

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

**A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DAS
ABORDAGENS CRÍTICAS DA EF E A PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maíra Lara Couto

Santa Maria, 2015.

A relação entre o desenvolvimento das abordagens críticas da EF e a precarização do trabalho docente

Maíra Lara Couto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

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

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DAS
ABORDAGENS CRÍTICAS DA EF E A PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

elaborada por
Maíra Lara Couto

como requisito para obtenção do grau de:
Mestre em Educação Física

Comissão Examinadora:

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

Laura Souza Fonseca, Dr^a. (UFRGS)

Elizara Carolina Marin, Dr^a. (UFSM)

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)
(suplente)

Santa Maria, 12 de março de 2015.

DEDICATÓRIA

Aos professores/as que encaram a difícil tarefa de educar a juventude da classe trabalhadora, em tempos de completo descaso com a educação pública.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial, a minha mãe que sempre me apoiou e respeitou minhas escolhas e sonhos, e meu pai, minha primeira referência de luta.

Aos camaradas do coletivo Alicerce, que compartilham o sonho e a tarefa de construir uma sociedade mais justa.

Aos camaradas Vaca, Cojinha e Douglas, com quem pude dividir a experiência e aprendizagem de ousar, na tentativa de construir algo novo.

A LEEDEF, pelo acúmulo coletivo que contribuiu com este trabalho.

As gurias de Alegrete, que juntas encaramos a difícil decisão de cair no mundo em busca de oportunidades.

A Aline, amiga com quem aprendi a conviver com as diferenças, dividir inquietudes e sonhos.

Aos Perdidos, família que construí durante a formação inicial.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

**A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DAS ABORDAGENS
CRÍTICAS DA EF E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Maíra Lara Couto
Maristela da Silva Souza

A década de 1980 foi um importante período de embates político/ideológicos no país, fruto deste momento e por influência da área da Educação, foram formuladas as abordagens críticas da Educação Física. Contrapondo a histórica utilização da EF para reafirmar interesses da elite, as abordagens críticas questionam esta subordinação e faz uma proposição didática e metodológica, fundamentadas nas ciências sociais e sistematizadas na abordagem crítico-superadora e abordagem crítico-emancipatória. No entanto, mais de vinte anos após estas formulações, estas abordagens não são práticas hegemônicas na EF escolar. Considerando o contexto de descaso com a educação pública no país, em meio a conjuntura de crise estrutural (Mészáros, 2011) do capital que propõe políticas neoliberais como saída da crise, jogando o ônus desta crise na relação capital x trabalho, temos como objetivo neste estudo: compreender a relação que se dá entre o desenvolvimento das abordagens críticas da EF e a precarização do trabalho docente na escola pública. Para isto, nos basearemos no método do Materialismo Histórico-Dialético. Como instrumento de pesquisa utilizaremos entrevista semi-estruturada com professores de Educação Física da rede estadual do Rio Grande do Sul (8ª CRE), e revisão bibliográfica da análise documental da legislação educacional a partir da década de 90, por ser o momento quando se inseriu, com mais força, as políticas neoliberais na educação brasileira. Após análise dos elementos levantados, percebemos que os poucos professores que tem propriedade destas abordagens encontram grandes dificuldades em desenvolvê-las. Concluimos que a precarização do trabalho docente é elemento importante que limita o desenvolvimento das abordagens críticas na escola pública. Além disto, percebemos que a estrutura organizacional da escola pública, instituição gerida pelo Estado e que tem como um

dos seus objetivos disseminar a ideologia burguesa, também se mostra como um empecilho para desenvolver práticas contra-hegemônicas na escola. Considerando o movimento contraditório que move a realidade concreta, entendemos que apesar da escola pública ter um papel claro na reprodução da sociabilidade em que vivemos, existem fissuras nesta estrutura que permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemonicas, ainda que limitadas. Frente a esta realidade, acreditamos que a luta para desenvolver as abordagens críticas na escola deve estar aliada ao movimento mais geral de luta em defesa da escola pública e de mudança estrutural da sociedade. Passos e ferramentas importantes para isto temos nos movimentos autônomos e de unidade, como o Bloco de Lutas construído a partir das Jornadas de Junho e, no âmbito da educação, o Encontro Nacional de Educação e suas etapas preparatórias.

Palavras-chave: abordagem crítico-superadora. Abordagem crítico-emancipatória. Precarização do trabalho docente. Escola pública.

Center of Physical Education and Sports
Post-Graduated Program in Physical Education

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF PE
CRITICAL APPROACHES AND THE PRECARIOUSNESS of
TEACHING PROFESSION**

Maíra Lara Couto
Maristela da Silva Souza

The 1980s was an important period of political/ideological clashes in the country, the result of this moment and under the influence of Education area, critical approaches to Physical Education were formulated. In contrast to historical use of EF to reaffirm interests of the elite, the critical approaches question this subordination and provide a didactic and methodological proposition, based on the social sciences and systematized in critical-surpassing and critical-emancipatory approaches. However, over twenty years after these formulations, these approaches are not hegemonic practices in school PE. Considering the neglect of context with public education in the country, amid the situation of structural crisis (Mészáros, 2011) of capital that proposes neoliberal policies as out of the crisis, throwing the burden of this crisis in the relation capital x labor, we aim at this study: understanding the relationship that exists between the development of PE critical approaches and precariousness of teaching profession in public school. For this, we based on the method of Historical-Dialectical materialism. As a research tool we will use semi-structured interviews with Physical Education teachers from the State System Education of Rio Grande do Sul (8th CRE), and literature review of the documentary analysis of educational laws from the 90s, because it is the moment when neoliberal policies entered harder in Brazilian education. After analyzing the collected elements, we realized that the few teachers who have ownership of these approaches found hard difficulties to develop them. We conclude that the precariousness of teaching profession is an important element that limits the development of critical approaches in public school. In addition, we realize that the organizational structure of the public school, an institution managed by the State and which has as one of its objectives to disseminate bourgeois ideology also appears as an obstacle to develop counter-hegemonic practices in school. Considering the contradictory movement that moves the concrete reality, we understand, even though the public school has a clear role in the reproduction of

sociability where we live, there are cracks in this structure that allow the development of counter-hegemonic pedagogical practices, even if limited. Faced with this reality, we believe that the struggle to develop the critical approaches in school must be combined with the more general movement of struggle in defense of public school and structural change in society. Important steps and tools for this we have on the autonomous and united movements, such as the Fight Block created from the June Days and, in education field, the National Conference of Education and its preparatory stages.

Key words: Critical-surpassing approach. Critical-emancipatory approach. Precariousness of teaching profession. Public school.

LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO DE LOS ENFOQUES CRITICOS DE LA EF Y LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Maíra Lara Couto

Maristela da Silva Souza

La década de 1980 fue un período importante de choques políticos/ideológicos en el país, fruto de este momento y por influencia del área de educación física, fueron formulados los enfoques críticos de la educación física. En oposición a la histórica utilización de la educación física para reafirmar los intereses de la elite, los enfoques críticos cuestionan esta subordinación y hacen una propuesta didáctica y metodológica, que se fundamenta en las ciencias sociales y se sistematizan en el enfoque critico-superador y critico-emancipatorio. Sin embargo, más de veinte años después de estas formulaciones, estos enfoques no son prácticas hegemónicas en la educación física escolar. Considerando el contexto abandono de la educación pública en el país, en medio de la coyuntura de crisis estructural (Mészáros, 2011) del capital que propone políticas neoliberales como salida de la crisis, culpando por lo negativo de la crisis a la relación capital x trabajo, tenemos como objetivo de este estudio: comprender la relación que se da entre el desarrollo de los enfoques críticos de la educación física y la precarización del trabajo docente en la escuela pública. Para esto, nos basaremos en el método del Materialismo Histórico Dialectico. Como instrumento de investigación utilizaremos entrevista semi-estructurada con profesores de educación física de la red estadual de Rio Grande Del Sur (8ª CRE), y revisión bibliográfica del análisis documental de la legislación educacional a partir de la década de 90. Por ser el momento en que se inserto, con más fuerza, las políticas neoliberales en la educación brasilera. Después del análisis de los elementos levantados, percibimos que los pocos profesores que tienen propiedad sobre estos enfoques encuentran grandes dificultades para desenvolverlos. Concluimos que la precarización del trabajo docente es elemento importante que limita el desarrollo de los enfoques críticos en la escuela pública. Además de esto, notamos que la estructura organizacional de la escuela pública, institución gestionada por el Estado y que tiene como unos de sus objetivos diseminar la ideología burguesa, también se muestra como un obstáculo para desarrollar prácticas contra-hegemónicas en la escuela. Considerando el movimiento contradictorio que mueve la realidad concreta, entendemos que a pesar de la escuela pública

tener un papel claro en la reproducción de la sociabilidad en que vivimos, existen fisuras en esta estructura que permiten el desarrollo de prácticas pedagógicas contra-hegemónicas, todavía que limitadas. Frente a esta realidad, creemos que la lucha para desenvolver los enfoques críticos en la escuela debe estar aliada al movimiento más general de lucha en defensa de la escuela pública y de la mudanza estructural de la sociedad. Pasos y herramientas importantes para esto tenemos en los movimientos autónomos y de unidad, como el Bloco de Lutas construido a partir de las Jornadas de Junio y, en el ámbito de la educación, el Encuentro Nacional de Educación y sus etapas preparatorias.

Palabras-clave: enfoque critico-superador. Enfoque critico-emancipatorio. Precarización del trabajo docente. Escuela pública.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo Geral	20
1.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Hipótese	21
1.4 Justificativa	12
2. METODOLOGIA	23
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: O VELHO ABRE PASSAGEM PARA O NOVO	27
3.1 Contexto brasileiro nos anos 1960 – 1980	27
3.2 Do todo para as partes: anos 80 na EF	28
4. A CRISE CAPITALISTA E SUAS INGERÊNCIAS NA RELAÇÃO CAPITAL X TRABALHO	44
4.1 Anos 90: a década do Brasil neoliberal	51
4.2 A precarização como característica do trabalho docente	54
5. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E GOVERNOS: A ALIANÇA PARA IMPLEMENTAR A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	60
5.1 A precarização do trabalho docente entre os ditames dos organismos internacionais	60
5.2. PNE (2014 – 2025): o sucumbir da educação pública	63
5.3. A precarização do trabalho docente inclusa nas políticas educacionais: o contexto do Rio Grande do Sul	66
5.4. A precarização do trabalho do professor de Educação Física	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

REFERÊNCIAS 79

ANEXOS 87

1.Introdução

A disciplina de Educação Física na escola traz em seu histórico um descrédito que vem se potencializando com os anos, principalmente a partir da década de 90 (NOZAKI, 2004), quando se reconfigura o modelo de homem a ser formado na escola pautado na flexibilização e nos conhecimentos fundamentais, como português e matemática, para a sua inserção no mercado (FRIGOTTO apud GENTILI, 1995). Com essa nova demanda, a Educação Física que historicamente era limitada à reprodução de movimentos, perdeu função neste novo modelo de formação humana. Isto refletiu nas políticas públicas, em que a Educação Física fica excluída da totalidade da escola, tendo as condições objetivas para seu desenvolvimento cada vez mais precárias, como a falta de profissionais, materiais e espaço físico, além do professor desta área ser visto como um “faz-tudo” na escola, como afirma Hajime Nozaki,

“no âmbito das políticas públicas educacionais, por sua vez, a educação física, tem sofrido vários ataques, alguns de caráter geral, que aviltam todos os trabalhadores da educação, sem distinção, e outros de caráter particular, por estar desvalorizada, sob o ponto de vista imediato, no projeto dominante.” (NOZAKI, 2004, p. 8-9)

Apesar deste descrédito constatado nos dias atuais, na década de 80, a Educação Física passou por um período de avanço na construção do conhecimento (BRACHT, 2003). A hegemonia das ciências naturais presente na produção de conhecimentos da área é questionada, e nesse processo, a Educação Física passa a se pautar também no conhecimento das ciências sociais, caracterizando os anos 80 como um marco para a área através do surgimento do denominado Movimentos Renovadores da Educação Física (BRACHT, 1999). Fruto deste movimento, foram formuladas as propostas críticas da Educação Física, dentre elas a abordagem Crítico-Superadora sistematizada inicialmente no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” do Coletivo de Autores (1992), e a abordagem Crítico-Emancipatória, desenvolvida no livro “Transformação Didática e Pedagógica do Esporte” de Elenor Kunz (1994).

Mas, o que se percebe na realidade, é que estas abordagens são pouco desenvolvidas no cotidiano escolar. Esta evidência foi levantada, primeiramente, em nível de concreto aparente, a partir de vivências no âmbito da Educação Física escolar pública, como em observações e reflexões feitas durante a formação inicial, nas Práticas Educativas, Estágios Supervisionados, Projetos de Extensão; e também na prática docente, como professora recém ingressa no magistério estadual.

Estudos que investigam a realidade e dificuldades encontradas na Educação Física escolar nos remetem a um cenário que ainda não tem mudado significativamente, apesar da avançada formulação encontrada na academia sobre as abordagens críticas. Morschbacher e Marques (2013) analisaram as aproximações e os distanciamentos entre a abordagem crítico-emancipatória e a realidade escolar, evidenciando um grande distanciamento entre teoria e prática, devido à limitada formação inicial dos professores de EF e a lacuna que existe entre universidade/construção do conhecimento e escola/prática pedagógica. Molina Neto e Scherer (2000) após acompanhar a prática docente de professores de escolas públicas do RS perceberam nos professores uma resistência às mudanças, “tanto nas questões pedagógicas como em relação à parte administrativa” (p. 72).

Como grande parte dos professores, atuantes na rede pública de ensino, foram formados antes ou durante os Movimentos Renovadores da EF (MOLIN; SCHERER, 2000), pressupõe-se que devido à dimensão que este movimento tomou na área, que os professores tivessem acesso à tais formulações durante a formação continuada. No entanto, Molina e Scherer (2000) identificam também limitações na formação continuada destes profissionais, caracterizando-se como estritamente técnica, para instrumentalizar o professor a resolver as problemáticas encontradas no dia-a-dia.

Esta limitação na formação continuada se reflete na visão liberal de educação, escola, educação física e sociedade, ainda presente na escola. Reproduzindo práticas já superadas pela teoria, como a inclusão da institucionalização do esporte na escola (MOLINA NETO, SCHERER, 2000). Se pautando numa concepção esportivista sem qualquer fundamentação teórica que articule a prática às intenções sócio-educativas (DARIDO, ROSÁRIO, 2005).

Estudos mais recentes apontam para o desconhecimento dos professores no que se refere às abordagens da Educação Física como um todo, reforçando a tese de uma prática sem fundamentação teórica (MALDONADO, HYPOLITTO, LIMONGELLI, 2008). Isso leva à reprodução do esporte de forma descontextualizada da realidade. Como mostra o estudo de Darido e Souza Júnior (2007), “características desse modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.” (p. 13), reafirmando assim a consigna de ausência das abordagens críticas na realidade escolar.

Salientamos que não temos a intenção, com este trabalho, de desqualificar o avanço reconhecido e cientificamente comprovado através das sistematizações das abordagens críticas da Educação Física. Ao contrário, temos acordo com a tese de que tais abordagens são um marco evolutivo na área, inclusive desenvolvemos durante o trabalho os pontos

fundamentais que impulsionou o conhecimento e elevou qualitativamente a EF brasileira, demonstrando que existe diversos relatos de sucesso no desenvolvimento destas (COLETIVO DE AUTORES, pós-fácio, 2012). No entanto, percebemos que apesar de todo reconhecimento, as formulações sínteses das abordagens críticas não são recorrentes na prática pedagógica do professor de EF da escola pública.

É reconhecido o avanço que estas teorias trouxeram para a área, principalmente no meio acadêmico, no sentido de fomentar as discussões sobre a relação entre teorias de conhecimentos e práticas pedagógicas. E que uma mudança na prática do professor será um processo longo de compreensão de seus limites e avanço na relação teoria e prática. No entanto, as perguntas que ficam são: porque as abordagens críticas da Educação Física não chegam até o cotidiano da escola? Após duas décadas de suas elaborações, quais são as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no contexto escolar para a efetivação dessas propostas na escola? Por que as propostas críticas não estão presentes, de forma hegemônica, no cotidiano escolar?

