam também a ser discutidas, pois ao adquirir um enfoque mais pedagógico nas aulas, fruto dos estudos sociais, os princípios que orientam a diferenciação de práticas e oportunidades nas aulas, bem como, a separação entre meninos e meninas passam a ser questionadas. Goellner (2001, p.220) faz uma importante ressalva sobre essa questão quando afirma que: "[...] ao tratar de estudos de gênero, somos nós da Educação Física brasileira uma área de conhecimento ainda na infância", porque os estudos começaram a ser debatidos há três décadas. Os estudos de gênero que têm como foco a cultura e as práticas historicamente constituídas necessitam de um período maior de investigação.

Por essa razão, é importante que, no âmbito escolar, as questões de gênero sejam questionadas e discutidas. Nesse ínterim, o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam a vivência escolar. É nesse ambiente que estão inseridas as aulas de Educação Física, nas quais "as identidades de gênero são continuamente formadas e, por sua vez, deformadas" (NAVARRO, 2007, p.1).

Decorre daí a importância da escola, enquanto espaço de construção de novos conceitos ou de sua manutenção. É sabido que as professoras e os professores exercem a função de agentes socializadores e contribuem para a formação de seus educandos, tanto através de suas falas como das suas atitudes.

Sendo assim no próximo tópico abordaremos as concepções de gênero das professoras de Educação Física participantes do estudo diante da unificação das turmas masculinas e femininas na rede estadual de ensino de Santa Cruz do Sul.

3.3- A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO PERCEBIDAS EM SANTA CRUZ DO SUL NA GESTÃO 2007-2010

A educação escolar funciona, algumas vezes, como agente de manutenção das inserções dos homens e das mulheres na sociedade inculcando os papéis que devem ser desempenhados pelos mesmos. Mas, é também por intermédio da escola, enquanto instituição de ensino, que se pode contribuir para a transformação social vislumbrando também novas formas de se compreender as posturas assumidas tanto por mulheres quanto por homens.

As mudanças devem ser debatidas e ampliadas de maneira que venham permitir a flexibilização dos moldes sociais e culturais instituídos. Para Caetano (2005), refletir sobre essas questões torna-se imprescindível, pois, um conceito rígido estabelecido em torno do papel sexual masculino e feminino no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, traz a exclusão. Vago (1996) acrescenta que a escola não deve ser entendida como um local de transmissão e sim de produção de culturas. Partindo dessa colocação do autor acreditamos que é no espaço escolar que as concepções de gênero possam ser debatidas e (re) significadas.

As aulas de Educação Física, pelo seu caráter de práticas corporais e cognitivas através do movimento, se constituem num dos espaços para propiciam manifestações em relação as questões de gênero. Sendo assim, “através de processos culturais definimos o que é ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e as tornamos históricas, onde os corpos adquirem sentido socialmente” (LOURO, 1998, p.22).

Em entrevista realizada pelo jornal Gazeta do Sul [na edição de Sábado e Domingo 21 e 22 de julho de 2007], a temática sobre gênero nas aulas de Educação Física é posta em pauta devido a uma manifestação, no dia anterior, que contou com cerca de cinquenta professores/as de Educação Física da abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE) contra a unificação das turmas masculinas e femininas.

Para a coordenadora da 6ª CRE, apoiada pela equipe pedagógica composta por uma professora e um professor de Educação Física, os argumentos para unificar as turmas foram embasados no “respeito aos Direitos Humanos, a não discriminação por gênero e a forma diferenciada na qual se trabalha a Educação Física no ambiente escolar” (APPEL JÚNIOR, 2007).

Esses argumentos não deixam de ser legítimos, visto que a separação contribui para a desigualdade de gênero, uma crítica forte que acompanha a Educação Física desde os seus primórdios nos bancos escolares, principalmente pelo fato de fundamentar a separação no determinismo biológico que durante muito tempo tem legitimado a separação das turmas.

De acordo com essas constatações, a Educação Física é uma área onde se acentuam, ou talvez sejam mais visíveis os conflitos em relação à separação dos meninos e das meninas. A coordenadora da 6ª CRE, seguindo orientações da (Seduc), utilizou-se destes argumentos para justificar sua decisão, que consiste em um avanço para as aulas de Educação Física da rede estadual numa perspectiva progressista.

Segundo Saraiva (2005, p.31), para a perspectiva progressista, “a separação dos sexos nas aulas de Educação Física impescinde da fundamentação teórica baseada no resgate histórico-cultural de como se instituíram as diferenças entre homem e mulher”.

O antagonismo de toda a questão foi a maneira como essa proposta fora implantada, pois sem conseguir convencer os/as professores/as em algumas reuniões que ocorreram anteriormente, uma determinação foi enviada para as escolas, através de um memorando, mencionando que aqueles e aquelas se opusessem a unificar as turmas deveriam ser registrados em ata e levados até o conhecimento da 6ª CRE. No referido memorando constava também que seria oportunizado um momento de capacitação para pautar a qualidade da prática da Educação Física e treinamentos. No entanto, a referida capacitação não ocorreu.

Então, será que a 6ª coordenadoria estava realmente preocupada com a não discriminação e igualdade de oportunidades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física?

Assim, o discurso de unificar as turmas para contribuir para a igualdade, tinha como objetivo também corroborar com a política de redução de custos e ajuste fiscal da gestão 2007-2010 do governo do Estado do Rio Grande do Sul. Nosso argumento está pautado no fato de que, após a unificação das turmas, nenhuma reunião pedagógica foi realizada pela 6ª CRE para discutir as relações de gênero e nem para saber como estavam sendo realizadas as aulas ou quais as necessidades que os professores/as estavam enfrentando ao trabalhar com turmas mistas.

Essa constatação pode ser observada através dos depoimentos das professoras quando questionadas sobre a oferta de suporte pedagógico por parte da 6ª coordenadoria em relação às aulas, agora mistas de Educação Física. As professoras Magali, Manuela e Marcela responderam que não houve nenhuma capacitação no sentido de contribuir com um assessoramento para a realização das aulas com meninos e meninas juntos.

Além da ausência de capacitação, uma professora queixou-se da maneira como fora realizada a junção das turmas, através da imposição. Ao ser questionada sobre a oferta de capacitação docente a professora Doroty afirmou que não foi ofertado. “Simplesmente eles impuseram que seria assim e pronto. O professor que se vire”.

Sendo assim, entendemos que para avançarmos nas questões de gênero era necessário muito mais que uma determinação através de um memorando, mas a realização de curso de formação acompanhado de apoio pedagógico constante para implantar a unificação nas aulas. Pois, se observa que ao longo das últimas décadas as questões de gênero foram discutidas em todos os âmbitos, principalmente no contexto escolar e, no entanto, há inúmeras resistências no sentido de se trabalhar com turmas mistas, principalmente no que se refere à área da Educação Física.

Assim, Auad (2006, p. 55) faz uma importante ressalva e nos lembra que “não basta misturar os meninos e meninas nas aulas”. A escola mista, no nosso caso, as aulas de Educação Física, por si só não garante que as desigualdades deixarão de existir. É necessário, sobretudo, realizar uma reflexão pedagógica a respeito das relações de gênero com objetivos bem definidos a serem desenvolvidos, caso contrário, pode influenciar na construção, bem como no reforço

de relações de gênero desiguais na realidade escolar. A autora deixa claro que não defende as aulas separadas, pelo contrário as aulas mistas são imprescindíveis para que se desenvolva uma sistemática de reflexão fundamentada na co-educação proposta cujo objetivo é “incitar questionamentos e reconstruir ideias sobre o masculino e o feminino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais” (AUAD, 2006, p.55).

Saraiva (2005) também ao referir-se a co-educação física menciona ser esta uma via que redimensiona e prioriza o processo dialógico na intenção de esclarecer como estão presentes nas relações sociais a opressão e a discriminação que se reproduzem e se perpetuam através das diferenças entre homem-mulher.

Por outro lado, a reivindicação dos/as professores/as, para que as turmas se mantivessem separadas, fundamentou nas “diferenças físicas e as peculiaridades de cada aluno e no papel social que o esporte tem para afastar os alunos dos perigos que os rodeiam” (APPEL JÚNIOR, 2007).

Contudo, a unificação traria também aos professores e às professoras consequências como: desemprego dos contratados, remanejamento dos nomeados para outras escolas para suprirem os contratos, a baixa qualidade do ensino ocasionada pela enturmação, bem como a dificuldade em trabalhar com turmas mistas.

A partir do momento que as turmas são unificadas ao invés de dois professores/as somente um é necessário, isso reduz o custo do Estado pela metade no que se refere à contratação de docentes para a área de Educação Física. Nesse sentido, Saraiva (2005, p. 27) elucida bem o embate ocorrido entre as/os professoras/es e a 6ª coordenadoria. Relata a autora que “a fundamentação tradicional acerca das diferenças biopsicossociais entre homens e mulheres, algumas vezes, é utilizada para justificar uma situação de ordem político-econômica injusta”.

Essa constatação foi confirmada pela entrevista de três professoras quando questionadas se a unificação das turmas estava contribuindo para a igualdade entre meninos e meninas como havia mencionado a coordenadora da 6ª CRE. Vejamos as respostas das professoras iniciando pela Doroty: “Não, pois acho que foi para diminuir o número de professores nas escolas, menos gasto para o Estado” .

Além das questões político-econômicas que afetaram os/as professores/as uma das entrevistadas Marcela colocou-se no lugar dos/as alunos/as e salientou que esses também saíram perdendo.

Para mim é reduzir gastos, eu acho que eles não pensaram nem um pouco nos alunos para fazer isso. A gente está pensando mais em nós enquanto professor, mas, se nos colocarmos no lugar dos alunos eles saíram perdendo muito com isso. Eles gostam de fazer um jogo misto, mas não é sempre, é quando eles estavam a fim. Agora, eles são obrigados a trabalhar juntos porque antes, a gente fazia assim para eles se integrarem por que era da mesma série, então para eles se conhecerem na parte da atividade física. Juntávamos os meninos e as meninas, às vezes, para fazer uma atividade. Agora não, eles são obrigados a fazer assim. Então, não tem mais muita escolha antes era um prazer porque era só de vez em quando que eles se juntavam. Agora não, eles nos três períodos de Educação Física estão sempre juntos.

A professora Manuela exalta que a medida de unificar as turmas em parte foi um avanço, mas a caracteriza como excludente ao invés de inclusiva, como pretendia a 6ª CRE, pois, as meninas reclamavam que os meninos as excluía. Já Manuela frisa que

Só menino aqui, só menina ali é aquela coisa bem militarista. [...]. Essa inclusão, muitas vezes, é exclusão. Porque as meninas começam a sair do jogo em função dos meninos não passarem a bola, porque eles correm mais, porque eles têm mais força. As meninas reclamam: a gente não recebe a bola, só fica correndo de um lado para o outro e não recebe a bola. Por isso, que eu disse assim, em parte é verdade em parte não eu acho.

Nesse caso, a professora Magali observou mais dificuldades, em relação aos aspectos comportamentais relacionados ao corpo e às posturas assumidas por meninos e meninas nas aulas.

Acontece que a Educação Física é diferente. Ela é totalmente diferente. Tu não trabalhas só a parte intelectual, tu trabalhar o físico. Tu expões o aluno. O aluno se expõe e muitas vezes os meninos e meninas, eles têm vergonha de fazer determinados exercícios perto... As meninas têm vergonha de fazer perto dos guris. Então... Não deveria ser assim, mas é.

A manifestação dos/as professores/as pode ser observada por dois vieses: como forma de resistência e contestação às imposições ocasionadas pela política implantada na gestão do governo Yeda Crusius, principalmente pela ausência de diálogo e imposições como mencionado anteriormente, e como uma forma conservadora dos/as professores/as de Educação Física em manter as turmas separadas.

Quanto às resistências, Apple (1989) nos revela que estão sempre presentes (seja na fábrica, escritórios ou escolas) como uma maneira de se opor ao

aparato ideológico do Estado. As resistências adquirem formas de conhecimento e procedimentos que ao longo da história não são esquecidos, mas sim transformados.

Os trabalhadores em todos os níveis tentam criar condições informais para obter um certo grau de controle sobre o seu trabalho, para estabelecer um sentido de poder informal e para utilizar suas habilidades- frequentemente através de formas culturais, não diretamente políticas. (APPLE 1989, p.122)

As resistências nesse aspecto caracterizaram-se através das manifestações organizadas pelos professores/as, bem como os arranjos produzidos nas escolas ao dividirem as turmas mistas para as aulas de Educação Física constituindo alternativas às coerções impostas pelas ações governamentais.

Por outro lado, manter as aulas separadas com base nas diferenças biológicas entre meninos e meninas revela uma concepção tradicional de realizar as aulas de Educação Física no ambiente escolar, embasadas no determinismo biológico que se utiliza da diferenciação física e comportamental de homens e mulheres, fruto do paradigma técnico-higienista para justificar a separação nas aulas. Saraiva (2005, p.31) destaca:

concepção tradicional da Educação Física, baseada no pensamento positivista, tem construído uma imagem de homem e sociedade atrelada aos princípios do rendimento, da produtividade, da concorrência, entre outros. Tais princípios justificam a superioridade (física e intelectual) do homem, o que leva, conseqüentemente, à adoção de práticas passíveis de serem medidas, quantificadas e analisadas, exclusivamente, no seu aspecto motor.

De acordo com Scott (1995, p.75), entende-se que enquanto categoria relacional, o estudo sobre “gênero rejeita explicitamente as explicações biológicas, tornando-se uma forma de indicar construções culturais, que insistem na idéia sobre papéis adequados aos homens e as mulheres”.

Souza e Altmann (1999) evidenciam como as concepções das alunas e dos alunos nas aulas mistas de Educação Física são entendidas através dos silêncios e das suas posturas assumidas. Sendo gênero uma categoria relacional de caráter histórico-cultural, há de se pensar na sua articulação com outras categorias durante as aulas de Educação Física, “porque gênero, idade, força e habilidade formam um emaranhado de exclusões vivido por meninas e meninos na escola” (SOUZA; ALTMANN, 1999, p.3). Isso não isenta das relações de gênero os demais componentes curriculares, onde tais questões são, muitas vezes, feitas por meio de discursos implícitos (LOURO, 1997).

