

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Francielle de Cássia Tonetto Moraes

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO EM
TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL**

Santa Maria, RS
2016

Francielle de Cássia Tonetto Moraes

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS DE
CRISE DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Moraes, Francielle de Cássia Tonetto
A educação física escolar e o mundo do trabalho em
tempos de crise do capital / Francielle de Cássia
Tonetto Moraes.- 2016.
76 f.; 30 cm

Orientadora: Maristela da Silva Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2016

1. Mundo do trabalho 2. Neoliberalismo 3. Capitalismo
4. Políticas educacionais 5. Educação básica. Educação
física escolar I. Souza, Maristela da Silva II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Francielle de Cássia Tonetto Moraes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fran.tonetto@yahoo.com.br

Francielle de Cássia Tonetto Moraes

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS DE
CRISE DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós – Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 06 de maio de 2016:

Maristela da Silva Souza, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPEL)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

Às crianças e jovens que são a esperança da nossa luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

À classe trabalhadora que luta diariamente contra as amarras do capital e continua, incondicionalmente, sonhando com um mundo onde sejamos todos socialmente iguais.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Terezinha, por todas as suas lutas e vitórias, por ser minha inspiração diária e referência na vida, por estar ao meu lado me apoiando em todos os momentos, por ser o meu eterno amor.

À minha vó, Ema (in memoriam), por ser meu exemplo de coragem, força e perseverança até o último minuto.

À minha professora, orientadora e amiga Maristela, pelo conhecimento e aprendizados adquiridos durante a minha formação e principalmente pela força, apoio e compreensão durante este processo de construção, um verdadeiro desafio.

Ao professor João Ribas pelas contribuições para que este estudo pudesse ser concretizado.

Ao camarada, professor e amigo Geová, por quem tenho grande admiração pelo seu trabalho, militância e por ter aceito estar comigo nesta empreitada.

Ao DACEFD, gestões de 2006 a 2011, responsável pela minha formação política, militância estudantil, e a quem eu devo os melhores momentos da minha vida acadêmica.

À LEEDEF, por socializar o conhecimento acumulado e ser um espaço democrático e de construção coletiva.

Às amigas construídas nestes 10 anos de formação no CEFD/UFSM. Em especial, Geovanna, Jossana, Daniela, Maíra, Micaela e Pilar por todas experiências já compartilhadas, por vezes tristes, outras alegres, mas principalmente pela relação de confiança, sinceridade, companheirismo e amor construída para toda a vida.

Enfim, a todas pessoas que tornaram esse dia possível, muito obrigada!

“Que as nossas almas sigam irmanadas na utopia de um mundo cuja maior loucura seja a dignidade de todos os homens. Cujas a alegria de uns não esteja alicerçada na desgraça de inúmeros outros. Cujas a esperança sobreviva ao caos. Onde o pão nosso de cada dia esteja à mesa recheado de sonho e poesia.”
Eduardo Galeano

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.”
Rosa Luxemburgo

“Se o presente é de luta, o futuro nos pertence.”
Che Guevara

RESUMO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

AUTORA: Francielle de Cássia Tonetto Moraes
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

Atualmente presenciamos o aprofundamento da crise do capital. No Brasil, esta crise interfere não só no setor econômico, mas também no político e social. Nesse contexto ocorre uma reestruturação produtiva permeando todos estes setores da sociedade. Para o trabalhador configura-se uma nova divisão social do trabalho e novas demandas de qualificação humana. É a partir desta necessidade reorganizativa do capital que as transformações no sistema educacional se farão necessárias. Tais transformações estabelecem-se a partir das políticas educacionais que mediarão este processo e especificamente através da reestruturação do conhecimento. Sabendo que a educação física historicamente sempre esteve atrelada às transformações do mundo do trabalho e cunhado na tentativa de responder a algumas inquietações levantadas na rotina do trabalho diário, em especial no contexto da educação básica e pública, como professora de educação física, sobressai um questionamento que norteará esta pesquisa: Como a Educação Física Escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador frente às demandas do capital em tempos de crise? Para responder a esta problemática nos basearemos no reordenamento da educação a partir das mudanças no mundo do trabalho: O PNE 2014-2024, a reforma do ensino médio e a proposta pedagógica de educação politécnica do Estado do RS. Como hipótese deste estudo, apresentamos a educação física escolar, como uma área de conhecimento, que adquire determinada importância no processo de formação do trabalhador e exerce uma função de adaptação às novas demandas do capital. A elaboração desta hipótese se materializou a partir do conhecimento do contexto histórico da educação física, que demonstra que a mesma sempre se apresentou como “presa fácil” ao capital (Souza, 2009). Isso fica claro em seus momentos de construção: Higienista, militarista, pedagogicista, esportivista (Guiraldelli Jr, 1988). Diante do contexto neoliberal de reformar o ensino público, a atual reforma do Ensino Médio tem como base os parâmetros dos Organismos Internacionais, orquestrando em seu conteúdo que reforça o protagonismo que o educando deve ter diante das diferentes situações postas pela empregabilidade. Frente a isso, a educação física escolar assume importância para a manutenção da ordem vigente e sistema produtivo à medida que incorpora em seu conteúdo o desenvolvimento de habilidades motoras que auxiliem no despertar do protagonismo e das competências necessárias para superar todo tipo de situação. Como método, que nos ajuda a analisar a realidade, buscamos a referência no materialismo histórico dialético, o qual tem suas origens nas análises teóricas de Karl Marx.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Neoliberalismo. Capitalismo. Políticas educacionais. Educação básica. Educação física escolar.

ABSTRACT

THE PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS AND THE LABOR MARKET IN A TIME OF CAPITAL CRISIS

AUTHOR: Francielle de Cássia Tonetto Moraes

ADVISOR: Maristela da Silva Souza

Currently, we witness the deepening crisis of capital. In Brazil, this crisis affects not only the economy, but also the political and social areas. In this context, there is a restructuring process permeating all these sectors of society. For the working class, a new social division of labor and new demands for human skills rises. It is from this capital reorganization need that the changes in the educational system will be needed. These changes establish themselves from the educational policies that mediate this process and specifically by the restructuring of knowledge. Knowing that Physical Education has been historically linked to change in the working world and connected to an attempt to respond to some concerns raised in the routine of daily work, especially in the context of basic and public education, and as a physical education teacher, the questioning that will guide this research is: How Physical Education has contributed to the training of workers in the face of capital demands in times of crisis? To answer this problem, we will base the reordering of education from the changes in the working world: PNE 2014-2024, the reform in the High School system and the pedagogical proposal of polytechnic education of Rio Grande do Sul State. As a hypothesis of this study, we present Physical Education as a field of knowledge, which acquires particular importance in worker training process and exerts a function of adaptation to the new demands of capital. The development of this hypothesis was materialized based on the knowledge of the historical context of physical education, which shows that it is always presented as an "easy prey" to capital (Souza, 2009). This is clear in its periods of construction: Hygienist, militarist, pedagogical, sportive (Guiraldelli Jr, 1988). Face the neoliberal context of reforming public education, the current reform of high school education is based on the parameters of International Organizations, orchestrated in its content, which reinforces the protagonism the student must have on the different situations posed by employability. Therefore, the school's physical education becomes important to maintain the current order and production system as it incorporates in its content the development of motor skills to assist in this role awakening and the necessary skills to overcome every kind of situation. As a method that helps us to analyze reality, we seek reference in the dialectical historical materialism, which has its origins in the theoretical analysis of Karl Marx.

Keywords: The labor market. Neoliberalism. Capitalism. Educational policies. Basic education. Physical education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	16
2.1	OS SISTEMAS PRODUTIVOS E A POLÍTICA NEOLIBERAL	18
3	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A SERVIÇO DO CAPITAL	29
3.1	EDUCAÇÃO NA ERA PETISTA E A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	34
3.2	PNE – A DERROCADA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	39
3.3	A SÍNTESE DO PROCESSO	50
4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR?	52
4.1	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DA ESCOLA.....	52
4.2	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	57
4.3	A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Lutar pela educação, educar para a luta. Frase que surge no seio das manifestações sociais reivindica uma educação pública e de qualidade. É com ela que iniciamos este trabalho. Imperativa para o momento e cenário em qual vivemos. Cenário este, marcado pela ingerência do capital, por perversos ataques à classe trabalhadora, no que diz respeito aos direitos sociais e às condições dignas de sobrevivência.

Estamos diante de uma crise antiga do capital, classificada por Mézaros (2011) como estrutural e que não é privilégio apenas do nosso país. A partir do século XXI, esta crise econômica aprofunda-se de forma desigual e combinada, ocorre com mais ou menos intensidade em regiões e espaços nacionais (ANTUNES, 2016)¹. Origina-se nos países centrais do capitalismo e depois, nos da periferia.

Para superar esta crise, que é inerente ao sistema metabólico do capital, ocorre uma reestruturação produtiva provocando mudanças no mundo do trabalho, que implica na formação de um trabalhador polivalente e flexibilizado.

No Brasil, essa reestruturação produtiva permeia vários setores da sociedade. Para o trabalhador configura-se uma nova divisão do social trabalho e novas demandas de qualificação humana. É a partir desta necessidade reorganizativa do capital que as transformações no sistema educacional se farão necessárias, determinando uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente (KUENZER, 1999).

Tais transformações estabelecem-se a partir das políticas educacionais que mediarão este processo e especificamente através da reestruturação do conhecimento que será apreendido no processo educacional. Veremos neste estudo que as políticas educacionais são geridas pelo Estado por meio de reformas pautadas nas agendas neoliberais dos organismos internacionais.

As conhecidas medidas neoliberais que já vinham sendo aplicadas desde a década de 1990 são intensificadas nos governos petistas Lula e Dilma, diante do aprofundamento da crise do capital. No Brasil, seu aprofundamento é marcado não

¹ Em entrevista intitulada "O pântano no volume morto: degradação institucional brasileira atinge ponto mais agudo" para o site correio da cidadania. Disponível em http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11554:2016-04-02-16-38-22&catid=34:manchete. Acesso em: abril 2016.

só pela crise econômica, mas também política e social. “É um contexto de ajuste fiscal, crise política, de retração momentânea dos setores da esquerda e de uma ofensiva dos setores da direita” (ANTUNES, 2015).

Na tentativa de minimizar o ônus da crise para a elite brasileira o governo adota medidas de cortes de verbas e retirada de direitos sociais, atingindo exclusivamente a classe assalariada. O cenário brasileiro é marcado por crises hídricas e energéticas, ajustes fiscais, elevada carga tributária, escândalos de corrupção, alta da inflação, aumento do desemprego, arrocho salarial, concessões ao capital financeiro, empreiteiras (financiamento de campanhas) e agronegócio, precarização e terceirização do trabalho, cortes de verbas para educação e saúde públicas, privatizações da esfera pública.

Somado a isso, uma crise política que se relaciona com a fase atual da crise capitalista em suas manifestações mais diretas na economia brasileira (MATTOS, 2015). Enfim, trabalhadores pagando sozinho o ônus da crise sobre a qual não têm a menor responsabilidade e culpa.

A gestão da Presidenta Dilma não consegue dar prosseguimento à política de conciliação de classes gerida anteriormente pelo ex-presidente Lula. E sofre com isso as consequências por ter estabelecido alianças com a direita e corrompido com os princípios éticos e morais. De um lado a classe média e burguesa pedindo seu impedimento e de outro, a classe trabalhadora lutando contra os ataques que assolam sua dignidade.

Este é o cenário brasileiro que marca o início de 2016. Mas, inerente ao capital, a contradição se apresenta, quando neste mesmo período vemos investimentos, em específico na área dos esportes, para sediar consecutivos megaeventos esportivos. Tivemos a realização da copa do mundo em 2014, e neste ano ocorrerão as olimpíadas e jogos Pan-Americanos. Uma contradição clara da realidade quando se retira direitos dos trabalhadores, quando se corta verba da saúde e educação, desapropriam e desalojam famílias para se gastar (mi)(bi)lhões do orçamento público para a construção de estádios e obras de infraestrutura, em sua maioria, estádios de domínio privado e obras inacabadas.

Nesse contexto, a educação física escolar ganha importância no meio escolar como forma de democratizar o acesso ao esporte. Tal compreensão se configura baseada na proposta de tornar o Brasil um país olímpico e na criação de programas para este fim, como, por exemplo, o Bolsa Atleta e o Atleta na Escola. Na realidade

a escola acaba por tornar-se um “celeiro” de atletas e o direito de aprendizado das diferentes manifestações da cultura corporal ficam relegadas, em prol do desenvolvimento do alto rendimento, ranqueamento e a seleção de novos atletas.

Não é de hoje que a educação física passa por transformações enquanto função social, variando de acordo com os interesses econômicos da época. Diversas foram as suas roupagens.

Como bem sabemos, a educação física inicia com um caráter higienista, eugênico e moral fortemente influenciada pela área médica, adota um sentido militarista com intuito de formar corpos fortes, robustos e saudáveis dada a conjuntura externa de guerras da época e da ditadura militar no Brasil e por fim, um espírito ufanista e nacionalista com a realização da copa do mundo no país em 1970, introduzindo oficialmente o esporte como conteúdo central, se não, o único.

A década de 80 é marcada por grandes avanços teóricos na área de conhecimento da educação física, por meio de novas formulações nascidas no seio das ciências sociais contrapondo o caráter biologicista predominante até então. Surgiram questionamentos quanto à definição de educação física, em ser ciência ou não, se a mesma faz parte das ciências naturais ou sociais e humanas, ou ainda, e no cenário mais recente, alocada entre “o não mais e o ainda não”². Esse quadro apresentou-se como um período de crise para a educação física, dentre os motivos estão a possível falta de legitimidade e a divergência no âmbito epistemológico da área.

Percebemos com essa breve síntese histórica, que em cada época do século passado a educação física sempre esteve atrelada à ordem social vigente e para isso contribuíram fortemente as políticas educacionais que mediarão todo este processo.

Nosso intuito com essa pesquisa é analisar como a educação física escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador diante da conjuntura atual do sistema capitalista, já que poucos estudos abordam esta temática especificamente.

Conforme pesquisa realizada através do banco de teses e dissertações da CAPES, não houve documentos encontrados tratando singularmente desta relação da educação física escolar com o mundo do trabalho. Porém existem estudos que abordam a educação física, de uma forma mais ampla, como evidenciado nos

² Ver FENSTERSEIFER, P. **Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

trabalhos do Nozaki (2004) e Both (2009).

No entanto, por não ser um sistema de busca absoluto, optamos por não afirmar a inexistência de estudos na área, já que empiricamente, temos conhecimentos de algumas obras, como é o caso das dissertações de Baccin (2010) e Ramos (2015).

Desta forma, ressaltamos a relevância deste estudo para a área da educação física escolar que carece de um olhar crítico sobre as postulações que determinam seu papel na formação do trabalhador em tempos de crise e precarização do trabalho.

Cunhado na tentativa de responder a algumas inquietações levantadas na rotina do trabalho diário, em especial no contexto da educação básica e pública, como professora de educação física, sobressai um questionamento que norteará esta pesquisa: Como a Educação Física Escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador frente às demandas do capital em tempos de crise?

Para responder a esta problemática nos basearemos no reordenamento da educação a partir das mudanças no mundo do trabalho: O PNE 2014-2024, a reforma do ensino médio e a proposta pedagógica de educação politécnica do Estado do RS.