Sabemos que essa realidade, em grande parte, está atrelada a falta de compreensão destas propostas pelos professores (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998), problema que se deve também à desqualificação da formação (MICHELOTTI e SOUZA, 2008). Sobre a relação entre as propostas críticas e a prática docente, Iora (2012) realizou um estudo para verificar as dificuldades encontradas pelos professores/estudantes que desenvolvem projetos de extensão em escolas públicas, na perspectiva das abordagens Crítico-superadora e Crítico-emancipatória. O referido estudo constata que, entre outros fatores, a precarização do trabalho docente é um elemento importante a ser considerado ao falar do desenvolvimento das propostas críticas na escola pública.

Vemos, portanto, que a formação de professores, juntamente com o sucateamento da escola pública e a precarização do trabalho docente são fatores fundamentais para serem considerados, no sentido de entender este descompasso que existe entre, o avanço no desenvolvimento de abordagens críticas e a continuidade de práticas tradicionais e de caráter reprodutivistas no âmbito da Educação Física escolar. Por isso, faz-se necessário compreender que escola é esta onde o ensino da Educação Física está inserido, para pontuar também as condições as quais os professores da área estão condicionados para desenvolver seu trabalho pedagógico.

Nossa problemática de estudo, portanto, situa-se na relação que se estabelece entre o avanço das abordagens críticas e a realidade da prática docente da Educação Física na escola.

É de conhecimento geral, e tornou-se senso comum, a má qualidade da educação pública, problema que vem se arrastando há décadas no país. São vários os determinantes que se somam para resultar no atual quadro da educação pública brasileira, nesta encontramos, entre outras questões, a escassez de verbas que impossibilita a qualidade do espaço físico, dos materiais, e recursos humanos; a inexistência de um sistema educativo (SAVIANI, 2011) sólido e coeso para todo o território que dialogue com a realidade do país e respeite as especificidades de cada região. Soma-se a isso, a formação precária dos trabalhadores da educação, funcionários, professores e gestores.

Apesar do sucateamento da educação ser um acúmulo de várias décadas, a conjuntura que se mostra hoje é de potencialização do ataque à escola pública. Segundo Mészáros (2011) a crise estrutural do capital iniciada na década de 70, impossibilitou que o acúmulo de riqueza se desse em consonância com a garantia dos direitos sociais da classe trabalhadora. Para sustentar as taxas de lucro, foi necessário retirar as conquistas dos trabalhadores, nisso se desqualificou serviços que antes eram garantidos, entre eles a escola pública de qualidade (COSTA; SOUZA, 2009). O montante que antes era destinado para atender aos direitos sociais mínimos, agora giras para livrar os bancos da falência e sustentar os lucros da burguesia.

Para adequar o país às exigências do capital, os países da periferia mundial são utilizados pelas grandes potências para se recuperarem da crise que ameaçam sua soberania. Países que, assim como o Brasil, mantêm relações de dependência com nações hegemônicas e organismos internacionais, os quais ditam a política a ser adotada pelos países emergentes (LIMA, 2005). Para explicar este fenômeno, Florestan Fernandes (1981) formula o conceito de capitalismo dependente, que sintetiza a relação dos países em subdesenvolvimento com as nações que detém o poder político/financeiro/militar, em que esta última intervém de forma direta e indireta, através dos organismos internacionais como FMI/BM/ALCA, para ditar políticas aos países emergentes e assim dar continuidade a sua soberania mundial.

Apesar deste cenário de crise do sistema capitalista, a precarização da educação não pode ser entendida apenas como resultado da crise do sistema e das relações de dominação dos países centrais do globo. O governo brasileiro tem papel central na atual conjuntura educacional, pois firma acordos internacionais a fim de manter-se no poder e alimentar as exigências da burguesia nacional (LIMA, 2005). Focando na análise dos últimos governos, passamos por um processo conturbado para os trabalhadores, que depositaram suas expectativas em um governo advindo da classe trabalhadora, mas que abandona seu horizonte

histórico em troca do poder. O processo de aburguesamento pelo qual passou o Partido dos Trabalhadores (IASI, 2012) é sem dúvida um importante elemento para entendermos o porquê dos ataques frequentes que a educação pública vem sofrendo.

Atualmente vemos um crescente ataque a educação pública realizado pelo governo PT, que neste processo abre as portas das escolas públicas a fim de atender os ditames do Banco Mundial. Enxugando gastos e destina o setor educativo para a iniciativa privada, formulando medidas para adequar a educação às exigências dos organismos internacionais, que por sua vez objetivam formar os trabalhadores dentro da lógica de divisão social do trabalho e controlar a educação em consonância com a ideologia burguesa (LIMA, 2005).

Isto resulta no quadro precário da educação pública brasileira que, sendo fruto de um acúmulo histórico de descaso dos governos com a educação pública, o atual governo ainda potencializa as medidas de sucateamento da escola básica. Temos como exemplos as últimas medidas do governo PT que vem a reafirmar o caráter deste governo como, no caso da Dilma, o corte de verbas para a educação, a formulação de um Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020 que em suas metas propõe para a educação básica avaliações padronizadas, aprovação automática, nomeação antidemocrática de diretores, e aumento do investimento do PIB com prazo até 2023. Soma-se a este contexto as ações do atual governador Tarso Genro/PT, para o Estado do RS, como o não cumprimento da lei do piso nacional para os professores, a tentativa de mudança no índice de reajuste do piso, imposição da Reforma do Ensino Médio, criminalização do sindicato da categoria, aprovação do decreto que implementa o Sistema Estadual de Avaliação Participativa, anúncio da intenção de reestruturar o plano de carreira dos professores¹, enfim, políticas que em geral aderem às exigências do Banco Mundial, de se acentuar o abismo entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites.

Estas políticas que jogam o ônus da crise estrutural nas costas dos trabalhadores, sendo o descaso com a escola pública um dos meios para aliviar o peso da crise para os grandes capitalistas, refletem nas condições precárias da escola básica. Apesar dos dados referentes à educação no Brasil, que o governo propagandeia como um processo de qualificação da educação básica², o que se vê na realidade escolar é que estamos cada vez mais longe de se

¹ Este levantamento foi retirado de notícias vinculadas nos meios de comunicação do ANDES, SEDUFMS, e CPERS.

² Estes dados de desenvolvimento educacional são relativos na medida em que é muito difícil de ter um valor decrescente nas taxas de expansão, universalização, e qualificação da educação, apenas em tempos de guerra ou após grandes catástrofes se consegue ter um valor negativo nesses percentuais (HELENE, MATSUSHIGUE, 2011)

efetivar avanços na educação pública. Isso se materializa em dados que mostram que a escola apesar de pública ainda está longe de ser universalizada, pois 20% dos jovens de 15 anos estão fora da escola, com grande grau de evasão escolar, onde uma em cada três crianças abandona o ensino fundamental antes de completá-lo e, dentre os poucos que chegam ao ensino médio 50% não consegue finalizar esta etapa de ensino. Na educação infantil, apenas 50% das metas previstas no PNE 2000/2011 para a pré-escola e creche foram alcançadas até o término de 2011. Situação alarmante também para os trabalhadores deste meio, mantendo uma fração de 1/3 dos professores da educação básica sem nível superior³.

Como no sistema societal em que vivemos é o trabalhador que paga pela crise, na educação é o professor (também funcionário) que terá seus direitos atacados. Frente à necessidade de se enxugar gastos com o público, a escola fica relegada a escolha entre sucumbir ao crescente sucateamento ou ir aderindo à privatização através de parcerias público-privadas, ou ainda remendar a escola com projetos de governo. Já ao professor resta a retirada de direitos trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora, assim como o enxugamento dos salários, e a criminalização à quem se coloca contra estas medidas.

Mas este é um processo mais amplo, fruto da crise estrutural que o sistema passa a partir da década de 70 com a crise de superprodução, onde necessita reestruturar o modo de produção que já não atendia a crescente acumulação de capital (ANTUNES, 2012). Impondo mudanças na organização social que atingirá a categoria trabalho por meio da reestruturação produtiva, sendo a *precarização* fruto direto desta readequação.

O fenômeno de precarização do trabalho, como resposta à necessidade do capital, incluem vários fatores que se relacionam, como:

a) desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas); b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho; c) terceirização e quarteirização ('terceirização em cascata'); 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 de 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). (PADILHA, 2010, p. 550)

Mas estes pontos podem se modificar conforme a especificidade de alguns setores. Temos acordo com Nishimura (2012) quando afirma que o trabalhador da educação pública tem um diferencial de precarização por estar gerido pelo Estado. Na medida em que se instaura o neoliberalismo como forma de gerência da crise, torna o Estado máximo para o capital e mínimo para os setores sociais. Assim as políticas públicas para a educação tem um

³ Dados extraídos dos sítios WWW.estadao.com.br e <emdefesadaeducacao.wordpress.com>

enxugamento, refletindo no trabalho do professor através da “flexibilidade, a cobrança pela eficiência dos resultados, as multitarefas e funções exercidas pelos docentes” (MARONEZE; LARA, 2011, p. 60).

Sabemos que a precarização do trabalho não teve início com a reestruturação da produção, mas a partir dela impôs diferentes formas de intensificação, complexificação e relações trabalhistas como um todo, tanto pela reorganização produtiva do capital quanto pela resignificação do papel do Estado.

Maroneze e Lara (2011) afirmam que a reestruturação do trabalho chegou no meio educacional por volta da década de 90, quando os organismos internacionais impõe uma agenda para o setor da educação dos países emergentes, alinhada ao neoliberalismo. Defendendo também interesses internos, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, abre caminho para organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propor políticas públicas para a educação pautada nas demandas do mercado.

Por isso, além de considerar os ditames legais, também é importante visualizar como estas normativas se desenvolvem na prática, ou seja, como essa precarização do trabalho docente se mostra na realidade escolar.

Frente a este cenário, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se estabelece a relação entre o desenvolvimento das abordagens críticas da Educação Física escolar e a precarização do trabalho docente na escola básica pública?

1.1 Objetivo geral

Analisar e compreender de que maneira se estabelece a relação entre o desenvolvimento das abordagens críticas da Educação Física escolar e a precarização do trabalho docente na escola básica pública.

1.2 Objetivos específicos

Para chegar a uma síntese em relação ao objetivo principal, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- compreender os determinantes que configuram a realidade de desenvolvimento das abordagens críticas da educação física na escola básica pública;
- identificar os principais fatores que levam o trabalho docente à precarização;

- analisar como a precarização do trabalho docente influencia no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico do professor de educação física na escola;

1.3 Hipótese

Para aproximação, melhor compreensão e explicação de certo fenômeno, partimos da elaboração de hipóteses, estas podem se reafirmar ou não na realidade do fenômeno (CHEPTULIN, 2004). Segundo Kopnin (1978), a hipótese se faz necessária numa perspectiva dialética por ser um processo de desenvolvimento do pensamento, vai além da sentença, da resposta ao problema. E como movimento dialético, sua construção deve partir de um conhecimento já comprovado, mas que abre para novas dúvidas e possibilidades. Ou seja, deve se fundamentar em vestígios que levam a construção de uma possibilidade.

Tal possibilidade não necessita reafirmar-se na pesquisa, avança na dualidade afirmação/negação da hipótese, mas contribui qualitativamente para a compreensão do fenômeno. “No fundo, a hipótese faz o nosso conhecimento avançar porque permite construir um sistema de conhecimentos que leva a novos resultados” (KOPNIN, 1978, p. 247).

Como hipótese, apontamos que a precarização do trabalho docente é um fator determinante no quadro de ausência do desenvolvimento das abordagens críticas da Educação Física na escola. E que esta precarização se manifesta de três formas: na ausência de formação continuada, na falta de condições objetivas (materiais, estruturais e humanas) na escola pública, e na baixa remuneração do trabalhador em educação.

1.4 Justificativa

Como justificativa da intenção de realizar este estudo, sistematizamos os elementos que desenvolvemos acima, como, a) distanciamento entre construção do conhecimento na Educação Física e desenvolvimento deste na escola, b) necessidade de se colocar em prática as abordagens críticas na escola, c) o atual quadro de sucateamento da escola pública, d) crescente precarização do trabalho, e e) necessidade de entender os reais motivos desta precarização que resulta o desmonte da categoria docente e culpabilização dos professores pela desqualificação da educação pública. Ou seja, reafirmamos a **relevância** deste estudo, pautando-nos na análise da realidade concreta, visualizando o contexto de desqualificação da educação básica pública.

Além da demanda existente para a construção deste estudo, outro fator que levou a este tema é a inserção da autora na rede estadual de ensino. Consideramos este um elemento muito importante, já que estaremos vivendo a realidade do objeto de estudo deste trabalho.

2.MÉTODO E METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa, nos fundamentaremos no método do Materialismo Histórico Dialético, por entender que este permite compreender de forma mais completa a complexa realidade, seus fenômenos e relações, na sua essência.

“O conhecimento não se produz, portanto, a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como este aparece para o homem; o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção deste conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz.” (ANDERY, SÉRIO, 1988, p. 422, 423)

Assim, o Materialismo Histórico e Dialético além de ser um método de pesquisa é acima de tudo um modo de desenvolver o pensamento, prevendo pontos de partida, relação entre os objetos do conhecimento e o movimento deste.

No movimento do pensamento, para se chegar a uma compreensão e análise do fenômeno na sua essência, o método materialista-dialético toma o caminho que perpassa pelo concreto-abstrato-concreto pensado. Estas categorias, segundo Kopnin (1978), são “elaboradas para refletir a *mudança* da imagem cognitiva tanto no que concerne à multilateralidade da abrangência do objeto nessa imagem quanto à profundidade da penetração na essência dele” (p. 154, grifos do autor).

Aqui, o pensamento começa no concreto, ainda confuso, sem mostrar suas diversas relações e propriedades, apesar de já contê-las, mas de forma superficial. Depois o concreto evolui para o abstrato, evolui em termos qualitativos, mas regride, pois necessita restringir, focar na pureza do objeto para apreender sua essência e leis do movimento fenomênico. “A *abstração é um conceito que em seu desenvolvimento atingiu determinado nível. Tem como conteúdo certa propriedade real da realidade.*” (KOPNIN, 1978, p. 156, grifos do autor).

Apesar de a abstração ser necessária no movimento do pensamento segundo o materialismo dialético, não podemos limitar-nos a ela, é preciso avançar para o concreto pensado que não se confunde com o concreto inicial, mas é o concreto no pensamento.

“O concreto é concreto porque é a síntese de muitas definições, logo, a unidade no diverso. Por isso ele se manifesta no pensamento como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, embora constitua um ponto de partida real, e, conseqüentemente, seja também ponto de partida da contemplação e da noção. No primeiro caminho a noção plena evapora até atingir o grau de definição abstrata, no segundo caminho, as definições abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.” (MARX, s/ n/, 1859)

Na organização do levantamento e análise dos dados necessários ao processo do pensamento tríade, concreto-abstrato-concreto, nos utilizaremos das “categorias metodológicas” formuladas por Acácia Kuenzer (1998). Que busca sistematizar elementos tanto da totalidade como da singularidade do objeto/fenômeno em análise, propondo para isto duas categorias, as “categorias de método” e as “categorias de conteúdo”.

As categorias metodológicas envolvem as leis gerais dos fenômenos, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, necessárias para uma compreensão que considere o movimento do real. No presente estudo elencamos como categorias metodológicas a Totalidade e a Mediação.

A Totalidade irá auxiliar na abrangência de análise, possibilitando uma compreensão que não se limite ao nosso objeto de estudo, a precarização do trabalho docente em professores de EF da cidade de Santa Maria. Ampliando possíveis generalizações para compreender como acontece essa precarização no Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, relacionando a especificidade da cidade entendendo-a como parte de um projeto de educação em implementação no Estado. Considerando também que a precarização do trabalho tem-se intensificado nos diferentes ramos de produção, reflexos da crise estrutural do sistema capitalista (ANTUNES, 2006), não sendo assim restrita ao trabalho docente. Isto tudo deverá ser considerado para que alcancemos as generalizações possíveis na totalidade desejada.