Após a determinação da fusão das turmas, cada escola com seus respectivos/as professores/as de Educação Física atuaram de forma diferenciada. Algumas realizaram a fusão e outras, com o intuito de manter a separação utilizaram duas modalidades para manter as turmas separadas.

Dornelles (2007) revela como essas modalidades de separação ocorrem nas aulas e as subdivide em duas sendo uma extraoficial, pois a separação ocorre no interior da disciplina de Educação Física, sem que a organização escolar perceba e a outra é dita como oficial, o arranjo para que aconteça a separação entre meninos e meninas é corroborada pela organização escolar. Na primeira, a extraoficial, as turmas contam como mistas, mas são separadas durante o transcorrer das aulas de Educação Física, sendo que os meninos ocupam um espaço para realizar certa modalidade e as meninas ocupam outro realizando a mesma atividade ou não.

Outra situação ocorre quando o tempo de aula é dividido, ora os meninos praticam as atividades, ora as meninas. Dessa forma o tempo de aula fica reduzido limitando as possibilidades de aprendizagem. Em outra situação, o espaço físico é dividido e simultaneamente, os alunos e as alunas realizam atividades separadas. Nos estudos de Souza e Altmann, (1999); Altmann, (2002); Saraiva (1999, 2002) as autoras mencionam que os docentes atuando desta forma, ou seja, separando os meninos das meninas, reforçam a naturalização das diferenças os sexos.

Na escola estudada, constatou-se que ambas as modalidades de separação ocorrem por motivos distintos, mas têm em comum as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Apenas uma das professoras entrevistadas ao responder o questionamento sobre a existência de professores/as que organizam as aulas de Educação Física com base na separação de meninos e meninas mencionou realizar as mesmas atividades para os meninos e meninas em suas aulas. “Não eu acho que não. Eu não sei te dizer como é as aulas das outras, mas eu passo tudo igual para os dois” (MARCELA).

Contudo, quando se trata da prática dos exercícios pedagógicos²⁴, a professora os separa, seu argumento é de que assim há menos desgaste das suas cordas vocais. Porém, quando questionada sobre as modificações em sua prática docente para atender a demanda com turmas mistas, revela separar, principalmente

²⁴ Exercícios pedagógicos são aqui entendidos como fundamentos das atividades como passe, arremesso, drible, chute, por exemplo, específico de cada modalidade esportiva.

nos jogos, os meninos das meninas devido ao grande número de repetentes principalmente nas quintas séries.

O que eu to fazendo agora assim... Tem aulas que assim quando a aula é prática que eu ponho eles para jogo, eu até misturo eles, tem uma aula da semana que eu misturo e faço mais times mistos. Nas aulas do pedagógico eu separo meninos e meninas. Mas, a dificuldade é o quanto tu está usando a tua voz com um monte de alunos de um lado meninas do outro lado meninos para explicar. É o que faço, não sei se estou certa ou se estou errada? Só depois vou avaliar os resultados (MARCELA).

No momento em que a professora assume não saber se está certa ou errada na sua metodologia, demonstra insegurança quanto ao dar aulas para turmas mistas. Nesse aspecto, um quanto um suporte pedagógico teria sido importante neste aspecto para elucidar sua prática pedagógica e apontar caminhos para a realização de um trabalho melhor embasado quanto às relações de gênero.

É indispensável destacar o quão complexa é a tarefa para os docentes desenvolverem aulas mistas de forma harmônica, quando os alunos/as estão acostumados com aulas separadas. Ao realizar as aulas mistas Abreu 1992 (apud LOUZADA; DEVIDE, 2006) constatou que “num primeiro momento há um bloqueio por parte dos meninos em aceitar praticar atividades junto com as meninas. Assim que estas meninas demonstram habilidade em executar determinada tarefa, este incômodo desaparece”.

As demais professoras responderam que separam os meninos das meninas em algumas aulas é o caso da professora Doroty: “Sim. A gente faz isso”. Inquirida sobre a sistemática da separação, a professora Doroty diz que a separação não acontece em todas as aulas, mas somente em algumas e que o comportamento (se estão agitados ou não) é fator determinante para a realização do trabalho separado. Sua prática é explicada da seguinte forma:

Eu geralmente eu faço assim: hoje eu vou trabalhar os meninos, vamos supor o futsal e aí eu deixo as meninas jogando vôlei ou algum outro esporte. Daí eu preparo as aulas para eles no caso e assim eu vou revezando, mas também trabalho tudo junto (DOROTY).

Através da entrevista da professora, é possível observar que além da separação entre meninos e meninas encontram-se arraigadas a prática dos esportes coletivos nas aulas. Essa concepção, além de ser uma maneira reducionista de se desenvolver as aulas de Educação Física, traz consigo o estigma de que haveria modalidades mais “indicadas” para os meninos e outras para as meninas. No trecho da entrevista citado anteriormente é possível constatar que as atividades

disponibilizadas pela professora aos meninos e às meninas representam o acesso ao conhecimento diferenciado para homens e mulheres, meninos e meninas de realizar as aulas de Educação Física.

No estudo realizado por Duque- Azarrola (1997) esta distinção ocorre porque culturalmente

O voleibol trata-se de um jogo de bola com as mãos, e não com os pés. O chutar simboliza o complemento *tipicamente masculino* dos jogos com bola. Nessa contestação e resistência aos jogos proibidos para as meninas, as que reagem ganham fama de briguentas e violentas, sendo por isso rejeitadas (p.364).

Louro (1999, p.23) reforça a ideia da autora citada anteriormente referindo que no caso do Brasil "o caminho mais óbvio para muitos é o esporte (futebol) agregado como um interesse masculino obrigatório". Já o voleibol por ser uma modalidade em que não há contato físico e exige habilidades manuais é, muitas vezes, visto como atividade a ser realizada pelas meninas.

Em estudo realizado com professores/as por Duque-Arazola (1997, p. 392), de um modo geral, envolvendo o cotidiano escolar e as questões de gênero tem-se o exemplo de que embora esses considerem ser a escola um lugar onde meninos e meninas são tratados sem distinção alguma, "afirmam até ser natural a preferência das meninas pelos jogos de bonecas e utensílios de cozinha". Ora, ao afirmarem esta naturalidade nas brincadeiras demonstram entendimentos implícitos sobre as relações de gênero.

Isso ficou evidente também, num estudo realizado por Constancio e Hillesheim (2005) no qual foi possível verificar que embora a ementa da Educação Física na escola estudada privilegiasse atividades atléticas (corridas, saltos e arremessos), bem como as modalidades coletivas Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futsal, constatou-se que aos meninos era oferecido um número maior de aulas de Futsal, enquanto para as meninas isso ocorria com o Voleibol.

Por isso, torna-se comum observar que nas aulas de Educação Física em certas atividades, há a predominância de meninos e em outras de meninas. Essa predominância não acontece por acaso, pois, o estudo citado anteriormente revela que alguns professores e algumas professoras acabam reforçando em suas práticas essa concepção de que há um esporte mais indicado aos meninos e outros às meninas.

É comum a aluna ou o aluno ser mais habilidosa/o em determinada prática esportiva, mas cabe ao professor e a professora ampliar o seu acervo aos elementos da cultura corporal e questionar as verdades acerca das construções culturais. Porque a escola por sua vez, através da sua função “formadora”, possui uma grande contribuição para a propagação das imposições culturais e na disciplina corpórea.

Corrigan (1991 apud LOURO 1999) relata sua experiência escolar, numa instituição onde, para produzir meninos dentro das imposições culturais, a violência era utilizada dos mais velhos sobre os mais jovens. A forma dura de transformar um menino em um homem dava-se principalmente no esporte e na competição e essa era uma violência consentida. Das meninas eram cobradas posturas e atitudes que fossem adequadas a jovens educadas e civilizadas de acordo com os padrões sociais. Destaca ainda que na escola “os corpos são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, categorizados, magoados, coagidos e consentidos”.

Quanto ao fenômeno esportivo de acordo com Bracht (2003) ressalta que nas aulas de Educação Física escolar o tempo e o espaço são vinculados ao esporte, com isso a aprendizagem fica restrita, muitas vezes, a gestos técnicos e a regras. O mesmo autor destaca que desenvolver somente o esporte nas aulas impossibilita os educandos de conhecer e vivenciar as demais atividades que compõem a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, Santos e Nista-Piccolo (2011) constataram uma forte influência da corrente tradicional na Educação Física ocorre independente da época em que o/a professor/a concluiu sua graduação. Acrescentam: “que o conhecimento científico gerado nas universidades não consegue provocar mudanças nas concepções sobre o esporte desenvolvido nos cursos de graduação que repercutem nas aulas no contexto escolar” (SANTOS; NISTA-PICCOLO 2011, p.74-75).

A vinculação do esporte à educação e à saúde tem fundamentado historicamente a sua inserção na Educação Física escolar. Nesse contexto, segundo Bracht (2005), é interessante destacar o discurso legitimador da instituição esportiva, que se concentrou historicamente em torno de três eixos: a educação, a saúde e a confraternização e paz mundial.

Santos e Nista-Piccolo (2011, p.71) salientam que não basta saber executar os movimentos de determinado esporte, mas é essencial conhecer sua história, e sua inserção sociopolítica, “assim, a proposta pedagógica da Educação Física

apresentará uma prática esportiva embasada numa visão crítica do esporte”. Segundo sua pesquisa, “o esporte ainda é o conteúdo mais freqüente nas aulas de Educação Física” da escola estudada (Idem). Foi possível constatar, também, que o mesmo ocorre na realidade da escola de Santa Cruz do Sul aqui investigada.

Guimarães (2004 p. 62) complementa:

Os professores de Educação Física (que desempenham suas atividades profissionais no interior da instituição escolar ou não!) continuam priorizando o ensino do esporte em detrimento dos demais conteúdos de ensino da área e que tal ensino continua se pautando no paradigma da aptidão física, da performance esportiva ou do ensino do esporte enquanto elemento fomentador da saúde.

Entretanto, a mesma autora destaca que alguns professores e algumas professoras pesquisados/as mencionaram ser o esporte, uma forma de “desconstruir” ou de “ressignificar” o modelo tradicional de se trabalhar as aulas de Educação Física, na busca pela “inclusão de todos os/as alunos/as por intermédio do conteúdo com o qual tinham mais familiaridade que (é!) o esporte” (GUIMARÃES, 2004 p. 62).

Concordamos com Haertel e Gonçalves Júnior (2007, p.1781) que nesse contexto em que o esporte é o conteúdo principal, “uma mudança nos conteúdos das aulas de Educação Física é fundamental pra garantir a diversificação de experiências aos educandos no amplo repertório da cultura corporal”.

Já no caso da professora Magali esta menciona que há rejeição dos meninos pelas aulas de ginástica ou mais precisamente pelo step. E por isso, ministra as aulas somente para as meninas. Eis o seu depoimento:

Sim é o que eu faço às vezes... Dou uma atividade para as meninas e deixo os guris jogarem futebol metade da aula e pego as meninas e vou dar uma aula de ginástica no mesmo espaço, mas eu tenho que olhar os dois ao mesmo tempo. Isso a gente faz seguido (MAGALI).

Quando questionada sobre o motivo da separação, a professora relata que os meninos não aceitam as aulas de ginástica (no caso step), por outro lado se a atividade proposta for o atletismo tem uma melhor aceitação. As atividades atléticas são práticas milenares, individuais e “permitidas” aos meninos e meninas. Talvez por esse motivo, seja uma alternativa para os meninos quando o conteúdo das aulas for à ginástica.

Louzada e Deivid (2006) constataram que quando os/as alunos/as são estimulados a participarem de aulas mistas, principalmente no início do ano letivo, um sentimento de recusa foi identificado por parte de ambos os grupos. Isso torna

mais difícil se os mesmos não forem esclarecidos e instigados a dialogar acerca das construções culturais diante dos estereótipos que circulam em torno da participação de homens e mulheres em determinadas modalidades do desporto na sociedade. Incitar o debate é uma das alternativas para reduzir os conflitos oriundos nas aulas em virtude das relações de gênero.

A professora Manuela menciona separar devido ao costume, mas, relatou também não possuir nenhuma experiência em trabalhar com turmas mistas. No seu curso de graduação, nas aulas os homens e as mulheres eram separados. Observa-se então, que na própria academia havia uma predeterminação de atividades voltadas para a distinção entre os sexos. “Mesmo elas sendo mistas eu acabo separando até pelo próprio costume. Resistência de mudar” (MANUELA).

No depoimento da referida professora, foi marcante a resistência em mudar as aulas. Louro (1997) lembra que, se em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita por meio de discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Isso ocorre porque nas aulas os espaços ocupados são diferentes e os conteúdos dinâmicos.

Por isso, destaca Saraiva (1993), a Educação Física constitui-se um campo vasto que, por excelência, acentua de forma hierarquizada as diferenças entre homens e mulheres, devido às construções histórico-culturais e estereótipos sexuais. É nesse contexto que muitas vezes se observa como determinadas práticas são permitidas aos homens e às mulheres. Assim, são construídos preconceitos e estereótipos, que se perpetuam e se reproduzem como verdades (SARAIVA, 2002).

A segunda modalidade de separação é aquela oficialmente constituída e conta com a participação do aparato escolar, pois é necessário que a escola, ao fazer o horário dos componentes curriculares, permita que duas turmas fiquem juntas para a realização das aulas de Educação Física. Aqui, uma das formas configura-se quando duas turmas são divididas em meninos e meninas. Somam-se os meninos de uma turma com os meninos da outra turma; faz-se o mesmo com as meninas. As duas turmas mistas – nos momentos de atividades em sala de aula – “são transformadas em uma turma inteira de meninos e uma turma inteira de meninas, especificamente, nas aulas de Educação Física” (DORNELLES, 2007 p.47).

A separação entre meninos e meninas, apoiadas pelo aparato escolar, aconteceu com as turmas de 5ª séries na escola investigada que são separadas em virtude da escola não possuir aulas de Educação Física nos Anos Iniciais. As professoras mencionam que é nesta série que necessitam embasar as atividades motoras que não foram desenvolvidas anteriormente e que estas dificuldades, muitas vezes, acompanham os educandos até o ensino médio. Nas explicações para manter a separação, as habilidades motoras são sempre destacadas.