Como hipótese deste estudo, apresentamos a educação física escolar, como uma área de conhecimento, que adquire determinada importância no processo de formação do trabalhador e exerce uma função de adaptação às novas demandas do capital. A elaboração desta hipótese se materializou a partir do conhecimento do contexto histórico da educação física, que demonstra que a mesma sempre se apresentou como “presa fácil” ao capital (SOUZA, 2009). Isso fica claro em seus momentos de construção: Higienista, militarista, pedagogicista, esportivista (GUIRALDELLI Jr, 1988).

Como método, que nos ajuda a analisar a realidade, buscamos a referência no materialismo histórico-dialético, o qual tem suas origens nas análises teóricas de Karl Marx. Lenin (2008) afirma que o método estruturado por Marx é harmonioso e completo, pois permite aos homens uma concepção de mundo incompatível com os pressupostos burgueses.

Estruturada para além de análises científicas e sim para servir como um instrumento de análise da sociedade capitalista e de transformação social, essa teoria oferece os instrumentos de pensamento capazes de apreender as múltiplas

determinações da realidade, possibilitar respostas concretas e permitir a análise da totalidade das relações. Possibilita compreender as relações entre os fenômenos indo além da sua aparência, desvendando as determinações da sua essência.

Portanto, a análise da sociedade dentro da visão Marxista, a noção de história e transformação social se dão por meio de contradições, antagonismos e conflitos, fruto da ação dos próprios homens. “Ao construir seu sistema explicativo da história e da sociedade, Marx elabora, explicita e estabelece as bases metodológicas bem como os princípios epistemológicos que dirigem sua análise” (ANDARY; SERIO, 1996, p. 402).

As sucessivas aproximações com o objeto que permite avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1976) serão mediadas pelas categorias metodológicas de totalidade, historicidade, contradição e mediação, permitindo as análises das abstrações e o retorno ao nosso ponto de partida, a educação física escolar frente às novas demandas do capital, de forma mais elaborada, como declara Saviani (1985, p. 12), “uma totalidade articulada, construída e em construção”.

Para se chegar ao entendimento da essência do fenômeno, necessário para uma compreensão crítica da realidade, este estudo estabelece uma relação dialética entre o geral, o particular e o singular. Sendo que o geral será determinado pela relação que se estabelece entre a crise do capital e o mundo do trabalho, tendo em vista que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes” (MARX; ENGELS, 2006, p. 23).

No âmbito do particular, as implicações das políticas neoliberais para a educação pública brasileira. E no singular, a contribuição da educação física escolar para a formação do trabalhador, frente às demandas do capital na atualidade.

Investigar a relação entre o singular e o geral é percorrer caminhos permeados por contradições, entre polos contrários que se determinam reciprocamente e que constituem o particular como mediação em movimento (FRIZZO; FILIPPINI, 2013).

Entendemos que o objetivo desta pesquisa deve ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, deve apreender a essência do objeto, operando as abstrações e sínteses reproduzidas no plano do pensamento, mediante a pesquisa e procedimentos analíticos.

Atendendo a este fim, como fonte de pesquisa, este estudo baseou-se

metodologicamente na pesquisa bibliográfica e nas análises do PNE 2014 - 2024, do PL 6840/2013 e da proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014 elencando como categorias de conteúdo: o **trabalho**, por entender que é uma categoria essencial que permite explicar o mundo e sociedade, e propor uma prática transformadora ao homem; **as políticas educacionais**, por serem a expressão das relações entre o mundo do trabalho e a educação; e a **educação física escolar**. Destacamos aqui a relevância da análise das categorias mencionadas para o desenvolvimento desta pesquisa, pois são um recorte particular do objeto de pesquisa (KUENZER, 1999) que nos permite aprofundar o conhecimento e apreender as determinações de sua existência.

Desta forma, abordaremos no primeiro capítulo a temática do mundo do trabalho, estabelecendo relações entre a crise do capital, os sistemas produtivos e o trabalho como categoria e base fundante do ser social. No segundo capítulo, a partir da reorganização do mundo do trabalho e da implementação da política neoliberal, analisaremos como a educação pública brasileira é gerenciada pelos interesses dos organismos internacionais e empresas privadas nacionais através das políticas educacionais intermediada pelo Estado, em especial o PNE 2014 – 2024, expressão máxima desta relação. E por fim, a partir de um olhar crítico sobre a Reforma do Ensino Médio, sintetizar as implicações para a educação física escolar e objetivar as contribuições da Educação Física Escolar para a formação do trabalhador frente as demandas do capital.

2 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O MUNDO DO TRABALHO

Ao iniciarmos este estudo sobre o mundo do trabalho, torna-se imprescindível compreendermos o significado da categoria trabalho, sua importância na constituição e reprodução do ser humano e a forma pela qual aparece na sociedade capitalista ocultando as relações sociais de exploração.

O trabalho é a atividade indispensável para reprodução social de toda e qualquer sociedade e refere-se a relação do homem com a natureza. Assim as condições materiais de existência e reprodução da sociedade obtêm-se numa interação com a natureza, transformando matérias naturais em produtos que atendam às suas necessidades (NETTO; BRAZ, 2011).

Para Marx, “o trabalho é antes de tudo um processo em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (2013, p. 255). Essa transformação da natureza exige que se coloque em movimento as próprias forças naturais pertencentes a sua corporeidade, instrumentos que irão se interpor entre aqueles que executam e a matéria, atendendo a necessidades mediatas e ao mesmo tempo modificando sua própria natureza.

O que diferencia o trabalho de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres, é o ato do homem idealizar o resultado final do trabalho antes de sua objetivação, de forma consciente e intencional. Diferenciando-se dos animais que o fazem numa relação imediata para suprir necessidades biologicamente estabelecidas. “O máximo que faz o animal é colher para consumir; ao passo que o homem produz, cria meios de subsistência no mais amplo sentido do termo. Sem ele, a Natureza jamais produziria” (ENGELS, 1979, p. 163).

Marx ratifica essa diferença entre o ato humano e animal afirmando que o trabalho pertence exclusivamente ao homem, e exemplifica:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente (2013, p. 255-256).

No entanto, este processo não se finda ao materializar as objetivações

pré-idealizadas, pois conforme o homem vai satisfazendo suas necessidades, novas necessidades vão surgindo. É um processo constante.

Assim, na relação dialética com a natureza, há transformações profundas, tanto em termos da própria natureza quanto com o próprio sujeito que acaba criando necessidades. É nessa relação homem-natureza que o ser humano produz sua existência humana juntamente com os conhecimentos necessários a esse processo de existência. Ao mesmo tempo que o homem transforma a natureza, ele é transformado por ela. É nessa relação que o homem torna-se *ser humano e social*.

Daí dizermos que o trabalho é a base fundante do ser social. “Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos, tornando-se para além de seres naturais, seres sociais” (NETTO; BRAZ, 2011). O fundamento social do trabalho para a humanidade assume uma centralidade insubstituível no que se refere à sua constituição e reprodução.

Nas formas mais primitivas de organização da sociedade, o trabalho já fazia parte da vida do homem em todas suas atividades. Não havia distinção de tempo de trabalho e não trabalho. Naquele tempo o homem vivia da caça, pesca e colheita de frutos para a satisfação das suas necessidades primárias. O trabalho nesse contexto serve apenas à subsistência, pois não existe a produção de excedente.

Com o passar do tempo, a espécie humana fixa território e passa a desenvolver a agricultura e a domesticar animais, surgindo então a noção de propriedade e de produto excedente, aquele que não é imediatamente consumido. Dessa forma, com a transformação das formas de trabalho criam-se condições para a existência de uma classe social ociosa, pois as relações de trocas tornam-se desiguais com o surgimento do domínio territorial particular³.

É a partir dessa desigualdade e geração do produto excedente que o processo de troca passa para o comércio mediado pela moeda. Tanto na Antiguidade como na Idade Média, têm-se notícias de povos marcadamente dedicados ao comércio, mas somente depois de alguns séculos, com o advento do capitalismo e início da era moderna que esse processo se intensifica (ALBORNOZ, 2002).

A apropriação da produção do excedente por outrem, a exploração de um ser humano por outro e o surgimento da sociedade de classes caracterizam o sistema

³ Aprofundamentos em ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

produtivo atual, o capitalismo. A partir do qual, a força de trabalho torna-se mercadoria, quando comprada por um salário.

Entendemos que o trabalho assume outro papel no sistema capitalista, subsumindo-se ao capital. Torna-se um trabalho alienado e estranhado⁴ do ser social. Pois, por meio da divisão social do trabalho, tem expropriada a sua força de trabalho ao mesmo tempo que nega ao trabalhador o produto do seu trabalho.

No próximo tópico iremos abordar os elementos que caracterizam o modo de produção vigente, como ele se organiza para superar as crises inerentes a sua existência e as implicações no mundo do trabalho.

2.1 OS SISTEMAS PRODUTIVOS E A POLÍTICA NEOLIBERAL

O sistema capitalista é dividido em duas diferentes classes antagônicas: a burguesia, que detém os meios de produção, e o proletariado que possui apenas sua força de trabalho para dispor em troca de um salário (MARX & ENGELS, 2006).

Este modo de produção baseia-se na exploração do homem pelo homem, na propriedade privada dos meios de produção, na divisão social do trabalho e no Estado como gerenciador dos interesses da burguesia. A perspectiva do capitalismo é a busca incessante do lucro, do acúmulo de capital.

Ao mesmo tempo em que é capaz de produzir muitas riquezas, gera de forma combinada uma enorme desigualdade social. Pois essas riquezas concentram-se nas mãos de uma seleta minoria, relegando a uma ampla parcela da população a condição de miséria.

A distribuição de renda mundial está cada vez mais desigual, pesquisa⁵ realizada pela *Credit Suisse* e divulgada pela infomoney em 2015 mostra que 45,2% da riqueza mundial está concentrada em apenas 0,7% da população adulta mundial. Afirma ainda que desde 2002 essa desigualdade vem aumentando e que a maior concentração de renda líquida está nos Estados Unidos.

⁴ Trabalho estranhado, pois o resultado de processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando o fetichismo da mercadoria (ANTUNES, 1998, p. 34).

⁵ Global Wealth Databook 2015-Relatório de 158 páginas. Disponível em: <http://www.infomoney.com.br/minhas-financas/consumo/noticia/4343245/distribuicao-renda-mundial-esta-cada-vez-mais-desigual-aponta-credit>. Acesso em: março de 2015.

Outro estudo⁶ realizado pela Organização das Nações Unidas de Alimentação e Agricultura (FAO), revela que 805 milhões de pessoas eram desnutridas crônicas em 2012 a 2014, do total de 7 bilhões da população mundial. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a desnutrição é a maior ameaça ao sistema de saúde público mundial.

Estes dados ilustram o abismo social entre as classes, causado, mantido e reproduzido pelo sistema capitalista e a sua natureza predatória. Neste sentido concordamos com Atilio Borón quando caracteriza a situação da humanidade como resultado da civilização capitalista que,

devora seus filhos, esgota seus recursos não-renováveis e destrói irreparavelmente o meio ambiente de que nossa espécie necessita para sobreviver [...] a natureza predatória do capitalismo, exacerbada em sua fase atual, conduziu-o justamente a este ponto, à privação dos meios de vida a três quartos da humanidade (BORÓN, 2004, p. 134).

Entretanto, para que possamos entender que todas essas mazelas são causadas pelo sistema capitalista, é preciso compreender o seu sistema metabólico social. Segundo Mészáros (2009), esse sistema resultou de um processo constituído historicamente, onde a divisão hierárquica, que subsume o trabalho ao capital, prevalece.

O capitalismo, apresenta enquanto uma de suas características atravessar várias crises e, assim sendo, luta a cada nova manifestação de crise para superá-la com o objetivo de manter a sua lógica de acúmulo de capital.

Essas crises derivam, principalmente, da estagnação nas margens de lucro e da superprodução. No entanto, a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009), que inicia no final do século XX até os dias de hoje, apresenta características diferenciadas das anteriores.

Ainda, segundo o autor, essa crise se diferencia das crises cíclicas, por possuir caráter universal, alcance global, temporalidade permanente (longa duração) e modo de desdobramento rastejante (MÉSZÁROS, 2009). Além disso, podemos perceber a ampliação da sua lógica destrutiva que atinge as relações entre os seres humanos e entre estes com a natureza.

Essa crise estrutural fez com que fosse implementado um amplo processo de

⁶ Food and Nutrition in numbers, 2014. Realizado pela FAO. Documento disponível em: <http://www.fao.org/3/a-i4175e.pdf>. Acesso em: março de 2016.

reestruturação produtiva visando a recuperação do seu ciclo reprodutivo. Embora as determinações desta crise fossem mais profundas, a busca de superação da crise pelos capitalistas ocorre no limite fenomênico (NOZAKI, 2004). Ou seja, na superfície, não visa a transformação do sistema de forma radical, mantém sua essência, a lógica de exploração do homem pelo homem, de sobretrabalho para os trabalhadores e de lucro para os capitalistas.

Assim foi a crise dos anos 1929 e 1930, o Estado de Bem-Estar Social, conjugado ao binômio Fordista/Taylorista foram as formas encontradas pelo capital para superá-la. Foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise manifestada tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação e também, impedir a proliferação da revolução proletária.

Em linhas gerais, o binômio taylorista/fordista baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada com intensa simplificação e fragmentação do trabalho, ou seja, havia a separação entre a elaboração e execução (ANTUNES, 2007).

A fase de elaboração deste sistema fazia parte da dimensão intelectual do trabalho e era responsabilidade da gerência. Já a execução era delegada ao trabalhador, um conjunto de atividades mecânicas e repetitivas, em que o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas era determinado pela máquina. O trabalhador torna-se um apêndice da máquina-ferramenta, sua jornada de trabalho era prolongada, intensificando a extração do sobretrabalho. Esse processo produtivo mesclou a produção em série do fordismo com o cronômetro do Taylorismo. Aumentou substancialmente a produção em menor intervalo de tempo.

Se esses princípios de organização foram inicialmente aplicados às indústrias automobilísticas, com o passar dos anos, o binômio taylorismo/fordismo se expandiu também para o setor de serviços, e assim, torna-se o próprio modo ou estilo de vida social, político e cultural.

Com essas estratégias o sistema capitalista conseguiu "respirar" em torno de trinta anos. No entanto, no final da década de 1960, com o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista provocado pela superprodução, diminuição do consumo e pelo ressurgimento das lutas de classes, inicia-se uma grande crise estrutural do capital. "Todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e

profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p. 10).

A luta dos trabalhadores não conseguiu se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital (ANTUNES, 2007) e no caso específico desta crise as medidas tomadas pelo capital para recompor a taxa de lucro e de investimentos se dão em duas frentes que se interagem: o processo de reestruturação produtiva (toyotismo ou modelo de acumulação flexível), que modificam a relação capital-trabalho no interior das empresas; e, a reestruturação do papel do Estado, na perspectiva de alcançar a hegemonia do projeto neoliberal (NOZAKI, 2004). Essas duas frentes interagem iniciando um processo de reorganização do capital e de seu sistema político e ideológico.

Oportunamente, com a derrota da luta operária e com o avanço tecnológico que se iniciava, a reorganização capitalista recuperou temáticas que haviam sido proposta pela classe trabalhadora, reconhecendo as aptidões intelectuais, a capacidade organizacional e criativa dos trabalhadores. Conforme Bernardo (1996), citado por Antunes:

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar em explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão (2007, p. 45).