Mas,

“para conhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada [...], o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (KONDER, 2000, p. 46)

Leandro Konder (2000) nos chama a atenção sobre a necessidade de que a totalização seja desenvolvida pautada na tríade concreto-abstrato-concreto, de forma que o caminho para tal articule os diferentes condicionantes às sucessivas sínteses. Por isso, investigaremos também qual mediação existe entre o trabalho docente, a sua precarização e como isso interfere na especificidade do professor de Educação Física. Portanto, outra categoria metodológica a ser utilizada é a Mediação.

Para considerarmos a totalidade compreendendo os elementos de mediação, é necessário investigar a fundo o objeto na sua particularidade. Aqui lançamos mão das categorias de conteúdo: “escola pública”, para nos inserimos na peculiaridade que é a instituição que oferece educação gerida pelo Estado; “propostas críticas” diferenciando as propostas hegemônicas da EF e as formuladas a partir dos Movimentos Renovadores da EF,

“Educação Física” a construção e o trato com o conhecimento da área, e “precarização” abarcando a compreensão do termo, identificando como ela se manifesta na realidade escolar e de que forma interfere no trabalho do professor.

Este estudo se caracteriza enquanto *estudo de caso*, que na lógica dialética possibilita adentrarmos no fenômeno, considerando também a possibilidade deste caso (interferência da precarização do trabalho docente no desenvolvimento das abordagens críticas da EF em escolas estaduais de Santa Maria) ser representativo na totalidade do tema (precarização do trabalho docente na docência em Educação Física no Rio Grande do Sul). Por abarcarmos um número grande de escolas estaduais, conforme Stake (apud ALVES-MAZZOTTI, 2013), enquanto este estudo se caracteriza como um *estudo de caso coletivo*.

Para levantamento de dados referente à prática pedagógica dos professores, utilizaremos da entrevista semi-estruturada, enquanto técnica de pesquisa. A opção por este procedimento se deu pelo histórico que existe de resistência deste grupo à responder questionários. Por isso, acreditamos que a entrevista semi-estruturada se torna mais livre e com isso mais apropriada para tal estudo, como afirma Triviños, a entrevista semi-estruturada

“parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (1987, p.146)

Apesar de objetivarmos fazer totalizações a cerca da escola pública do Rio Grande do Sul, utilizaremos como amostra de pesquisa os professores de Educação Física da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ªCRE). Por conta do tempo limitado para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, e pelo fato da pesquisadora fazer parte desta CRE⁴.

Outra técnica metodológica utilizada será a revisão bibliográfica que traz análise de documentos educacionais. Demarcaremos a seleção da bibliografia que traz análise de documentos educacionais datados a partir da década de 90, pelo fato desta data ser um marco de onde a educação brasileira vem se adequando à tarefa educacional dada ao país de capitalismo dependente, cumprindo um papel frente aos países centrais da atual organização societal (NEVES, 2004).

Na tentativa de desenvolver o pensamento de forma dialética, estruturaremos o presente trabalho em três capítulos. O primeiro partirá do concreto, que aqui se mostra nas

⁴ A 8ª CRE abarca vinte e três municípios da região de Santa Maria, são eles: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, e Vila Nova do Sul.

propostas críticas da Educação Física, contextualizando o momento histórico de quando formuladas, assim como seu processo de surgimento e importância que tomou para a área da EF, e o acúmulo que a literatura tem construído em relação ao seu desenvolvimento na escola. O segundo capítulo partirá para o âmbito do abstrato, compreendendo a precarização do trabalho docente e analisando os dados reunidos nas entrevistas. E o terceiro capítulo evoluirá para o concreto pensado, aonde chegaremos ao desenvolvimento das propostas críticas na realidade escolar, relacionando esta concretude com a precarização do trabalho docente.

3.A Educação Física Brasileira: o velho abre passagem para o novo.

A história da Educação Física foi marcada desde seu início por uma política de interesses, sendo utilizada para atender uma demanda exterior, deixando muitas vezes de lado sua especificidade em detrimento de atender outras áreas. Como afirma Castellani (1991) isto é visível nos Métodos Ginásticos, na etapa Higienista e Militarista da Educação Física. Para isto, o conhecimento da área foi construído hegemonicamente pautado no positivismo, com reducionismo biológico e sem contextualização histórico-social, apresentando como principais atores, os profissionais da medicina.

Castellani (1991) organiza o enfoque da área em duas concepções, a biologicista, reduzido à análise biológica do movimento humano em prol da performance esportiva; e a psico-pedagogização, centrada na escola sem considerar as relações exteriores a esta instituição, voltado para um trato pedagógico focado na aptidão física e esportiva, que no plano educacional corresponde à teoria do capital humano difundidas pelas políticas governamentais nos fins da década de 60 e início de 70.

Com o status que o conhecimento toma na sociedade a partir da década de 70 e a inserção da Educação Física de forma mais expressiva no meio acadêmico se inserindo na área da educação, o conhecimento construído até então começa a ser questionado e criticado, dando início um novo período denominado de Movimentos Renovadores da Educação Física (BRACHT, 1999). Este movimento que reconfigurou a área teve dois momentos.

O primeiro momento tentou situar a Educação Física no quadro do conhecimento científico, ainda referenciado hegemonicamente nas ciências naturais e secundarizando sua abordagem pedagógica. O segundo teve uma vertente mais crítica à fundamentação biologicista, situado na década de 70 quando o esporte toma maior relevância no país, repedagogizando a área (BRACHT, 2007). O esporte acaba demandando produção no meio acadêmico, levando os cientistas a procurarem os cursos de pós-graduação. Como na época o país não tinha a pós-graduação desenvolvida na área, muitos irão buscar qualificação em cursos de pós-graduação na Educação, inserindo-se assim no debate pedagógico que se encontra em efervescência na época.

Aqui temos um marco na área, quando se começa a utilizar também das ciências sociais e humanas para a construção do conhecimento na Educação Física. Muito influenciada

pelos debates desenvolvidos no âmbito da educação, esta mudança de rumo se realiza também pelo contexto histórico que o país passava.

“No caso específico da área de Educação Física e Esportes, não se pode negar que mudanças importantes vêm ocorrendo, especialmente nas duas últimas décadas, o que tem contribuído para a construção de um novo perfil epistemológico para esse campo do conhecimento. Todavia, essas alterações, têm se constituindo como produto e processo de uma trama mais ampla e dinâmica, envolvendo múltiplos determinantes histórico-sociais.” (SILVA, 1997, p. 10)

3.1 Contexto brasileiro nos anos 1960-80

Sob a condição de combater o inimigo interno que ameaçava o desenvolvimento e a ordem dos países latino-americanos, ditaduras militares são impostas na América do Sul na década de 70 (Chile, 1973; Uruguai, 1973; Argentina, 1976). Segundo Franca (2011), com o apoio dos Estados Unidos, grande interessado em barrar o crescimento dos ideais comunistas que ameaçavam sua posição dominante no globo, a burguesia nacional e capitalistas internacionais se aliam com os EUA para impor o regime ditatorial, dando continuidade ao controle político/financeiro dos países.

No Brasil, a ditadura é instaurada num contexto em que o então presidente João Goulart (1961-1964) governa dando abertura aos movimentos sociais, o que gera descontentamento à elite nacional e EUA. Temerosos que as reformas de base defendidas por Goulart desembocasse em um golpe comunista, militares, industriais nacionais e burguesia internacional, dão curso à Ditadura Militar no país em março de 1964 (FRANCA, 2011).

Com a consigna de desenvolver economicamente o país, o modelo ditatorial sustenta a economia e impulsiona a industrialização ainda por conta do dito “Milagre Econômico” alcançado pela abertura do país às indústrias multinacionais, arrocho salarial e superexploração do trabalho (MATTOS, 2009). No entanto, este equilíbrio começa a sofrer um descenso a partir da década de 70. Viana (2007) nos mostra que em 1974 o Brasil começa a sentir os reflexos da Crise do Petróleo, caracterizada como uma crise estrutural do sistema capitalista. Envolvendo todo o globo, esta crise impõe grandes dificuldades ao Brasil que necessitava impulsionar a exportação, já que, com a crescente industrialização o país não conseguia consumir toda sua produção. Somado a isso, na tentativa de equilibrar as contas, o país aumenta imensamente a dívida externa ao pedir empréstimos à bancos internacionais.

Esta conjuntura acaba desconstruindo o propósito de desenvolvimento nacional ovacionado pela Ditadura, ficando explícito na precária condição de vida da população.⁵ Com isso, o presidente Geisel dá início à abertura lenta e gradual do regime político no país, através principalmente da edição de leis como a Lei da Anistia (1979). Mas, apesar da Ditadura mostrar claro descenso neste período, temos acordo com Daniel Sevillano (2010) que situa a queda da Ditadura Militar não somente aos limites impostos a este regime pela crise capitalista que se alastrava pelo mundo, mas, impreterivelmente à pressão exercida pelos movimentos sociais contra este regime.

“Tratava-se da abertura lenta, gradual e segura anunciada por Geisel, processo que correspondia aos desejos e vontades dos militares, mas que pouco tinha a ver com o clamor das multidões nas praças e nas ruas. Muitos estudos, especialmente no campo das ciências políticas, nos fazem crer que a ditadura de 1964 teve seu fim através de suas próprias ações, idéia que retira a força que os movimentos sociais de oposição ao regime tiveram a partir do governo Geisel. [...] cabe ressaltar que o regime militar não caiu por si só, mas foi de fato empurrado pelos movimentos sociais de oposição que cresceram e se multiplicaram especialmente a partir de 1977” (SEVILLANO, 2010, p. 24-25).

A luta contra a ditadura foi uma resposta da classe à queda da qualidade de vida do trabalhador, por conta do arrocho salarial e intensificação do trabalho, e à retirada de direitos trabalhista como a proibição do direito de greve, controle dos índices de reajuste salarial, e a intensa repressão após o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em dezembro de 1968 (MATTOS, 2009). Isto impõe à classe a necessidade de criar diferentes formas de luta e organização. De forma clandestina movimentos sociais se articulam a partir de pautas específicas e concentram a luta em torno da conquista da Anistia e a reabertura política no país (VIANA, 2007).

Para o setor da educação, as reformas educacionais (especialmente as de 1968 e 1971) engendradas durante a Ditadura, reconfigurou a organização do sistema de ensino para atender à grande demanda de mão-de-obra industrial. Refletindo assim na constituição da própria categoria, que se torna a maior em números com a expansão da escola pública. Ferreira Jr. e Bittar (2006) mostram como o trabalhador da educação, que antes vinha da classe média e alta, sofre um processo de proletarização após as reformas colocadas durante o

⁵ Isto fica expresso em dados que mostram o crescimento do PIB que varia de 10% a 14% ao ano no período 1968-1976 e decaiu se mantendo em 1,1% em 1982. podemos ver como esses números refletem na vida da população ao ver que em 1960 os 50% da população mais pobre ficava com apenas 17,7% da renda nacional, e os 5% mais ricos detinham 27,7%. Já em 1980 estes dados mostram o aumento do abismo econômico, onde os 50% mais pobres ficavam com 13,5% da riqueza, enquanto os 5% mais ricos se apoderavam de 34,7% da renda nacional (MATTOS, 2009).

Regime Militar. Tanto pelo arrocho salarial como também pela queda do nível intelectual, condicionado pelo aligeiramento da formação. “Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores.” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p. 1167).

A partir das novas formas de luta sindical encabeçadas pelas greves operárias do ABC paulista em 1978, chamadas de novo sindicalismo pelo caráter democrático e de massa que tomou, a categoria dos professores de 1º e 2º graus começam a construir suas primeiras greves, segundo Ferreira Jr. (2009). Este autor mostra também como a luta dos professores nesta época extrapolou o corporativismo e somou forças para a derrocada da Ditadura. Se articulando com a esquerda do país, trava uma série de greves entre as décadas de 70 e 80.

“A categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus se transformou num dos protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas, sobretudo, como uma intervenção programática própria no âmbito da formação societária brasileira do período correspondente às décadas de 1970 e 1980.” (FERREIRA JR, 2009, p. 7)

Com a reabertura política os movimentos antes clandestinos por conta do Ato Institucional nº5 agora podem se auto-organizar abertamente. Anos de organização e luta resultou na construção de movimentos e organizações de grande expressão na história do país, que vinham se articulando em prol da redemocratização e se expressaram em organizações como, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Sem Terra (MST), e o Partido dos Trabalhadores (PT). Com a redemocratização, movimentos perceberam a potencialidade de se avançar nas lutas, não só resistindo, mas também construindo projeto de sociedade que atendessem aos verdadeiros anseios dos trabalhadores.

No setor da educação, as lutas dos professores se deram também fora do meio sindical, por meio de fóruns nacionais que se articulam durante a ditadura e dão seguimento às lutas em disputa do projeto educacional para o país após a derrubada do regime militar. Dentre os movimentos salientamos:

- o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, que cumpriu papel importante na elaboração da Carta Constitucional de 1988, e construiu o Plano Nacional de Educação (PNE), Proposta da Sociedade Brasileira;
- o Manifesto em defesa da escola pública e gratuita, que formulou um projeto para a educação brasileira, tendo inclusive apoio de 25 entidades;

- o Movimento em Defesa da Escola Pública, articulado em torno da criação da Constituinte e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (GOHN, 2003).

Este movimento de resistência e luta irá se desdobrar também no âmbito da Educação Física, com a articulação do Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF) no ano de 1980, que se propunha a debater a conjuntura política do país; o 1º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, tendo como tema inicial “Desporto e pobreza” entre outras manifestações em torno da conjuntura que o país se encontrava (CASTELLANI FILHO, 1991).

A partir da década de 60, também surge como pauta central da educação a disputa de concepção de educação para o país. A ditadura construiu um terreno fértil para serem implementadas as demandas do capital internacional, representada nessa época pela “teoria do capital humano”. Isso acaba movendo intelectuais da área para desconstruir este projeto e propor novas perspectivas para a educação brasileira, atendendo às necessidades da grande população (SAVIANI, 2005).

“na década de 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.” (SAVIANI, 2005, p. 19)

Fruto deste processo de crítica e proposição, temos as formulações de Saviani (pedagogia histórico-crítica), Candau (Didática Fundamental), José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos), Lílian Anna Wachowicz, entre outros (FREITAS, 1995) (SAVIANI, 2011)

Tal cenário de questionamento no âmbito da educação chega na Educação Física por meio da inserção do corpo docente na área da educação. Na década de 70, segundo Bracht (1999) o sistema esportivo começa a criar uma demanda de produção de conhecimento científico, para melhorar os resultados do auto-rendimento e para legitimar o campo da EF na universidade. Assim, deu-se início à necessidade de qualificação do corpo docente da área. Muitos foram para fora do país, e outros buscaram complementar sua formação em cursos de pós-graduação no Brasil, mais especificamente na Educação.

A partir de então se inserem na conjuntura de crítica e proposição, trazendo estes acúmulos para a Educação Física.

“Toda discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF.” (BRACHT, 1999, p. 78)

É esta efervescência política e inserção da Educação Física no campo de conhecimento da Educação que se desdobrarão na revisão das concepções anteriormente construídas e defendidas por setores hegemônicos da sociedade. Como afirma Taffarel (2009),

“A partir da década de oitenta, como consequência do enfrentamento de uma profunda crise estrutural do capital, que vai tomando volume eclodindo no início da década de 90 com a queda do leste europeu e o anúncio da "nova ordem mundial", unipolar, deflagra-se em diversas áreas o movimento de crítica que defendia a "realidade e sua articulação com a prática social global" como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino e exigia, a superação da prática pedagógica calcada em procedimentos técnico-metodológicos. Profissionais da área da Educação Física no Brasil também intensificam o processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam a disciplina na escola brasileira, questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais.” (TAFFAREL, 2009, s/n)

3.2 Do todo para as partes: os anos 80 na EF e as propostas críticas

Mas afinal, de que forma esta conjuntura em curso refletiu na área da Educação Física? O que era a Educação Física antes da década de 80 e como ficou depois deste período? Deteremos-nos em dois pontos para responder às perguntas acima, na base epistemológica/gnosiológica/ontológica e a abordagem didático-pedagógica, buscando englobar a sistematização do conhecimento e sua proposta de desenvolvimento na prática.

Como nosso objeto de estudo é a Educação Física brasileira, torna-se importante salientar que durante muito tempo o Brasil reproduziu as formulações construídas em outros países. Sobre isso, Bracht (2003) nos chama a atenção sobre a sistemática importação de métodos e técnicas para nosso país, mantendo o campo da Educação Física numa subordinação ao conhecimento elaborado na Europa.