Até tem turmas assim que nem na 5ª série que tu tens que trabalhar fundamentos, tens que trabalhar regras é bem complicado sabe. [...] Por que tem alunos do ensino médio que não sabem nem driblar uma bola, chegam lá dão uns tapas que a bola sai lá não sei aonde. Faz muita falta a Educação Física no currículo. Isso era uma coisa que nos tínhamos que brigar. Isso eu acho muito importante (MANUELA).

A professora Doroty também afirmou que em alguns casos como os das 5ª séries as turmas são separadas. Quanto à razão para mantê-las desta forma a professora respondeu: “Porque as quintas séries vêm de primeira a quarta série eles não têm professor/a de Educação Física aqui, então eles vêm crus, então tu tens que ensinar tudo desde o início”.

A justificativa da professora Marcela é semelhante a da professora Doroty.

Nós temos duas turmas, que nós ainda temos separadas. Não sei até quando vai. A gente está tentando fazer com que as duas 5ª séries fiquem divididas. Eles não sabem como pegar a bola, eles não sabem como receber, como passar, então a 5ª série é a base. Lutamos para que na 5ª série a gente, quando dá, que possamos manter separados para a parte pedagógica ser melhor desenvolvida (MARCELA).

Na rede estadual um/a professor/a ministra todas as disciplinas para os alunos e alunas até o quinto ano, inclusive as aulas de Educação Física. Não é objetivo deste estudo abordar quem deva ou não desenvolver as aulas de Educação Física, mas somos de acordo que os educandos possam usufruir destas aulas independente de quem as ministre (FREIRE 2002).

É necessário reiterar que a cultura corporal como citada anteriormente pode ser adquirida através de diferentes elementos e o esporte é uma maneira, mas as professoras parecem pautar suas aulas somente no esporte, salvo a professora Magali, que também realiza aula de ginástica.

Em virtude do estudo abordar sobre a unificação das turmas masculinas e femininas na rede estadual que eram anteriormente separadas foi necessário questionar a preferência das professoras por aulas mistas ou separadas.

As professoras foram unânimes em reiterar sua preferência por aulas separadas. Entre os motivos elencados encontram-se principalmente as diferenças físicas entre os sexos e o número de alunos/as por turmas.

Saraiva (2005, p.31) ao refletir sobre a aceitação e rejeição as aulas mistas explica:

A aceitação se dá a partir das correntes progressistas, mais articuladas com as Ciências da Educação e que tendem a inserir a educação no contexto das relações sociais. Essas correntes, na Educação Física, tendem a vincular o movimento humano à educação do homem como um todo. A aceitação é vista também a partir de posições dos educandos que já "tramitam" em processos socializantes mais democráticos, pelo menos na esfera familiar. A rejeição às aulas mistas é vista a partir da corrente tradicionalista, que concebe a Educação Física (e o estudo do movimento humano) no paradigma tecnicista-higienista do esporte de rendimento e la atividade física como saúde, e que tende a adotar pontos de vista biológicos para explicar a diferenciação física e comportamental de homens e mulheres.

Quanto às diferenças biológicas entre meninos e meninas uma das professoras enfatiza que os meninos possuem mais força física e de vontade para desempenhar as atividades. Em relação às meninas a agilidade emerge como outro fator para justificar a separação. A professora destaca também possuir mais facilidade em trabalhar com os meninos. Talvez esta facilidade seja em virtude da professora Manuela ter trabalhado somente com meninos em seus dez anos de atuação na escola estudada. Outra questão mencionada na resposta da referida professora vincula-se as justificativas elencadas pelas alunas para não praticarem as aulas. A professora menciona que as meninas arranjam tantas desculpas que poderia escrever um livro.

Quanto "às desculpas" [expressão extraída da fala da professora] questionamos: Não haveria necessidade de se repensar as atividades desenvolvidas para que sejam mais atraentes?

Na minha opinião por enquanto, até eu mudar o meu jeito de pensar eu acho que teria que ser separadas. Por todos os motivos que eu já te falei eles são mais fortes, mais rápidos. A força de vontade dos meninos. As meninas vêm... Ai, professora.... Um dia eu disse para as meninas: Eu vou escrever um livro sobre as desculpas que vocês usam para não fazer educação física. É cólica, unha quebrada, unha encravada, eu to com dor aqui com dor ali... Professora me deu uma dor de barriga e eu digo que engraçado essa dor repentina assim, rápido assim. Então, eu acho que nesse ponto os meninos são mais despachados. Até a minha facilidade é de trabalhar mais com guris (MANUELA).

Através do depoimento da professora Manuela, foi possível verificar seu entendimento de que as meninas são biologicamente inferiores quando comparadas com os meninos. Durante muito tempo as diferenças anátomo-fisiológicas tais como o tamanho do cérebro, força muscular, funções reprodutivas entre outras serviram para embasar as diversas formas de subordinação feminina. Mas, os estudos sobre as relações de gênero constituem numa forma de desmistificar essas construções sociais.

Meyer (2004, p. 9), ao comentar essas desigualdades afirma:

A força corporal foi, por muito tempo, um importante argumento, dentre outros, para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres. Características anatômicas como o tamanho e formato da bacia explicaram e justificaram a maternidade como destino natural da mulher.

De acordo com Scott (1995, p.75), esta é uma criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Concepções estas que no século passado serviram como base para a implementação da Educação Física escolar, mas hoje não são admitidas por saber-se que o determinante nesta situação são os estereótipos²⁵ que envolvem as relações de gênero, portanto, uma suposta fraqueza feminina imposta culturalmente.

Para a professora Magali, a dificuldade maior está vinculada às aulas do ensino médio e novamente as diferenças físicas são exaltadas. No entanto, essa professora já trabalhou com turmas mistas, então a falta de experiência para ela não justifica a separação. No depoimento, é possível constatar também que o aspecto pedagógico das aulas, pois há uma exigência maior destes alunos no conteúdo a ser desenvolvido.

Separadas eu acho melhor. Embora muito tempo eu tenha trabalhado com turmas mistas quando eu trabalhava em Porto Alegre no ensino fundamental. Com o ensino médio eu acho muito complicado trabalhar com turmas mistas até pelo tamanho físico e pela exigência deles. Eles são mais exigentes assim... Na questão do que tu vai dar para eles. É melhor, bem melhor e o ideal é trabalhar separado o masculino do feminino.

Quando inquirida sobre o motivo da separação estar vinculada principalmente às diferenças físicas, a professora Magali respondeu que não, mas que ao separar as turmas o número de alunos reduziria também pela metade, o que

²⁵ Esteriótipo segundo Saraiva (2005, p.37) de uma forma simplificada “pode ser entendido como o conjunto de características que definem o papel do indivíduo, enquanto o papel é o conjunto de comportamento esperado deste indivíduo”.

facilitaria o trabalho pedagógico e conseqüentemente ampliaria os ganhos na aprendizagem.

Pela aprendizagem. Eles vão ter muito mais aprendizagem, desempenho e desenvolvimento se trabalhar separado. Se tu trabalhar com uma turma de 40 e uma turma de 20 alunos tem muita diferença. Também pelo fator repetitivo, se tu trabalhar com 20 alunos e tu vai dar uma aula de vôlei, por exemplo, tu consegues dar muito educativo do que trabalhar com 40 alunos.

Ao separar as turmas, há uma redução de praticamente metade do número de alunos/as para realizarem as atividades, o que permite realizar um trabalho mais qualificado em virtude também do material que é escasso como mencionado anteriormente pela professora Doroty. Ela afirma também ser diferente trabalhar somente com meninos ou com meninas. Ao separar as turmas parece que as professoras estão em busca de uma homogeneidade nas turmas. Num estudo realizado por Louzada e Deivid (2005), essa maior homogeneidade foi um aspecto positivo citado pelos/as professores/as participantes da sua pesquisa quanto às vantagens da separação, facilitando além do trabalho pedagógico a realização de aulas voltadas ao treinamento. Há que se questionar dois aspectos dessas justificativas encontradas nos estudos supracitados e na atual pesquisa para as aulas de Educação Física.

O primeiro aspecto relaciona-se ao treinamento. Nesse caso, há comprovação que alguns professores e algumas professoras direcionam suas aulas à performance física e ao rendimento tornando-as um espaços de exclusão. O segundo aspecto vinculado a homogeneidade. Se a intenção é tornar as turmas mais homogêneas porque não separá-los em virtude das suas habilidades?

E mesmo quanto às habilidades o modo como são vivenciadas as experiências de meninos e meninas faz diferença, porque culturalmente o menino é mais estimulado na atividade psicomotora do que a menina. Esse talvez seja um dos motivos que justifica o fato dos meninos possuírem mais habilidades.

Convém lembrar também que no âmbito esportivo as mulheres são vistas mais pelos resultados adquiridos pelos homens nas atividades esportivas, do que pelos seus resultados. Ferreira (1996) menciona que a participação da mulher está sempre atrelada à participação dos homens. A mulher é vista a partir do referencial masculino, assim também acontece no esporte, busca-se o resultado esportivo para referendar a suposta superioridade masculina.

Normalmente esse discurso serve como argumento para inviabilizar a participação da mulher em atividades esportivas. Nesse sentido, o pensamento médico do séc. XIX contribuiu muito para sustentar teses sobre a inconveniência de práticas esportivas para as mulheres.

Separadas. Por que a gente tem uma maneira melhor de informar os alunos de fazer com que eles aprendam mais coisas. Os próprios alunos eles se sentem melhor, porque numa aula junto às meninas também ficam um pouco retraídas se não é uma menina que gosta de fazer o esporte ela se retrai muito, até o índice de participação diminui (MARCELA).

Quando instigada sobre o motivo da redução na participação nas aulas por parte das meninas se seria o seu comportamento retraído? Ou a presença dos meninos? A professora Doroty respondeu: “é por estar com meninos”.

E, por fim, a professora Doroty revela sua preferência por aulas separadas por tornar seu trabalho melhor, repercutindo na qualidade de suas aulas. E salienta ser diferente ministrar aulas somente para meninos ou para meninas. “Separadas. Por que a qualidade é muito melhor. Tu consegues trabalhar muito melhor sabe. Trabalhar só com meninas ou só com meninos é diferente”.

Altmann (1999) comenta ainda que a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física não é de todo um problema, mas acaba por desconsiderar a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusão e diferença entre as pessoas, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas.

Dornelles (2006, p.1) acrescenta que

as aulas separadas entre meninos e meninas não apenas operam uma separação física entre dois grupos, mas são espaços que ensinam masculinidade(s) e feminilidade(s), sobre o que é adequado para meninos e meninas na Educação Física escolar.

Verificou-se também que ambas as modalidades de separação foram utilizadas na rede, ou seja, a discriminação continua. Embora, em alguns momentos os/as professores/as mesmo contrariados tenham desenvolvido aulas mistas com interação entre meninos e meninas. Talvez por perceber a necessidade de oportunizar e desenvolver as aulas de Educação Física.

No entanto, deve-se ressaltar que as discriminações em relação às questões de gênero não ocorrem somente intergrupos (meninos e meninas), pois acontecem também intragrupos, ou seja, entre meninos e mesmo entre meninas.

Acredita-se que, devido a estes ranços historicamente construídos, ao realizar a junção das turmas masculinas e femininas nas aulas de Educação Física na rede estadual de Santa Cruz do Sul, um trabalho dialógico com a comunidade escolar deveria ter sido realizado, principalmente com os/as professores/as, pois estes enquanto “formadores” necessitam estar bem esclarecidos sobre como as construções sociais são elevadas ao status de verdade, na maioria das vezes, sem quaisquer tipos de questionamento.

Por isso, atribuir somente às professoras a tarefa de aclarar as teias que envolvem as relações de gênero seria exigir muito dessas profissionais, pois durante sua trajetória docente na rede estadual do ensino básico realizaram sempre as aulas separadas. Sabe-se que na área da Educação Física, quando o assunto é trabalhar com turmas mistas, constitui num espaço de muitas resistências as mudanças. No entanto, concordamos com Dornelles (2006) que as relações de gênero na Educação Física devem ser constantemente problematizadas a fim de tornarem produtivas, possíveis e atualmente necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que teve o intuito de investigar os impactos da política educacional do governo Yeda Crusius na gestão 2007-2010 na prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física, permitiu vislumbrar como as interferências das ações governamentais e dos organismos internacionais repercutem no cotidiano escolar.

As recomendações dos organismos internacionais Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional ocorrem por intermédio dos acordos financeiros firmados com estas instituições. Essas intervenções foram intensificadas na década de 1990, com a reforma do Estado (ajustes fiscais, modernização dos serviços públicos e reforma da educação) fruto da intensificação do neoliberalismo no Brasil, bem como o processo de mundialização do capital.

As reformas educacionais constituíram-se num meio de inculcar na população os ideários neoliberais. Essa é a maneira mais sutil de se modificar a ideologia de uma sociedade, é uma guerra de baixa intensidade como menciona Roberto Leher. Assim, observamos que os fundamentos do neoliberalismo encontram-se incutidos nas políticas públicas brasileiras e conseqüentemente no governo do estado do Rio Grande do Sul, ora com mais intensidade, ora com menos intensidade.

Observa-se que os organismos internacionais, fundamentados no neoliberalismo, buscam incutir no sistema educacional as bases que venham ao encontro da acumulação do capital, por isso querem, entre outras medidas, retirar a autonomia docente, intensificando o seu trabalho para maximizar os lucros e reduzir os custos, principalmente no que se refere aos recursos humanos.

No caso do Rio Grande do Sul, os novos modelos de gestão dos serviços públicos se iniciaram com as privatizações do setor de telecomunicações, energia

elétrica na década de 1990. Nesse período foram difundidos os programas de “qualidade total” no setor empresarial com inúmeras tentativas de implantá-los na rede pública de ensino do país. Essa qualificação do serviço público é embasada no modelo Taylorista/fordista de administrar recursos humanos, cujo intuito era de intensificar a força de trabalho na indústria.

Um outro exemplo desse processo pode ser percebido na proposta de ajuste nos recursos humanos, em 2005, cujo objetivo foi desenvolver os serviços públicos com eficiência racionalizando as despesas no âmbito do poder executivo denominado como modernização dos serviços públicos. Esta proposta, iniciada na gestão anterior, teve seqüência no governo Yeda Crusius através do programa Ajuste Fiscal, Governo de Resultados e Boa Escola para Todos que sob o pretexto de modernizar a administração e melhorar a prestação de serviços públicos tinha como meta reduzir os custos com os recursos humanos intensificando seu trabalho.