O princípio do modelo de acumulação flexível ou toyotismo era a produção precisa: produzir exatamente o necessário no tempo necessário, conhecida pela expressão *just in time*⁷, desenvolvendo para isso técnicas de gestão de estoque mínimo. Além disso, caracterizava-se por ser um processo produtivo flexível, possibilitando ao operário operar várias máquinas ao mesmo tempo, rompendo com a relação um trabalhador por máquina do antigo sistema. Para cumprir com essa demanda os trabalhadores deveriam exercer múltiplas funções, serem multifuncionais ou polivalentes.

Sobre o trabalhador polivalente, Antunes (2007), citando Bernardo (1996) nos

⁷ Tradução literal: no tempo certo. Porém seu significado é mais abrangente, significa produzir somente o que é necessário, na quantidade necessária e no momento necessário.

diz que:

Um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado **polivalente**. É esse o fundamento das economias de escala humana. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las (grifo nosso, p. 45).

A atribuição de diversas funções ao trabalhador faz parte de um conjunto de novas técnicas de gestão da força de trabalho que visavam a redução dos custos e o aumento da produtividade dos trabalhadores. Dentre elas está o trabalho em equipe, a horizontalização da estrutura hierárquica, responsabilização das diferentes fases do processo produtivo total e os círculos de controle da qualidade (CCQ)⁸ de forma que os trabalhadores fiscalizassem uns aos outros para que as metas fossem atingidas.

O toyotismo foi adotado não somente por grandes empresas, mas também pelo ramo industrial e pelo setor de serviços propagando-se por todos países capitalistas centrais e associou-se à política neoliberal iniciada no Reino Unido com a ascensão de Margareth Thatcher⁹ ao poder.

Nesse sentido, aliada à reestruturação produtiva tem-se a implementação das políticas neoliberais, promovendo mudanças no papel do Estado. Cria-se o Estado Mínimo para a classe trabalhadora, e políticas que maximizam o papel do Estado para o capital, findando com o Estado de bem-estar social, que teve vigência apenas nos países desenvolvidos. Importa observar que a dimensão política sempre vai encontrar correspondência no setor econômico.

Gentili (1999) ressalta a importância de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, uma estratégia de poder que se implementam sentidos articulados.

A hegemonia do neoliberalismo se dá por meio de um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1999, p. 181).

⁸ Grupos de trabalhadores reunidos periodicamente a fim de discutir a qualidade do seu trabalho.

⁹ Primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990. Precursora do Neoliberalismo.

Ainda neste sentido, os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise. Assumindo também uma função ideológica.

Percebemos isso com a imposição de uma ideologia do individualismo e de conciliação entre as classes, compondo o receituário neoliberal para a saída da crise. Esse receituário apresenta propostas de adaptação do Estado, dentre as principais estão: “disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com bem-estar social e a taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho.”

É a partir dessa concepção neoliberal que são produzidas as novas orientações formuladas por organismos de financiamento internacional, ou multilaterais, como mecanismo de controle dos países centrais, principalmente os Estados Unidos, aos países considerados emergentes. Esta questão tem direta relação com as reformas de Estado nos países da periferia do capitalismo, orientadas pelas políticas promovidas pelo Fundo Monetário Internacional/FMI, Grupo Banco Mundial/BM¹⁰, Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura/UNESCO e a Organização Mundial do Comércio/OMC.

Portanto,

Continuam de pé os mecanismos tradicionais do imperialismo: a extração dos recursos naturais e das riquezas; a sucção dos excedentes da periferia em direção aos centros metropolitanos; o papel do capitalismo financeiro, que, como dizíamos acima, se acentuou extraordinariamente; a concentração monopolística que atinge níveis sem precedentes; seu âmbito normativo continua sendo o neoliberalismo em sua versão mais globalizada; e, acima de tudo, persistem aquelas instituições que no passado, quando se dizia que o imperialismo estava em seu apogeu, viabilizavam a férrea ditadura do capital sobre os povos e os países da periferia. Referimo-nos uma vez mais ao FMI, ao BM, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e à OMC, instituições que, longe de representar a comunidade internacional, são os dóceis instrumentos das classes dominantes em nível mundial e, sobretudo do imperialismo estadunidense (BORÓN, 2004, p. 147).

¹⁰ O grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a cooperação financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas (ICSID). Disponível em www.bancomundial.org. Acesso em: agosto 2014.

O neoliberalismo foi e continua sendo uma transferência maciça de riqueza dos pobres para os ricos (HARVEY, 2004). As políticas sociais estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado (CORAGGIO, 2003).

Além de acentuar as desigualdades sociais, gera a privatização do Estado, a desmontagem do setor produtivo estatal, a retração dos gastos públicos, a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, o combate ao sindicalismo de esquerda, a propagação do individualismo exacerbado e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2007).

Nessa conjuntura de desigualdade social, de busca frenética pelo acúmulo, não existem mais barreiras para a expansão dos países desenvolvidos, tal é o imperialismo político, econômico, militarista, ideológico e cultural dos Estados Unidos da América – EUA (FONTES, 2009).

Como forma de consolidação dessa dominação imperialista, a globalização aprofundou a submissão dos países periféricos aos centrais (BORON, 2004). Uma das expressões dessa submissão é a ingerência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, econômicas e sociais.

A ingerência dos países centrais, em consonância com os organismos internacionais, é marcada por políticas de ajustamento estrutural das economias periféricas, “a partir do *Consenso de Washington*¹¹, em 1989, impondo a mais de 60 países de todo o mundo orientações a fim de homogeneizar as políticas econômicas nacionais” (NISHIMURA, 2012, p. 48). Dentre elas estão: disciplina fiscal; através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público, privatização; com a venda de empresas estatais, desregulação; com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas (NEGRÃO, 1998).

¹¹ “Reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norteamericano” (NEGRÃO, 1998) para definir orientações aos países de capitalismo dependente.

Assim, os organismos internacionais passam a mediar as políticas neoliberais, abrem as fronteiras das nações pobres às investidas do Consenso de Washington, ocasionando profundos endividamentos dos países subdesenvolvidos, quedas no crescimento do Produto Interno Bruto – PIB e crises financeiras.

Porém, a crise é tão avassaladora que também causou o endividamento dos países do sul da Europa, Portugal, Itália, Grécia e Espanha – PIGS, ocasionou a implementação de medidas de austeridade para a classe trabalhadora delegando a ela o ônus da crise financeira da União Europeia.

As contradições geradas pela tentativa de superação da crise mundial são tão intensas, que nem mesmo os países europeus mantiveram a estabilidade econômica, desencadeando retiradas de direitos sociais, congelamento salarial, desemprego estrutural e precarização do trabalho.

Neste contexto, várias reformas começaram a ser feitas a nível mundial, em vários setores, reordenando, inclusive, qual o papel de cada país neste processo.

A política neoliberal é implementada no Brasil em 1990 pelo governo Fernando Collor de Mello e tem continuidade até os dias de hoje. Oficializa a entrada dos Organismos Internacionais, abre as portas pro capital estrangeiro e coloca em prática a reforma do Estado.

A partir daí, a sociedade brasileira passa a sofrer as duras consequências do receituário neoliberal para superar a crise: desmonte do setor público com a privatização de empresas estatais (energia elétrica, telecomunicações, estradas, previdência e a Vale do Rio Doce), aumento do desemprego estrutural, arrocho salarial (ANTUNES, 2005).

Somado a isso, empresas multinacionais se instalam no território brasileiro e trazem consigo a reestruturação produtiva, flexibilizando as leis trabalhistas e intensificando a precarização do trabalho. De acordo com Antunes (2007), algumas dessas mutações no processo produtivo têm repercussões imediatas no mundo do trabalho, expressadas pela desregulamentação dos direitos trabalhistas, precarização e terceirização da força humana, a fragmentação da classe trabalhadora e a conversão a um sindicalismo dócil.

Quando falamos em precarização do trabalho nos referimos às condições de trabalho impostas ao trabalhador, sintetizadas por Padilha:

- a) desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais

(flexibilização das leis e direito trabalhistas); b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho; c) terceirização; d) intensificação do trabalho; e) aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência); f) maior exposição a fatores de riscos para a saúde; g) rebaixamento dos níveis salariais; h) aumento da instabilidade no emprego; i) fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; j) feminização da mão de obra e k) rotatividade estratégica (para rebaixamento de salários (2010, p. 550).

Tais condições vêm sendo sentidas por toda a classe trabalhadora. A realidade da sociedade brasileira está caótica, são crises hídricas e energéticas, ajustes fiscais, elevada carga tributária, escândalos de corrupção, alta da inflação, aumento do desemprego, arrocho salarial, cortes no orçamento dos serviços públicos, concessões ao capital financeiro, empreiteiras (financiamento de campanhas) e agronegócio, enfim total subsunção do governo brasileiro aos ditames do capital.

O Brasil enfrenta, desde o último ano, um agravamento da crise econômica e simultaneamente um agravamento da crise política. “É um contexto de ajuste fiscal, crise política, de retração momentânea dos setores da esquerda e de uma ofensiva dos setores da direita” (ANTUNES, 2015).

A política de consenso entre as classes, marca forte do atual governo, juntamente com a ampliação de políticas compensatórias focalizadas acompanhada da pequena e progressiva recuperação do valor de compra do salário-mínimo e de uma maior abertura de postos de trabalho, alimentaram os discursos de que o neodesenvolvimentismo e o social-liberalismo eram o caminho para a superação das desigualdades sociais, o desenvolvimento sustentável, as conquistas seguras para os trabalhadores (MATTOS, 2015).

No entanto, esse discurso não passa de uma falácia, uma estratégia de manobra, pois as políticas compensatórias não são direitos universais e nem superam a desigualdade social. “O único objetivo de fundo de toda a ideologia social-liberal é pacificar a luta de classes, entorpecer as organizações e movimentos, garantindo o caminho livre para a ofensiva do capital” (MATTOS, 2015).

Para Antunes,

O PT nunca foi neodesenvolvimentista. Oscilava entre o neoliberalismo e o social-liberalismo, com cara social-liberal, e acumulação capitalista concentradora de renda. E a renda do Bolsa Família não era retirada do capital. Era uma redistribuição por dentro dos assalariados (2015).

Muito pelo contrário, o atual governo não mediu esforços, ao implementar um ajuste fiscal profundamente destrutivo em relação ao mundo do trabalho, aumentando juros e garantindo o superávit primário. Segue governando sob a lógica de retirar direitos, precarizar e privatizar serviços públicos e favorecer o setor privado.

A exemplo, diversos projetos de lei tramitam no Congresso Nacional representando ameaças concretas aos direitos sociais dos trabalhadores, alguns deles fazem parte da Agenda Brasil apresentada no final de 2015 como uma forma de retomar o crescimento econômico e de realizar reformas necessárias para a superação da crise. Dentre as propostas, está a regulamentação dos trabalhadores terceirizados, aceleração na concessão de licenças ambientais, reforma na previdência social, ampliando a idade mínima para aposentadoria.

O mais nefasto deles, é o Projeto de Lei Complementar 257/2016, de autoria do Executivo, que integra o pacote de ajuste fiscal e traz uma série de ataques diretos aos servidores públicos das três esferas: federal, estadual e municipal, que visa manter o pagamento de juros e amortizações da dívida ao sistema financeiro e aumentar a arrecadação da União. Além de propor a suspensão dos concursos públicos, congelamento de salários, não pagamento de progressões e promoções na carreira, retirada de gratificações, destruição da previdência social e revisão dos Regimes Jurídicos dos Servidores.

Outras ameaças em pauta no Congresso são:

o PL 30/15, conhecido como PL da terceirização, que regulamenta de forma irrestrita a terceirização de atividades-fim, flexibilizando as relações de trabalho e retirando dos trabalhadores direitos como férias e Fundo de Garantia. Os PLS 327/14 e PLS 513/07 que restringem o direito de greve dos servidores públicos. PL 4251/15, altera a remuneração, regras de promoção, incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação. PL 867/15, propõe o Programa Escola sem Partido, apensado ao PL 7180/2014, que inclui entre os princípios do ensino o impedimento da manifestação de professores sobre política, questões de gênero e orientação sexual, entre outras, classificando tais manifestações como “doutrinação” (ANDES, 2016, p. 12-13).¹²

¹² InformANDES. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-562149375.pdf>. Acesso em: abril 2016.

Além da lei antiterrorismo sancionada este ano, uma forma de legalizar a criminalização dos movimentos sociais e inviabilizar manifestações populares na base da repressão pura e simples.

Coroando este cenário brasileiro temos os escândalos de corrupção e a instauração do processo de *impeachment* aprovado pela Câmara dos deputados, no dia 16 de abril. O impedimento ocorre sob a acusação de crime de responsabilidade pela presidenta Dilma Rousseff. Não temos a intenção de analisar a situação, se realmente houve crime de responsabilidade ou se é um golpe da direita. O que importa observar é que estamos diante de um fato histórico e que a presidenta saindo ou não do cargo, os ataques e as ameaças à classe trabalhadora continuarão e dias mais difíceis virão.

Em contrapartida à política de pacificação social e conciliação das classes do período atual, vemos uma intensificação das lutas sociais, que nos permitem projetar perspectivas para a superação do período de apassivamento e de cooptação, introduzidos, especialmente, a partir dos governos petistas, Lula e Dilma.

Como exemplo, citamos a greve dos servidores públicos federais em 2012 em mais de 40 instituições federais de ensino, as Jornadas de Junho em 2013 com a ocupação das ruas por milhares de pessoas reivindicando diversas pautas, em 2014 as greves dos metroviários e dos garis, paralisações de professores da educação básica em diversos estados, a “primavera das mulheres” e neste ano, a protagonização dos secundaristas ocupando as escolas públicas de SP, RJ e GO em apoio à greve dos professores estaduais do RJ e em defesa da educação pública.

Portanto, podemos perceber, após esta breve contextualização das mudanças ocorridas no mundo do trabalho para manter a lógica de acumulação do capital, que estamos diante de uma profunda crise mundial capitalista e de uma crescente precarização do trabalho e ataques aos direitos sociais.

Sendo o trabalho a principal engrenagem do modo de produção capitalista para sua expansão e aumento dos patamares de acumulação, sofre diversas mutações para o melhor atendimento dos objetivos do capital e assume diferentes formas na tentativa de superar as crises inerentes ao sistema.

No próximo capítulo, iremos analisar as relações estabelecidas entre as políticas educacionais e o mundo trabalho, por entender que são categorias que se inter-relacionam dialeticamente.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A SERVIÇO DO CAPITAL

Nosso intuito neste capítulo é analisar as implicações das políticas neoliberais, expressas em acordos com organismos internacionais para a educação brasileira, e por conseguinte como elas se expressaram na educação básica/escola pública a partir da década de 1990 no Brasil.

A reestruturação produtiva em curso, aliada às reformas neoliberais, faz parte de mudanças mais abrangentes nas condições sociais e técnicas dos processos de produção como resposta à crise do capital.

A reforma do Estado e o processo de privatização de empresas públicas consagraram a efetivação da implementação das políticas neoliberais no Brasil na década de 1990. “Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL; MARE, 1995, p. 12).

A realização das reformas na sociedade brasileira tem como parâmetro as condicionalidades provenientes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais reguladas pelos organismos internacionais, Banco Mundial. Notadamente, a partir dessa década, há um processo de intensificação de reformas nas áreas econômica, social e política.