Neste período os intelectuais da Educação Física eram médicos, militares, pedagogos. Somente muito tempo depois da inserção da EF no país é que começaram a ser formados os primeiros intelectuais da área. Estes, ainda com fortes vínculos à medicina e à instituição militar, que interferem diretamente na construção do conhecimento da EF e sua aplicabilidade na escola. “A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico.” (BRACHT, 1999, p. 72-73)

“No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da instituição militar.

Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.” (COLETIVO DE AUOTRES, 2012, p. 53)

É desta forma, desconexa da realidade social e desconsiderando a história, que o conhecimento da EF é construído.

“Num primeiro momento, em função do papel atribuído à EF (na perspectiva higienista), o aporte de conhecimentos científicos vinha exatamente das ciências biológicas. O corpo e as atividades físicas eram estudados como fatos/fenômenos biológicos. Por isso mesmo, falava-se menos em movimento humano e mais em atividade física.” (BRACHT, 2003, p. 29)

A atividade física primeiramente, e logo após o movimento humano, se consolidaram como objeto de estudo, através de uma abordagem mecanicista de corpo, restrito ao “cientificamente mensurável” das ciências naturais. Não havendo lugar para vertentes que considerassem os aspectos histórico-culturais desta manifestação.

A abordagem didático-pedagógica difundida no meio escolar nesta época era hegemonicamente tecnicista com tendência biologicista, tendo como objetivo central o vigor físico. Tanto durante os métodos ginásticos, com a calistenia, como também com a ascensão do esporte na escola, o fator preponderante no trato pedagógico eram os princípios de competição e rendimento (SOARES, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O movimento que tenta fazer da EF uma ciência apenas agravou a limitação da área, focando em uma das disciplinas que dão sustentação à EF na busca de um objeto científico, deixando de lado os outros tantos fatores advindos das demais disciplinas, como o social, o histórico, cultural, e inclusive o teor pedagógico [“médico-pedagógico, moral-pedagógico” (p.17)] que trazia anteriormente (BARCHT, 2003). Assim, o sujeito é apenas um observador do fenômeno, não intervindo neste, ficando livre de qualquer ideologia. O objeto de estudo não faz parte do sujeito, mostrando-se um conhecimento a-histórico e desvinculado do movimento da realidade (SILVA, 1997).

Vinculados a isto, segundo Souza (1998), vemos que o conhecimento da Educação Física trazia uma concepção de mundo estático que, por não considerar os fatores sociais dialeticamente, entendia muitas vezes a compreensão da realidade como uma mera contextualização do espaço natural e seus determinantes sociais que interviam no biológico. Por isso, o entendimento de realidade se expressava na descrição e controle do que estava posto. Onde o homem teria o papel de observar e descrever a realidade, sem compreendê-la e nem mudá-la. Nesta forma de construir o conhecimento, a Educação tinha o papel de

legitimar as contradições do sistema capitalista, juntamente com a concepção de Educação Física desenvolvida na escola, de educação para a saúde, qualidade de vida e alto-rendimento.

Conforme Souza (1998), a EF seguia o paradigma dominante de ciência, reduzido a um caráter técnico-instrumental de fidedignidade. Rossana Souza e Silva (1994) analisa as pesquisas realizadas no campo da EF até 1987, e conclui que existe uma hegemonia na utilização do método empírico-analítico, atribuindo uma relação direta de causa-efeito nos estudos.

“Até os anos oitenta, as pesquisas desenvolveram-se principalmente vinculadas a medicina esportiva, fisiologia, cineantropometria, sob influência do modelo natural de ciência, orientando-se de forma hegemônica numa matriz empírico analítica. Tal enfoque tem como objetivo descrever e controlar a realidade, com interesse principal no técnico que concebe o mundo social previamente estruturado, advogando assim a neutralidade científica.” (SOUZA, 1998, p. 19)

Apesar de ter passado por diferentes fases, o conhecimento da Educação Física até então traz uma forte base epistemológica positivista. Afinal, o distanciamento sujeito-objeto, a abdicação da historicidade, a neutralidade, o reducionismo biologicista, e a reprodução de paradigmas dominantes de ciência casam com as premissas do positivismo:

“1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.

2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza [...] e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches* e processos empregados pelas ciências da natureza.

3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.” (LÓWY, 1994, p. 17, grifos do autor)

Mesmo defendendo a neutralidade, é sob essa ideologia que a EF vai se legitimar, reproduzindo as contradições da sociedade capitalista por meio do movimento humano/esporte.

Mas o contexto sócio-político da década de 80 e a inserção que a EF teve na área da Educação (a qual já vinha construindo um movimento de contestação e enfrentamento político-ideológico) abriram outras possibilidades para a área, inclusive pensar a EF enquanto conhecimento das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1999). Isto tem sido chamado de Movimento Renovador da Educação Física Brasileira.

Valter Bracht (1999) afirma que o Movimento Renovador da EF teve duas etapas. A primeira buscou alicerçar a EF na cientificidade, ainda unilateralmente pautada nas ciências naturais, acabou por reproduzir a crença na aptidão física como objeto da área. Já o segundo período trouxe uma crítica mais de fundo, questionando a aptidão física enquanto objeto de estudo da EF, e, logo após, ampliando a problematização da EF à concepção de mundo.

“O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.” (BRACHT, 1999, p. 78)

Desta forma, primeiramente são sistematizadas as teorias para a Educação Física, dentre elas a Desenvolvimentista (1988) de Go Tani e Edison de Jesus Manoel, e a Aulas Abertas (1986) de Reiner Hildebrandt⁶. A teoria desenvolvimentista parte da crítica à precocidade com que o esporte é inserido na escola, propondo formas de desenvolver as habilidades das crianças, tendo como grande expressão a Psicomotricidade. Já a proposta denominada de Aulas Aberta surgiu como uma proposta de análise do sentido do esporte nas aulas, abrindo para uma maior vivência que considerasse as experiências anteriores dos alunos. (KUNZ, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Logo após são formuladas as abordagens críticas da Educação Física, a crítico-emancipatória (1994), de Elenor Kunz, e a crítico-superadora (1992), do Coletivo de Autores.

Segundo Bracht (1999), a Teoria Desenvolvimentista e a proposta de Aulas Abertas limitam-se a críticas e proposições no âmbito da especificidade da aula, não se integrando ao movimento mais geral das teorias críticas da educação que questionarão também o papel da escola no modelo capitalista.

Fundamentando-se em reflexões sistematizadas no livro “Educação Física: ensino & mudanças”, a partir da amplitude em que a teoria crítica começa a tomar, Elenor Kunz expõe suas concepções e proposta teórica no livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”, no ano de 1994, apresentando a abordagem crítico-emancipatória. Por isto, nos basearemos neste livro para apresentar os principais pontos desta abordagem.

⁶ A teoria Desenvolvimentista é apresentada no trabalho “Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” de 1988, e teoria de Aulas Abertas no trabalho “Concepções de aulas abertas de Educação Física” de 1986.

Esta teoria parte da intenção de construir uma proposta de ensino dos esportes na EF, através da transformação didático-pedagógica que possibilite uma formação crítica e emancipatória (KUNZ, 1994). Fundamenta-se no aporte teórico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt em sua terceira geração, representada por Jüergen Habermas. Denominada Teoria da Ação Comunicativa, Habermas critica o paradigma dominante de construção do conhecimento, centrado na relação sujeito-objeto, que viria a servir ao desenvolvimento de capacidades técnicas, a razão instrumental. Para superar tal limitação, entende que a compreensão do mundo deve voltar-se para o nível do “mundo vivido”, do cotidiano, onde a racionalidade comunicativa possibilite a emancipação do ser.

Esta abordagem parte da compreensão de que a sociedade moderna tem como elemento central a tecnologia, que vem servindo para a alienação. Transforma o homem em máquina através da manipulação exercida pela indústria cultural, limitando as capacidades deste à racionalidade instrumental, aqui entendida como limitação da capacidade de desenvolver a razão crítica.

Inserido num contexto de alienação, a Teoria Crítica busca saída através do “esclarecimento e emancipação” (KUNZ, 1994, p. 51). O conceito de “esclarecimento”, fundamentado em Kant, entende que a superação é possível instigando a auto-reflexão do indivíduo. A educação teria papel importante neste processo, na busca do esclarecimento através da ação comunicativa, com base em Habermas, tendo como central a construção de ações sociais mediadas pela linguagem.

A educação hoje seria a consolidação da cultura hegemônica, uma automatização do homem. Contrapondo esta realidade, defende que a educação deve ser lócus de consolidação da cultura histórica, tendo o aluno como central no processo educativo de desenvolvimento da consciência crítica.

Sistematizando estes fundamentos no âmbito da EF, Kunz parte da crítica à forma que o fenômeno esportivo tomou com o desenvolvimento da sociedade moderna. Nesta transformação do esporte, se baseia em Merleau-Ponty para pensar o processo de inibição da subjetividade que acontece através da supervalorização da técnica, levando à razão instrumental, que induz a construção da subjetividade humana à aceitação de valores e normas que legitimam o sistema.

A partir da problematização de qual seria a intencionalidade do esporte na escola, se fundamenta em Habermas para colocar a necessidade de superarmos a prática esportiva na escola que entende o movimento como um simples corpo em deslocamento, esta situada no âmbito do Sistema. Opondo-se a isso, defende o esporte que valoriza as experiências acumuladas pelo indivíduo no seu cotidiano, que proporcionam o prazer, sendo este na esfera do Mundo Vivido.

O esporte na dinâmica do Mundo Vivido valoriza o “se-movimentar”, subjetivo a cada indivíduo que, quando mediado na sua relação com a natureza/homem/e si mesmo desenvolve formas criativas de movimento, o auto-conhecimento e expressão cultural, valorizando assim os aspectos cognitivos-afetivos e psico-motor do homem.

Mas o esporte como se mostra hoje não possibilita sua prática a nível de Mundo Vivido. Para que essa prática seja possível é necessário uma transformação didático-pedagógica do esporte, que vem no intuito de resignificar o valor individual e coletivo do esporte.

Kunz entende que nesse novo tipo de desenvolvimento do esporte na escola, a EF deve ter como objeto de estudo o movimento humano, no sentido em que expomos acima.

“...analisando os interesses inerentes ao movimento humano, quando um livre, espontâneo e prazeroso expressar-se pelo movimento, ou quando o movimento adquire a forma de uma linguagem que se expressa por signos outros que não os da linguagem verbal, descobriu-se manifestações possíveis por esta linguagem do movimento, enquanto linguagem do Ser Humano e Mundo, e que são negligenciadas pela Educação e especialmente pela Educação Física. O resgate desta linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para Educação Física e assim, auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação de uma cidadania.” (KUNZ, 1994, p. 101-102)

Nesta abordagem, a subjetividade tem papel central, se caracterizando enquanto interação entre ser individual e ser social. O ser se emancipa na subjetividade de sua individualidade, vindo a partilhar socialmente sua experiência por meio da linguagem.

A estratégia didática para objetivar na prática tal abordagem é esquematizada na “transcendência de limites”, que seria a interação entre aluno e conteúdo em diferentes níveis de complexidade. Iniciando com a manipulação de objetos, explorando capacidades comunicativas e relações sócio-emocionais, perpassando pela imagem e representação verbal de situações, e chegando na criação de movimentos que tenham sentido para si, vindo a externalizá-los para os demais.

Conforme Habermas, a mediação aluno-conteúdo-mundo deve ser exercida através das categorias Trabalho, Interação, e Linguagem. O Trabalho seria a vivência dos movimentos objetivando desenvolver a competência objetiva. A interação se encontra no desenvolvimento da competência social. E a Linguagem, essencial na teoria de Habermas, e por isso central na abordagem crítico-emancipatória, formaria a subjetividade, a capacitação para a competência crítica por meio da criação de novas formas de praticar o esporte.

Já na construção do conhecimento, esta proposta se situa no método fenomenológico-hermeneutico. Segundo Souza e Silva (1997), este método entende que a ciência deve “desvelar o que está encoberto e compreender o sentido ou os vários sentidos e significados, os mecanismos ocultos ou subjacentes, explicitar o que está implícito” (p. 187). Para isso, a relação entre sujeito e objeto deve sempre valorizar o sujeito numa relação cognitiva, sendo o homem sujeito de interação. Assim, traz uma concepção de que a história pode ser construída individualmente, por meio de atos sociais que podem mudar a realidade através da razão, da determinação pessoal.

A abordagem crítico-superadora é sistematizada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, construído pelo Coletivo de Autores (composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar, e Valter Bracht), publicado pela primeira vez em 1992. Por ser a obra que apresenta a abordagem crítico-superadora, nos basearemos neste livro para dissertar sobre tal abordagem.

Segundo Valter Bracht (1999), o livro começa a ser construído em 1987, mas é escrito entre 1990 e 1992. Importante pontuar que todos os autores que fizeram parte do Coletivo, passaram por programas de pós-graduação na área da Educação e em cursos no exterior, mostrando assim que de fato este intercâmbio entre áreas de conhecimento e países contribuíram para os Movimentos Renovadores da EF.

Tiveram como referência inicial dois documentos, “Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau – núcleo comum – educação física”, elaborado sob coordenação da PUC/SP e publicado pelo MEC em 1988; e “Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública” publicado pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco em 1989.

Conforme relato dos autores no posfácio do livro (momento de reflexão dos autores do Coletivo, comentando sobre a obra dezoito anos após sua primeira publicação), aquele era o momento necessário para evoluir da constante crítica que a área fazia, para construção de uma

proposição que avançasse na concepção de EF e sua prática. O convite da Editora Cortez para Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo foi o momento propício. Estes professores tinham a tarefa de organizar um livro para o 2º grau financiado pelo MEC para a coleção “formação do magistério”, com o tema “Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus”. Selma Garrido e Libâneo deram tal tarefa para Lino Castellani Filho, que convidou os professores que viriam a formar o Coletivo de Autores.

Pode-se perceber com a análise da sociedade que traz que a obra se referencia numa concepção de mundo dividido em classes sociais. Apontando a necessidade de construção de uma nova ordem social por poder dos trabalhadores.

A educação obviamente irá sofrer essa disputa de classes, que embasada na prática social, é sistematizada numa proposta pedagógica, defendendo certa classe social. Assim, afirma que a construção da reflexão pedagógica é: 1) diagnóstica, onde levanta dados da realidade; 2) judicativa, julga estes dados a partir de uma classe; 3) e teleológica, determinando então um objetivo a se chegar.

Tal abordagem compreende a educação como um meio de disputa de classes. Se posiciona na defesa da classe trabalhadora, dizendo que a educação tem o papel de formar sujeitos históricos, que compreendam o processo de construção do conhecimento pelo homem, entendendo seu papel histórico. Essa disputa se dá através de três pólos, o currículo, a relação de conteúdos e o Projeto Político-Pedagógico.

O projeto político-pedagógico, para além do documento da escola, deve estar claro como um projeto do professor para suas aulas. Critica os princípios que norteiam atualmente o currículo, baseado na “fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 35), defendendo uma dinâmica curricular dialética, fundamentada em princípios como “totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (Idem, 35). Como proposta de organização do currículo, apresenta os Ciclos de Escolarização Básica, formulados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, no governo de Miguel Arraes (1987-1990).

Um currículo organizado em Ciclos é um avanço na divisão que existe em séries escolares, propondo que o princípio norteador seja a aproximação do aluno com o conhecimento. Sendo assim, o 1º ciclo (da pré-escola até a 3ª série) seria o da organização da identidade dos dados da realidade. O 2º ciclo (da 4ª até a 6ª série), a iniciação à sistematização do conhecimento. O 3º ciclo (da 7ª à 8ª série), a ampliação da sistematização do conhecimento. E o 4º ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio), o aprofundamento da

sistematização do conhecimento. Aqui se percebe que a abordagem crítico-superadora pensa para além da especificidade da EF, entendendo, por isso, que uma mudança não se dará limitada a nível específico de trato com o conhecimento da área.

Parte da crítica ao papel que a EF vinha cumprindo na escola, na manutenção de interesses hegemônicos da classe burguesa, alienando o homem de seu papel histórico, através do desenvolvimento da aptidão física como objetivo principal. Limitando o conhecimento à técnica e tática dos esportes.