No que se refere às mudanças na rede estadual do ensino do Rio Grande do Sul, essas foram pautadas no programa estruturante Boa Escola para Todos. Embora esse programa estivesse vinculado à educação as medidas adotadas como: ampliar o número de alunos/as por sala de aula, o fechamento de escolas e de alguns setores visando a diminuição de recursos humanos no quadro efetivo do magistério, estavam em consonância com o ajuste fiscal, como parte do acordo firmado com o FMI e BM para a aquisição de um empréstimo mencionado, neste estudo.

Uma das ações do programa Boa Escola para Todos consistiu na tentativa de implantar nas escolas, através do projeto professor nota dez, mudanças no plano de carreira docente tais como: a implantação de modelo de gestão por resultados na administração pública, política de pessoal e reestruturação das carreiras alinhadas com avaliação de desempenho (gestão por resultados e a criação da carreira de gestor público). Devido aos inúmeros protestos por parte dos docentes as modificações sugeridas no projeto professor nota dez não foram implantadas.

Mesmo assim, as consequências dos programas do governo, principalmente ajuste fiscal, foram percebidas através das condições precárias em que algumas escolas se encontravam: ausência de salas de aula e de materiais para desenvolver o trabalho pedagógico. Na escola pesquisada constatou-se, através do depoimento de uma professora, que a ausência de materiais constituiu-se num aspecto negativo para realização das aulas de Educação Física com os/as alunos/as.

Outra forma de precarizar a educação é separar o processo de elaboração das atividades pedagógicas de quem as executa, retirando a autonomia do processo pedagógico, cujo exemplo mais forte na gestão aqui analisada foi o programa de formação continuada Lições do Rio Grande que constituiu-se uma tentativa de realizar essa separação, pois os conteúdos dos livros distribuídos nas escolas traziam modelos de aulas prontas.

Quando um governo elabora uma matriz de referência de conteúdos a serem desenvolvidos como foi o caso das Lições do Rio Grande, referencia o que é mais ou menos importante nos conteúdos didáticos curriculares, contribuindo assim para a formação humana ideologicamente desejada pelo governo.

É importante lembrar que esse processo não ocorreu sem contestações e resistências, pois no planejamento e na prática pedagógica o/as professores/as resistem a esses modelos de aulas prontas. Mesmo assim os docentes não ficaram imunes aos princípios de gestão de recursos humanos importados da indústria, que privilegia um funcionário polivalente, já que na educação, muitas vezes o/a professor/a necessita desempenhar mais funções além de lecionar, intensificando o seu trabalho.

Por este motivo, a enturmação, o fechamento de escolas e ausência de servidores para trabalhar em setores como bibliotecas, laboratório de ciências e informática, o não pagamento do piso nacional do magistério pelo governo, a redução do número de funcionários cedidos ao CPERS/Sindicato causaram inúmeros protestos por parte do magistério público estadual que resultaram na greve da categoria.

A enturmação foi o exemplo mais característico da intensificação do trabalho docente, o qual elevou o número de aluno/a em sala de aula, ou seja, no mesmo período de horas trabalhadas, em alguns casos dobrou a quantidade de afazeres do/a professor/a prejudicando o processo ensino-aprendizagem, recaindo nos alunos/as também os efeitos dessa medida. Podemos observar que os governos que priorizam as questões financeiras em detrimento das pedagógicas não estão preocupados com a qualidade na educação.

Quanto à greve, houve uma tentativa de cerceamento por parte da governadora, através de um decreto com o intuito de enfraquecer o movimento e intimidar os/as professores/as. Mesmo assim, a greve aconteceu, e como

consequência, houve o corte nos salários e incorporação dos dias de greve na ficha funcional dos grevistas repercutindo em perdas de vantagens ao longo da carreira.

A intensificação foi percebida especificamente pelas professoras de Educação Física participantes da pesquisa na cidade de Santa Cruz do Sul/RS. Nessa cidade a Educação Física possuía uma característica peculiar, as aulas eram separadas para os meninos e para as meninas, portanto havia um professor/a para os meninos e outro/a para as meninas.

Diagnosticada essa situação, sob o pretexto de oportunizar a prática igualitária a meninas e meninos foi determinado que as turmas fossem unificadas. O uso do termo pretexto não é por acaso, pois verificou-se ao longo do estudo e através do depoimento das professoras entrevistadas que, além de ter sido determinado, não houve apoio pedagógico para implantação da medida.

Constatamos que a medida de garantir direitos igualitários estava intrinsecamente vinculada ao ajuste fiscal do governo, fato verificado na entrevista das professoras do estudo. Após a unificação das turmas, nenhuma reunião pedagógica foi realizada pela 6ª CRE para discutir as relações de gênero ou para saber como estavam sendo realizadas as aulas, as necessidades e dificuldades que as professoras estavam enfrentando para trabalhar com turmas mistas.

Nesse sentido, se a intenção ao unificar as turmas era a não discriminação entre meninos e meninas, uma formação pedagógica consistente e bem estruturada, assim como o apoio pedagógico para trabalhar tais questões deveriam ter sido ofertadas aos professores e as professoras. O que se observou na escola estudada foi a separação entre meninos e meninas no mesmo período de aula. Assim, enquanto as meninas realizavam uma atividade num espaço os meninos ocupavam outro realizando jogos ou fundamentos, ou seja, a discriminação continua.

Convém salientar que as professoras do estudo encontraram muitas dificuldades em trabalhar com turmas mistas, pois tinham pouca ou nenhuma experiência nessa forma de trabalho. Os/as alunos/as também tiveram dificuldades em realizar as atividades práticas juntos, segundo as professoras, pois as aulas mistas eram oportunizadas em momentos raros na escola antes da determinação.

No entanto, percebeu-se também a resistência por parte das professoras em trabalhar com turmas mistas, pois na entrevistas elas foram unânimes ao preferirem que as aulas fossem separadas. Por outro lado, se a 6ª CRE não tivesse imposto a junção das turmas as mesmas continuariam sendo separadas, como são em

algumas escolas. Nesse sentido, constatou-se que a resistência persiste e muitas vezes se renova o que nos leva a perceber que há necessidade de constantes investimentos no sentido de abertura ao diálogo e às discussões quando o assunto está vinculado às questões de gênero nas aulas de Educação Física. Principalmente no que se refere aos argumentos pautados nas diferenças biológicas utilizados para justificar a separação de meninos e meninas nas aulas, bem como na forma tradicional vinculada ao ensino tecnicista de desenvolver as atividades.

Constatou-se nos depoimentos das professoras que a Educação Física escolar se encontra voltada ao ensino do esporte e ao desempenho técnico o que nos remete aos princípios pedagógicos tradicionais de se realizar aulas. Por isso, desenvolver os elementos da cultura corporal nas aulas constitui-se numa alternativa por considerar o homem e as práticas corporais como históricas e sociais e, também por introduzir elementos pedagógicos progressistas.

Não temos a intenção de defender as aulas mistas ou separadas, mas de problematizar os argumentos pautados em determinantes biológicos utilizados pelas professoras entrevistadas para justificar a separação e instigar a reflexão sobre as bases epistemológicas das suas aulas.

Sendo a aula de Educação Física um espaço privilegiado para as questões de gênero, através dela o/a educador/a deverá atuar, no sentido de alertar para o fato que as questões sociais são construídas, portanto, mutáveis. Nesse sentido, devemos estar atentos ao tipo de imagens e mensagens que permeiam nosso cotidiano, portanto, a reflexão e o questionamento acerca dos processos de constituição das identidades de gênero de adultos e crianças devem ser constantes.

Dessa forma, não se pretende atribuir à escola ou aos docentes, nem o poder, nem a responsabilidade de explicar as identidades culturais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. Mas, não podemos desconsiderar, neste estudo, a relevância das concepções e das imposições culturais implícitas ou explícitas que são transmitidas pelas docentes no transcorrer das aulas.

Finalizando foi possível averiguar que as políticas de gestão do governo Yeda Crusius fundamentadas nos princípios do neoliberalismo geraram inúmeros impactos negativos no contexto escolar percebidos pelas professoras integrantes do estudo, como a intensificação do seu trabalho, a ausência de condições materiais e as diversas tentativas de implantar mudanças no plano de carreira, principalmente a

avaliação por desempenho. Assim, o jeito novo de governar o ensino público estadual constituiu num retrocesso para a escola estudada, de acordo com a percepção das docentes investigadas.

Finalizando, é necessário questionar as políticas públicas implantadas pelos diferentes governos, bem como desvendar os fundamentos por trás de suas propostas. Refletir e questionar a prática dentro da escola também permite construir e (re) construir conceitos estejam estes vinculados as políticas públicas educacionais ou as relações de gênero.

REFERÊNCIAS

ABREU, Neise Gaudêncio. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

ABREU, Mariza. **Boa Escola para Todos**: gestão da educação e debate sobre a valorização dos professores do Rio Grande do Sul, 2007-2010- Porto Alegre, RS: AGE, 2011.

ALTMANN, Helena; Eustáquia Salvadora de Sousa: **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar** in: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, Agosto/99.

_____. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, V.9, n.1, p.9-20, 2002.

AMARAL, Joseane Caroline Soares Ramos. **A política de gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 2010. 211f. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Editora Boitempo 1999.

APPEL JÚNIOR, Jansle. **Gazeta do Sul**, Santa Cruz do Sul, 21 e 22, Julho, 2007, Geral, pág.22. Professores não querem mudar a Educação Física.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; CARTONI Daniela Maria; JUSTO, Carolina Raquel D. **Reestruturação produtiva e negociação coletiva nos anos 90**. Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS) Vol. 16 nº 45 fevereiro/2001.p 85-112.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 2. ed Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t233.pdf. 2004> Acesso em: 30/03/2009.

_____. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto. 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores associados, 1997.

AZEVEDO, José Clovis de Azevedo. **Meritocracia:** o novo nome da exclusão. Revista CPERS Consciência Crítica. Edição 001/Outubro de 2010, p. 8-12.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física Escolar:** implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico. 2010 135f. Dissertação (Mestrado) Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras Completas.** V.X Tomo I ao IV. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1948.

BARBOSA, Sandra Jaqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública:** ambiguidades da/na participação. Trabalho & Educação – vol.18, nº 2 – mai./ago. de 2009. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/428/479>> Acesso em 10/09/2011.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 11. Ed Brasília: Ed. da UnB, 1998. p.319-329.

BOITO JUNIOR, Armando. **Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil.** Revista espaço acadêmico, Ano II, Número 14, Julho de 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14cboito.htm>> Acesso em: 08/09/2011.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: Uma apropriação feminina de Foucault, in: JACAR, Alison e BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento.** Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record e Roda dos Tempos, 1997, p.19-41.

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.

BRACHT, Valter. Pesquisa em ação: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> > Acesso em 15 Nov. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894.

_____. LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação e Realidade, v. 20, nº2 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp. 133-184.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

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

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

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Parecer CEED nº580/2000. Estabelece condições para a oferta do ensino médio no Sistema Estadual de Ensino.

_____. Parecer CEED nº1400/2002. Estabelece normas para a oferta do ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

CONSTANCIO, Ana Aparecida Esperdião e HILLESHEIM, Betina. Professoras e professores de educação física e relações de gênero. In: **Psicologia da criança e desenvolvimento humano**. Santa cruz do Sul: Edunisc, 2005, p.89-104.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, Alisson(org). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.p 11-25.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DITTRICH, Douglas. Danilo. **Educação Física escolar: Cultura, currículo e conteúdo**. Educar. Curitiba: Editora UFPR. nº 16. 2000, p. 81-98.

DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares. In: VII Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e preconceitos, 7º, 2006, Florianópolis. **Anais do 7º Seminário Internacional Fazendo gênero 7: Gênero e preconceitos**. Florianópolis: Editora: Mulheres, 2006. p.1-7.

_____. **Distintos destinos?: A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**. Conceitos e definições. Brasília, DF: INEP.2007. Disponível em:< http://www.redecaes.com.br/bibliografia_luiz/A%20qualidade%20DA%20educaA%C3%87%C3%83O%20conceitos%20E%20defini%C3%87%C3%95ES.pdf> Acesso em 18/09/2011.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Suzana. O cotidiano sexuado de Meninos e Meninas em situação de pobreza. In: **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

ELIAS, Valéria Rueda. **Qualidade total e educação: uma análise das propostas de implantação da qualidade total na educação**.1997.194f. Dissertação (Mestrado)-faculdade de Educação- Campinas. 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. A educação e a mudança social. In: ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, p. 13 – 25, 2004.

FARIAS, Stela. **Deputada Stela Farias visita Câmara de Vereadores de Esteio**. Disponível em:< http://www.camaraesteio.rs.gov.br/ver_news.asp?id=269> Acesso em 23/10/2009.

FERRARO, Alceu Ravello. **O movimento neoliberal: Gênese, natureza e trajetória**. Sociedade em debate, Pelotas, 3(4): 33-58, Dezembro de 1997.

_____.Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERREIRA, José Luiz. **As relações de gênero nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso em uma escola pública de campina Grande-PB.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro** 3ª Ed. Scipione, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 224 p. ISBN 85-219-0065-1.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 14ª edição editora Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 3. ed São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235p.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org) 6. ed São Paulo: Loyola, 1994. p.13-24 (Educar; 5) .

GARCIA, Maria. Manuela. Alves; HYPOLITO, Álvaro. Moreira; VIEIRA, Jarbas. Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre; Gênero, Educação Física e Esporte. In: Votre, Sebastião (org.). **Imaginário e Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer.** Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 2001.

_____. Gênero. In: GONZÁLEZ, J. M. & FENSTERSEIFER, P. E. (orgs). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GUARESCHI. Pedrinho. Poder e educação: sobre as relações pedagógicas na escola. In: Encontro sobre poder escolar, 9º, 2009, Pelotas. **Anais do 9º Encontro sobre poder escolar.** Pelotas: Editora da UFPel, 2009. p.49-66.

GUIMARÃES, Juracy da Silva. **O ensino do esporte como problema multidisciplinar.** Pensar a Prática v.8 n.1 revisada. p.55-70. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/download/104/99. Acesso em: 02 de Julho de 2011.