As propostas do Banco Mundial encontraram terreno fértil durante a presidência do Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), diante de um cenário de hiperinflação, corrupção e desvalorização da moeda. Foram anunciadas e realizadas:

[...] com a crença orientada sempre na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentadas na estratégia de desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à globalização econômica (DEITOS, 2005, p. 163).

Sob o discurso de uma suposta ascensão da condição de subdesenvolvido à emergente, expressão comumente usada para justificar a implantação destas políticas e persuadir o conjunto da sociedade de que, “supostamente não há alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas” (LEHER; BARRETO, 2008, p. 424).

A reforma educacional, portanto, é uma das componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro e está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país (FIGUEIREDO, 2009).

Pautado no diagnóstico da crise do sistema educacional, expressa na falta de qualidade dos serviços oferecidos, Cardoso apresentou a reforma como caminho para resolver as carências educacionais, melhorar a eficiência no atendimento e universalizar a educação básica, como forma de atender às novas demandas econômicas impostas pela reestruturação capitalista (OLIVEIRA, 2001).

Nas formulações do Banco Mundial o argumento é de que a falta de reformas no financiamento e na administração da educação vem acarretando custos econômicos, sociais e políticos para os países em desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2009).

Desta forma, o conjunto de determinações internacionais que recaem sobre as reformas educacionais ao longo dos anos de 1990, as recomendações advindas de fóruns mundiais e regionais assumem grande importância.

O documento precursor das políticas neoliberais para a educação no Brasil foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, 1990. Considerada, à primeira vista, o marco definidor das ações e políticas públicas, do final do século XX e início do século XXI, que tomam como ponto de partida o direito de toda pessoa à educação (OLIVEIRA, 2002).

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

Este documento prevê a ampliação da oferta do ensino público sem ampliar os investimentos nesta área social e inspirou a construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

De acordo com Oliveira (2000), o Plano Decenal estabeleceu as diretrizes que nortearam a política educacional na década de 1990, com o objetivo de ampliar e racionalizar os recursos destinados à educação. Sua preocupação incluiu uma série de mudanças que abrangeram as várias dimensões do sistema de ensino, como; legislação, programas de financiamento, avaliação, planejamento, gestão educacional, currículos, entre outras.

Nesta mesma lógica, o movimento internacional continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos que irão permear as políticas e reformas educacionais no Brasil.

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO¹³, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 99, grifos do autor).

Este relatório também chamado de “Educação: um tesouro a descobrir” com base num diagnóstico da conjuntura mundial, delega à educação o papel de superação das contradições sociais desenvolvendo nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios e também enfrentar as demandas de conhecimento científico-tecnológico.

A partir desta Conferência, em 1995, o Banco Mundial formula o documento Prioridades y Estratégias para la educación e propõem entre diversas metas “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos” (SHIROMA et al., 2002, p. 72). Também menciona as parcerias público-privada (PPP) na área da educação e reforça a ligação da educação profissional com o setor produtivo.

As implicações destas “recomendações” expressas nas propostas de reformas educacionais de caráter neoliberal permitem identificar uma nova

¹³ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, organização fundada em Paris em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

regulação das políticas educacionais. Articuladas a partir da aprovação da Constituição em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB em 1996, que repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino.

Nesse contexto, a nova LDB referenda uma educação pautada nos princípios de equidade e descentralização, explicitando formas mais flexíveis de compartilhamento de responsabilidades entre governo e sociedade civil (DOURADO; PARO, 2001). Ou seja, transfere à escola a responsabilidade em captar recursos e a tarefa de implementar as condições favoráveis para cumprir as metas de qualidade da educação.

É importante salientar que a LDB resultou de um longo processo (1988 – 1996) de discussão com fortes disputas dos movimentos sociais e construída por mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Representou um projeto de educação que renovaria a esperança dos profissionais da educação, no entanto, foi rejeitado pelo governo, pois a proposta elaborada pelo Fórum não era compatível com a ideologia e com as políticas de ajuste econômico-social. O infundável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

Saviani (1997) revela um aspecto imperceptível da LDB: a restrição ao acesso gratuito ao ensino obrigatório, conforme consta na Constituição Federal, uma vez que na LDB consta em seu artigo 5º, “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”. Para o autor, esta restrição tanto abre a possibilidade de o governo não se obrigar à gratuidade como pode ter sido uma medida preventiva para não estender a obrigatoriedade e a gratuidade ao nível médio de ensino.

Como sintetiza Ciavatta e Frigotto a política de ensino fundamental do governo Cardoso, no seu âmbito organizativo e pedagógico, foi eleita como prioridade central:

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional

ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado (2003, p. 114).

Entretanto tal prioridade não se efetivou com qualidade, pois houve um aumento na estatística de acesso, porém com as condições de ensino comprometidas. Pois com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ocorreu um inchaço de matrículas nas escolas do município a fim de aumentar sua receita proveniente do governo federal, já que este Fundo previa como parâmetro de investimento um valor mínimo por aluno. Isto retrata a precarização da escola pública e a desvalorização do magistério, ao contrário da sua denominação.

A proposta de avaliação da educação básica - SAEB, também veio no sentido de precarizar o trabalho do professor e coibir sua autonomia. Trata-se de “uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples” (Idem, 2003, p. 117).

Ademais, no plano pedagógico, a organização do ensino dos cursos técnicos de nível médio por módulos embasados na pedagogia das competências, revela o caráter econômico, mercantil e fragmenta a formação em educação média e educação técnica atendendo à ideologia da empregabilidade.

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. Soube conduzir diferentes políticas de “forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal” (Idem, 2003, p. 103).

Já ao final de seu mandato de oito anos, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) governista é aprovado em detrimento do PNE da Sociedade Brasileira, elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O plano do governo abre a escola para a privatização, estimulando a participação da sociedade civil, empresarial e de organizações não-governamentais no financiamento da educação.

Desta forma, o PNE e a LDB foram os dois principais embates no campo educacional do período Cardoso. Importa ressaltar, que já nessa época, a sociedade reivindicava os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação pública até o término de sua vigência de 10 anos. Veremos mais adiante que isso não aconteceu e que continua sendo a principal pauta de luta da educação.

Portanto o referido governo atuou no sentido de redefinir os marcos normativos da educação. Disputou e venceu os embates pela nova LDB e pelo PNE, avançando na reconfiguração institucional do Estado por meio da Reforma e na redefinição do financiamento da educação fundamental através do FUNDEF. Relegou à maioria da população uma educação minimalista, aligeirada e superficial, dotada de caráter pragmático e utilitarista corroborando com as preposições feitas pelo Banco Mundial.

3.1 EDUCAÇÃO NA ERA PETISTA E A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A era petista, Lula-Dilma, iniciada em 2003 e que vigora até hoje, dá prosseguimento às políticas neoliberais e às reformas na educação. Este período é reflexo da sucessiva submissão do governo brasileiro aos interesses e demandas do capital, marcado pela continuidade das políticas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais.

Em síntese, o governo Lula adota as políticas do FMI e Banco Mundial de alívio da pobreza como eixo do seu mandato por meio de políticas compensatórias. Incorpora a agenda do Movimento Todos pela Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), difunde as parcerias público-privadas nas universidades por meio da Lei de Inovação Tecnológica, dá continuidade à precarização da educação implementando o novo PNE (2011 – 2020) e o REUNI¹⁴ nas Instituições de Ensino Superior e à lógica do financiamento privado do ensino como o FIES¹⁵ e o ProUni¹⁶, garantindo a falsa ideia de democratização do acesso à

¹⁴ Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo Decreto nº 6.096/2007.

¹⁵ Fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) instituído pela Lei nº 10.260/2001.

¹⁶ Programa Universidade para Todos instituído pela Lei nº 11.096/2005.

graduação; ampliando a oferta de cursos de graduação à distância e cursos técnicos profissionalizantes.

Iremos nos deter na análise das implicações para a educação básica pública por entendermos que estas influenciam diretamente na educação física escolar, temática deste trabalho.

Dando prosseguimento às reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil, que atuam não só no nível da escola, mas em todo sistema, percebemos que a educação é pautada pelo viés mercadológico e constitui-se em uma oferta dos serviços públicos, não estatal, para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, fundado na lógica da empregabilidade.

Este pressuposto atravessa os principais documentos e ações do MEC¹⁷ sob a aparência da globalização econômica e da sociedade do conhecimento, adequando o país à configuração atual do capitalismo (LIMA, 2005).

Exemplo disso é a incorporação da agenda empresarial por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Sua elaboração objetiva implementar o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”¹⁸, iniciativa que reúne os principais grupos empresariais.

“A presença empresarial na formação direta de um quarto da população brasileira possui dimensão jamais conhecida na história recente da educação brasileira” (LEHER, 2010, p. 377). As entidades que organizam essa ofensiva ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social e da ideologia do interesse público.

O PDE foi aprovado em 2007 com o objetivo de melhorar a educação em um prazo de 15 anos priorizando a educação básica, se enquadrando no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O Plano é composto por 30 ações para a educação, entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE - IDEB”, “Piso do Magistério” e “Formação”, complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”

¹⁷ Ministério da Educação e Cultura.

¹⁸ Instituído pelo Decreto 6.094/2007 - Movimento composto por representantes de grandes grupos empresariais, dentre eles: Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Grupo Gerdau, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, FEBRABAN, SESC, ABN Amro, Grupo Ethos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado em 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O atual fundo amplia o financiamento para toda educação básica, entretanto não representou aumento dos recursos financeiros para assegurar a qualidade custo/aluno, ao contrário. Houve um aumento na abrangência do Fundo de 56,6% no número de estudantes, ao passo que o acréscimo no montante do FUNDEB foi de apenas 36,3% (LEHER, 2010). Evidencia-se a desproporcionalidade de investimento para um Plano de desenvolvimento que tem como meta a qualificação de todos os níveis e modalidades da educação básica. Além disso, o FUNDEB não assegura igualdade no financiamento entre os estados e as disparidades regionais seguem existindo.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetros o rendimento dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar). A aprendizagem dos alunos é mensurada por instrumentos de avaliação, Prova Brasil e Provinha Brasil, que não levam em consideração a qualidade e as condições do ensino, sendo mais uma representação quantitativa e superficial.

No que se refere à formação docente, o PDE prevê, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores e pelo programa “Piso do Magistério” propõe-se elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica, o que em verdade, não ocorre nem a reposição salarial diante da inflação (SAVIANI, 2007).

As ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica estão representadas pelos seguintes programas:

“Transporte Escolar”, que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. “Luz para Todos”, por sua vez, se propõe a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Com o programa “Saúde nas Escolas” pretende-se, com a colaboração do ministério da saúde e das equipes de saúde da família, assegurar atendimento básico a alunos e professores no interior das próprias escolas. A ação “Guia das Tecnologias Educacionais” busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. O “Educa-censo” é um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela Internet, abrangendo, de forma individualizada,

cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada (SAVIANI, 2007, p. 1235).

Além destes, destacamos o programa “mais educação” que propõe uma concepção contemporânea de educação integral, ampliando o tempo de permanência dos alunos nas escolas por meio de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer sem levar em consideração o limitado espaço físico das escolas e nem a previsão de contratação de professores. Na mesma lógica, o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas” concede um acréscimo de 50% na verba para as escolas que alcançarem as metas do IDEB. Incidindo na autonomia pedagógica do professor, a ação “Biblioteca na Escola” distribui livros didáticos das sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio, em outras palavras, cartilhas formuladas com base nos interesses empresariais.

O PDE propõem, também, a articulação do ensino profissional com o ensino médio regular, a triplicação do número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica (SAVIANI, 2007), demonstrando o forte interesse em uma formação de mão de obra pouco qualificada.

O mesmo autor faz uma comparação entre os objetivos do PDE e os de uma empresa, reportando-se a lógica de mercado guiada pelos mecanismos da pedagogia das competências e qualidade total:

[...] nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC (2007, p. 1253).

Portanto, podemos perceber que entre as ações do PDE, revela-se o interesse oculto de ajustar os processos formativos às demandas do mercado empresarial. Não é por coincidência o PDE leva o mesmo nome da organização criada por um grupo de empresários que compõe o Estado Maior de Capital,

encobertos pelo manto da filantropia, que difunde a sua agenda para a educação pública em favor dos anseios do capital

Nesta lógica, atendendo a uma das metas do PDE de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o governo Dilma implementa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁹ com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Conjugado a outros dois programas de ampliação e fortalecimento da educação profissional integrado ao ensino médio, o Programa Brasil Profissionalizado e o Rede e-Tec Brasil, este na modalidade à distância.

Estes programas são direcionados para alocar dinheiro público em instituições privadas financiando cursos de qualificação para o Bolsa Formação em redes privadas e no Sistema S (Sesi, Sesc, Senai) fortalecendo a lógica da mercantilização da educação. O Bolsa Formação é destinada a professores e técnicos administrativos para execução de projetos de ensino, como por exemplo, o Mais educação, Segundo tempo, Pibid²⁰ e Proeja²¹, ampliando a precarização do trabalho por não representar um salário e nem se configurar um vínculo empregatício. Ou seja, tais programas oferecem bolsas temporárias em projetos que atacam a autonomia e a democracia das escolas públicas, além de serem formas paliativas de contribuição com a formação dos estudantes.

Fica evidente a educação minimalista e aligeirada para grande parte da população, propiciando as condições para a reprodução do capital por meio da exploração de um trabalho precarizado. Existe uma nefasta sinergia entre o padrão de acumulação e a precariedade generalizada da educação popular, o que explica a razão pela qual os setores dominantes não realizaram uma verdadeira reforma educacional no Brasil.

Além disso, existem outros dois programas que estão sendo implementados no ensino fundamental e médio, são eles, respectivamente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²² e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino

¹⁹ Instituído pela Lei 12.513/2011.

²⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

²¹ Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

²² Instituído pela Portaria Ministerial n.1.458 de 2012.

Médio²³. O primeiro, parte de um pressuposto já consolidado de que há uma idade certa para concluir a alfabetização aos oito anos de idade, depositando a total responsabilidade aos educadores para o cumprimento desta meta. O segundo, tem a intenção de reformar o ensino médio nacionalmente, sob orientação do setor empresarial para formar jovens de acordo com as demandas do mercado. Ambos os pactos preveem uma bolsa temporária para os professores que aderirem ao programa a partir do compromisso de melhorar o desempenho dos educandos, sem que este valor seja incorporado ao salário.

Somam-se a estas políticas para a educação básica, as parcerias público-privadas desenvolvidas pelas redes estaduais e municipais por meio de convênios com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou com empresas privadas repassando recursos públicos para consultoria, gestão e definição de projetos para as escolas públicas, incluindo a confecção de materiais didáticos, indo ao encontro da meta TPE prevista no PDE. Tal medida, fere a autonomia e a gestão democrática da escola pública garantida pela Constituição Brasileira e pela LDB.

Este conjunto de políticas educacionais apresentadas, encontra sua linha estratégica no PNE e segue a mesma perspectiva de educação dos governos anteriores, baseada na mercantilização e na precarização do trabalho e do ensino; como veremos a seguir.

A maior afronta deste governo à educação pública foi a aprovação do PNE 2011-2020²⁴. Nele consta um conjunto de medidas que usurpam da classe trabalhadora o direito a uma educação pública de qualidade e inauguram um período de mercantilização sem precedentes da educação brasileira.

3.2 PNE – A DERROCADA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Os planos nacionais de educação destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei

²³ Instituído pelo Decreto federal n. 6.755/2009 e complementado pela Portaria n. 11.140/2013.