Avança no entendimento do objetivo da EF na escola, defendendo que esta deve trabalhar pedagogicamente as manifestações culturais construídas historicamente pelo homem através do seu corpo. Desdobrando em três dimensões, a “linguagem” enquanto expressão, o “trabalho” enquanto movimento sistematizado, e o “poder” como disputa de dominação/oposição.

Para abordar esta manifestação na escola, entende que o objeto de trabalho da EF deve ser a cultura corporal, enquanto linguagem corporal⁷, sistematizado hoje no esporte, jogo, dança, ginástica, e capoeira. Estes conteúdos devem ter um trato baseado na dialética materialista, fundamentalmente na historicidade.

“Nessa perspectiva o Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítica-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico”(p. 41)

Assim, é necessário ser construído um programa para a EF escolar, levando em conta os conteúdos de que trata a disciplina, o tempo necessário para a apropriação do conhecimento, e os procedimentos didático-metodológicos. Tem como proposta de parâmetro para o tempo necessário para apropriação do conhecimento, o sistema de ciclos. Os conteúdos devem ser selecionados com base na realidade dos alunos, partindo do senso comum apresentado por eles e elevando o conhecimento. O método escolhido deve objetivar o desenvolvimento da capacidade do aluno fazer a leitura da realidade. Tendo como metodologia o sistema representado por uma espiral, que inicia do senso comum, passando para a aproximação ao conhecimento elaborado e ampliando suas referências sobre o tema.

Nesta abordagem a avaliação tem papel central. Critica a forma como esse instrumento metodológico vem sendo usado, pautado na segregação, exclusão e seleção de talentos esportivos. Em contraponto a isto, entende que a avaliação interfere de diferentes formas no

⁷ Em depoimento apresentado pelos autores no posfácio do livro, vários integrantes do Coletivo disseram ter sido um equívoco abordar cultura corporal como a “linguagem do corpo”. No entanto, a síntese que a obra nos oferece se refere neste marco conceitual, onde a discordância de alguns autores não pode falar em nome do Coletivo.

processo ensino-aprendizagem, e por isso devemos considerar suas diversas dimensões expressas no seu significado, implicações, consequências pedagógicas, políticas e sociais, tendo como objetivo ser o guia da aproximação, ou não, do currículo.

“O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma” (p. 110)

Assim como em toda a construção deste trabalho, a análise das abordagens também é feita segundo um referencial teórico que aqui se localiza no Materialismo Histórico e Dialético. Partindo deste ponto de vista/concepção de mundo e ciência, entendemos que a abordagem crítico-emancipatória trás alguns limites impostos pela sua teoria de fundo, a Teoria Crítica.

A abordagem crítico-superadora também tem limites, que foram apontados pelos próprios autores quando questionados sobre suas opiniões em relação a obra 18 anos após sua primeira edição. Para Micheli Ortega Escobar, a maior crítica ao livro é a falta de um projeto histórico claro, reflexo do pouco aprofundamento na categoria “trabalho”. Ressalta também o equívoco que, na sua compreensão foi, o entendimento do objeto de estudo ser a linguagem/expressão corporal. Maria Elizabeth Varjal, hoje, parte de uma leitura da realidade distinta daquela construída pelo Coletivo. Bracht questiona como, de fato, o ensino escolar pode contribuir diretamente para uma mudança social. E Lino Castellani Filho aponta para a necessidade de avançarmos em sínteses sobre como lidar com o conhecimento na realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2010)

No entanto, entendemos que tanto a abordagem crítico-emancipatória quanto a crítico-superadora, trazem avanços na construção do conhecimento da EF e na proposta didático-pedagógica. Passamos assim, em nível de elaboração teórica, de uma EF limitada ao conhecimento das ciências naturais, para a utilização também das ciências sociais como referência; de uma concepção de mundo estático, para o apontamento de críticas e necessidade de superação da realidade; do entendimento de homem observador do mundo, para o ser construtor das relações sociais; da atividade física, para a cultura/expressão do corpo; da reprodução da técnica, para a transcendência de limites e aproximação dialética do conhecimento; do desenvolvimento da aptidão física, para a emancipação, leitura e mudança da sociedade; do positivismo à Teoria Crítica e Materialismo Histórico e Dialético; e da pesquisa empirico-analítica, para a fenomenológico-hermeneutica e crítico dialética.

É notável a grande importância que a sistematização das abordagens críticas da EF tiveram para o avanço no trato com o conhecimento. Seu problema se dá no desenvolvimento destas abordagens na realidade da escola.

Em busca de trabalhos que falassem sobre a realidade da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola, realizamos uma revisão bibliográfica na Revistas Movimento (ESEF/UFRGS), e na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (CBCE), por estas serem referências na produção científica da área.

Dentre os trabalhos analisados, encontramos relatos de ausência das abordagens críticas, e de desenvolvimento das abordagens, apontando os limites. Albuquerque, Casagrande, Taffarel e Escobar (2007) relatam uma experiência de desenvolvimento com êxito da abordagem crítico-superadora, realizado pelo Lepel/FACED/UFBA como projeto de extensão, em áreas de reforma agrária na região do Recôncavo e da Chapada Diamantina na Bahia. Já Bracht e Sofiste (2002), afirma que existem iniciativas progressistas na escola, mas que estas são acompanhadas de limites na compreensão destas propostas. Fensterseifer e Da Silva (2011), após pesquisa realizada com professores da educação básica, percebe que existem exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, mas, segundo relato dos professores, ausência de grupos de discussão e troca de experiências é um problema para o avanço da prática na escola.

O maior número de trabalhos encontrados foi relatando ou apontando limites no desenvolvimento de práticas progressistas na escola. Como o trabalho de Morschbacher e Marques (2013), que afirmam que a teoria construída na universidade está muito distante da realidade escolar, e para avançar nesta dualidade é preciso propiciar um maior acesso ao conhecimento produzido e progredir na superação na dicotomia entre conhecimento científico e prática escolar. Critica também a forma superficial como nos aproximamos das teorias durante a formação.

A pesquisa de Muniz (1998) com professores de escolas estaduais em Niterói-RJ revelam que os professores tem um discurso progressista, mas este não condiz com sua prática, que permanece tradicional. Por isso, a autora conclui que as abordagens críticas ainda estão fora da realidade escolar. Marin, Souza, Riveiro, e Baptaglin (2010) após investigar a Educação Física no contexto rural, entendem que a EF ainda se limita aos conteúdos dos esportes, e que na tentativa de se avançar neste quadro, existe uma cultura de resistência dos professores a mudanças.

Estudando a avaliação, Dos Santos e Maximiano (2013) concluem que as avaliações na disciplina de EF ainda permanecem centradas em aspectos comportamentais e atitudinais dos alunos, não trazendo como referência uma concepção avaliativa clara, apenas reproduzindo certos instrumentos avaliativos. E sobre a organização curricular por ciclos, percebemos que ainda tem pouco alcance nas escolas, pois no país, 4,41% das escolas se organizam por ciclos, 1,16% utilizam os ciclos e o sistema de séries, e ainda 94,54% ainda se utilizam das séries (GÜNTHER, 2006).

Percebendo o ainda tímido desenvolvimento das abordagens críticas nas escolas, buscaremos compreender de que forma a precarização do trabalho docente, como fenômeno que vem se complexificando e crescendo, interfere no desenvolvimento das abordagens críticas da EF na escola.

4.A CRISE CAPITALISTA E SUAS INGERÊNCIAS NA RELAÇÃO CAPITAL X TRABALHO

No universo da natureza, o homem é um ser que se diferencia por seu caráter social, construído na capacidade de idealizar previamente suas ações a nível do pensamento. O elemento que propicia tal diferenciação é a atividade de trabalho, que se realiza na relação entre homem-natureza e homem-homem, intervindo na natureza a modo que ela sirva às suas necessidades não apenas individuais, mas acima de tudo coletivas/sociais.

O trabalho, então, torna o homem ser histórico capaz de influir nos rumos de sua vida e sociedade. Por isso se entende que o trabalho é elemento humanizador do homem, determinante no seu desenvolvimento tanto biológico quanto social, que no movimento de identificar uma necessidade, se relacionar com a natureza colocando-a a seu serviço para resolver seus problemas, construir um conhecimento com base nesta relação, e identificação de nova necessidade, se desenvolveu o homem e escreveu a história da humanidade.

Mas a categoria trabalho, fundante do ser social, nem sempre serviu aos interesses sociais. A acumulação dos meios de produção nas mãos de poucos, enquanto a grande maioria da humanidade só detinha sua força de trabalho, colocou este a serviço do capital. Até o momento em que o trabalhador é a parte fundamental do processo de trabalho, ele detém seu controle, controlando seu tempo, construindo suas ferramentas e conhecimento. Isso se finda quando a maquinaria toma lugar central no processo produtivo, relegando ao trabalhador uma função secundária. Aqui ele perde o controle sobre a atividade de trabalho, e com isso se distancia do processo de dominação da natureza, havendo uma intensificação na separação entre trabalhador e conhecimento, trabalho intelectual e manual.

Essa separação afastou todas as potencialidades que o homem detinha no processo de trabalho, restando a ele somente a venda de sua força de trabalho. Essa relação de dominação do trabalho pelo capital é a base da sociedade capitalista. (LESSA; TONET, 2008)

Assim como as organizações sociais anteriores (escravismo, feudalismo) o capitalismo também se caracteriza como uma sociedade dividida em classes, sustentada pela exploração que uma pequena parcela da sociedade exerce sobre a grande maioria da população, em nome do capital. Fazendo da luta de classes a história da humanidade. (MARX; ENGELS, 2008).

A peculiaridade da sociedade capitalista é a necessidade que ela tem de transformar tudo em mercadoria. Não só o resultado do trabalho se mostra como mercadoria, mas também o próprio trabalho, se consolidando como a venda da massa da força de trabalho em troca das condições mínimas de sobrevivência, não importando de que qualidade é a natureza do trabalho, mas sim sua quantidade.

Como nos mostra Marx (1983) em *O Capital*, a única mercadoria capaz de produzir valor é a força de trabalho, através de sua venda aos detentores dos meios de produção. O *valor da força de trabalho* é quantificado pelo tempo necessário para a produção de certa mercadoria, que por sua vez é baseado no tempo médio socialmente necessário de produção. Assim, uma mercadoria não é nada mais que a materialização de determinado tempo de trabalho. Mas para vender sua única mercadoria, o trabalhador necessita reproduzir/manter/satisfazer suas necessidades básicas como ser humano, por isso o *valor da produção da força de trabalho* é o valor de sua reprodução.

Mas este sistema é banhado de contradições, porque cria crises que ameaçam sua soberania e continuidade. Para superar as crises que cria vai se renovando em fases.

Desde fim do século XIX e início do XX vivemos no estágio mais desenvolvido do capitalismo, o imperialismo. Segundo Frigotto (2010) a concentração, centralização e acumulação de capital chegou a um grau tão desenvolvido que possibilitou a consolidação de monopólios na produção, que, conforme Lenin (2012), fundidos com o capital bancário formam o capital financeiro, que toma grande expressão no imperialismo, fomentando a especulação e exportação de capital.

Lenin (2012) nos mostrou que nesse estágio do capitalismo, a livre concorrência entre os mercados para a exportação de mercadorias dá lugar ao monopólio de poucos países sobre o globo que, fundidos entre grandes potências do setor da produção e bancário, concluem a partilha do mundo entre si. Tornam-se assim, hegemonia absoluta em vários setores.

Só no Brasil, no ano de 2013, foram registrados 811 transações de fusão e aquisição de empresas, dentre estes, 12 foram de grande porte, envolvendo somas acima de US\$ 1 bilhão cada⁸. Como exemplo de fusão de grandes corporações tivemos a compra das empresas Unopar e da Uniasselvi pela Kroton Educacional em 2012, já líder em valor de mercado no mundo. Em 2013 a Kroton compra também a Anhanguera Educacional, consolidando sua hegemonia no setor, como afirma Rodrigo Galino, presidente da Kroton.

⁸ <http://www.pwc.com.br/pt/publicacoes/servicos/assets/fusoes-aquisicoes/fusoes-aquisicoes-dezembro-2013.pdf>

“Nós já éramos a primeira e a terceira maiores companhias do mundo em valor de mercado e juntas somos mais que o dobro que a segunda maior companhia de educação do mundo, a New Oriental.”⁹

No entanto, os períodos de prosperidade do capital alcançam um fim, assim como a terminalidade de sua expansão. Conforme Mészáros (2011b), a hegemonia dos monopólios do período imperialista leva a níveis elevados de produtividade e expansão do capital, alcançando seu limite e levando a períodos de crise. Mas a crise que pela qual passamos hoje é qualitativamente diferente e superior das anteriores.

Como já afirmamos o capital não só constrói suas crises como necessita delas para se renovar, visto a terminalidade de sua expansão. Para superar esses períodos de tensão, toma medidas que atuam nos efeitos e não nas causas da crise, transferindo-a para outro setor. Comparado a uma bola de neve pelo acúmulo de contradições que gera nas próprias saídas que cria, temos como exemplo a volta dos problemas enfrentados na crise de 1929-33, advindos justamente das medidas tomadas para contê-la, como a volta do policentrismo que ameaça a soberania dos EUA, o desemprego em massa e a desintegração do sistema monetário internacional.

A crise estrutural em que passamos se caracteriza por ser universal, chega a todos os ramos; tem alcance global, atinge todos países do globo; é extensa e permanente; e se desenvolve de modo lento, não tendo um estopim, mas uma gradualidade no seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2011b).

Pelo caráter universal que toma a crise iniciada nos anos 70 não pode retomar suas taxas de lucro para alcançar novo grau de prosperidade, porque se mostra de forma estrutural, ou seja, se alastra por todos os ramos e níveis econômicos, políticos e sociais, não podendo assim transferi lá para outro setor de produção ou países subdesenvolvidos como fez até então. Na tentativa de dar um novo fôlego à queda das taxas de lucro, age interferindo na histórica dualidade capital x trabalho, intensificando a exploração do trabalho. Com o sistema taylorista de produção já não atendendo às novas demandas do capital a partir da crise, é necessária uma recomposição no setor produtivo, reestruturando toda sua organização e, consequentemente os postos de trabalho e a configuração da classe.

A produção em massa que acumulava produtos sem vazão para consumo, dá lugar à produção pautada na demanda, flexibilizando a produção, o trabalho e até o consumo, para acompanhar a economia instável. Esse novo sistema de produção, o toyotismo, se

⁹ <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/22/kroton-e-anhanguera-anunciam-fusao-e-criam-gigante-mundial-da-educacao.htm>

desenvolveu em 4 fases: introdução da experiência de flexibilização e racionalização na produção, onde um trabalhador opera várias máquinas ao mesmo tempo; aumento da produtividade sem aumentar o número de trabalhadores; adaptação da gestão, produzindo conforme o consumo; e aumento de empresas subcontratadas e fornecedoras (CORIAT apud ANTUNES, 2006).

Mas para essas mudanças serem efetivadas, foi necessário interferir no outro lado da constante luta capital X trabalho. Assim, através de muita repressão e cooptação dos sindicatos, foi criado um braço patronal dentro do espaço de organização dos trabalhadores. Desta forma, a constituição do emprego vitalício, aumentos salariais por produtividade, desbancou a estrutura sindical, expandindo a tendência de sindicalismo de empresa. O desmantelamento das instituições sindicais de luta abre brecha para efetuar a reestruturação produtiva sem grande resistência dos trabalhadores, criando um desemprego estrutural e enfraquecendo ainda mais a unidade da classe.

Com o alto grau de desenvolvimento da ciência e conseqüente automação do setor produtivo, a máquina é quem vai realizar a produção, restando ao trabalhador a tarefa de supervisionar e reparar o aparato tecnológico, diminuindo os postos de trabalho e gerando o desemprego estrutural. Resultado disso, tínhamos a projeção para o final do século passado de diminuição de 35 milhões de empregos nos EUA, 1 milhão na Itália, e queda de 20% nos postos de trabalho na Europa Ocidental (ANTUNES, 2006). Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostram que o desemprego vem crescendo a níveis alarmantes, superando taxas de 200 milhões de desempregados em 2013.