HAYEK, Friedrich August Von, **O caminho da servidão.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

HAERTEL; Bianca; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. A temática do gênero nas aulas de educação física do ensino médio: pesquisa e intervenção em escolas da cidade de São Carlos. In: VII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- SABERES DOCENTES e V Encontro Nacional ao Escolar Hospitalar, 2007, Curitiba. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- SABERES DOCENTES e V Encontro Nacional ao Escolar Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar**. RBPAE. V.24, nº01,p. 63-78. Jan/Abr 2008.

_____; GANDIN, Luís Armando(org). **Educação em tempos de incertezas**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autentica 2003.

_____, Vieira Jarbas Santos e PIZZI, Laura Cristina Vieira **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, julho/dez 2009. Disponível em:< www.curriculosemfronteiras.org/.../hypolito-vieira-pizzi.pdf. Acesso em: 01/02/2011.

IANNI, Octavio. **As ciências sociais na época da globalização**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 37, June 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Dec. 2009.

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

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LOUZADA, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes**. Revista Movimento. ESEF-UFRGS- Vol. 12, No 3 (2006). Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/226> >Acesso em: 10/01/2009.

LOUZADA, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião . **Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física escolar**. Movimento. Porto Alegre, v14, n.02, 83-98, Maio/Agosto de 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5754/3360>> Acesso em: 20/05/2009.

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

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários**. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>> Acesso em 15/09/2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura histórica da Educação sob perspectiva de gênero**. Teoria da Educação. nº 6. Porto Alegre, 1992. P.53-67.

_____. **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução Revista Educação e realidade Julho/ Dezembro V-20 (2):101-132, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

_____ e Cols. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Sexualidade e gênero na escola in: **A educação em tempos de globalização**. SCHMIDT, Sarai(org). RJ- DP&A, 2001.

_____. **Corpos que escapam**. Estudos feministas número 4 agosto/dezembro 2003. Disponível em:< <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>.> Acesso em: 15/05/2008.

MACHADO, Dejair. **Gazeta do Sul**. Santa Cruz do Sul, 23 de Agosto, 2007, Geral, pág.20. Enturmação dá origem a novos protestos. Disponível em <http://www.gaz.com.br/gazetadosul/noticia/186008-enturmacao_da_origem_a_novos_protestos/edicao:2007-08-23.html>Acesso em: 02/03/2011.

Manifesto dos/as professores/as faced/ ufrgs. Disponível em <http://www.CPERS.org.br/imagens/sinetas/sineta_agosto_setembro_2007.pdf.> Acesso em 01/03/2011.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4ª ed. Ijuí. Editora Unijuí, 2001.

MEYER, Dagmar E. ; SOARES, Rosangela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de história e desafios atuais. In: Revista Brasileira de Enfermagem, v. 57, nº1, 2004.

MENDES, Valdelaine da Rosa. **Participação na definição de uma política educacional**: um mecanismo de controle público sobre as ações do governo? 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Democracia participativa e educação**: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa**

social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 80 p. (Temas sociais).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional nos Anos 1990:** Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vítor Henrique (org.) **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

_____. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89,p.1127-1144,Set/Dez. 2004.

_____. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente:** reflexões sobre o contexto latino-americano. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> 10/05/2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **O Conflito Público versus Privado:** A Atuação dos Organismos Representativos da Sociedade Civil no Processo de Elaboração da LDB - 1988 a 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/issue/view/28>> Acesso em: 20/03/2011.

ORTOLAN, Gisele. **Jornal do Comércio,** Porto Alegre, 09 de dezembro de 2009. Página 11, p.11.

PARO Vítor Henrique. **Educação como o exercício de poder:** crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008. 96p.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 119 p.

_____. **Políticas educacionais:** considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vítor Henrique (org.) **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.p.29-47.

_____. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em:< www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc >.

PEDRO, Joana Maria. **Relações de gênero na pesquisa histórica.** Revista Catarinense de Historia. Florianópolis:nº2-35-44,1994.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90.** Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF> > Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Redefinições no papel do estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação.** Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>> Acesso em: 08/01/2011.

PETERSEN, Áurea T. Discutindo o uso de categoria gênero e as teorias que respaldam estudos de gênero In: **Gênero por escrito**: Saúde, Identidade e Trabalho. Porto Alegre: Editora Edipucrs, 1999.

REDIN. Euclides. Enturmação ou correia de montagem para o controle final de qualidade?! Disponível em: <<http://euclidesredin.blogspot.com/2008/04/enturmao-ou-correia-de-montagem-para-o.html>> Acesso em: 01/03/2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 45.959, de 28 de outubro de 2008**. Dispõe sobre o registro da efetividade dos servidores públicos estaduais em virtude greve ou paralisação dos servidores públicos estaduais.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 12.237, de 13 de janeiro de 2005**, disciplina a política de incremento da produtividade e da qualidade dos serviços públicos e da racionalização do uso dos recursos humanos e materiais do Estado, o contrato de gestão, a avaliação do desempenho institucional, a autonomia gerencial, orçamentária, financeira e de recursos humanos e a aplicação dos recursos orçamentários decorrentes da racionalização das despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providencias.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 9.073, de 15 de maio de 1990**, atualizada até a Lei nº 9.536, de 10 de março de 1992. Dispõe sobre a dispensa de servidores da Administração Pública Direta e Indireta para o exercício de mandato eletivo em confederação, federação, sindicato, entidade ou associação de classe.

RIO GRANDE DO SUL. **Turmas são reorganizadas em 26% das escolas gaúchas**. Publicação: 22/08/2007. Disponível em:<
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=374&ID=3179 >
Acesso em: 20/12/2009.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Camata**. Lei complementar nº 82 de 27 de março 1995. Disciplina os limites das despesas com o funcionalismo público, na forma do art. 169 da Constituição Federal. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp82.htm> acesso em: 30/10/2011.

RIO GRANDE DO SUL. **A favor do piso do Magistério**. Mariza Abreu. Publicação: 03/11/2008a. Disponível em: < <http://www.estado.rs.gov.br/direciona.php>> Acesso em: 04/10/2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Ordem de serviço Nº 03 de 17 de Junho de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação do número de servidores cedidos sem ônus para o CPERS/Sindicato.

RIO GRANDE DO SUL. **Gestão da Educação**. Mariza Abreu apresenta reformas da Educação gaúcha para empresários. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=499 > Acesso: em 03-04-2009b.

RIO GRANDE DO SUL. Coordenadorias Regionais de Educação. **CRE 06 - Santa Cruz do Sul**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao2&CRE=6> > Acesso em: 16/12/09.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico- **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**- Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROMERO, Elaine. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física**. 1990. 407 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

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

SAMPAIO. Tânia Mara Vieira. **Corporeidade e Gênero: Paradigmas Para Debate Sobre Lazer Educação Física e Esportes**. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/T/Tania_Mara_Vieira_Sampaio_21.pdf > Acesso em 12/12/2009.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

SANTOS. Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos e NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública**. *Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.)*, São Paulo, v. 25, n. 1, Mar. 2011. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de Julho de 2011.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito: “Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física”**. Dissertação de Mestrado em educação. Florianópolis: UFSC, 1993.

_____. **Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer?** *Motrivivência*. ano XIII, n. 19, p. 79-85, 2002.

_____. **Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é mito**. 2ª Ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2005. 200p.

SCOTT Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Revista Educação e realidade* Julho/ Dezembro V-20 (2):71-99, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS Roselane Fátima Campos; GARCIA Rosalba

Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Ilse Gomes. Democracia e Participação na Reforma do Estado. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. V. 1. 120 p.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas**: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 Julho 2008.

SOUZA, Solange Jobim. **Resignificando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica a pesquisa da Infância In: **Infância fios e desafios da pesquisa**. 3 ed São Paulo: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica. In: **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil Império e República. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. v. 1. p.1-18.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcisio. Mauro. **O esporte na escola e o esporte da escola**: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Revista Movimento. Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos S. A Reunião Pedagógica Semanal como Espaço de Gestão do Projeto e de Formação Contínua do Professor In: **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p.119-130.

SIMÕES Daniela Dantas Ribeiro e CASTANHO Maria Eugênia. **Ensino técnico: desde o período colonial à era neoliberal**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html> Acesso em 01/03/2011.

APÉNDICE

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Ana Aparecida Esperdião Constancio
Instituição: Universidade Federal de Pelotas/ Escola Superior de Educação Física
Endereço: Rua Luiz de Camões, 625 - Bairro Três Vendas - Pelotas/RS - CEP:
96055-630
Telefone da Pesquisadora: (51) 8417-3298

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: a fusão dos gêneros nas aulas de Educação Física da rede estadual: concepção dos professores e professoras de Santa Cruz do Sul.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A relevância deste estudo está em compreender os sentidos produzidos por professoras e professores de Educação Física em relação às questões de gênero após a junção das turmas masculinas e femininas em sua prática docente, imposta pela 6ª CRE, realizada no final do ano de 2007 e início de 2008. Convém salientar que na cidade de Santa Cruz do Sul na rede Estadual as aulas sempre foram ministradas separadamente na maioria das escolas. Nesse sentido, outro fator relevante refere-se ao desafio dos professores em realizar aulas com turmas mistas, por isso, as questões de gênero serão discutidas instigando os colegas de área, bem como aos demais profissionais que atuam com a formação humana, no sentido de ficarem atentos às questões de gênero em suas aulas.

O objetivo desse estudo, portanto, é analisar quais são os sentidos produzidos por professoras e professores de Educação Física em relação às questões de gênero em virtude da unificação das turmas em sua prática docente, já que até o ano de 2007, as aulas vinham sendo ministradas separadamente.

Os procedimentos de coleta de dados serão os seguintes:

- a) Entrevistas
- b) Análise documental

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será

arquivada no Laboratório Sociedade, Escola e Educação Física do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I- Dados de identificação:

1. Nome completo:
2. Idade:

II. Dados da Atuação (ou intervenção) Profissional:

3. Em que ano concluíste tua graduação?
4. Possui Pós-graduação?
5. Possui formação em outra área?
6. Regime de trabalho: (contratado ou concursado? 20 ou 40 horas?)
7. Possui outro emprego? Qual? Quantas horas?
8. Há quanto tempo atuas nesta escola?
9. Com quantas e com quais turmas tu trabalhas atualmente?

III- Prática pedagógica

10. Qual a tua visão sobre a função que a escola desempenha na sociedade hoje?
11. Como são as relações entre os diferentes segmentos que integram a comunidade escolar alunos, pais, professores e a equipe diretiva? Por quê?
12. Existe um planejamento coletivo com os/as outros/as professores/as de Educação Física?
13. Como realizas o planejamento de suas aulas? (Por trimestre, anualmente....)
14. Tu consegues concretizar nas aulas o seu planejamento?
15. Participas das reuniões pedagógicas?
16. Quem participa das reuniões pedagógicas?
17. Qual a sistemática das reuniões?

Políticas educacionais:

18. Na tua opinião, as ações governamentais interferem no cotidiano da escola? Em que aspectos percebes essa interferência?
19. Participaste de alguma manifestação contra ou a favor das políticas implantadas por este governo?
20. Tu és sindicalizada? Desde quando? Por que optaste pela sindicalização ou não?
21. Como observaste a participação do CPERS/Sindicato nesse processo?

Unificação das turmas masculina e feminina nas aulas de educação física

22. Como eram as aulas de Educação Física antes da determinação da 6ª CRE, mistas ou separadas nesta escola?
23. Como tu sentiste a unificação das turmas masculina e feminina na tua escola?
24. Quantos professores havia na escola? Quantos há atualmente?
25. Os professores que saíram eram concursados, contratados ou convocados? Sabes que destino tiveram estes professores?
26. Quais foram as repercussões da fusão das turmas femininas e masculinas na tua prática pedagógica?
27. Foi oferecido algum suporte pedagógico para auxiliar o processo de fusão das turmas (formação pedagógica)?
28. A partir da determinação de unificar as turmas como foi realizado o processo de fusão exigido pela 6ª CRE?
29. Como devem ser as aulas de Educação Física na tua opinião, juntas ou separadas? Por quê?
30. Tu tinhas alguma experiência em trabalhar com turmas mistas?
31. Quais foram as modificações (se é que houve) na tua prática pedagógica a partir da fusão das turmas?
32. Mesmo após a determinação de juntar as turmas há professores/as que organizam as aulas de Educação Física com base na separação de meninos e meninas?
33. Na tua concepção, as determinações da 6ª CRE em relação à junção de turmas, tiveram algum tipo de impacto na organização da escola? Quais?
34. A 6ª CRE argumentou que a junção das turmas devia-se a necessidade de garantir a igualdade de gênero. Concordas com essa afirmação? Por quê?
35. Na tua escola há formação de turmas de meninos e de meninas separados entre si, especificamente, para as aulas de Educação Física?

ANEXOS

GERAL

GAZETA DO SUL - SÁBADO E DOMINGO 21 E 22 DE JULHO DE 2007

Professores não querem mudar a Educação Física

ENSINO > CATEGORIA É CONTRÁRIA À JUNÇÃO DE MENINOS E MENINAS



Jansle Appel Junior
jansle@gazetadosul.com.br

Os professores de Educação Física da rede estadual não querem que as aulas dessa disciplina atendam a garis e gurias em uma só turma. A medida foi anunciada esta semana pela Secretaria Estadual de Educação e desagradou aos docentes, que temem que a qualidade do ensino nesta área possa ser prejudicada com a decisão.

Nesta sexta-feira, uma comissão de docentes entregou à coordenadora da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Gardênia Quafuos Goettert, um

documento solicitando que as turmas sejam mantidas separadas por gênero, atendendo às diferenças físicas e às peculiaridades de cada aluno. O assunto foi discutido durante uma reunião realizada na Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Sul, pela manhã. O encontro reuniu mais de 50 professores da região.

"É através do esporte que podemos afastar os jovens dos perigos que os rodeiam. Isso se dá de forma mais eficaz se pudermos atender separadamente meninos e meninas, já que possuem habilidades e interesses específicos", justificou o professor Marcelo Diniz, representante da comissão.

Para ele, o processo de inclusão dos estudantes pelo esporte não se dá pela simples junção de alunos por gênero, mas sim pela igualdade de direitos e oportunidades que eles recebem. "E isso poderá ser comprometido devido ao número excessivo de jovens atendidos em cada aula e pela estrutura deficitária que temos em nossas escolas", afirmou Marcelo.