²⁴ Instituído pela Lei 13.005/2014. Tem vigência por 10 anos a contar da data da sua publicação. Então torna-se PNE 2014-2024.

por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

No entanto, não foi o que ocorreu na realidade. Os últimos dois PNE não levaram em consideração as demandas dos movimentos e dos setores organizados da classe trabalhadora. O que vimos foi uma manobra do governo ao aprovar o Plano 2011-2020²⁵ sem debater com representantes da sociedade civil, sindicatos e estudantes promovendo o adiamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE).²⁶ Afinal seus interlocutores já estavam definidos, o movimento Todos pela Educação (TPE) é o principal sujeito político da elaboração do PNE.

O governo de Lula elaborou o PNE em conformidade com o *mainstream* da agenda educacional do capital, incorporando, na educação básica, as proposições do TPE, os interesses das corporações educativas (liberalização e acesso aos recursos públicos), os anseios do Sistema S (controle da educação profissional) e os grandes delineamentos das agências internacionais, notadamente no que se refere à avaliação centralizada e referenciada nas competências (LEHER, 2014, p. 2).

Fica claro através das propostas do PNE as novas funções sociais delegadas a educação pública: formar recursos humanos de diferentes tipos, difundir as competências desejadas pelo capital, empreender meios de controle através de sistemas padronizados de educação possibilitando o ranqueamento (*ranking*) distribuição de recursos em conformidade com as metas alcançadas, a fetichização tecnológica e a diversificação das formas e itinerários educativos, distribuídos por classe e frações de classes, em contraponto com a escola unitária, dentre outros aspectos engendrados nesta concepção.

Desde o PNE: Projeto da Sociedade Brasileira reivindicava-se o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional, buscando universalizar a educação básica e, progressivamente, o ensino superior. O que na prática, significaria aumentar o investimento do PIB em educação pública para 10%.

Esta luta continua em pauta, visto que o art.5º, §4º abre precedente para a privatização da educação, através da atuação das parcerias público-privadas,

²⁵ Instituído pela Lei 13.005/2014. Tem vigência por 10 anos a contar da data da sua publicação. Então torna-se PNE 2014-2024.

²⁶ Entidade criada pelo MEC, Portaria Ministerial nº 10/2008, com o objetivo de elaborar o PNE 2011-2020, sob uma ampla base de participação de entidades da sociedade civil, acadêmicas, sindicais e redes de ensino público.

destinando recursos públicos diretamente ou por isenções fiscais para as empresas educacionais, conforme verificamos em sua redação:

O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como **os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial** na forma do art.213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Desse modo, todas as parcerias público-privadas e os incentivos do Estado ao setor privado-mercantil²⁷ são reconceituados como pertencentes ao rol do público. Ou seja, o investimento que deveria ser restrito em educação pública não é mais, havendo assim uma ressignificação do sentido do público. O Estado se isenta do compromisso de garantir a universalização do direito à educação e passa, exclusivamente, ao processo de regulação e controle de resultados.

A seguir faremos uma explanação das principais metas do PNE 2014-2024, e síntese das análises do Coletivo de Estudos Marxistas em Educação (COLEMARX) e do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais da Adufrj-SSind; e na Lei nº13.005/2014 que aprova o PNE, classificando-as por temáticas: 1)Financiamento, 2)Democracia, escola pública e autonomia institucional, 3)Avaliação, 4)A formação e a valorização docente, 5)Trabalho e educação. Procurando nos ater mais nas questões específicas à educação básica.

1) Financiamento

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, observado o disposto no §4º do art. 5º desta lei.

Para entendermos melhor, a lógica de custeio da educação no Brasil delineada pela Constituição Federal (CF) atribui aos entes da Federação responsabilidades específicas, e no que se refere à educação básica, confere à União um papel suplementar que a desobrigou historicamente a assumir montantes

²⁷ ProUni, Fies, BNDES, PRONATEC, Ciência Sem Fronteiras, Creches Beneficentes, Sistema S, entre outros

de recursos. De fato, são os estados e municípios que custeiam, totalizando 4% do PIB, a União gasta apenas 1% do PIB, embora receba mais de 65% do total dos tributos²⁸.

A complementação da União, cada vez mais, é direcionada para programas considerados prioritários para o MEC, mas que não são programas de Estado, universais e sim, dependentes dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros indicadores.

Em 2013, conforme Relatório Geral da Presidência da República, foram repassados apenas R\$3,2 bilhões para a complementação do FUNDEB. Os recursos voltados para melhor remuneração dos trabalhadores da educação, para melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e para a realização de projetos auto-organizados pelas escolas são esvaziados em favor de projetos concebidos nos termos da agenda empresarial do Todos pela Educação.

Não há no PNE definição sobre a origem dos novos recursos, a não ser os dos *royalties* do petróleo, o que não significa muito diante da crise da Petrobras. Apesar de ter sido criado um Fundo Social proveniente do Pré-Sal, onde 50% dos recursos deveriam ser destinados à área social, em especial à educação, este Fundo por não ter sido regulamentado, passa a compor o superavit primário destinado aos credores da dívida, cumprindo as recomendações do FMI. Por isso, esta fonte dificilmente suprirá os recursos federais que faltam para completar os 10% do PIB.

Os governos Lula e Dilma manejaram os efeitos da crise em prol do capital, concedendo isenções e renúncias fiscais da ordem de R\$100 bilhões em 2013²⁹ (equivalente a 2% do PIB) e 10%³⁰ do PIB em sonegação de impostos ultrapassando todo o orçamento da educação, saúde e previdência social.

Desta forma, apenas somando o total das renúncias fiscais e a sonegação dos tributos, alcançaríamos um montante que ultrapassaria os 10% do PIB. Porém como vimos na meta, as bases para complementação da União não foram estabelecidas.

²⁸ Dados de 2013. Fonte: Secretaria do Tesouro Nacional.

²⁹ Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/Os-sonegadores-irao-para-a-Papuda-/7/30409>.

³⁰ Segundo estudo realizado pelo SINPROFAZ – Sindicato dos Procuradores da Fazenda Nacional. Disponível em: <http://www.sinprofaz.org.br/artigos/sonegacao-um-desvio-a-ser-combatido/>.

Dentro da linha de financiamento, uma estratégia (20.6) foi criada objetivando corrigir as distorções provocadas pelo FUNDEB que prevê o custeio da educação básica por aluno, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) baseado nos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Porém a lógica segue inalterada, visto que se pauta pelo número de matrículas e não de forma global, por unidades escolares. Não existem escolas, mas indivíduos na escola a quem é destinada a mercadoria educacional. Esta é a lógica do projeto neoliberal.

Outro aspecto a ser analisado é o objetivo da estratégia (20.11) que visa instituir a Lei de Responsabilidade Educacional. O PNE vincula a responsabilidade do financiamento ao cumprimento de metas de avaliação nos moldes do IDEB, sob pena de serem sancionados negativamente. Desta forma não há preocupação com a qualidade do conhecimento, de modo que o ensino fica atrelado à metas e índices.

Portanto, a meta 20 referente ao financiamento, não explicita, propositalmente, que os recursos devem ser investidos na educação pública, podendo ser destinados também para a educação privada por meio das parceria público-privadas. Além de não mencionar como será provido esse financiamento.

Importante depreendermos que o financiamento como está posto reforça o caráter mercantil, tornando a educação um serviço e não mais um direito e obrigação do Estado. Ocorre uma descentralização das responsabilidades do Estado para o setor público não-estatal, para a livre iniciativa, organizações sociais (OS) e outras entidades da sociedade civil.

Caracterizamos esse processo como ressignificação do “público”, onde o Estado é quem financia os serviços sociais, porém as organizações públicas não-estatais são quem detêm o controle político e ideológico (PERONI, 2010)

2) Democracia, escola pública e autonomia institucional.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nas estratégias da referida meta, é definida a concepção de “gestão democrática” que exclui a possibilidade da eleição direta para o cargo de diretor(a) escolar. Por meio de coerção financeira, obriga os estados e municípios a se enquadrarem nos “critérios objetivos para o provimento destes cargos” (estratégia 19.8) que serão definidos com subsídios de programas de formação de diretores e

gestores escolares e de uma prova nacional específica a ser criada. O plano reforça a visão tecnicista do cargo de diretor escolar, possibilitando inclusive que este receba formação de gestão de cunho empresarial, reforçando a concepção de escola pública como uma empresa.

Nesta concepção de “gestão democrática” o papel da comunidade escolar, representada pelo conselho escolar, é apenas o de monitorar os índices atingidos pela escola segundo alguns parâmetros, que reduzem os conteúdos curriculares ao desenvolvimento de competências simples e fiscalizar a destinação dos recursos financeiros recebidos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola também atrelado ao cumprimento de metas do IDEB.

Não há espaço para que a comunidade escolar possa questionar as metas e os mecanismos de avaliação, assim como não há indícios de que o conselho possa ter poder de decisão sobre o projeto político pedagógico da escola.

Proposta totalmente contrária à concepção de Gestão Democrática – gestão compartilhada e participativa - definida como princípio da educação pública pela CF e LDB a fim de garantir a autonomia nos processos decisórios, a elaboração do projeto político-pedagógico da escola com a participação coletiva e efetiva de todos segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários, sem intervenção de Organizações Sociais.

Em outra estratégia (19.3) incentiva a constituição de fóruns e conferências permanentes a fim de monitorar o cumprimento das metas dos Planos de Educação em suas diferentes esferas. No entanto, sabemos que estes espaços há muito perderam seu caráter democrático e servem apenas pra legitimar políticas preestabelecidas.

Assim, o PNE aprofunda as distâncias entre “democracia” e “gestão escolar”, pois consolida uma visão tecnicista e meritocrática que estimula a competitividade e o controle social na perspectiva do Modelo Excelência da Gestão desenvolvida pela Fundação Nacional de Qualidade e adotada por instituições públicas e privadas, como é o caso do estado do Pará e Rio de Janeiro. Além disso fere a autonomia da escola e o seu espaço democrático.

Cabe lembrar que atualmente tramita na Câmara dos deputados um conjunto de Projetos de Leis apensados³¹ proibindo a manifestação dos professores na escola sobre política, questões de gêneros e orientação sexual, entre outros. Uma medida que viola a liberdade de expressão dos educadores.

3) Avaliação

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

O principal pilar que sustenta o PNE, em consonância com as concepções expressas pelo TPE, é a aplicação de avaliações padronizadas na educação básica e no ensino superior em nome da elevação da qualidade do ensino.

No caso da educação básica, vinculado ao cumprimento das metas definidas nacionalmente pelo IDEB que supostamente, aferem a aprendizagem e a manutenção do fluxo escolar, a Lei estipula as médias nacionais que deverão ser alcançadas progressivamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Diversas são as estratégias para alcançar a meta, uma delas (estratégia 7.1) propõe pactuação interfederativa com o propósito de criar e introduzir diretrizes pedagógicas e base curricular comum em nível nacional na educação básica. Entretanto não sugere avanços em relação à garantia da escola pública, gratuita, universal, laica e comprometida com a socialização crítica da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura.

Quanto à “qualidade” expressa na meta, é preciso estar atento, pois as avaliações baseadas no IDEB voltam-se para as habilidades e competências que o educando deve desenvolver. Além disso, desconsideram as peculiaridades de cada instituição e região, o contexto socioeconômico dos estudantes, a infraestrutura, etc. Também ignoram os conhecimentos tecnológicos, artísticos, culturais, inclusive os mediados pela linguagem, e histórico-sociais, não compondo a avaliação em face de um currículo mínimo.

³¹ PL 7180/2014.

[PL 7181/2014](#).

[PL 867/2015](#).

[PL 1859/2015](#).

Os professores tornam-se meros aplicadores de apostilas e provas, difusores das competências esperadas, retirando sua autonomia e redefinindo seu trabalho, já que, estes agora têm que cumprir prazos e metas. Assim a política de qualidade apresentada no PNE impede a produção do conhecimento crítico e reflexivo.

Para o ensino médio, o Plano prevê que o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá ser integrado ao sistema de avaliação da educação básica (estratégia 7.7) e auxiliar as instituições escolares, estimulando-as a utilizar os resultados de avaliações para modificar o currículo escolar. Nesse sentido, o MEC já instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³² que pretende articular e coordenar as ações entre a União e os governos estaduais e distrital para implantação de políticas que elevem a qualidade do ensino médio, através do redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador e pela formação continuada de professores.

A proposta é atingir metas, a qualidade que nenhum momento é descrita no Plano, será medida através dos índices do IDEB que passam a ser utilizados para a distribuição de recursos, reforçando a lógica meritocrática e produtivista.

4) A formação e a valorização docente

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para o desenvolvimento da meta citada a cima, a estratégia que o define, prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração para posterior fomento da oferta por parte das instituições públicas de educação superior (estratégia 16.1).

O objetivo do PNE é consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (estratégia 16.2). Em outras palavras estabelecerá novas diretrizes curriculares, áreas prioritárias, processos de formação que permitirá antever processos de tensões e embates sobre o sentido da formação docente,

³² Instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140/2013.

severamente criticada pelo TPE em virtude de seu caráter supostamente teórico em detrimento do “como fazer” no magistério.

É preciso destacar, também os processos de formação continuada sem que estejam claras as áreas prioritárias, pois estes processos se materializam em diversas ações pulverizadas por secretarias estaduais e municipais, por programas do MEC, empresas privadas de educação, fundações e institutos ligados à mercantilização da educação. O incentivo ao aprimoramento profissional (formação continuada) não significa ascensão ou melhoria na carreira docente.

A formação docente – inicial e continuada – nos termos do PNE, é uma importante fonte de lucros para o setor corporativo, pois incentiva a formação docente nessas organizações com recursos do PROUNI E FIES, inclusive amortizando a dívida do estudante que atua na rede pública. Desse modo, o eixo formação, passa a ser claramente o das grandes corporações, dada a magnitude do setor privado. Também, retoma a lógica dos saberes da experiência em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional ao determinar a opção por modelos de formação docente para a educação profissional que valorize a experiência prática (estratégia 15.3).

A meta 17 trata da equiparação do rendimento médio ao dos profissionais com escolaridade equivalente até o fim do sexto ano de vigência do Plano, indicando nas estratégias vinculadas à esta meta, a composição de um fórum permanente com representação da União, estados e municípios e dos trabalhadores da educação para acompanhamento da atualização do piso salarial por meio de indicadores do PNAD – IBGE; implementação do plano de carreira e, de forma gradual, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; ampliação da assistência financeira da União aos entes federados para a valorização do profissional do magistério, em particular o piso salarial nacional. Estratégias estas que já estão estabelecidas na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) e que ainda não são cumpridas, passados já 8 anos da sua instituição.

Já a meta 18 dispõe do plano de carreira para os profissionais da educação básica, tendo como base o piso salarial e indicando a realização de concurso para que em três anos no mínimo 90% do corpo docente da educação básica e 50% dos profissionais sejam ocupantes de cargo efetivo e estejam localizados nas redes a que estejam vinculados. No entanto, presenciamos uma movimentação em contrário, o aumento no número de contratos temporários e convocações,

acentuando a precarização do trabalho na rede pública de ensino e a desvalorização do salário que não nem acompanha a evolução inflacionária.

Importa observar que o trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, intelectualmente esvaziado, resumindo-se em exercício de tarefas predeterminadas. A valorização não significa somente aumento salarial, mas também resgatar o caráter intelectual da docência, a sua função social de sujeito transformador da realidade, diante desta lógica.