Disso se desenvolveu várias teorias que defendem o fim do trabalho, a segunda revolução industrial, a revolução da informação, e a sociedade pós-industrial (MÉSZÁROS, 2011b), já que grande contingente de trabalhadores são empregados no setor de serviços, em expansão a partir da crise.

No entanto, temos acordo com Ricardo Antunes (2006) ao afirmar que essa reestruturação reduz o operariado fabril, mas não o extingue. O trabalhador continua sendo parte importante da produção, não mais de forma direta, mas em setores que dão suporte à produção, constituindo o que Frigotto (2010) denomina “corpo coletivo de produção de mais-valia”. Este deslocamento da mão-de-obra fabril para outros setores é visível nos dados de oscilação da força de trabalho dos EUA entre os anos 1980 e 1986, com o setor de serviços tendo um aumento de 97,8%, enquanto a agricultura, mineração e manufatura tiveram queda de 14,8%, 29,5% e 6,3%, respectivamente (ANTUNES, 2006).

Como afirma Mészáros (2011a) a exploração não decai mais somente sobre o setor menos qualificado e invisível socialmente, mas também chega nas camadas altamente qualificadas e setores desenvolvidos e modernizados. Intensifica-se a contradição na relação capital x trabalho quando amplia a qualificação de uma parcela da classe, através da intelectualização, ao mesmo tempo em que desqualifica outra parcela, por meio da desespecialização para o trabalho multifuncional, precário, parcial, temporário e terceirizado.

Resgatando a análise sobre o trabalho que trouxemos acima, baseada em *O Capital*, vemos a significativa mudança que a crise desencadeou na produção, mantendo o trabalho como única forma de criar valor (MARX, 1983), mas complexificando-a, gerando um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2006).

Mas a reestruturação produtiva não foi suficiente para dar um fôlego ao capitalismo. Para contornar este cenário, o Estado que antes conseguia conciliar a garantia dos direitos sociais mínimos da classe trabalhadora e o lucro da burguesia, agora vai intermediar a retirada dos direitos sociais, se mostrando um Estado máximo para o capital e mínimo para as demandas sociais, efetuando o desmonte de serviços públicos, privatizações, e crescimento do desemprego, para atender aos interesses do grande capital.

Neste período, o Estado incorpora a ideologia neoliberal, que apesar de ter sido formulada durante o período de prosperidade do capital, torna-se necessária a partir da crise de 1970, tendo como precursores Margareth Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos EUA.

Defendendo o fim da regulamentação do mercado pelo Estado em nome da liberdade de compra e venda (concorrência), esta ideologia que antes ecoava no vazio em meio a prosperidade do Estado de Bem Estar Social, agora se torna necessária para a estabilidade orçamentária. A saída estava no aprofundamento da desigualdade.

Mais do que a retirada dos direitos por meio da privatização de estradas, previdência, saúde e educação, o ataque mais duro aos que vivem do trabalho foi a repressão aos sindicatos. Porque imobiliza o instrumento de luta dos trabalhadores, conseguindo também implementar medidas de precarização do trabalho e enxugamento salarial. Com a destruição dos sindicatos autônomos e cooptação de outros tantos que se tornam sindicatos de empresa, defendendo os interesses do capital, relegando aos trabalhadores o desemprego estrutural, o banco de horas, a precarização das condições de trabalho, e a retirada de direitos trabalhistas.

O ideário neoliberal cumpriu seu papel reduzindo a inflação para estabilizar a economia, mas isso aconteceu à custa da derrota do movimento sindical, já enfraquecido pelo alto índice de desemprego. E, como reforço à ideologia neoliberal, tivemos o fim da experiência socialista no Leste Europeu, que abriu campo para construção do ideário que colocava o triunfo do capitalismo.

Essa foi uma política formulada por um setor de direita, “uma espécie de franco-maçonaria neoliberal” (ANDERSON, 2010, p. 11), num período de estabilidade, que hoje se torna a política em voga mundialmente. Como afirma Perry Anderson (2010) “a partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período” (p. 11). O neoliberalismo torna-se a principal ideologia disseminada pelos governos, tanto nos países centrais do globo como os ditos subdesenvolvidos.

“No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal.” (ANDERSON, 2010, p. 14)

Apesar de equilibrar minimamente a economia, como afirma Perry Anderson (2010) a ideologia neoliberal não alcançou seu principal objetivo: reestabelecer o capitalismo. A desregulamentação da economia, um dos principais pilares do neoliberalismo, resultou numa diminuição significativa do comércio de mercadorias reais, crescendo exorbitantemente a especulação financeira, que gera instabilidade econômica.

Mas nesse sistema societal, alguém deverá arcar com a crise para recuperar as perdas do grande capital. Por isso, a política econômica reservada para a América Latina foi a abertura de vez das suas portas para a política neoliberal. Isso foi feito via Consenso de Washington, realizado nos EUA no ano de 1989 entre representantes desse país, do FMI, do BM, e do BID, tinha como pauta a avaliação das reformas em curso na América Latina. Concluíram que os países avaliados estavam tendo uma política econômica insuficiente, levando ao endividamento. Como saída, os países, que a partir de então necessitassem de empréstimos dos organismos internacionais, deveriam se sujeitar às medidas econômicas do Consenso, são eles:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;

6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos á exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual.” (NEGRÃO, 1998, p. 41)

Assim, o FMI e BM passam a serem os mediadores da política neoliberal na América Latina, abrindo suas fronteiras para o capital imperialista.

“É interessante observar que em nossos países [América Latina] a luta pela democratização se deu apenas no campo político. Quando se pensou que se havia restabelecido a democracia, elegeram-se os Fernandos Collor e Cardoso (12 anos), um Menen (10 anos), um Fujimori (10 anos).

A hegemonia do processo econômico estava nas mãos dos donos do capital financeiro.”(CANNABRAVA FILHO, 2003, p. 4)

Com a abertura dos mercados internacionais, o fluxo de capital saiu dos países subdesenvolvidos para os países dominantes. Os próprios organismos internacionais que mediam a política econômica de acirramento das desigualdades, mostram dados alarmantes, se referindo à década de 1990 como “a década da desigualdade e da pobreza”, com 1 bilhão de pessoas vivendo com 1 dólar por dia, havendo na América Latina um aumento de 8 milhões de pobres por ano.

Mas os trabalhadores do campo e da cidade deram respostas a exploração dos países centrais do globo, que privatizou os serviços públicos e a vida do trabalhador, como o movimento anti-globalização que surgiu em Seattle no fim da década de 1990 e se espalhou pelo mundo, o movimento Zapatista no México, o MST no Brasil, que luta contra o latifúndio, a luta dos piqueteros na Argentina que se levantaram contra o caos social resultante das políticas do FMI, as mobilizações contra os governos neoliberais, o Fórum Social Mundial, e os movimentos anti-capitalistas. Movimentos que, apesar de dar exemplo de resistência e organização das lutas sociais, ou foram derrotados ou não conseguiram avançar na pauta, se findando ou tomando rumos que descaracterizam a finalidade de sua criação. No entanto, segundo Antunes¹⁰ estes movimentos são importantes por seu caráter “anti-parlamentar e extra-institucionais”, pontuando onde deve se dar a disputa de poder com a burguesia.

O ataque da burguesia na década de 1990 foi tão grande que, contrário à década de 80 que é considerada pelos capitalistas como a “década perdida” se referindo à conquistas sociais, o final do século XX sentiu a reorganização da classe dominante.

¹⁰http://laurocampos.org.br/portal/images/stories/documentos/As_lutas_sociais_e_o_socialismo_no_sculo_XXI.pdf

Hoje o mundo inteiro reflete a crise do imperialismo estadunidense, que longe de apontar seu fim, pelo contrário, reafirma sua atualidade colocando os países do globo a mercê de sua política de controle da crise, seja invadindo países com seu gigantesco aparato militar para extrair suas riquezas (petróleo, biodiversidade, água), ou implementando sua política através da imposição de acordos com organismos internacionais.

Na última década passamos por um aprofundamento das contradições geradas pela tentativa de superação da crise mundial. Uma crise tão grande que nem mesmo os países europeus mantiveram o controle do capital, desencadeando uma onda de retirada de direitos sociais, congelamento salarial, precarização do trabalho e desemprego estrutural. Mais uma vez, a reação veio nas ruas. O estopim foi em dezembro de 2010, quando um jovem tunisiano ateou fogo no próprio corpo, já não tendo mais perspectiva de vida frente a crise social de seu país, assim como grande parte da população. 2011 começa com revoltas populares na Tunísia e no Egito contra as condições precárias de vida, a repressão e ditadura de Mubarak. Este movimento que se estendeu pela Líbia, Bahrein, Síria, Iêmen, Argélia, Jordânia, conhecido como Primavera Árabe, não se limitou aos países árabes, chegando à Europa.

O endividamento dos PIIGS, levou países europeus a implementar medidas de austeridade, colocando para os trabalhadores o ônus da crise financeira na União Européia. O elo mais fraco da UE, Espanha e Portugal chegaram a realizar greves gerais. Mas “essa crise na Europa ultrapassa os países que eram conhecidos por problemas econômicos como Portugal, Grécia, Espanha e Irlanda. ‘Além da crise ser profunda nesses países, também vem se expandindo por toda a Europa’”, afirma dirigente da CSP-CONLUTAS que acompanhou as mobilizações. Dos 27 países que compõe a União Européia, 23 passaram por processos de mobilização nas ruas, mostrando assim que os trabalhadores não estão dispostos a pagar pela crise ¹¹

Por isso percebemos que estamos retomando um processo de reorganização da classe, ainda que lento e embrionário.

4.1 Anos 90: a década do Brasil neoliberal

A partir daqui vamos nos deter em sistematizar a análise sobre o Brasil, mais especificamente como as medidas neoliberais em voga no mundo hoje entraram no país e

¹¹ www.brasildefato.com.br, www.diplomatique.org.br, www.1folha.uol.com.br, www.cspconlutas.org.br

refletiram na relação capital x trabalho. Para tal, nos basearemos no livro de Ricardo Antunes, *A Desertificação Neoliberal no Brasil* (2005). Iniciaremos no governo Fernando Collor, implementador da política neoliberal no Brasil, passando para Itamar Franco, FHC, Lula e Dilma, para posteriormente compreender como a política implementada nacionalmente se desenhou no Estado do Rio Grande do Sul.

Tendo seu mandato interrompido depois de dois anos eleito, Fernando Collor governou para a elite internacional, deixando o país totalmente desestruturado. Abriu as portas do país para a entrada do FMI, sucateia o capital estatal, e investe na modernização através do capital internacional que acaba por ameaçar o parque industrial. O resultado para os trabalhadores foi o aumento do desemprego, o crescimento do trabalho informal e arrocho salarial, limitando a capacidade de mobilização dos sindicatos. Tudo isso somado a casos de corrupção, levou a população a conquistar o impeachment de Collor em 1992.

O presidente foi deposto, mas sua política neoliberal teve continuidade com seu vice assumindo a presidência, Itamar Franco privatiza a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Apesar da esperança que a população depositou no novo presidente, Itamar quer retomar a estabilidade do país com a mesma política que Collor.

“O Plano Itamar-Eliseu é a pífia consubstanciação do que anteriormente se disse: propõe crescimento da economia – como se ela fosse o antídoto essencial contra a miséria – mas intensifica a privatização; fala em combate à fome através de um assistencialismo estatal minguado, mas nem longínquamente toca no padrão de acumulação que gera uma sociabilidade atravessada pela pauperização absoluta.” (ANTUNES, 2005, p. 22)

Sua política começa a mostrar falhas para além da classe trabalhadora, gerando desindustrialização, bancarrota do banco Barings e conseqüentemente manifestações populares.

Mas a entrada do imperialismo no Brasil estava só começando, Fernando Henrique Cardoso já inicia seu mandato em 1995 enfrentando a histórica greve de 31 dias dos petroleiros. Herança dos governos anteriores, os petroleiros paralisaram suas atividades em manifestação contra o arrocho salarial que se acumulava desde Collor, mas também já prevendo o futuro que estava sendo colocado para o petróleo estatal, preparando o embate contra sua privatização. Reivindicando o cumprimento de um acordo com o governo anterior, os petroleiros já sentiram qual a disposição para negociação de FHC, que age truculentamente, não só para desmobilizar a greve, mas também para combater o novo sindicalismo que nascia. “O projeto neoliberal erigiu como seu maior inimigo o sindicalismo combativo e reivindicativo” (Idem, p. 34).

Seu primeiro mandato teve como resultado “um monumental processo de privatização, desindustrialização, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional” (Idem, p. 37). No segundo mandato intensificou a privatização (privatizou empresas de energia elétrica, de telecomunicações, estradas, previdência, e a Vale do Rio Doce) mostrando total subordinação ao FMI, gerando altas taxas de desemprego e a precarização dos direitos trabalhistas, enxugando também os salários dos professores e funcionários públicos.

“Deslanchava, então, o processo de desregulamentação do trabalho, coerente com a flexibilização produtiva, *reengenharia*, *a lean production*, este ideário e esta pragmática que quanto mais beneficia os capitais, mais destrói ou precariza os homens e as mulheres que vivem do trabalho.” (Idem, grifos do autor, p. 38 – 39)

Com os crescentes ataques, os trabalhadores urbanos e rurais se levantam contra as medidas neoliberais de FHC, realizando o ato dos 100 mil contra o governo e o FMI, ações organizadas pelo MST, e greves dos metalúrgicos. As mobilizações crescem, mas o instrumento de unidade dos trabalhadores, a CUT, mostra seu primeiro vacilo em não organizar a resistência na reforma da previdência, medida que repercute diretamente na classe.

Somado às políticas neoliberais iniciada por Collor e intensificada por FHC, as empresas multinacionais que aqui começam a se instalar trazem consigo a reestruturação produtiva. O resultado é o acirramento da condição de vida da classe que vive do trabalho.

Por isso a eleição de um governo forjado nas lutas sociais é visto com grande esperança pelo povo brasileiro, uma saída para a criação de novos empregos, controle da inflação, valorização do capital estatal e espaço para atuação dos movimentos sociais e sindicatos. O governo Lula, eleito em 2002 trazia consigo a esperança de uma classe que há anos sofria com a direita no poder, fiel ao FMI.

Mas logo no início do seu mandato, Lula deixa dúvidas sobre para quem irá governar. Em 100 dias de governo já vacila numa reforma que repercute diretamente na classe, especialmente no funcionalismo público, dando continuidade na (contra) reforma da previdência. O início do seu mandato já mostra o tom da política que irá desenvolver no país.

O segundo mandato do PT reafirmou as dúvidas colocadas sobre o caráter de seu governo.

“Em vez de iniciarmos uma nova era, de desmontagem do neoliberalismo, atolamos e chafurdamos na continuidade do nefasto projeto de desetificação social e política do país, iniciado por Collor, desenvolvido por FHC e agora mantido pelo governo do PT. Consolida-se, mais uma vez, o triste processo de cooptação do que de melhor as classes trabalhadoras criaram nas últimas décadas. É constrangedor presenciar, num governo recrutado no mundo do trabalho, tanto desemprego, tanta precarização, tanto destroçamento social. E tanto deslumbramento!” (Idem, p. 155)

Essa indignação é fruto da política de continuidade que Lula desenvolve, expresso na destruição do setor produtivo, investimento no capital financeiro, subordinação ao FMI, destruição da previdência pública, vacilação frente a ALCA, defesa da flexibilização das leis trabalhistas, altos índices de desemprego, que em SP chegou a 20% e 70% em alguns de seus bairros. Esse é o resultado da soma da crise estrutural e continuidade de uma política neoliberal.

Mais de dez anos depois a frente da presidência da república, o governo petista mostra traços de continuidade da política de aprofundamento das contradições da relação capital x trabalho. Ao longo do seus doze anos de mandato governou em prol do capital, às custas da retirada dos direitos dos trabalhadores.

A diferença entre o discurso durante a campanha e as políticas adotadas em seu mandato, mostram o acirramento das condições de vida dos trabalhadores. Em campanha, Lula prometeu criar 10 milhões de empregos, um ano e meio depois da sua posse o número de desempregados cresceu em 1 milhão. Com a cooptação do movimento sindical, tenta aprovar o Acordo Coletivo Especial, que prioriza o negociado sobre o legislado, uma derrota para os trabalhadores que com muita luta conquistou seus direitos trabalhistas, os quais o governa tenta secundarizar.