O grupo representado por Diniz ainda manifestou repúdio pela forma como a medida foi imposta, segundo ele sem uma

discussão prévia com a comunidade escolar. "Consideramos um retrocesso para o processo educativo que essa determinação seja colocada em prática", explicitava o documento. Para realizar a entrega, cerca de 30 professores se deslocaram até a sede da Coordenadoria em Santa Cruz.

DISCRIMINAÇÃO

A coordenadora Gardênia Goettert recebeu a comissão de professores em seu gabinete na tarde desta sexta. Ela disse que irá levar a solicitação do grupo à Secretaria Estadual de Educação. No entanto, Gardênia lembrou que desde os anos 90 já há escolas da região de abrangência da 6ª CRE que utilizam o sistema de turmas mistas nas aulas de Educação Física.

Na opinião dela, é preciso respeitar as faixas etárias de acordo com a proposta pedagógica de cada educandário. "Entendo que a escola é o espaço de respeito aos Direitos Humanos. Por isso, é preciso cuidar muito com a separação de gêneros para não cair na questão da discriminação. Por que diferenciar essa disciplina de outras áreas de conhecimento?", indagou a coordenadora da CRE.

Parque da Oktoberfest
 Santa Cruz do Sul

Rio Grande do Sul- Brasil



1.

FEIRA de ARTESANATO INTERNACIONAL E NACIONAL

Abertura da feira das 14 às 23h. Sábados das 11 às 23h e domingos das 11 às 19h.

PRAÇA DE ALIMENTAÇÃO · DESFILES · PARTICIPE!

Saiba mais

Além da junção de turma na Educação Física, outra medida polêmica anunciada pela 6ª CRE esta semana foi o fechamento de 61 turmas de ensino médio na região. A determinação será colocada em prática já logo após as férias de inverno e partiu de uma ordem da Secretaria Estadual de Educação com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e em resoluções do Conselho Estadual de Educação. As atuais 430 turmas vão virar 369 depois de uma reorganização planejada com o uso de um programa de computador. O sistema considerou o total de alunos matriculados por escola em cada uma das séries e os limites mínimo de 35 e o máximo de 50 estudantes por turma. A coordenadora salientou que será respeitado o espaço mínimo de 1,2 metros quadrado por aluno em cada sala de aula.



ANEXO - B - Memorando enviado para as escolas da rede estadual

Santa Cruz do Sul, 30 de julho de 2007

CRE/1825/07

De: Gabinete

Para: Direções das escolas da regional

Assunto: Orientação relativa a não discriminação por gênero

Prezados Diretores,

Considerando as medidas legais efetuadas nas turmas de Educação Física, a saber, a união de turmas de alunos de gêneros diferentes, e os manifestos em contrário de alguns educandários, nos compete lembrar, reafirmando os mesmos princípios e normas que mobilizaram nossa atuação, que a equipe diretiva e os educadores em tela devem estar atentos ao direito à igualdade entre os gêneros e ao respeito à livre orientação sexual; ou seja: não pactuar, nem instigar ou se omitir diante de qualquer manifestação discriminatória, vexatória, humilhante ou segregacionista seja ela proferida verbal ou gestualmente, contra qualquer segmento seja este heterossexual ou homossexual.

Nunca é demais lembrar que toda essa movimentação é eminentemente inclusiva, ou seja, se fundamenta no direito à igualdade, que nossa Constituição e as leis que dela derivam, normatizam, e bloqueá-la significa atuar em oposição a esse processo.

Nesse sentido, recomendamos que os casos que ocorrerem sejam registrados em ata e trazidos ao nosso conhecimento, para que possamos proceder nas devidas orientações e correções.

Adiantamos que, conforme sugestão, oportunamente, estará apresentando capacitação para pautar a qualidade da prática da Educação Física e treinamentos.

Certos de sua atenção e compreensão,

Atenciosamente,

Profa. Gardênia Quadros Goettert
Coord. Regional 6ª CRE



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Parecer nº 1.400/2002

Estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Considerando o disposto no artigo 10, inciso V, da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei estadual nº 9.672, de 19 de junho de 1992, com a redação dada pela Lei estadual nº 10.591, de 28 de novembro de 1995, que dispõe sobre a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Estadual de Educação, em seu artigo 11, inciso III, item 1, é de competência do Conselho Estadual de Educação fixar normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino.

INTRODUÇÃO

A Comissão de Ensino Fundamental, a fim de propor as modificações necessárias para a oferta dessa etapa da Educação Básica, face à Lei federal nº 9.394/96 e normas complementares exaradas por este Colegiado, examinou a realidade da oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul levantando indicadores qualitativos. Em 14 de dezembro de 2000, este Conselho realizou um Seminário sobre o Contexto e Diagnóstico do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul do qual participaram diferentes instituições vinculadas à área da educação como representantes de Universidades, da Secretaria de Estado da Educação, de Sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação, quando foram apresentados elementos da realidade educacional nas escolas públicas estaduais, municipais e privadas que contribuíram para a elaboração deste Parecer.

A oferta do Ensino Fundamental no Estado, a partir dos dados do Censo Escolar do INEP, mostra alguns indicadores que enriquecem a análise do quadro educacional no Rio Grande do Sul e que são importantes quando se elabora norma para o Ensino Fundamental e devem também subsidiar as discussões para a atualização da Lei do Sistema Estadual de Ensino e para a elaboração de um plano estadual e planos municipais de educação. Destaca-se a redução do número de alunos no ensino fundamental, o crescimento das matrículas nas escolas municipais com redução na rede estadual, ainda que esta permaneça atendendo a um maior número de alunos. Dentre as razões que têm sido apontadas em diferentes estudos, estão: a redução do índice de natalidade, os efeitos da criação do FUNDEF e a maior exigência da população por escolarização.

O Censo Escolar do INEP²⁶¹ mostra uma permanência da separação do Ensino Fundamental em dois blocos: os primeiros quatro anos, antes chamados séries iniciais, e os anos finais, do 5º ao 8º. Embora a Constituição estadual tenha estabelecido, pelo Art. 216, mecanismos para garantir a oferta de Ensino Fundamental completo para todos, observa-se nas redes municipais um número muito maior de matrículas nos primeiros anos, ficando a maior oferta dos anos finais sob a responsabilidade do Poder Público Estadual.

Uma análise mais acurada, com o cruzamento entre esses dados e os indicadores percentuais de evasão, reprovação e repetência, permitiria uma melhor visualização da educação no Estado que não cabe neste momento. É importante ressaltar que o crescimento da matrícula não é suficiente para que o direito ao Ensino Fundamental de qualidade esteja concretizado no Estado.

2 – SUPORTE LEGAL

A oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos fundamenta-se na legislação federal e estadual, destacando-se a Constituição do País, a do Estado, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDBEN e as normas complementares.

2.1 - A **Constituição federal** define a educação como *direito social* (Art 6º), *direito de todos e dever do Estado* (Art.205) e estabelece como finalidades: *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Igualmente consagra, entre os princípios do ensino: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais, gestão democrática do ensino público na forma da lei e garantia do padrão de qualidade (Art. 206).

Determina, entre outros aspectos, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede de ensino, atendimento à educação infantil, oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando e o desenvolvimento de programas suplementares de assistência à saúde, alimentação e

²⁶ ENSINO FUNDAMENTAL
RIO GRANDE DO SUL - 1999 E 2001
Número de alunos matriculados por dependência administrativa

	1999	2001
Federal	1.148	1.238
Estadual	906.816	867.926
Municipal	695.197	707.859
Particular	155.215	144.703
Total	1.758.376	1.721.726

Fonte: INEP - Censo Escolar

ENSINO FUNDAMENTAL
RIO GRANDE DO SUL -2001
Distribuição da matrícula - 1ª a 4ª série - 5ª a 8ª série

	1ª a 4ª	5ª a 8ª
Federal	112	1.126
Estadual	377.024	490.902
Municipal	420.718	287.141
Particular	70.781	73.922
Total	868.635	853.091

Fonte: INEP - Censo Escolar

transporte no ensino fundamental. Consigna, também, que o acesso ao ensino obrigatório gratuito é direito público subjetivo, competindo ao Poder Público recensear o educando do ensino fundamental (Art.208).

Ressalva que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atenda às normas gerais da educação nacional e seja autorizado e avaliado pelo Poder Público (Art. 209).

O Estado e os Municípios são os responsáveis pela garantia da oferta do ensino obrigatório e gratuito Para isso, de acordo com o Art. 211, § 4º, devem definir formas de colaboração. Para atender ao preceito constitucional, Estado e Município devem planejar a oferta de ensino fundamental de forma a evitar a exclusão pela falta de vagas e pela dificuldade de acesso do aluno à escola, *de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório*.

2.2 - A Constituição estadual incorpora os princípios e as finalidades da Constituição brasileira e consigna que é dever do Estado garantir o ensino fundamental público obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, manter em cada município, obrigatoriamente, um número mínimo de estabelecimentos de educação infantil (0 a 3 anos), de escolas de ensino fundamental completo com atendimento ao pré-escolar e a oferta de ensino noturno regular (Art.199). Estabelece que, nas escolas públicas de ensino fundamental, deve haver o obrigatório atendimento ao pré-escolar.(Art. 215, § 1º). Reforça o ensino fundamental completo quando afirma que todo estabelecimento escolar a ser criado em zona urbana deverá ministrar o ensino fundamental completo e, no Art. 216, § 2º, prevê, *na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental de grau incompleto, que haverá uma escola central de ensino fundamental completo que assegure o número de vagas suficiente para absorver os alunos da área*.

2.3 – O Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei federal nº 8.069/90, no Capítulo IV - *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, reforça os direitos, os princípios e as finalidades constitucionais e afirma que a criança e o adolescente devem ter acesso à escola pública e fundamental gratuita próxima de sua residência, e que a oferta do ensino fundamental gratuito e obrigatório, inclusive para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, e o ensino noturno regular adequado às condições de trabalho do adolescente, são deveres do Poder Público.

2.4 - A Lei federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduz os princípios da educação, as formas de relação entre a União, os Estados e os Municípios, as características do ensino fundamental, as atribuições dos estabelecimentos de ensino e o corpo docente.

A **LDBEN** estabelece, em seu Art.3º, alguns princípios básicos do ensino, como: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e reconhece a *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*. Aos estabelecimentos públicos cabe a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os privados são de livre iniciativa, desde que atendidas as normas vigentes e tenham capacidade de autofinanciamento (Art. 7º). Em ambos os casos, porém, deve haver garantia do padrão de qualidade.

Para garantir o compromisso do Poder Público com o ensino fundamental, a **LDBEN** prevê o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, preservada a liberdade de organização de cada sistema: federal, estadual e municipal (Art.8º).

O ensino fundamental, sob a forma presencial, com a duração mínima de oito anos, é a etapa intermediária da educação básica e é oferta universal e obrigatória. O ensino a distância é admitido *como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais* (Art.32).

Os estabelecimentos de ensino têm atribuições, no exercício de sua autonomia, de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar pessoal e recursos materiais e financeiros, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula, zelar pelo cumprimento do plano de trabalho docente, prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, articular-se com a família e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola, informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos e sobre a proposta pedagógica da escola. Deve a escola informar, preventivamente, a respeito dos alunos com excesso de faltas aos Conselhos Tutelares do município, ao Juiz competente da Comarca e ao Ministério Público. (Art.12 - alterado pela Lei federal nº 10.287, de 20 de setembro de 2001).

O Corpo Docente, conforme os Artigos 62 e 67 deve ter formação de nível superior, admitindo como formação mínima a obtida em nível médio para o exercício nos anos iniciais e na educação infantil, devendo haver aperfeiçoamento constante, licenciamento periódico remunerado e programas de educação continuada para os profissionais da educação em todos os níveis.

Além disso, está assegurada a valorização da carreira, progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação de desempenho, piso salarial/profissional, condições adequadas de trabalho e ingresso por Concurso Público bem como garantia de Plano de Carreira.

2.4.1 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram instituídas e definidas pela **Resolução CNE/CEB nº 02/98 e pelo Parecer CNE/CEB nº 04/98**. Os princípios da ação pedagógica da escola são: **os princípios éticos** da autonomia, responsabilidade, solidariedade, bem-comum; **os princípios políticos** dos direitos e deveres da cidadania, o exercício da criatividade e respeito à ordem democrática; **os princípios estéticos** da sensibilidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As propostas pedagógicas e os Regimentos Escolares produzidos cooperativamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar devem observar as diretrizes curriculares nacionais num contexto de flexibilidade teórico-metodológico.

Este Conselho Estadual de Educação, mediante a Resolução nº 243 e o Parecer nº 323/99, estabelece as diretrizes para o Sistema Estadual de Ensino. Introduce, também, a necessidade da elaboração de Plano(s) de Estudos que orientem os Planos de Trabalho do professor.

2.4.2 - **O Plano Nacional de Educação**, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, define metas para dez anos que deverão estar presentes nos planos decenais dos Estados e municípios. Refere, também, que o direito ao ensino fundamental não se esgota na matrícula, mas pela garantia de um ensino de qualidade até a sua conclusão. (grifo do relator)

Para que tal objetivo se realize, o legislador elenca uma série de metas: **a)**prover as escolas de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor, atualizar e ampliar o acervo das bibliotecas; **b)**estabelecer padrões mínimos de infra-estrutura compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e realidades regionais: espaços, iluminação, instalação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente, instalações sanitárias; **c)**prover espaços para: esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar; **d)**adaptar os prédios escolares para o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais; **e)**disponibilizar mobiliário, equipamentos e materiais específicos, telefone e serviço de reprodução de textos, informática e equipamentos de multimídia para o ensino; **f)**prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio; **g)**prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com a colaboração financeira da União, Estados e Municípios; **h)**estimular os municípios a mapear, por meio de censo educacional, as crianças fora da escola por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório; **i)**universalizar a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes, apoiar e incentivar as organizações estudantis como espaços de participação e exercício da cidadania.