5) Trabalho e educação

O PNE é atravessado pela lógica de formação minimalista, principalmente no que concerne ao projeto educacional ofertado à classe trabalhadora. Este minimalismo está presente na meta de erradicação do analfabetismo, ao distinguir analfabetismo absoluto do funcional. A meta 9 deixa transparecer que as preocupações recaem sobre o analfabetismo absoluto, devendo este ser erradicado até o fim da vigência deste Plano, enquanto que o funcional, poderá perdurar desde que seja reduzido em 50%.

O minimalismo na formação da classe trabalhadora também está presente na ênfase dada aos exames de certificação de conclusão de estudos, na implantação de tecnologias para correção de fluxo, na implantação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos e em programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional. Estas estratégias reformulam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade.

Nesse sentido o PNE, aponta a meta de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, aumentando a certificação de jovens pobres, direcionando-os para o mercado de trabalho e assim aumentando o exército de reserva. Assim, uma formação simplificada e a certificação desta formação, garantiriam a manutenção de um exército de reserva de jovens que, a partir dos 15 anos de idade, estejam dispostos e desejosos a vender sua força de trabalho no mercado capitalista, reduzindo a possibilidade de greve e o valor dos salários e resolvendo a problemática com riscos que o desemprego juvenil poderá causar à governabilidade

Observamos também, como já comentando no item do financiamento, que a institucionalização da lógica do “público não estatal” e a abertura dos canais para o repasse do dinheiro público para o enriquecimento do setor privado está presente no estabelecimento enquanto meta, que a oferta pública de vagas para a educação de

jovens e adultos integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio será ofertada não exclusivamente pelo setor público, mas por entidades privadas.

Tal hibridização de destinação de verbas dos cofres públicos também é claramente encaminhada nas estratégias que se dedicam à educação infantil, apontando a articulação com creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social, para as ofertas de matrículas gratuitas.

A meta 6, que estabelece as políticas para a educação integral para a escola básica, também repete essa matriz. Essa meta aponta para a fomentação e articulação da escola com diferentes espaços educativos, citando inclusive as entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema S, como parcerias privilegiadas, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino, seguindo a lógica de aplicação da gratuidade a despeito do fornecimento privado também em atividades de ampliação da jornada escolar.

Portanto, percebemos que o PNE estabelece uma relação direta entre pobreza e baixa escolarização, pois a preocupação centra-se na ampliação das possibilidades de certificação que atestem habilidades rudimentares necessárias ao mercado de trabalho e expectativas de assalariamento.

O projeto de uma escola unitária com educação integral e formação omnilateral está muito distante do seu objetivo geral, fato que incentiva e intensifica as lutas em contraposição a esta política neoliberal e a este modelo de educação. Expressão disso é a organização de um movimento combativo e de luta em defesa da educação pública, formado por trabalhadores da educação, professores e funcionários, juntamente com os estudantes e movimentos sociais de todo o país.

Tal organização se deu em prol da construção do Encontro Nacional de Educação (ENE) que ocorreu em 2014. Trata-se de um evento independente dos educadores brasileiros, que reuniu mais de duas mil pessoas para discutir e reorganizar a luta em defesa da educação pública, gratuita, laica, e de qualidade, socialmente referenciada em todos os níveis e de acesso universal em resposta ao processo de aprofundamento da precarização e mercantilização do setor. Nesse encontro foi construído um manifesto que traz uma síntese das discussões e a constituição de comitês estaduais em defesa da escola pública a fim de dar continuidade ao trabalho.

O Manifesto do Encontro Nacional de Educação reafirma

a luta contra a mercantilização da educação, em defesa do financiamento pelo Estado, na ordem de 10% do PIB, Já! exclusivamente para a educação pública, que possibilite condições democráticas de acesso e permanência em todos os níveis de ensino; repudia todas as formas de precarização das condições de trabalho, bem como a lógica da avaliação meritocrática e produtivista do ensino e do trabalho docente; posiciona-se contra todas as formas de desrespeito à autonomia universitária e a todas as tentativas de submeter a educação a parâmetros autoritários, impondo o individualismo e a competição no lugar da elaboração solidária, fundamento necessário para a construção de uma sociedade realmente democrática; repudia o Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pelo governo.³³

Desde então o movimento social vem ganhando força nacionalmente, retomando a unidade de ação em defesa da educação pública e reafirmando seu caráter combativo durante um período marcado pelo apassivamento e cooptação da classe, que são os governos petistas Lula e Dilma.

3.3 A SÍNTESE DO PROCESSO

Como vimos no decorrer deste trabalho, a agenda de debates dos organismos internacionais se voltam para o papel da globalização e do modelo neoliberal, e suas repercussões no campo educativo. Vivemos uma ditadura neoliberal com o trabalho sendo cada vez mais precarizado e o trabalhador subsumido às condições impostas pela incerteza da empregabilidade, aliadas à exigência de uma formação especializada, flexível e polivalente

Em um movimento articulado com a reestruturação do mercado de trabalho, o Estado implementou mudanças nas políticas sociais, reduzindo seus investimentos e tornando precárias suas ações. Inserida nesse processo, a educação não ficou imune às transformações políticas e econômicas ocorridas com o novo modelo de acumulação capitalista.

Pode-se afirmar que as mudanças que incidiram e incidem nesse campo expressam as relações típicas de uma sociedade marcada pela divisão de classe, que destina uma educação mínima para muitos, compatível com a opção do Estado por um ensino adequado às necessidades do capital (MARONEZE, 2011).

As implicações expressas nas propostas de reformas educacionais de caráter neoliberal permitem identificar uma nova regulação das políticas educacionais.

³³ Manifesto do Encontro Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1726875279.pdf>. Acesso em: abril 2016.

Ganham respaldo na legislação brasileira através da aprovação de leis que deliberam diretrizes que repercutem diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino à interesse do capital.

A exemplo, vimos a promulgação da LDB/96 e do PNE /01 durante o período do FHC, relegando à maioria da população uma educação minimalista, aligeirada e superficial, em consonância às preposições feitas pelo Banco Mundial. A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

A continuidade da política neoliberal, a implementação de reformas na área da educação e a redefinição do caráter público de educação se consagraram nos governos subsequentes de Lula e Dilma, expressos na constituição do novo PNE 2014-2024 interligado ao PDE 2007 e na instituição das parcerias público-privadas. O plano do governo abriu a escola para a privatização, estimulando a participação da sociedade civil, empresarial e de organizações não-governamentais no financiamento da educação.

A era petista aprofundou a mercantilização da educação, respaldada nas metas do TPE, movimento corporativista de empresas, a fim de incutir as necessidades mercadológicas na formação do trabalhador. Desqualificou a educação e o trabalho do professor, aplicando a lógica meritocrática por meios de avaliações baseadas meramente em índices quantitativos vinculando a isso a destinação dos recursos públicos às instituições que atingirem a determinadas metas de desempenho.

Conduziu o processo de reprodução capital e do trabalho qualificando a classe trabalhadora às necessidades do capital com excelência. Propôs um tipo de formação social que “imprime universalidade e eficácia às condições estruturais mínimas e à forma residual do modo de ser burguês” (FERNANDES, 1973, p. 69).

Desta forma, concluímos que a educação escolar tem como função desenvolver as competências básicas para conformação de uma nova ordem social, regulada por mecanismos mais flexíveis, requisitados pela reestruturação produtiva, em sintonia com a propagação do individualismo e da competitividade, contribuindo para fortalecer o consenso das novas gerações, diante do modelo produtivo posto a serviço da valorização do capital.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MUNDO DO TRABALHO: QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR?

Neste capítulo nos debruçaremos em elucidar o problema desta pesquisa: Como a educação física escolar vem contribuindo para a formação do trabalhador frente às demandas do capital? A partir do pensamento elaborado através das abstrações, análises e reflexões sobre as políticas educacionais e o mundo do trabalho, constatamos a relação de interdependência e o movimento dialético que perfaz essa ligação. Desta forma, para que possamos desvendar o fenômeno e prosseguirmos até nosso ponto de chegada, necessitamos analisar, como a educação física escolar, dita formal, é influenciada e influencia nesta relação de mão dupla. Ou seja, analisaremos como as políticas educacionais representadas pela reforma do ensino médio, direciona a organização pedagógica da educação física escolar e a partir disso, como essa contribui na formação do trabalhador.

Para esta análise, nos apoiaremos no estudo da proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio do estado do Rio Grande do Sul, por duas razões: a primeira, parte do entendimento de ser uma proposta da agenda neoliberal bastante significativa em termos de políticas educacionais, iniciada pelo ensino médio, mas que não deve demorar para esta se estender aos demais níveis da educação básica; e a segunda, por ser o modelo precursor da Reforma em vigência desde 2012 antes mesmo da mesma transformar-se em Lei.

Porém, antes, faremos uma breve síntese do Projeto de Lei nº 6840/2013, contextualizando suas principais alterações na LDB, que irão balizar a reestruturação curricular do Ensino Médio nacionalmente a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, apontando seus limites para a educação básica.

4.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DA ESCOLA

A reforma do ensino médio encontra respaldo em dois Planos da educação já apresentados neste estudo: o PDE (2007- 2022) e o PNE (2014-2024). Atualmente

encontra-se na forma de Projeto de Lei nº 6840/2013³⁴ para ser votada na câmara dos deputados. Propõe a alteração da LDB para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

Dentre as justificativas presentes no referido Projeto de Lei estão: a) desgaste do atual modelo de ensino médio, com altos índices de evasão e distorção idade/série, constatados por avaliações nacionais e internacionais; b) necessidade de readequação curricular de forma a torná-lo mais atraente para os jovens e **possibilitar sua inserção no mercado de trabalho**; c) currículo ultrapassado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos;

Na essência, a intencionalidade dessa Reforma é reestruturar o ensino médio nacionalmente, sob orientação do setor empresarial para formar jovens de acordo com as demandas do mercado. À grosso modo falando, uma formatação do trabalhador aos parâmetros da empregabilidade. Um livro de receitas, o qual o educando deve seguir para adquirir as competências necessárias para ingressar no mundo de trabalho. Vejamos suas principais propostas de alterações da LDB:

a) Organização dos currículos do ensino médio por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares.

Esta forma de estruturação do currículo representa um retrocesso à formação ampla do educando. Vai de encontro ao entendimento de que a educação básica tem a finalidade de assegurar ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e no prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, art.22). Assemelha-se à antiga proposta da Reforma do Capanema que dividia o ensino em clássico, científico e profissionalizante.

Além disso, a proposta não leva em consideração a formação dos docentes, tendo que se adequarem a disciplinas que não fazem parte de sua formação acadêmica de uma hora para outra, buscando formação fora e além da sua carga horária de trabalho.

³⁴ Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: abril 2016.

b) Constituição do currículo de maneira a contemplar diferentes opções formativas para a terceira série do ensino médio, com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou em uma formação profissional.

Isto significa que o aluno deverá optar pela formação que mais se adequa às suas preferências e necessidades já no ensino médio, estabelecendo uma diferenciação formativa e uma escolha precoce, destinando uma preparação direcionada exclusivamente ao ensino superior e mercado de trabalho.

c) Estabelecimento de **uma base nacional comum** para os currículos, na qual será prioridade o ensino da língua portuguesa, da matemática, o estudo do mundo real físico e natural, da realidade social e política, especialmente a brasileira, e de uma língua estrangeira aplicada à opção formativa e/ou habilitação profissional do aluno, além daquela já adotada na parte diversificada do currículo. Comporão ainda essa base comum conhecimentos de ciências, artes, letras e processo de transformação da sociedade e da cultura.

A implantação da proposta indica uma série de consequências negativas, conforme estudo do Andes (2016) sintetizado a seguir:

- 1) a obrigatoriedade de um currículo único, em nível nacional;
- 2) adesão dos sistemas escolares ao uso intensivo de materiais didáticos uniformizadores (livros didáticos apostilhas, vídeos, softs), interesse de grandes aglomerados mercantis;
- 3) Será retirado do docente o protagonismo em pensar e refletir sobre o saber a ser compartilhado;
- 4) Permitirá que a atividade docente mais se assemelhe à função de monitor;
- 5) Resultará na institucionalização definitiva de Exames Nacionais;
- 6) Levará ao apagamento cultural de legados importantes, pela possível adesão acrítica a culturas hegemônicas e à perda do seu importante diferencial multicultural forjado na apropriação do legado multiétnico (2016, p. 12).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular insere-se na perspectiva da lógica do capital, e principalmente, não considera as diferenças entre os estudantes, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos.

d) A inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como **componente curricular obrigatório** dos currículos do ensino médio.

Evidencia a formatação do currículo de acordo com os conhecimentos exigidos pelo ENEM, sendo este referência nos programas de produção de materiais didáticos para a Educação Básica, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atinge a praticamente todos os estudantes da rede pública brasileira.

e) adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio, estabelecendo sete horas diárias, dentro de um prazo de dez anos para atender 50% das matrículas, em 50% das escolas, e de vinte anos para atender a totalidade das matrículas e das escolas de ensino médio. A carga horária total do ensino médio passará, assim, das atuais 2.400 horas para 4.200 horas.

A jornada integral é uma proposta positiva para educação desde que existissem os meios para viabilizá-la, pois na prática isso resulta na precarização do trabalho docente, já que não amplia o quadro efetivo de professores e nem a precária estrutura das escolas, comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem. Além disso, do ponto de vista da realidade socioeconômica da grande parte dos jovens brasileiros oriundos dos setores populares, representa uma forma de exclusão do Ensino Médio ministrado no período diurno, dado o fato de que tal parcela significativa da população jovem do país trabalha, seja para contribuir para a renda familiar, seja para suprir suas próprias necessidades. É, portanto, nesse contexto, uma medida que privilegia com melhores condições de vida e relega, ainda mais, ao curso noturno os setores populares.

f) Inclusão da opção de formação profissional no último ano do ensino médio por meio de **parcerias entre os entes federados e o setor produtivo** com vistas às ampliações das oportunidades educacionais.

O projeto enfatiza as formas concomitante e subsequente de educação profissional em detrimento da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Isso sinaliza o direcionamento que as políticas de educação têm tomado nos últimos anos, com a ampliação do número de vagas por meio de parcerias com a iniciativa privada, maior interessada, principalmente através do Pronatec. Com essas alterações na LDB, fica ainda mais fácil fazer parcerias para que os estudantes cursem o terceiro ano no Sistema S, subsidiadas pelo governo.

g) Delimitação das matrículas para o ensino médio noturno: somente para alunos com idade acima de 18 anos ou para aqueles alunos que realmente tenham impedimentos que os impossibilitem de cursar o ensino médio diurno.

Este item reforça a ideia de limitar o trabalho e o estudo concomitantes já que, como vimos anteriormente, o ensino diurno tem uma proposta de jornada integral, inviabilizando o trabalho. Dados do IBGE de 2011, informam que 31,5% dos jovens de 15 a 17 anos trabalham e estudam, estudam e procuram emprego ou só

trabalham. Isso significa que acabar com o ensino noturno para essa faixa de idade é, de fato, excluí-la do sistema de ensino.

h) Ampliação da carga horária mínima do ensino médio noturno para 4.200 horas para isso sendo desenvolvido em quatro anos com uma jornada diária de 4 horas.