Adota a política do FMI e BM, de alívio da pobreza, como eixo do seu mandato, através de políticas compensatórias. Desencadeia um processo de contra-reforma, da revidência, agrária, e da educação superior. Ignora a voz das ruas ao realizar a Copa do Mundo no Brasil, retirando dos cofres públicos 25,6 bilhões de reais para custear o evento, relegando à população desocupações de moradias, obras faraônicas que virarão elefantes brancos depois do evento, e a repressão, através da criação da força nacional, como legado da Copa aos trabalhadores. Passa também por um momento histórico brasileiro, na chamada “jornadas de junho”, reprimindo de forma truculenta as manifestações e propondo a Reforma Política como meio de enquadrar o movimento de massa na institucionalidade burguesa. Refletindo à velha consigna “mudar para tudo continuar como está”.

4.2. A precarização como característica do trabalho docente

Neste capítulo buscaremos melhor compreender o que é e como se manifesta a precarização do trabalho docente, nos utilizando de elementos da bibliografia já acumulada.

Em seguida iremos visualizar como os elementos de precarização do trabalho foram se inserindo na política educacional desenvolvida no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, em especial a partir da década de 1990, quando se desencadeia a onda neoliberal. Focando na especificidade do professor de Educação Física, que é o nosso objeto de estudo, relacionando com as entrevistas realizadas com professores da rede estadual. Finalizando com perspectivas de luta pela conquista dos direitos dos trabalhadores da educação.

Tivemos dificuldades de encontrar na bibliografia consultada uma caracterização do que seria a precarização do trabalho docente. Acreditamos que isto se deve ao constante ataque à esta categoria, que a cada governo se materializa de forma diferente, apesar de se mostrar a mesma política de fundo. Por isso, buscaremos aqui contribuir com a construção de uma concepção da precarização do trabalho docente.

Costa; Neto; e Souza (2009) nos mostra o processo de proletarização que a categoria dos professores sofreu fruto da ampliação do acesso à escola, sem a devida estrutura, e do rebaixamento da formação, com a criação dos cursos de licenciatura curta.

Percebemos que a precarização gira em torno de três pilares, a reorganização da escola, as precárias condições de trabalho, e a baixa remuneração.

A reorganização da gestão da escola, nos moldes em que vem acontecendo, gera a constante perda de autonomia do professor sobre seu trabalho, fruto de um complexo processo de *descentralização e centralização* (COSTA; NETO; SOUZA, 2009). A partir da histórica luta da comunidade escolar pela garantia da autonomia escolar, este setor conquista o direito de decidir as ações a serem realizadas pela escola, através da descentralização das decisões, que agora se divide entre os três agentes da escola, professores, pais e funcionários. Mas a descentralização não acontece com as decisões, conforme a reivindicação da comunidade, e sim na descentralização da responsabilidade do Estado com a educação pública, levando a escola a buscar recursos em setores da sociedade civil, como ONGs e empresas, aos moldes da cartilha neoliberal. O projeto Amigos da Escola exemplifica isto.

Esta descentralização vem articulada à centralização das políticas educacionais, que acaba relegando à comunidade escolar apenas a possibilidade de pensar como desenvolver a política já aprovada pelos governos, com o investimento já delimitado. Um exemplo que tem se propagado bastante atualmente neste meio, são os programas implementados nas escolas. As verbas já vêm delimitadas para atividades já programadas pelo governo. Cada vez mais os projetos da escola estão sendo vinculados a programas de governo, como o caso das políticas

de esporte na escola, que já vem estruturada, cabendo ao professor somente desenvolvê-la. Como o Programa Atleta na Escola.

Isto intensifica a perda da autonomia pedagógica do professor, que fica preso aos programas de governo em prol da garantia de recursos para o funcionamento da escola. Processo que reflete diariamente no trabalho do professor e no ter ideológico a ser disseminado na escola, potencializado com o crescente estímulo para o uso do livro didático, fruto de parcerias com editoras ligadas aos empresários do setor educacional. Frente a este processo, fica cada vez mais distante a possibilidade do professor desenvolver a criticidade e a compreensão da realidade, que defendemos como um dos objetivos da educação.

À perda de autonomia está ligada também a mudanças na organização do funcionamento da escola. A reestruturação produtiva também gerou mudanças para a categoria docente, tanto pela necessidade de se formar outro modelo de trabalhador, como nas tarefas a serem realizadas pelo professor, necessitando de um trabalhador mais volátil e polivalente. Na docência este novo padrão de trabalhador tem se expressado no *acúmulo de tarefas* a serem realizadas pelo professor, não ficando mais restrito a relação de ensino-aprendizagem com o aluno, mas extrapolando para tarefas burocráticas e de gestão.

Este par “centralização/descentralização” gera a ideia de que a escola detém mais autonomia, o que já vimos que na realidade se reverte em perda da autonomia do professor. Perante a sociedade, a descentralização acaba gerando o entendimento de que a escola e, mais especificamente o professor, é o responsável pelo quadro atual da educação, pois ele detém (ou deveria deter) autonomia para gerenciar o ensino. Isso gera uma grande pressão social que responsabiliza o professor pelo insucesso da educação pública.

A pressão em cima da escola também é muito grande, tanto da população quanto do governo e seu representante, as CREs, para gerar números positivos para a gestão do Estado. O professor, mais uma vez, sofre também esta dupla pressão, refletida através do *assédio moral*, muitas vezes silenciado mas frequente no meio educacional. Segundo Marie-France Hirigoyan, o assédio moral se caracteriza como

“conduta abusiva que se dá através de comportamentos, palavras, atos, gestos e escritos, que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa e pôr em perigo seu emprego ou degradar seu ambiente de trabalho” (APUD COLETIVO ESTADUAL DE SAÚDE DO CPERS/SINDICATO)

Exemplos de assédio moral temos os relatos de punição à professores grevistas ou do movimento sindical, e professores contratados, que sofrem pressão por parte da CRE que age ameaçando rescindir contratos e trocar professores de escolas.

Inserido no contexto mundial de retirada de direitos, tendo a *precarização das condições de trabalho* como uma constante, o professor da escola pública sofre duplamente com este processo. Primeiro por se situar entre a classe que tem tido as condições de trabalho cada vez mais precárias, em prol da garantia do lucro, mas que no setor público se expressa no enxugamento com gastos sociais. A educação vem sofrendo corte de despesas, em 2003 a educação sofreu corte no orçamento de 432 milhões, em 2004 o corte foi de 627 milhões, em 2006 o governo cortou 1,6 bilhões, e em 2009 foram 1,3 bilhões retirados da educação.

Isso se reflete na precária estrutura das escolas públicas, como percebemos nos dados onde apenas 35% das escolas possuem biblioteca, 45% possuem laboratório de informática, 11% possuem laboratório de ciências, 31% possuem quadra de esportes, 53% possuem sala para professores, 12% possuem sala para atendimento especial, 17% possuem sanitários fora do prédio da escola, apenas 22% escolas são adaptadas aos portadores de deficiências, 10% das escolas não possuem água filtrada, e apenas 45% tem esgoto via rede pública. Os materiais também são limitados, em muitas escolas falta até mesmo o mais básico para o processo educativo, 26% das escolas não tem aparelho de DVD, e 23% não tem televisão, apenas 33% possuem aparelho retroprojeter, e 47% possuem máquina copiadora. Isso limita e muitas vezes impede a oferta de serviços essenciais na escola, como o acesso à internet, que existe em apenas 58% das escolas.¹²

A precarização das condições de trabalho se estabelece também no vínculo empregatício de muitos professores, que se mantém há anos em regime de contrato temporário e convocação para a ampliação da carga horária de trabalho em função do baixo salário, ou mesmo como única forma de renda. Por serem temporários, os professores que mantêm estes vínculos sofrem com a *perda de direitos trabalhistas*. Hoje, só no estado do RS são 22 mil professores em regime de contrato temporário.

A *baixa remuneração* tem sido uma marca da profissão docente. Estudos mostram que a baixa procura por cursos de licenciatura se deve muito pelo baixo salário¹³.

Resultado da baixa remuneração é o *aumento da carga horário de trabalho*. Para sobreviver a categoria docente se vê obrigada a acumular horas de trabalho, que chegam a até 60 horas semanais. Este quadro se intensifica nos Estados que não cumprem a lei do piso, que estabelece 1/3 da carga horária para atividades de planejamento.

¹² Dados retirados do sítio www.qedu.org.br

¹³ <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-apenas-2-dos-jovens-querem-ser-professores-3234641>

O *inchaço das turmas* também compromete o trabalho do professor, o grande número de alunos limita as possibilidades de o professor dar conta de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem respeitando as especificidades de cada um. Isso repercute na desqualificação do ensino e no maior desgaste do professor.

Outro elemento de precarização, que não se refere diretamente ao trabalho, mas é o instrumento de luta pelos direitos da categoria, é a *cooptação do sindicato*. De forma geral, e não generalizada, entendemos que as jornadas de junho deu o recado dos trabalhadores às entidades representativas, entre elas o sindicato. Dentre as consignas deste movimento de massas, estava a ideia de que “ninguém me representa”, mostrando que a burocracia sindical, construída historicamente, aliada à cooptação dos sindicatos, vem distanciando as organizações representativas da base da categoria. Entendemos que isto é um elemento de precarização, pois vem desconstruindo a luta no sindicato como possibilidade de saída frente a retirada de direitos, tornando esta ferramenta cada vez menos combativa.

Um exemplo disto é a CUT, que foi vanguarda na construção do novo sindicalismo na década de 80, mas que hoje se mostra cooptada pelo governo. Está longe de ser a entidade que objetivava a união das lutas dos trabalhadores, como quando foi criada. De ferramenta dos trabalhadores, passou a ferramenta do governo para frear as lutas, alicerçada na burocracia sindical e no carreirismo de seus militantes. Hoje em dia a CUT gestou a aprovação de ementas que atacam os direitos dos trabalhadores, como o Acordo Coletivo Especial, que sobrepõe o acordado sobre o legislado, e o Banco de Horas que precariza as relações de trabalho.

Baseados nos dados da realidade que trouxemos, aliado aos elementos buscados na bibliografia acumulada, acreditamos que a precarização docente vem se constituindo no processo de : a) descentralização e centralização da gestão escolar, que leva à perda de autonomia pedagógica do professor; b) acúmulo de tarefas; c) precarização das condições de trabalho; d) perda de direitos trabalhistas; e) aumento da carga horária de trabalho; f) cooptação do sindicato; g) assédio moral; h) grande número de alunos por turma; e i) baixa remuneração.

O resultado deste cenário de descaso com a educação pública e trabalho do professor, reflete na saúde da categoria docente. Estudo do CPERS mostra que quase 50% da categoria pode estar sofrendo de algum transtorno psíquico, mais de 70% convive com tensão, nervosismos e preocupações (Coletivo Estadual de Saúde do CPERS/Sindicato, 2012). Os dados mostram que, entre os sintomas somáticos, 49% dos trabalhadores em educação tem

dores de cabeça frequentes, 49% dorme mal, 51,1% tem sensações desagradáveis no estômago; em relação ao decréscimo de energia, 44,1% encontra dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias, 37,2% tem dificuldade de pensar com clareza, 36,6% sente-se cansado o tempo todo, 26,7% relata que seu trabalho é penoso e causa sofrimento, e 47,3% se cansa com facilidade; sobre humor depressivo-ansioso, 25,4% tem chorado mais do que de costume, 72,5% se sente nervoso, tenso ou preocupado, e 37,1% se assusta com facilidade; e em relação a pensamentos depressivos, 9,2% acredita que é incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida, 30,1% tem perdido o interesse pelas coisas, 6,9% se sente uma pessoa inútil, sem préstimo, e 4,5% relatou ter tido ideias de acabar com a vida.

Este quadro leva ao crescente afastamento dos professores da sala de aula, por distúrbios vocais, dor nas costas, estresse, e esgotamento mental e físico. Só em 2003 22,6% professores entraram em licença-médica. Em São Paulo, estado com um dos maiores índices de pedidos de afastamento de professores, em 2006 teve quase 140 mil licenças médicas¹⁴.

A partir destes elementos, daqui para frente iremos buscar de que forma o processo de precarização docente se inseriu no Brasil, e posteriormente no RS.

¹⁴ Dados do sítio: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19>>

5. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E GOVERNOS: A ALIANÇA PARA IMPLEMENTAR A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

5.1. A precarização do trabalho docente entre os ditames dos organismos internacionais.

Dentre os acordos internacionais e leis aprovadas no país, selecionamos as que acreditamos serem importantes para compreender como a precarização do trabalho, uma realidade para os trabalhadores de todos os setores, se inseriu na educação pública no Brasil.

Ramos e Miranda (2008) afirmam que o Banco Mundial influencia significativamente as políticas educacionais do Brasil desde fins da década de 80. Segundo as autoras,

“A partir de então, implantaram-se os programas de estabilização, corte de gastos públicos, e de abertura comercial. Também se iniciaram as privatizações, as reformas previdenciárias, a flexibilização dos monopólios, a priorização de investimentos no ensino fundamental etc.” (p. 61)

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, realizado na Tailândia em 1990. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) este documento “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial” (1997). Seguindo o eixo neoliberal de enxugamento do Estado, e em articulação com a UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, este documento prevê a ampliação da oferta do ensino público sem ampliar os investimentos nesta área social. A partir de então vai se acumulando os elementos de precarização do trabalho relacionado à falta de investimento, como construção e manutenção da estrutura, aquisição de material, e valorização salarial.

Este documento foi base para a construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que segundo Fidalgo e Fidalgo (2009) aliena o trabalho pedagógico, impondo tarefas fragmentadas que impossibilitando a criticidade, criatividade e autonomia, essenciais ao trabalho pedagógico, também limitando a auto-organização

Logo após, entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, divulga o relatório chamado “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Com base num diagnóstico da conjuntura mundial, delega à educação o papel de superação das contradições sociais, onde o esforço individual em buscar constantemente conhecimento retiraria o indivíduo da situação de miséria. Ou seja, disponibiliza os serviços educacionais (sem considerar as condições de ensino), sendo responsabilidade do indivíduo tanto a conquista da cidadania quanto o seu

sucesso ou fracasso na vida. Difundindo a concepção de formação de capital humano na educação.

O BM também formula o documento “Prioridades y estratégias para la educación” (1995) que, dentre diversas metas, prevê “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos” (APUD FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99). Estes dois últimos documentos influenciam a política educacional de muitos países, no Brasil reflete na LDB, que traz as mesmas concepções de reestruturação do Estado para com a garantia dos direitos sociais, e responsabilização do indivíduo em relação à sua condição social. Segundo Dourado e Paro (2001) prevê equidade e descentralização, que em análise se mostram como formas de flexibilizar a responsabilidade pela educação pública, dividindo entre sociedade civil e governo, ampliando assim as tarefas de responsabilidade docente. É importante pontuar que neste período se articulou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que entre diversas organizações sindicais, políticas e científicas construíram uma proposta de LDB, projeto este rejeitado pelo governo.

Este Fórum composto por setores da sociedade civil que lutam pela manutenção da educação pública, através de seminários de discussão formulou também uma proposta de PNE, que disputava a concepção de educação para o país com a proposta do governo. Sob pressão do FMI, o governo veta a proposta de PNE da Sociedade Brasileira, que propunha destinar 4% do PIB para a educação, chegando na cifra de 10% de investimento do PIB na educação no fim do Plano. Ao invés de potencializar o investimento na educação pública, como propunha o PNE da Sociedade Brasileira, aprova o Plano do governo que abre a escola para a privatização, estimulando a participação da sociedade civil e empresarial no financiamento da educação, e aliando o voluntariado ao desenvolvimento da cidadania (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Além disso, a precarização da educação pública se deu também através da criação do FUNDEF, que previa como parâmetro de investimento na educação o valor mínimo por aluno. Isso levou a um inchaço de matrículas nas escolas para alcançar maior verba. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003),

“O fraco investimento efetivo na educação fundamental soma-se não na valorização que o FUNDEF preconiza na própria sigla, mas na desvalorização do magistério. As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e

espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.” (p. 115)

A proposta de avaliação, SAEB, também vem no sentido de precarizar o trabalho docente, no sentido de limitar a autonomia prevista na construção do currículo, ao avaliar de forma externa e baseadas nos parâmetros do governo, que como já vimos se subjugla aos padrões dos organismos internacionais.