2.4.3 - A **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, que **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, assim se pronuncia:....*A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (...).*

Em seu Art. 4º, afirma: *O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.*

3 - Planejamento, Padrões Mínimos de Qualidade e Políticas Públicas

Para que haja garantia de padrão de qualidade na organização da educação no Sistema Estadual de Ensino, o **planejamento** é essencial e as mantenedoras, ao criarem ou ampliarem as suas escolas, devem ter em vista os elementos que indicarão as necessidades e possibilidades para a sua realização. O planejamento não deve ser entendido como funcional ou normativo, mas como um instrumento de intervenção na realidade, na direção de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, o pressuposto do planejamento é a necessidade de transformação.

A garantia de padrão de qualidade do ensino deve ter como base o princípio da qualidade social²⁷ e não pode ser abstrato. Pelo contrário, dever ter parâmetros

2 Por qualidade social entende-se o direito ao ensino para todos, a garantia de aprendizagem, acesso efetivo ao conhecimento historicamente construído e aos recursos tecnológicos. Isso pressupõe a participação da comunidade e a organização da escola via gestão democrática.

concretos. Os fundamentos éticos da qualidade de ensino vão muito além dos conceitos de eficiência e eficácia administrativa. Deve haver pré-condições que garantam os padrões mínimos de qualidade como, por exemplo, recursos humanos qualificados em número suficiente e remunerados dignamente, escolas equipadas, salas de aula organizadas e um currículo que, na sua organização e na forma da construção da aprendizagem, evidencie a qualidade do ensino.

O padrão de qualidade na educação envolve, também, o planejamento de espaços livres com áreas para recreação e atividades docentes que devem ser planejadas de forma a atender às necessidades dos alunos com o fim de garantir segurança, conforto e convívio social bem como manter a harmonia com o meio ambiente.

As mantenedoras e as comunidades escolares devem ter a preocupação com o planejamento comprometido com padrões mínimos de qualidade no ensino ao construir, reformar ou replanejar os espaços escolares. Esses devem servir como locais efetivos nos aspectos pedagógicos e de socialização.

A educação deve ser vista como componente substancial de políticas públicas de desenvolvimento e como eficaz instrumento de cidadania e deve ser tratada como produtora de conhecimento e transformadora da sociedade. Assim, muito mais que apenas na infra-estrutura e equipamentos, é necessário que a escola seja planejada para ser um fator positivo ao desenvolvimento social e econômico da população como um todo para melhorar a qualidade de vida. Assim, a qualidade na educação passa a ser qualidade educativa em termos qualitativos e quantitativos, apoiando-se no acesso ao conhecimento e às condições de reconstruí-lo, possibilidades de pesquisa, atitude crítica diante da realidade, domínio da informação e comunicação e criatividade na busca da universalização.

O Poder Público, por tratar-se do ensino fundamental obrigatório e prioritário, deve planejar o desenvolvimento do ensino com base na realidade e nas mudanças que ocorrem na sociedade, nas regiões e na economia do Estado.

Este Conselho aponta, na Indicação nº 36/98, os *problemas do sistema estadual de ensino que, mesmo com o empenho de sucessivos governos em resolvê-los, continuam sem solução adequada como: o nível insatisfatório de qualidade do ensino evidenciado pelos baixos índices de desempenho escolar; as elevadas taxas de repetência e conseqüente evasão; a escassez de professores habilitados em algumas escolas; expressivo percentual de participação da educação nas despesas públicas sem a justa remuneração dos professores.*

O Poder Público deve desenvolver **políticas públicas**²⁸ que levem à execução de ações destinadas a corrigir as situações de exclusão. Portanto, deve levar em consideração, entre outros aspectos: **a oferta** de escola para todos, os resultados do censo educacional, a tendência de redução do índice de natalidade e, conseqüentemente, de matrículas, os índices de evasão e repetência, o número de analfabetos de cada região, o número de jovens e adultos não escolarizados na idade própria, a diminuição do

³ Entende-se por *políticas públicas* os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-Sociedade. Nessa perspectiva, o Estado é interlocutor das demandas sociais (...) como agente indutor das políticas públicas que regulam a dinâmica geral da sociedade. (Conceito de: In: DORNELLES, Malvina do Amaral. **Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.)

alunado nos primeiros anos, o aumento da demanda nos anos finais, a forma de encaminhamento do concluinte do ensino fundamental para o ensino médio, as condições de trabalho do professor, a autonomia e a flexibilidade educacional e a articulação entre a escola e o trabalho.

O Estado e os Municípios, ao organizarem e planejarem o ensino fundamental, devem ter como referência os dados estatísticos que mostram o quadro da educação no Estado. Duas ações devem ser desenvolvidas para isso: fazer a chamada pública, possibilitando o acesso à escola para todos e realizar um censo educacional que indique o número de analfabetos de cada região, os adolescentes não escolarizados, as crianças excluídas da escola e os portadores de deficiências.²⁹

Estado e Municípios, em colaboração, devem realizar o planejamento da oferta do ensino fundamental com dados, mapa de localização das escolas de ensino fundamental do campo, da(s) escola(s) que não integraliza(m) o ensino fundamental e das escolas que ofertam o ensino fundamental e a educação infantil.

A escola mantida pelo Poder Público é uma instituição coletiva muito específica, com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exige um esforço cooperativo para enfrentar com êxito suas próprias dificuldades as quais, por sua vez, são dificuldades do universo educacional constituído. Essa escola de qualidade deve ser igualitária, democrática na gestão e na prática pedagógica, com real processo de ensino e aprendizagem, com garantia de acesso e conclusão do ensino fundamental.

O ensino fundamental é a etapa intermediária da educação básica, devendo o Poder Público prever espaços exclusivos para a educação infantil nos estabelecimentos de sua rede de ensino.

4 - Proposta Pedagógica e Regimento Escolar

A LDBEN estabelece, entre as incumbências da escola e dos docentes, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica, o cumprimento dos planos de trabalho segundo essa proposta pedagógica e o zelo pela aprendizagem dos alunos. Vê-se aqui a relação entre planejar e executar, tendo como referência direta o cotidiano escolar. Assim, qualquer instituição de ensino, para contribuir significativamente com aquilo a que se propõe, precisa ter clareza e dimensionar seu desempenho, adequando e enriquecendo as idéias que desenvolve na sua práxis.

A Resolução CEED n° 236, quanto ao projeto pedagógico e ao Regimento Escolar, assim se manifesta: *Esse projeto pedagógico – para o qual não se há de estabelecer modelo nem fixar parâmetros – precisa ser conseqüência e resultante da reflexão conduzida no ambiente da comunidade escolar, fiel a suas circunstâncias e retrato de seus anseios, de suas necessidades e de suas demandas. O projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata e mediata da comunidade em que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica conseqüente, da fixação de metas concretas e da seleção de metodologia de trabalho capazes de conduzir à consecução dessas metas (...). O Regimento Escolar é a tradução*

²⁹ A LDBEN, em seu artigo 10, inciso III, estabelece entre as incumbências do Estado “...elaborar e executar políticas e planos educacionais...integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;”

legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou. A Proposta Pedagógica deve estar consubstanciada no Regimento Escolar.

A instituição escolar, hoje, deve ser diferente da instituição escolar de ontem. Mudou o aluno, mudou o professor. As mudanças tecnológicas podem levar a práticas escolares diferentes. A isso somam-se também novos valores, condições sociais, políticas e econômicas. Dessa maneira, a escola deve se integrar à comunidade como uma entidade coletiva dentro de um contexto com práticas, convicções e saberes que se interpõem e se entrelaçam numa história própria em constante mudança. A escola deve ser vista como um centro de produção de conhecimento, cultura e cidadania. A complexidade do mundo atual coloca a necessidade de que os sujeitos, no seu processo de formação e construção do conhecimento, sejam capazes de dominá-lo, desenvolvê-lo e significá-lo. Isto deve ser feito de maneira substantiva. Os aspectos pedagógicos da escola são essenciais para o pleno desenvolvimento dos educandos e sua atuação na sociedade.

O planejamento deve ser a reflexão sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, a percepção das necessidades, a ressignificação do trabalho escolar, a busca de formas de enfrentamento e comprometimento com a transformação da prática. A possibilidade de construção do projeto pedagógico passa pela autonomia da escola e de sua capacidade de delinear sua identidade. Para tanto, a escola deve ser espaço de debates e diálogos fundamentados na reflexão coletiva.

5 - O Ensino Fundamental

A oferta do ensino fundamental, com duração de, no mínimo, oito anos, necessita de:

- **proposta pedagógica** construída pela comunidade escolar;
- **recursos pedagógicos** que possibilitem a concretização da proposta pedagógica e o(s) Plano(s) de Estudos;
- **Regimento Escolar** que reflita a proposta pedagógica da escola;
- **corpo docente** habilitado;
- **acervo bibliográfico** em local seco e arejado, disponível para alunos, professores, funcionários e comunidade. Deve estar organizado e classificado de acordo com as normas técnicas e contar com livros de literatura nacional e regional, textos científicos, livros técnicos e de referência, revistas que ofereçam atualização de informações e todos os materiais necessários para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e do Plano de Trabalho dos professores;
- **recursos audiovisuais** que possibilitem a utilização de tecnologias educacionais e a sua permanente atualização;
- **infra-estrutura física** adequada às características dessa oferta de ensino e em consonância com o Regimento Escolar;
- **áreas verdes** com sombreamento, bancos, praças de brinquedos, constituindo-se em espaços de convivência, adequados à faixa etária dos alunos;

- **adequação desses espaços aos portadores de necessidades especiais**, em atendimento às determinações das normas federais e estaduais;

- **espaços especializados** para atividades artístico-culturais, esportivas e recreativas e que sirvam como espaços efetivos nos aspectos pedagógicos e de socialização;

- **condições de aeração, iluminação e segurança** em todos os espaços conforme o código de obras do município.

5.1 - Os recursos físicos, equipamentos e a infra-estrutura para a oferta do ensino fundamental, em área urbana

O estabelecimento de ensino, em área urbana, deve atender aos seguintes pressupostos:

- **prédio**: exclusivo para atividade educacional, dispoendo de segurança e privacidade, com entrada própria desde o logradouro público, utilizando até os três primeiros pavimentos equivalentes até o segundo andar, para os anos iniciais da oferta.

O prédio deve dispor, no mínimo, de:

I - salas de aula: em número suficiente para atender ao alunado, obedecendo à proporção de 1,20m² por aluno em cada sala. Para a organização das turmas, deve-se levar em conta o projeto pedagógico, as modalidades que oferta e a localização da escola.

Recomenda-se que o número de alunos, por turma, observe os seguintes limites:

- 1º ano: até 25 alunos;

- do 2º ao 4º ano: até 30 alunos;

- do 5º ao 8º ano: até 35 alunos;

- as salas de aula devem estar equipadas com uma mesa/carteira escolar e uma cadeira por aluno, adequada à sua faixa etária e/ou às suas necessidades; mesa e cadeira para o professor, armário e quadro de giz ou similar. As salas de aula devem ter aeração e iluminação natural direta e proteção adequada nas janelas com incidência de sol;

II - área administrativo-pedagógica com: salas para Direção, Apoio Pedagógico, Secretaria, de recursos didáticos, professores.

A sala dos professores, exclusiva, deve ser um espaço de trabalho com mesa para reuniões, armários individuais e demais móveis necessários para o descanso e trabalho coletivo.

A Secretaria, em sala exclusiva, deve estar localizada em lugar de fácil acesso e contar com a devida privacidade e segurança, equipada para os serviços de escrituração escolar, provida de legislação de ensino e contar com arquivo que assegure a verificação da identidade de cada educando e da regularidade de sua vida escolar;

Recomenda-se a utilização de outros espaços escolares que qualificam o trabalho pedagógico como laboratórios, salas de convivência para professores e funcionários,

Ciências, Artes. Estes espaços devem ser equipados com móveis adequados a sua utilização, inclusive com equipamentos de informática;

III - biblioteca, em sala exclusiva, com aeração e iluminação natural e direta e proteção nas janelas com incidência de sol; mesas para consulta, cadeiras, estantes. A biblioteca, como espaço de convivência, deverá ser adequada aos cursos que a escola oferece e contar com um profissional qualificado responsável pelo seu funcionamento. Recomenda-se que o profissional seja habilitado para a função.

O espaço físico e mobiliário para consulta simultânea deve contemplar a proporção de 50% dos alunos da maior turma;

IV – espaços para Educação Física e recreação:

a) área térrea própria para a prática de Educação Física, junto à escola, com espaço coberto e ao ar livre;

b) a área livre coberta para recreação no estabelecimento, não inclusa à área destinada exclusivamente à circulação, deve ser equivalente a 1/3 da soma de todas as áreas das salas de aula;

c) área livre descoberta com superfície não inferior a duas vezes a soma das áreas de todas as salas de aula, podendo ser a mesma da letra “a”;

d) recomenda-se a disponibilização de pavilhão coberto ou quadra de esportes para a prática de Educação Física;

V - cozinha e refeitório devidamente equipados com local para a guarda de alimentos, quando a merenda for preparada no local;

VI - corredor(es), medindo 1,20m de largura, no mínimo, revestido(s) com piso de material não escorregadio, com iluminação e ventilação.

VII - escadaria(s) medindo 1,20m de largura, no mínimo, revestida(s) de piso com material não escorregadio, contando com iluminação e ventilação e com corrimão nos dois lados;

VIII - bebedouro, equipado com dispositivo de filtro, localizado na área de recreação ou nos corredores, na proporção de 1 (um) para cada 150 alunos, ou fração, garantindo, no mínimo, 1 (um) por pavimento;

IX - instalações sanitárias – para alunos, independentes por sexo, para professores e funcionários, em construção de alvenaria, com ventilação natural, com piso

e paredes revestidos de material liso e lavável, com equipamentos nas seguintes proporções, por turno:

- a) 1 (um) lavatório para cada 50 alunas ou fração;
 - b) 1 (um) vaso sanitário para cada 25 alunas ou fração;
 - c) 1 (um) lavatório e 1 (um) vaso sanitário para cada 50 alunos ou fração;
 - d) 1 (um) mictório para cada 30 alunos ou fração;
 - e) 1 (um) lavatório e 1 (um) vaso sanitário para cada 20 (vinte) professores/funcionários ou fração;
 - f) 1 (um) vestiário com chuveiro (s);
- X - água potável para o uso diário dos alunos, com condições de higiene e saúde;

XI - o prédio deve dispor de iluminação temporária de emergência em todas as dependências, quando tiver atividades no turno da noite.