Esse item corrobora com a proposta apresentada a cima.

i) Determinação de que os instrumentos de avaliação do ensino médio (como o SAEB, o ENEM e o IDEB) sejam feitos com base nas opções formativas dos alunos, a partir da ênfase nas quatro áreas do conhecimento, respeitada a base nacional comum dos currículos.

Fica claro a preocupação em formar para o mercado de trabalho, quando a avaliação é voltada para a aferição a partir da opção formativa e não levando em consideração a formação geral proposta, além do caráter destas avaliações serem meramente quantitativas e não levar em consideração o processo ensino - aprendizagem e as condições objetivas para sua efetivação. Responsabilizando os docentes e os gestores das respectivas escolas pelos resultados da aprendizagem.

Perante análise das alterações que a Reforma do Ensino Médio propõe para o ensino é possível perceber que a ênfase na eficiência e produtividade da escola brasileira prescindiu não só de uma organização do processo educativo como também de métodos e técnicas adequadas a essa organização, a fim de garantir um nível mínimo de escolaridade generalizada e o seu prolongamento. Ou seja,

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista (FRIGOTTO, 2010, p. 183).

Nos últimos anos a concepção mercadológica de educação, voltada apenas para capacitação da força de trabalho requisitada pelas empresas e para a ideologia da cooperação entre os trabalhadores e os agentes do capital é reafirmada através das reformas e dos planos educacionais. Ao reduzir o ensino ao domínio da leitura, escrita e aritmética, nega-se os saberes socialmente produzidos pela classe trabalhadora e o acesso ao saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. Desconsidera-se a necessidade da democratização da escola pública

de qualidade. Portanto, a desqualificação do trabalho escolar passa por outros mecanismos inscritos no interior da organização da escola e do sistema educacional no seu conjunto.

Isto porque a escola como um corpo social reflete a sociedade, e numa sociedade ancorada na lógica mercadológica de educação “aqueles que ensinam são prestadores de serviços, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2011, p. 31).

Cabe ressaltar a importância em compreendermos o teor desta Reforma para que possamos reconhecer, além da aparência, os seus limites e fortalecermos o embate por uma educação de formação humana integral e omnilateral.

4.2 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio do Rio Grande do Sul é a precursora nacional da reforma do ensino médio (ainda não aprovada), sendo implantada nas escolas do estado no ano letivo de 2012, pelo então governador da época Tarso Genro. Foi construída com base no seu Plano de Governo (2011 – 2014), talvez isto explique a antecipação na implementação, visto que o estado tem autonomia para gerir o Ensino Médio.

Apesar de ter sido implementada anteriormente à elaboração do Projeto de Lei nº 6840/13 seus objetivos coadunam tendo em vista o projeto educacional do governo federal, que toma como referência o PNE (2014-2024) do governo e o plano de metas Todos pela Educação. Atualmente é efetivada conjuntamente com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio visando adequar a formação dos educadores ao “novo ensino médio”.

De forma geral, em seu conteúdo apresenta enunciados com sentidos emancipatórios e se utilizou da referência do princípio marxista de politecnia compreendida como a integração da educação escolar ao trabalho, à ciência e à cultura, desenvolvendo a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência (GRAMSCI, 1978). No entanto, constata-se uma política educativa pouco

aproximada à proposta politécnica, e bastante articulada às formas trabalhistas que sujeitam o homem à adaptação mercantil.

Dissemina a ideia de que o ensino politécnico possibilita novas perspectivas para a educação, pois tem como objetivo formar um tipo de aluno autocrítico com amplitude de conhecimentos, protagonista da sua formação em contraposição a forma atual de ensino disciplinar, mecânico, fragmentado e dissociado da realidade.

Segundo Manacorda (1991) o único método para produzir homens plenamente desenvolvidos está na profícua articulação entre educação intelectual, politécnica e física. No momento em que a formação geral é reduzida e colocada de lado, evidencia-se um projeto de ensino afastado do real princípio da politecnicidade, tecnologia, educação integrada e omnilateral, submetendo a escola, não aos preceitos humanos, mas às demandas do capital, pormenorizando determinadas componentes curriculares, como é o caso da Educação Física.

Neste ambiente de contradições, a possível igualdade educacional com os demais componentes curriculares não é tão efetiva assim, o que indica um certo desprestígio. A educação física perde lugar na escola, ficando às margens da organização escolar, tanto em relação aos aspectos curriculares e pedagógicos, quanto aos espaços físicos e materiais.

Sendo considerada uma forma de expressão e linguagem a educação física situa-se, de acordo com esta proposta de ensino médio, na área das Linguagens e suas tecnologias, conjuntamente com português, artes, literatura e religião.

Importa ressaltar que essa forma de organização do conhecimento em áreas está imbuída na pedagogia das competências: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1998). Limitando o entendimento da relação dialética entre o singular (conteúdo específico), particular (diferenças entre as áreas de conhecimentos) e o geral (contexto das práticas sociais).

Buscando desvelar os impactos das alterações para a educação física escolar, percebe-se que a integração pretendida através do agrupamento do currículo em áreas do conhecimento e a criação do Seminário Integrado não se efetiva na prática escolar por algumas razões: a primeira delas é que não houve formação, nem orientação para a comunidade escolar de como materializar esta proposta. Segundo, o horário desencontrado dos professores impossibilita as aulas integradas, já que a maioria cumpre a carga horária em mais de uma escola para

poder efetivar seu próprio sustento e de sua família. Mas essas não são questões restritas à educação física, sendo uma limitação do projeto colocar em prática, a teoria sem viabilizar as condições necessárias para sua efetivação.

Um fato que diz respeito à dificuldade de interação da educação física com os outros componentes da área é o seu isolamento, pois é ofertada, na maioria das vezes em turno inverso, o que também demonstra certa desvalorização ficando à margem do ensino e da organização curricular.

Outra questão que reforça esta visão, é o fato de não estar prevista nesta reestruturação do ensino médio a carga horária mínima de cada componente variando de escola para escola. Ficando assim a educação física, muitas vezes prejudicada, em detrimento de disciplinas que necessitam de mais tempo para suprir a demanda do conteúdo exigida no ENEM, como é o caso do Português.

Apesar de haver, por parte de intelectuais da área, um esforço em elevar a educação física, enquanto componente curricular, a um patamar de igualdade com as demais áreas do conhecimento e, apesar da obrigatoriedade prevista em lei, de modo geral a EF mantém-se na marginalidade (RAMOS, 2015).

Sendo assim, o ensino que ganha materialidade dentro desta reforma, é aquele em que os conteúdos estão em consonância com as demandas do mercado para o tipo de trabalhador requisitado.

Nesta perspectiva a disciplina, até então pautada na aptidão física, vem perdendo sua importância para a pedagogia dominante, pois com a necessidade de um novo trabalhador, a sua qualificação dever-se-á basear-se na dimensão humana do cognitivo, e não na do físico, explicitadas por Nozaki (2001) como

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

Essa linha pedagógica reforça a ideia de um ensino por competências, ensinando as habilidades que devem ser aprendidas pelos futuros trabalhadores em um mundo instável, competitivo, onde se aloja um mercado flexível e itinerante (HYPOLITO, 2008). Isso faz com que a Educação Física perca seu caráter central no currículo escolar para a formação deste novo trabalhador.

Em contrapartida, a visão hegemônica de uma Educação Física higiênica e eugênica acoplada à ideia do rendimento visando um corpo produtivo para o trabalho fabril, perde terreno para uma concepção de “vida saudável”, atividades físicas aparecem como receitas de prevenção de doenças, além da vinculação de um corpo ideal, sadio e perfeito como padrão físico e qualidade de vida. Esta mutação é motivada pelo processo de automação da força de trabalho que levou à secundarização da busca do corpo produtivo e ao deslocamento do foco das atenções sobre o corpo, do momento de produção para o de consumo, matizando, dessa forma, os corpos mercador/mercadoria e consumidor (CASTELLANI FILHO, 1993).

Diante do contexto neoliberal de reformar o ensino público, a atual reforma do Ensino Médio tem como base os parâmetros dos Organismos Internacionais, orquestrado em seu conteúdo que reforça o protagonismo que o educando deve ter diante das diferentes situações postas pela empregabilidade.

a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências [...] demandando raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse (SEC, 2011, p. 14-15).

Frente a isso, a educação física escolar assume importância para a manutenção da ordem vigente e sistema produtivo à medida que incorpora em seu conteúdo o desenvolvimento de habilidades motoras que auxiliem no despertar do protagonismo e das competências necessárias para superar todo tipo de situação. No item que segue, compreenderemos melhor esta questão.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A educação e o trabalho são elementos centrais dentro deste modelo de sociedade, estão interligados para melhor atender às demandas do capital. Nesse sentido, a educação institucionalizada, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZAROS, 2008). A escola tornou-se

mecanismo de perpetuação e reprodução deste sistema, um aparelho ideológico a serviço do Estado.

Historicamente a Educação Física, no Brasil, segue a lógica de formação para o mercado de trabalho, assumindo um importante papel na formação do trabalhador. A Educação Física assume diferentes formatos em determinados tempos históricos, sendo fortemente influenciada pelas instituições médicas e militaristas nos regimes militaristas, prevalecendo o pensamento médico-higienista até meados do século XX, quando a ginástica ou os métodos ginásticos foram substituídos pela prática esportiva, em consonância com as alterações do modo de produção.

No âmbito da escola, à educação física é imposta a função de promover a disciplina moral e o adestramento físico, em razão da preocupação com a defesa da nação e do culto ao nacionalismo, de educar o corpo, construir um indivíduo saudável, forte e disciplinado, baseado nos pressupostos da moralidade sanitária acentuando seu caráter higienista, eugênico e moral. Desta forma, percebemos que a EF sempre esteve atrelada ao modo de produção vigente da época.

No que diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no sistema produtivo, o avanço do modelo toyotista, de base produtiva microeletrônica, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo, resultando num reordenamento do campo da EF, no qual ela perde a centralidade ocupada em projetos pedagógicos anteriores (NOZAKI, 2004).

Isso faz com que a Educação Física, de forma imediata, perca seu caráter central no currículo escolar para a formação desse trabalhador, pois se tornam mais importantes disciplinas como a informática e línguas estrangeiras, já que a produção toyotista exige mudanças tanto no aspecto técnico-profissional (mais intelectual e com maiores conhecimentos em informática e línguas estrangeiras) quanto no comportamental (com práticas mais coletivas) (NOZAKI, 2004).

Both (2009) destacou em seu estudo a perda de centralidade da EF no currículo escolar. Para ilustrar tal constatação, o autor cita a Resolução do Estado de São Paulo cancelando as aulas de EF para a última série do ensino médio, justificando-o pela obrigatoriedade em oferecer aulas de Filosofia e Sociologia; conjuntamente à falta de espaço para a EF.

Entretanto, cabe pontuar, que percebemos certa preocupação com a educação física escolar quando esta passa a integrar o ENEM. Minimizando em parte sua desvalorização perante os demais conteúdos e até mesmo na organização

da escola. Porém adquire uma significação contestável, porque, ao mesmo tempo em que ganha importância no espaço escolar, no que diz respeito à objetivação da cultura corporal e todas suas formas de expressão, fica relegada à transmissão de conhecimentos necessários para a prova do ENEM, seguindo um manual didático assentado no desenvolvimento de competências e habilidades para sociedade do conhecimento.

Este tipo de formação calcada nas necessidades do modo de produção toyotista, objetiva moldar um trabalhador “mais qualificado, participativo, multifuncional” (ANTUNES, 2007, p. 50), que domine os conhecimentos da microeletrônica, informática, línguas estrangeira dentre outros requisitos técnico-profissionais intelectualizados aliado à exigência de uma formação especializada, flexível e polivalente.

Portanto, a educação Física, do sistema Fordista/Taylorista passou a contribuir fortemente com o sistema Toyotista (NOZAKI, 2004); Both (2009). De acordo com esses autores, perante a nova ordem, a Educação Física se reestrutura quando é criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e quando se separa a formação em Licenciado e Bacharel. Neste processo, os bacharéis são “jogados” no mercado de trabalho de forma precária e subcontratada, contribuindo para o modelo Toyotista através da “flexibilização, dinamização e pulverização” (BRACHT, 1997) que acompanha o movimento das práticas corporais no mercado.

Isso significa que a Educação Física no espaço de atuação informal, como bacharel, sofre diretamente os ataques da precarização do mundo do trabalho. Neste ponto, como nos declara Nozaki (2004), para um trabalhador da Educação Física, de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus “empregos” garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva.

Essa realidade demonstra, mais uma vez, que a Educação Física se adapta aos ditames do capital, dando continuidade a uma história de subordinação, em que o mercado dita as regras e pauta o conhecimento a ser desenvolvido. Essa nova tendência se materializou, principalmente, com a difusão de academias de ginástica e na profissão de *personal trainer*, possibilitando a abertura de um novo campo para os professores de Educação Física e caracterizando um novo perfil para estes trabalhadores: o perfil de um profissional liberal.

Neste processo, é reforçada na área da Educação Física, a função de formar “mentes sãs”, capazes de suportar o estresse, a depressão, os problemas de saúde, não só físicas, mas principalmente as psicológicas, fruto da elevada carga de trabalho, desemprego, baixo salário, dificuldades encontradas no mundo do trabalho cada vez mais recorrentes no meio competitivo e de produtividade acentuada. Não por acaso, o número de suicídios aumentou nos últimos anos, segundo estudo³⁵ divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as principais causas do suicídio nos países subdesenvolvidos são a pressão e o estresse por problemas socioeconômicos. Entre 2000 a 2012, houve um aumento de 10,4% na quantidade de mortes no Brasil. Sendo considerado o 8º país em número de suicídios. Representação clara da cobrança por novos parâmetros de vida em uma sociedade extremamente desigual.

E no sistema escolar, como a Educação Física expressa a sua subordinação, principalmente, frente a uma realidade em que a mesma foi secundarizada enquanto componente curricular?

Para conseguir se manter no sistema educacional, a Educação Física escolhe o caminho seguindo as adequações das novas relações de trabalho, *curvando-se* às dimensões da empregabilidade e da polivalência através do “aprender a aprender”.

Ramos (2015), através da análise da proposta do Ensino Médio do Estado do RS, demonstra que, também no ensino básico, a Educação Física está se adequando as novas mudanças do sistema educacional, passando a formar um trabalhador de novo tipo. Como bem declara a proposta do estado do RS.

[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade da uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (SEC/RS, 2011, p. 18).

Neste processo de ensino, a Educação Física passa é inserida na área das linguagens e suas tecnologias. “I- Áreas de Conhecimento: Base Comum Nacional: 1 - Linguagens e suas Tecnologias (conhecimentos expressivos/de comunicação;

³⁵ Estudo realizado em 2014. Disponível em <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/brasil-e-o-8-pais-com-mais-suicidios-no-mundo-aponta-relatorio-da-oms.html>.

Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física)” (SEC/RS, 2011, p. 26).

Duas questões chamam atenção de Ramos (2015) neste conjunto de medidas. A primeira, diz respeito a inserção da Educação Física na área das linguagens. Organizar conhecimentos por área trata-se de um objetivo proposto pelas novas relações pós-modernas, que para desenvolver o “aprender a aprender”, generalizam o conhecimento. Dessa forma, quem aprende e também quem ensina, perde a capacidade dialética de entender a relação que se estabelece entre o singular (conteúdo específico), particular (diferenças entre as áreas de conhecimentos) e o geral (contexto das práticas sociais).

Conforme salienta Saviani (2011), há nestas proposições, um objetivo político e que concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função. “A burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os trabalhadores poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações” (SAVIANI, 2011, s/p).

No caso da Educação Física, compromete-se o ensino do âmbito da cultura corporal, enquanto prática sistematizada, visto que

a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Através de um processo de ensino em que os conhecimentos da cultura corporal podem ser ministrados, tanto pelo professor de religião, de filosofia ou de português, se perde o entendimento de objetivação das culturas corporais e com isso, se perde a formação de um sujeito histórico, que pode vir a transformar as suas práticas sociais a partir das suas necessidades. Neste sentido, Saviani afirma que

as atividades devem integrar as atividades da escola desde que elas colaborem para aquilo que é central no currículo. Não se pode apagar essa diferença, como fazem os pós-modernos, para quem tudo tem a mesma importância (2011, s/p).

Tratar a Educação Física de forma interdisciplinar, como nos declara Souza (2009), é entender a dimensão do conhecimento da área, como uma objetivação cultural do movimento humano, síntese das relações de conhecimentos elaborados a partir das ciências biológicas e das ciências sociais e humanas. Portanto, indo

além de uma simples inserção em uma determinada área, dita, das linguagens, em que corremos o risco de perdermos a concretude do saber sistematizado, no caso da Educação Física, do saber sistematizado no âmbito da cultura corporal.

Ramos (2015), nesta perspectiva, cita a efervescente discussão sobre a Educação Física tornar-se ou não ciência que ocorreu no início dos anos 90, em que a área chegou a um consenso de que não poderá ser uma ciência, pelo fato da mesma, ser uma prática pedagógica que se fundamenta e precisa dos conhecimentos das ciências biológicas e das ciências humanas.

No momento em que situamos no âmbito escolar, a Educação Física enquanto integrante do campo das linguagens, não estaríamos limitando-a a somente uma dimensão necessária do conhecimento? Não estaríamos, na escola, cometendo o mesmo erro em que quando frente aos órgãos de fomento à pesquisa (Capes, CNPQ), somos considerados área da saúde?

A outra questão que Ramos (2015) salienta, diz respeito ao protagonismo dos educandos. O que significa ser protagonista em uma sociedade em que se estabelece um trabalhador flexível, autônomo e polivalente? Entende o autor que este trabalhador, de novo tipo, entre outras qualidades, precisa ser criativo e tomar iniciativas, para dar conta das demandas do capital que lhe são impostas por meio de metas, que por sua vez, vão garantir a sua sobrevivência no emprego.

A contribuição da Educação Física, através do desenvolvimento de habilidades motoras e do repertório de movimentos corporais, que auxiliem no despertar de tais competências, será de fundamental importância sob esta perspectiva para a manutenção e perpetuação do sistema, visto que, com esse viés pedagógico, o aluno aprenderá a dividir tarefas e a encontrar soluções para todo tipo de situação, inclusive nas derrotas.

Concordamos com Saviani (2011), de que, no atual momento histórico, a criatividade é o oposto da mecanização, da automatização e é pautada em um caráter espontaneísta, como se a pessoa pudesse ser criativa a partir do nada. Para o autor, quando o professor se defronta com o aluno ele tem que estar frente ao aluno concreto não ao aluno empírico. Ao levar em conta os interesses do aluno concreto, deve-se estruturar um ensino que vai além das primeiras impressões, subjetivas, de sobrevivência, dos desejos subjetivos que esse aluno tem enquanto um mero consumidor. “Mas ele só vai perceber isso na medida em que o professor lhe mostrar, fazendo-lhe ver a importância dos conhecimentos para ele assimilar” (SAVIANI, 2011, s/p).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, dentro da lógica da pedagogia das competências, as experiências próprias se sobressaem perante os demais conhecimentos, ganhando assim uma dimensão que vai além de seus próprios limites e, neste caso, carecendo de uma mediação com o conhecimento científico e elaborado, vindo ao encontro do que Duarte (2001) denomina de “aprender a aprender”, sendo que,

é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas (DUARTE, 2001, p. 36).

Nessa lógica, então, a Educação Física, através da dimensão da cultura corporal (seus conteúdos de ensino), passa a mediar essa relação de formação. Baseadas no conceito de competências, as habilidades motoras são exigidas como elemento estruturante do *saber fazer*, de modo que tais habilidades confluem de ações individuais para ações coletivas, com o objetivo, porém, de vencer algo ou alguma coisa, com sentido imediatista. Logo, essa lógica é internalizada pelos educandos que, ao aprender a jogar, pular, saltar, arremessar, etc., aprendem a se comunicar superficialmente.

Isso imbrica em uma lógica que transpassa os muros escolares, indo refletir no modo como esse sujeito se relaciona com a sociedade. Não estamos querendo, com isso, desmerecer as possibilidades que o trabalho coletivo apresenta. Concordamos com Escobar (1997) quando discute a questão da coletividade e nos diz que o coletivo é o princípio fundamental para a prática pedagógica da escola, inserida num projeto histórico superador de relações individuais e competitivas.

Para tanto, o problema do coletivo não pode ser abordado nas bases idealistas da pedagogia, que o situa no interior das teorias da dinâmica de grupo, atribuindo-lhe a função de preparar os alunos para a adaptação à vida em sociedade e, sim, enquanto forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos.

Portanto, a Educação Física, através de modificações em sua área de conhecimento, conteúdos e em sua formulação metodológica, e a proposta do Ensino Médio do Estado do RS, expressam visivelmente essas questões, optam mais uma vez, em contribuir para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável à lógica do sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo podemos identificar junto à literatura da área, o forte atrelamento histórico entre a educação e o modo de produção capitalista, entre a precarização da formação do conhecimento e as leis do mercado. Evidenciando que o reordenamento da educação se dá a partir das mudanças do mundo do trabalho.

Entre as várias estratégias de superação da crise do capital e retomada de uma nova base de acumulação, destacam-se os processos de reestruturação produtiva. Essa reestruturação produtiva permeia vários setores da sociedade. Para o trabalhador configura-se uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho; e novas demandas de qualificação humana.

Para suprir às novas demandas de qualificação humana a educação assume papel fundamental. É por meio das políticas educacionais norteadas por interesses da hegemonia burguesa e do capital financeiro internacional que as transformações no sistema educacional brasileiro são efetivadas.

No Brasil, as reformas educacionais assumem essa função. Conforme apontado pelo nosso estudo, expressões máximas disso é o PNE (2014-2024) vinculado ao TPE, com caráter fortemente mercadológico e privatista, balizando os demais programas e projetos educacionais; e reconfigurando o sentido de público através das parcerias público-privadas. Como desmembramento deste plano, em nível de educação básica, em específico o ensino médio, temos a Reforma do ensino médio, ainda como Projeto de Lei Federal, mas já implementada visto a autonomia dos estados para este nível de educação.

Usadas como ferramenta de disseminação da ideologia neoliberal, as reformas educacionais abordam em seu conteúdo as noções de competências, de habilidades, qualidade total e empregabilidade aliadas à exigência de uma formação especializada, flexível e polivalente a fim de manter a exploração e a alienação dos trabalhadores.

Para a formação desse novo perfil de trabalhador o ensino técnico profissionalizante é elementar neste processo formativo, proporcionando uma educação aligeirada e voltada para as camadas mais pobres da população. Também tem como objetivo produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais

trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consumo passivo (FRIGOTTO, 1998).

Mediada pela Reforma do Ensino Médio, a educação básica torna-se alvo dos interesses do capital, onde a formação do trabalhador passa a ser o desenvolvimento das habilidades e competências para a empregabilidade, que expressa poder para competir em um mercado com oportunidades cada vez mais escassas.

A Proposta do Ensino Médio Politécnico implementada no estado do Rio Grande do Sul é o carro chefe em direção à precarização da educação, do trabalho docente e voltada aos interesses do empresariado à medida que tem como objetivo a constituição de força de trabalho. Esta proposta acarreta uma reestruturação no currículo, alterando substancialmente a formação do trabalhador, de uma formação que deveria ser ampla, integral e omnilateral, passa a ser fragmentada e pautada num viés mercadológico, com o conhecimento direcionado para a apreensão de competências básica para a inserção no mercado de trabalho, baseadas em uma base nacional comum de currículos. Ou seja, moldando indivíduos sem considerar as especificidades culturais, históricas, geográficas, etc.

Desta maneira, a educação física escolar também sofre modificações, apesar de uma aparente valorização, devido ao fato desta passar a integrar o ENEM, continua às margens do ensino pelas limitações de infraestrutura, condições de trabalho e por não possuir uma tamanha importância quanto as demais componentes curriculares. No entanto, não deixa de exercer seu papel na formação do trabalhador. Integrando em seu conteúdo a pedagogia das competências, ora do aprender a fazer, ora aprender a ser, aprender a viver junto, relegando a objetivação dos conteúdos e manifestações da cultura corporal a segundo plano.

Para conseguir se manter no sistema educacional, a Educação Física escolhe o caminho seguindo as adequações das novas relações de trabalho, “curvando-se” às dimensões da empregabilidade e da polivalência através do “aprender a aprender”. Dentro da lógica da pedagogia das competências, as experiências próprias se sobressaem perante os demais conhecimentos, ganhando assim uma dimensão que vai além de seus próprios limites e, neste caso, carecendo de uma mediação com o conhecimento científico e elaborado.

Assim, através da dimensão da cultura corporal (seus conteúdos de ensino), a EF passa a mediar essa relação de formação. Baseadas no conceito de

competências, as habilidades motoras são exigidas como elemento estruturante do saber fazer, de modo que tais habilidades confluem de ações individuais para ações coletivas, com o objetivo, porém, de vencer algo ou alguma coisa, com sentido imediatista.

Além disso, percebe-se que a sua contribuição para a formação do trabalhador, vai além da disseminação do aprendizado das competências e habilidades básicas, torna-se também responsável pela saúde psíquica a fim de fornecer o suporte, físico e mental, às pressões do cotidiano laboral num meio mercadológico altamente nocivo, considerando a competitividade desleal, a produtividade e a exploração sem limites.

Portanto, entendemos que a educação física escolar subsume-se à lógica do sistema, pois sendo um componente curricular, não está alheia, influencia no mundo do trabalho, formando trabalhadores, da mesma forma que é influenciada pelas políticas educacionais. É uma relação dialética, repleta de contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Desta maneira, não sendo possível fugir desta lógica, contribui para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável ao mercado, dando continuidade a uma história de subordinação, em que o mercado dita as regras e pauta o conhecimento a ser desenvolvido.

Entretanto, compreendemos que a educação quando aprendida no plano das determinações e relações sociais, e portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa se dá na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Nesse sentido, devemos lutar por uma escola pública, unitária, integral, laica, politécnica, tendo como princípio educativo o trabalho. Pois este é o elemento fundante de todo ser social.

Ainda que nesta sociedade prevaleça as desigualdades sociais econômicas e culturais, ainda que o trabalho seja expropriado do homem cada vez mais, ainda que a educação seja um instrumento de imposição da ideologia dominante, ainda assim, devemos manter a utopia que nos move em busca por um outro projeto societal, em busca de uma formação humana omnilateral e igual para todos, em busca da transformação da realidade, pois é imperativo: Lutar pela educação, Educar para a luta!

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo e São Paulo: EDUC, 1996.

ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1875354623.pdf>. Acesso em: abril 2016.

ANDES-SN. Raio X do Congresso Nacional identifica PLs e PEC que atacam direitos. In: **A luta permanente pela democracia**. InformAndes. Nº 57. p 12-13 Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-562149375.pdf>.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 9 reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Falência do PT gera instabilidade política**. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10596:manchete160315&catid=72:imagens-rolantes. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **O pântano no volume morto: degradação institucional brasileira atinge ponto mais agudo**. Entrevista. 2016. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11554:2016-04-02-16-38-22&catid=34:manchete. Acesso em: abril 2016.

BACCIN, E. V. C. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. 137p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós - Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

BRACHT, V. Epistemologia da Educação Física. In: **Ensaio: Educação Física e Esporte/organizadores Máuri de Carvalho e Adriano Maia**. Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRASIL, M. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BORÓN, A. Hegemonia e imperialismo no sistema internacional. In: BORÓN, Atilio (Org.). **Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudança e movimentos sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2004. p. 133-154.

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

BRASIL. **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso Ago. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Projeto de Lei nº6840** de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: abril 2016.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos Meandros da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Educação Física**. CBCE, v. 14, n. 3, p. 19-125, maio 93.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade. v. 24, n. 82. Campinas, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 08 fev. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services/legalinstruments/international-instruments-ed/>. Acesso em: Ago. 2014.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Tese de Doutorado Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DOURADO, L.; PARO, V. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. set./dez, 2001.

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

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

ENQUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

FENSTERSEIFER, P. **Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FONTES, V. Imperialismo e Crise. In: SAMPAIO Jr, P. A. **Capitalismo em crise**: a natureza e a dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo: Editora Sunderman, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas (SP): Papyrus, 7. ed. 2005.

FREITAS, L. C. de. Avaliação para além da “forma escola”. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FRIGOTTO, G.. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, G.; FILIPPINI, I. **As relações entre o singular e o geral na precarização das condições de trabalho da educação física na escola**. Kinesis, v. 31, n. 1, jan./jun. 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE. 1999.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **Neoliberalismo e restauração do poder de classe**. Agosto 2004. Disponível em http://resistir.info/varios/neoliberalismo_ago04_port.html. Acesso em Ago. 2014.

HYPOLITO, A. M. Estado Gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, Recife, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 55-75.

LEHER, R.; BARRETO, R. G. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária** In: Revista Brasileira de Educação v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contradições para um balanço crítico 2003 – 2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Novo plano visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento da educação**. 2014. Disponível em http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9254%3Amanchete2201. Acesso em: abril 2016.

LENIN, V. **As três fontes**. 3ª reimpressão – São Paulo, SP, Editora Expressão Popular, 2008.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1991.

Manifesto do Encontro Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1726875279.pdf>. Acesso em: Ago. 2014.

MARONEZE, L. **A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990**. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, M. B. **Formas de dominação e exploração do trabalho: notas sobre um aspecto (central) da crise brasileira**. Disponível em: <http://blogconvergencia.org/blogconvergencia/?p=4367>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: a emancipação humana como finalidade**. Tese (Doutorado). - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2008.

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

_____. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: agosto 2014.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811. Acesso em: Agosto 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 . Acesso em: Agosto 2014.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o Neoliberalismo**. Publisher Brasil, 1998.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

NOZAKI, H. T. Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho. In: congresso brasileiro de ciências do esporte, XII., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

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

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000

OLIVEIRA, F. A nova hegemonia burguesa no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, C. B. **Inclusão educacional: intenções do projeto em curso**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 31-42, jan. 2002.

PADILHA, V. **Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante**. In: Revista Trabalho Educação e Saude. Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 549-563, nov. 2009/fev. 2010.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: **Revista SIMPE – RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 2010.

RAMOS, F. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a Educação Física e o mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Outubro/novembro de 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1985.

_____. **O plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1231 – 1255, out. 2007.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. Entrevista. 2011. Disponível em: <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogn-para-a-ignorancia/#sthash.0HIJogfd.dpuf> 2011. Acesso em: 25 fev. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ensino Médio**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: agosto 2014.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, M. da S. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, M. da S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (Org.). **Conhecimento em Educação Física no Movimento das Mudanças no Mundo do Trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 188p.

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**: una visión para el decenio de 1990. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.