5.2 - O Ensino Fundamental do Campo

A vinculação ao mundo do trabalho e às práticas sociais é um dos princípios estabelecidos na LDBEN; isso pressupõe a oferta de ensino contextualizado; em seu Art. 28, remete para os sistemas de ensino a incumbência de promover as adaptações necessárias à oferta da educação básica para as populações do campo. O Parecer CEB/CNE nº 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma que *há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade (...)* e conclui: *a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana*

Pode-se dizer que a educação do campo incorpora os perímetros não urbanos, das florestas, da pecuária, da extração, da agricultura e contempla as comunidades rurais, acampadas, assentadas, de pescadores, de ribeirinhos, de remanescentes de quilombos e de indígenas.

Dentre os problemas identificados na escola de ensino fundamental em área rural estão: o analfabetismo, a desvalorização da cultura local, a existência de professor leigo, a formação essencialmente urbana do professor, o acesso precário à informação, o distanciamento da escola em relação ao espaço rural onde ela está inserida com a sua conseqüente marginalização e currículos inadequados. Alguns dados estatísticos referentes às escolas estaduais de ensino fundamental em área rural, no ano de 1999,

indicam: reprovação:12,92%, evasão:3,63% e transferência:7,09% no ensino fundamental.³⁰

Este conjunto de dados deve levar à formulação de políticas educacionais voltadas para as populações do campo. Trata-se de buscar uma escola possível em que se leve em conta as peculiaridades dos educandos. Pode-se afirmar que a escolaridade para esses educandos exige um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio, paralelo, não semelhante à urbana. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados ao modo de vida do campo. Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas deve ser uma escola vinculada à cultura local. É necessário a formação dos professores para atuar nessa escola e condições de trabalho compatíveis com as atividades pedagógicas desenvolvidas. Também o calendário escolar pode sair do foco urbano.

A escola de ensino fundamental pode ser uma das dimensões da vida social das comunidades do campo. *Sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo* não são realidades inevitáveis, assim como também escolas no campo não devem ter necessariamente as características de escolas urbanas. Portanto, sair do campo deve ser uma opção familiar e não consequência da inexistência de oferta de educação de qualidade social.

Para que haja a participação efetiva de uma coletividade, um dos elementos essenciais é uma proposta pedagógica adequada à sua realidade, pois *a escola é que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos e não o contrário*.

Se o enraizamento é uma necessidade do ser humano, ter raiz é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, seria transformar esses pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha.³¹ Não há como ter um projeto sem ter raízes porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte.

A proposta pedagógica, elaborada pela própria comunidade, construída na perspectiva da valorização do ser humano, requer uma metodologia que desenvolva a aproximação nas relações de trabalho que considere as experiências sociais acontecidas. Deve contemplar as diversidades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero e etnia as quais possibilitam o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade local, os movimentos sociais e o mundo do trabalho, buscando a valorização das peculiaridades do campo.

Os princípios básicos para a escola do campo são:

³⁰ Rede estadual de ensino ,no RS, localização rural , no ano de 1999:Fonte:SIE/PROCERGS:Matrícula: E.I.=4848
E.F.=86035 / EJA =1250

Evadidos : E.I.=339 / EF.=3119 / EJA =267 Transferidos: E.F.=6.103 / EJA =37 . Reprovados: E.F. = 9926 / EJA =297.

³¹ Citando Simone Weil em texto de 1943, pág. 58, em *A Escola do Campo em Movimento*, da autoria de Roseli Salete Caldart, publicado na revista CONTEXTO E EDUCAÇÃO.

I - exercício da democracia e da cidadania;

II - articulação com políticas públicas para qualificar o ensino do campo;

III - busca do conhecimento técnico;

IV - resgate e valorização do saber local através do currículo;

V - contextualização da produção e da vida na atualidade observando a natureza do trabalho no campo;

VI - formação permanente do professor para que atue identificado com as realidades locais;

VII - vivência ambiental;

VIII - gestão democrática, na forma da lei;

IX - qualificação dos espaços escolares, devendo atender aos pré-requisitos mínimos de qualidade em relação a prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos;

X - acesso aos recursos tecnológicos como direito;

XI - disponibilização de acervo bibliográfico contextualizado e qualificado.

5.2.1 - A oferta de ensino fundamental do campo é garantida pela Constituição estadual, ao afirmar que, na área rural, deverá haver uma escola central de ensino fundamental completo(grifo do relator) que absorva a demanda da população em idade escolar de sua área, assegurando-se o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade social. Assim, entende-se que:

a) o Poder Público deve manter instituição de ensino com oferta de ensino fundamental completo que absorva a demanda de área não urbana determinada de cada município e receba os alunos oriundos das escolas de ensino fundamental da mesma área, em qualquer época do ano letivo e em qualquer etapa da escolaridade;

b) o Poder Público estadual ou municipal, em regime de colaboração, deve prover as condições básicas para que essa escola desenvolva uma proposta pedagógica que atenda às demandas e às necessidades da comunidade, considerando o conteúdo das propostas pedagógicas das escolas de sua área que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, pessoal docente habilitado, recursos didáticos e estrutura física compatível com a proposta pedagógica e com o Regimento Escolar, além de transporte escolar;

c) essa escola do campo deve comprovar a observância dos princípios básicos referidos neste item para sua área de abrangência;

d) cabe ao Conselho Municipal de Educação, conforme o estabelecido na Constituição estadual, indicar a *escola central de ensino fundamental* de seu município;

e) norma específica a ser exarada por este Conselho estabelecerá as condições previstas à alínea “d”.

5.2.2 - A escola de ensino fundamental do campo, mantida pelo Poder Público, com oferta do 1º ao 4º ano, deve atender aos pré-requisitos físicos mínimos de qualidade em relação a prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos. Recomenda-se que os espaços construtivos contemplem a sua realidade geográfica:

I - salas de aula com capacidade para abrigar o alunado na proporção de 1,20m² por aluno;

II - sala para secretaria/direção;

III - espaço para secretaria com privacidade, contando com equipamentos para os serviços de escrituração escolar, com arquivo, e assegurando a verificação da identidade de cada educando e da regularidade de sua vida escolar;

IV - local para a guarda dos livros e outros materiais como jogos, mapas, materiais específicos para Ciências, Artes e Educação Física ou outros componentes curriculares;

V - áreas para Educação Física e recreação junto à escola, podendo ser espaço disponibilizado pela comunidade escolar;

VI - equipamento e materiais didáticos suficientes para o desenvolvimento dos componentes curriculares e adequados à faixa etária dos educandos;

VII - refeitório/cozinha;

VIII - instalações sanitárias adequadas ao número de educandos;

IX - existência de água potável em condições de higiene suficiente para o consumo individual dos educandos e para as necessidades da escola.

5.2.3 - Em escola de ensino fundamental, do 1º ao 4º ano, no campo, mantida pelo Poder Público, onde o número de educandos seja reduzido, admite-se a formação de turma com níveis diferenciados de conhecimento, experiência e faixa etária, respeitando a Proposta Pedagógica da escola. Deve haver garantia de capacitação docente específica e formação continuada para atuar nessa escola.

5.3 - Oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

A Educação de Jovens e Adultos deve garantir o direito ao ensino fundamental com metodologias e currículos adequados e propostas metodológicas consubstanciadas em planos de estudos e consolidadas nos respectivos Regimentos Escolares. Deve, também, observar os padrões de qualidade, a comprovação da existência de recursos físicos e didáticos, equipamentos e corpo docente habilitado.

A Lei federal nº 8.069/99 *considera* criança a *pessoa com até 12 anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade* e reforça o direito constitucional ao ensino fundamental obrigatório e gratuito ao afirmar que é dever do Estado a oferta de ensino noturno, adequado às condições do adolescente trabalhador.

Assim, para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental, deve a mantenedora e a escola comprovar também:

- qualificação docente para esta modalidade de ensino;
- proposta pedagógica específica para essa modalidade de ensino;
- recursos pedagógicos apropriados a essa oferta.

6 - Considerações Gerais:

6.1 - a escola de ensino fundamental que desejar ampliar ou construir prédio deve atentar para as demais normas da educação básica deste Colegiado, em especial no que diz respeito aos vãos de iluminação/ventilação e dimensões dos ambientes projetados;

6.2 - para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em escola de ensino fundamental localizada em área urbana, deve a mantenedora comprovar todas as condições necessárias previstas no subitem 5.1, exceto o inciso IV, letra "a". Neste caso, pode ser disponibilizado local adicional cedido para atividades de Educação Física, devendo o estabelecimento dispor de comprovante de cedência do local bem como de prova de propriedade do imóvel por parte do cedente, não podendo isso ocasionar custo adicional aos alunos;

6.3 - para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a instituição de ensino pode ocupar ambientes de edifícios, devendo ter entrada exclusiva e preservada a sua identidade e unidade;

6.4 - o acervo bibliográfico da escola do campo deve contemplar também a cultura de seu meio;

6.5 - para efeito de cálculo, em qualquer caso, o número de alunos é considerado pela capacidade máxima de todas as salas de aula, por turno;

6.6 - o estabelecimento de ensino deve contar com espaços que possibilitem a realização de atividades conjuntas, concentrações, reuniões comunitárias;

6.7 - a escola de ensino fundamental deve ser provida de acessos que facilitem o deslocamento às pessoas portadoras de deficiências, em seus ambientes externos e internos;

6.8 - o estabelecimento de ensino deve estar provido de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e mobiliário adequados aos portadores de necessidades especiais;

6.9 - todas as dependências do estabelecimento de ensino devem dispor de instalações elétricas necessárias ao funcionamento de equipamentos e iluminação adequada às atividades;

6.10 - o prédio escolar deve dispor de todos os equipamentos de prevenção de incêndio exigidos pela legislação;

6.11 - a oferta de educação infantil, na forma da lei, é obrigatória em escola de ensino fundamental mantida pelo Poder Público estadual ou municipal, salvo se for comprovada a existência de escola de educação infantil nas proximidades;

6.12 - entidades de qualquer ordem ou natureza que abrigam crianças e adolescentes, devem viabilizar o acesso ao ensino fundamental;

6.13 - cabe ao Poder Público planejar a oferta do ensino em regiões de população rarefeita, de modo que o tempo usado pelo educando para o seu deslocamento até a escola não afete o desenvolvimento de sua vida escolar.

7 - A escola estadual, em área urbana, que ofereça o ensino fundamental incompleto, deve integralizar o ensino fundamental até 31 de dezembro de 2007, observando os seguintes critérios:

7.1 - demanda que justifique a sua ampliação;

7.2 - condições físicas mínimas que possibilitem a ampliação.

8 - Em área urbana, somente será autorizado curso de ensino fundamental completo.

9 - Os processos com pedido de oferta de ensino fundamental que, na data de publicação deste Parecer, estiverem protocolados na Secretaria de Estado da Educação, serão analisados com base na legislação anteriormente em vigor.

10 - Os Anexos I e II integram este Parecer.

CONCLUSÃO

A Comissão de Ensino Fundamental propõe que este Colegiado aprove este Parecer que estabelece as normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, o qual entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CEE nº 200/84.

Em 4 de dezembro de 2002.

Carmem Dotto Soares de Soares - relatora

Vera Luiza Rübenich Zanchet

Bernadete Maciel Seibt

Jorge Duarte Barbosa

Maria Antonieta Schmitz Backes

Maria Antonieta Dall'Igna

Maria de Lourdes da Silva Doldan

Aprovado, por maioria, em sessão de 11 de dezembro de 2002, com a abstenção dos Conselheiros Renato Raúl Moreira e Jairo Fernando Martins Pacheco.

Antonieta Beatriz Mariante

Presidente

ANEXO I
ENSINO FUNDAMENTAL

Para a instrução de processo de credenciamento e autorização para funcionamento de estabelecimento de ensino, além dos documentos exigidos pelas normas deste Conselho, é necessário:

1 - credenciamento:

a) encaminhamento do pedido pelo órgão regional de educação;

b) fotografias das dependências e áreas internas e externas;

c) Laudo Técnico de prevenção firmado por profissional ou Alvará de Prevenção e Proteção contra Incêndio;

d) mapa do município com a localização das escolas públicas;

e) Alvará de licença específico para a atividade emitido pela prefeitura municipal;

f) comprovante de propriedade do imóvel ou de direito de uso;

2 - autorização para o funcionamento:

a) justificativa do pedido subscrito pelo representante da mantenedora, de acordo com o item 3 deste Parecer;

b) encaminhamento do pedido pelo órgão regional de educação;

c) cópia dos atos legais do estabelecimento de ensino;

d) relação dos equipamentos, materiais didáticos e audiovisuais que possibilitam a realização da proposta pedagógica;

e) informações do órgão regional de educação relativas à titulação e/ou habilitação do corpo docente;

f) uma via do Regimento Escolar e da proposta pedagógica;

g) comprovante de ocupação das salas de aula;

h) relatório descritivo da Comissão Verificadora do órgão regional de educação contendo, entre outros dados:

- a compatibilidade da estrutura física, das áreas, dos equipamentos e recursos pedagógicos com a proposta pedagógica e o Plano de Estudos, de acordo com a tipologia do estabelecimento de ensino, atendendo aos item 5 e 6 deste Parecer;
- especificação das condições: da cozinha, do refeitório, dos espaços especializados e as áreas verdes, dos recursos pedagógicos e do acervo bibliográfico.

ANEXO II

QUADRO DEMONSTRATIVO DE OCUPAÇÃO DAS SALAS DE AULA

Nº DA SALA	ESPECIFICAÇÃO			TURNO			OBSERVAÇÕES
	1-NÍVEL/ MODALIDADE	2 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Nº DE ALUNOS/ TURMA	MANHÃ	TARDE	NOITE	

1 - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

2 - Etapas, séries, ciclos ou outra forma de organização.

Estabelecimento de ensino:

Ano:

Assinatura:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 36, de 4.12.2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. — **Resolução n. 1, de 3.4.2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº 9.394, de 20.12.1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: CONTESTO E EDUCAÇÃO: Revista de Educacion en América Latina y Caribe. Ijuí-RS: UNIJUÍ, n. 58, abr./jun. 2000. p. 43-75.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Brasília: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei federal nº 8.069, de 13.7.1990.

GANDIN, Danilo. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOLING, Edgar Jorge et. alí. (org.) **Por uma educação básica no campo**: 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição, 1989. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto ensino aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1995.