Mudando o governo, mas seguindo a mesma lógica das políticas públicas, em 2007 é aprovado o PDE. Basearemos-nos nas análises de Saviani (2007) para visualizar as normativas deste plano.

Em relação ao trabalho docente, este Plano prevê a formação continuada vinculada pela Universidade Aberta do Brasil, ou seja, ensino à distância, buscando alcançar dois milhões de professores da educação básica. Quanto ao salário, propunha o alcance gradual do salário base, para em 2010 alcançarmos o valor do piso do magistério, que na verdade corresponde a perda salarial considerando a inflação anual. Para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, propõe o Guia das Tecnologias Educacionais, inserindo as tecnologias, seus instrumentos e ferramentas no processo educativo, juntamente com o programa Inclusão Digital, o que veremos adiante nas políticas do governo do Estado do RS que se limita ao consumo de tecnologia por meio de parcerias com empresas privadas, como a Positivo. E o programa Mais Educação, para ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas por meio de oficinas de atividades artísticas, culturais, educativas, de esporte e lazer. Que no nosso Estado é propagandeado como desenvolvimento da escola de tempo integral, mas que na realidade se mostra aquém ao projeto político-pedagógico da escola, se utilizando do limitado espaço físico das escolas e utilizando mão-de-obra precarizada na forma de oficinairos, que não detém nenhum direito trabalhista e não está contemplado no plano de carreira do magistério. Se caracterizando como uma escola de tempo integral baseada no trabalho precário.

Em continuidade com a reformulação do papel do Estado e o desenvolvimento da meritocracia, o PDE traz também o Programa Dinheiro Direto nas Escolas, que oferece um incentivo de 50% nas verbas para escolas que alcançarem as metas do IDEB. Incidindo na autonomia pedagógica do professor, aprova a Biblioteca na Escola, que objetiva distribuir livro didático de todas as disciplinas do Ensino Médio aos alunos da educação pública.

Não por acaso percebemos muitas medidas que aprofundam a precarização do trabalho docente no PDE, já que tem como formulador o intelectual orgânico formado por empresário de diversos ramos, o TPE¹⁵. Por isso, se faz necessário melhor compreender o que é este movimento que difunde na sociedade a bandeira de defesa da educação, e que se fará presente nas políticas educacionais daqui para frente no país.

Apesar do movimento “Compromisso Todos pela Educação” ter dado maior visibilidade na luta pela educação pública, sabemos que a concepção de educação defendida por este organismo vem em prol da adequação da educação aos moldes do neoliberalismo, da defesa da educação como trampolim social, gestão do financiamento para o enxugamento dos gastos públicos¹⁶ juntamente com parcerias público-privadas e a consequente isenção de tributos das empresas parceiras.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) também legitimam a política de reestruturação capitalista, impondo novos modelos de gestão e organização do trabalho.

A partir da breve análise destas normativas dos organismos internacionais, em especial o TPE, é possível afirmar que as políticas destas organizações são impostas sutilmente através de leis formuladas pelo governo neste período, inserindo a precarização do trabalho do professor numa relação de contradição entre “importância da educação X desvalorização do professor”.

5.2. PNE (2014 – 2025): o sucumbir da educação pública.

Entre as diferentes ditames que trouxemos acima, daremos especial atenção ao novo PNE (2014 – 2025), não pela sua atualidade, mas por ser um marco no aprofundamento da mercadorização da educação pública brasileira.

Após muito tempo de idas e vindas do Senado e Câmara, inserção e revisão dos artigos, dois anos após o fim da vigência do último Plano, o novo PNE é aprovado no senado com apoio de Dilma de sua base aliada. Entre suas vinte metas, o que se expressa é a abertura para crescimento do setor privado na educação. Como afirma Roberto Leher,

¹⁵ Fazem parte deste movimento representantes de grandes grupos empresariais como o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social, a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, o Grupo Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Educar DPachoal, o Instituto Itaú Cultural, o Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, o Instituto Ayrton Senna, a Cia Suzano, o Banco ABN-Real, o Banco Santander, e o Instituto Ethos,

¹⁶ Dentre suas 5 metas, prevê a gestão eficaz do financiamento da educação básica.

“A data de aprovação, terça feira, 17 de dezembro de 2013, será lembrada como o dia em que o financiamento da educação pública brasileira teve a sua qualificação “público” apagada em prol das parcerias público-privadas, um anseio vivamente reivindicado pelas corporações “de novo tipo”, que operam no setor de serviços educacionais e, avidamente, pelas coalizões empresariais imbuídas de um projeto de classe difundido como de salvação da educação brasileira.” (2014)

Para quem luta pela garantia da educação pública, este PNE é um marco no ataque à educação brasileira, pois segue à risca a agenda do TPE. Ao longo do seu texto, aprofunda a política de mercadorização da educação que já vinham sendo implementadas de forma branda, mas que agora é regulamentada em forma de lei. Abordaremos aqui quatro pontos que mostram o caráter deste PNE, financiamento, privatização, democracia, e meritocracia.

Um dos temas mais polêmicos na aprovação do novo PNE é referente ao financiamento, seu percentual e seu destino. Segundo estudo realizado pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), no qual vamos nos basear daqui para frente para falar sobre o novo PNE, no texto base do Plano sistematizado em 2010, é previsto a destinação de 7% do PIB para a educação após dez anos, sem especificar entre o público e o privado. “Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do País (PL 8.035/10).”

Em face da pressão social encabeçada pela campanha/Plebiscito “10% do PIB para a Educação Pública, Já!”, em 2012 a Câmara dos Deputados altera o artigo, prevendo 10% do PIB para a educação pública. Com pressão social, ao chegar ao Senado é mantido os 10% do PIB, mas seu destino fica em aberto. Em 2013, ao voltar à Câmara a Comissão Especial, é aprovado 7% até o quinto ano de vigência da lei, e 10% até o final do decênio, contemplando a educação pública. Mas a concepção de público, visto a partir da “terceira via”, engloba as parcerias público-privadas, se mostrando assim uma ameaça à educação pública.

Estudos do COLEMARX mostram como é hoje possível destinar 10% do PIB para educação pública. Com o montante acumulado por renúncias fiscais, sonegação e desonerações de impostos¹⁷ somados, ultrapassaria tranquilamente os 10% do PIB, sem mencionar a auditoria da dívida e uma reforma tributária para vincular os impostos progressivos sobre a renda.

¹⁷ Segundo o SINPROFAZ (Sindicato Nacional dos Procuradores da Fazenda Nacional) só em 2013 foram sonegados R\$ 415 bilhões, correspondente a 8,6% do PIB. No governo PT a desoneração de impostos se deu prioritariamente sobre automóveis, linha branca, e construção civil. Medidas que atendem diretamente aos interesses dos empresários na medida em que estimula o consumo num momento de queda nas vendas por conta da crise estrutural.

A autonomia da comunidade escolar também é ameaçada neste Plano na meta 19, que prevê repasse de verbas voluntárias da União para escolas que regulamentem a nomeação de diretores segundo critérios de caráter técnicos, na forma de curso de formação para gestores e até mesmo concurso para o cargo, como já existe em alguns Estados.

“Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) 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.” (BRASIL, 2014)

Isso retira a autonomia e o princípio democrático na escolha de diretores pela comunidade escolar, conquistado na LDB. Além destes mecanismos de formação e escolha serem restritos a escolhidos pelo poder local, é realizado por empresas da educação. Com isso, cada vez mais os gestores serão formados a partir de uma concepção mercadológica de educação.

Assim a democracia reservada à comunidade escolar é limitada ao controle, a fiscalização no cumprimento das metas do PNE e IDEB, na forma de fóruns permanentes, como a Conferência Nacional de Educação, cancelada justo no ano de aprovação da principal política educacional para o decênio. A participação nestes fóruns são de hegemonia dos sindicatos e movimentos de base do governo, se mostrando um fórum pouco democrático. Assim, a dita democracia é restrita ao monitoramento das metas impostas pelo governo, mesclada com uma limitada consulta à comunidade.

As metas também influem no trabalho do professor, é com base nelas que gira toda vida da escola. A qualidade que antes era o foco da educação, dá lugar ao alcance de metas estipuladas conforme o resultado das avaliações. O maior repasse de recursos ficam reservados às escolas melhor classificadas nas avaliações externas, aprofundando as diferenças regionais na oferta do ensino.

Como as verbas destinadas pelo FUNDEB não garantem totalmente o funcionamento da escola, os professores acabam sofrendo pressão para desenvolver as competências e habilidades a serem avaliadas. Se mostrando mais um ponto de perda de autonomia docente e assédio moral. Isso afasta ainda mais a possibilidade do professor desenvolver um ensino crítico, limitado ao cumprimento de metas e prazos. Além da desvalorização dos conteúdos curriculares que não são avaliados pelo governo.

Sobre a valorização salarial o novo PNE reafirma a construção de plano de carreira para professor e trabalhadores da educação em geral, o pagamento do piso nacional para o magistério, o cumprimento da jornada de trabalho em uma só escola, e o tempo para atividade extra-classe. Aparentemente parece ser um avanço, mas não específica como irá realizar estas

metas, parecendo ser, mais uma vez, continuidade da reafirmação da necessidade aliada ao descumprimento na prática. Em relação a formação continuada, é voltada para as instituições privadas e não dá garantias de avanço na carreira.

Com isso, se nossas análises anteriores mostram um cenário de precarização da educação pública e sucateamento do trabalho docente, para a próxima década está reservada uma política de aprofundamento da mercadorização da educação e entrega do setor público para o privado. Para a categoria dos professores, a perspectiva na aplicação deste Plano é de aprofundamento da desvalorização salarial e precarização das condições de trabalho.

5.3. A precarização do trabalho docente inclusa nas políticas educacionais: o contexto do Rio Grande do Sul.

Independente dos governos eleitos a partir da década de 1990 no Rio Grande do Sul, aqui também é perceptível a implementação do neoliberalismo nas políticas educacionais. Apesar de nenhum governador conseguir se reeleger neste período, é possível perceber traços de continuidade na política de fundo dos diferentes governos.

Aqui vamos resgatar algumas das principais políticas para a educação pública implementadas em cada governo, a partir de 1995. Através da pesquisa bibliográfica, iremos nos basear nos trabalhos de Mello (2010), Amaral (2010) e Moraes (2014)

Iniciamos com o governo Britto (1995 – 1998), que teve como uma das suas principais políticas públicas para a educação a aprovação da Lei Estadual nº 10.576 de novembro de 1995, referente à Gestão Democrática do Ensino Público. Lei que avança ao instituir a eleição direta para diretor de escola, que até então eram indicados pelas coordenadorias de educação (antigas delegacias de educação). Mas retrocede ao dar continuidade à centralização ideológica escolar ao prever curso de formação para os diretores eleitos pela comunidade, o Programa de Capacitação de Diretores e Vice-diretores de Escola, podendo inclusive ser oportunizado pela iniciativa privada. Esta centralização se mostra também na formação dos professores que, através do Plano Integrado de Escola (PIE), reserva 40h por ano para formação, mas que deveriam seguir o padrão de referência estipulado pela Secretaria de Educação, nos Documentos do Padrão Referencial de Currículo (PRC), limitando a autonomia escolar.

A descentralização também é um eixo central deste governo, que aliado à política nacional de minimização das responsabilidades do Estado, institui a autonomia por meio da desresponsabilização financeira estatal, como podemos ver no depoimento a seguir de um trabalhador da educação da época,

“Não há incentivo nenhum na educação não incrementam os recursos financeiros que vem do governo estadual, na autonomia financeira, são tão baixos, que a gente não consegue manter a escola. Sinceramente não melhorou. Desde o início que trabalho em escola estadual, se a escola quer fazer algo a mais, é ela que tinha que se manter, ela que tinha que prover, até hoje é isso.” (MELLO, 2010, p. 131)

Adotando a política neoliberal de diversificação do financiamento através de parcerias com a iniciativa privada, aprova o Programa Adote uma Escola, que por meio do Fundo de Apoio às Empresas (FUNDOPEM), garante isenção de impostos e desonerações fiscais para as empresas que “adotassem” escolas.

Já para os professores a política era outra. Britto tentou implementar a meritocracia ao instituir um novo plano de carreira, que oferecia premiação por produtividade para professores e escolas que atingissem o coeficiente de qualidade escolar estipulado pelo governo, o Prêmio de Produtividade Docente. O Plano não foi aprovado por divergências na Secretaria de Educação.

A política de precarização do trabalho docente se mostra também no Programa de Avaliação Externa, baseado no SAEB, e no não pagamento de parcelas do reajuste salarial para recuperar as perdas com a inflação, depois de grandes embates entre governo e CPERS, mas que até hoje estão sendo pagas a quem recorreu à justiça, a “famosa” Lei Britto.

O governo Olívio Dutra (Frente Popular – PT/PSB/PCdoB/PCB/PDT) (1999 – 2002) teve rupturas em relação ao governo anterior. Foi marcado pela construção do Orçamento Participativo, onde se firmou a Constituinte Escolar. Estas iniciativas deu o caráter de diálogo e discussão deste governo, que teve como eixo a democratização.

Revogou medidas aprovadas por Britto, como o Plano de Carreira do Magistério Estadual, voltando a vigorar o plano de carreira de 1974. Extinguiu o processo de avaliação externa. Fez alterações na Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, ampliando o mandato dos diretores de dois para três anos, abriu possibilidade para servidores de escola concorrerem à direção, e definiu a eleição como forma de escolher os representantes do conselho escolar, este podendo inclusive receber verbas públicas.

Apesar do aumento concedido após greve do CPERS, de 14,9%, que não chegou a cobrir a inflação, as críticas feitas a este governo foi em relação às poucas medidas de valorização dos professores, como afirma depoimento de participante da pesquisa de Mello (2010),

“Entretanto, do ponto de vista estadual e das escolas estes espaços mais ou menos ampliados dependendo da concepção ideológica do grupo que está no poder. Inegavelmente o discurso oficial tem sido de democratização da educação, mas isto pouco tem refletido concretamente no avanço do processo de valorização e qualificação do magistério público do RS, decorrente, em boa medida, das concepções conservadoras assumidas pelos governos e, mesmo quando se teve um governo que se assumiu como democrático e popular, esta visão não remeteu a avanços significativos para a categoria.” (p.162)

Diferente do Olívio, o governo de Germano Rigotto (PMDB), 2003 – 2006 aconteceu longe do chão da escola. Aprovou o Plano de Ajuste do Setor Público Estadual, que tinha como linha a redução de despesas, pautando o reaproveitamento da estrutura e servidores. Incluía o Programa de Incentivo à Qualidade e Produtividade do Serviço Público, que na educação foi implantado no projeto piloto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), política que no mesmo sentido da avaliação externa do SAEB.

Dentro da lógica de melhor gerenciar os recursos públicos, implementou também o Contrato de Gestão, um estímulo à produtividade, aliada a qualidade nos serviços, no uso de recursos humanos e materiais do Estado, avaliação institucional, autonomia gerencial/orçamentária/financeira. Este programa premiava escolas e CREs que se destacavam frente aos indicadores e metas estipuladas no contrato entre SEDUC e escolas. Apenas duas CREs aderiram ao programa.

Teve como uma das principais políticas o Programa Escola Aberta para a Cidadania, um acordo entre MEC e UNESCO que objetivou auxiliar na melhoria da qualidade da educação, inclusão, e a construção da cultura da paz, redução da violência escolar e integração entre escola e comunidade. Oferecia oficinas aos alunos, com apoio do governo federal, ONGs, universidades, e organismos internacionais para apoio financeiro, aquisição de material e pessoal. Os oficinairos não eram professores, mas sim colaboradores da comunidade escolar, como mostra o relato do secretário de educação na época,

“[Tinha] então, figura-chave: a diretora da escola, porque ela acabava sendo o grande instrumento de viabilização do projeto, sem dúvida. Não contamos com muitos professores. Mais o voluntariado. Tínhamos os professores voluntários na escola, principalmente no interior do Estado, várias pessoas se mobilizavam para serem voluntários.” (p. 165)

Isto mostra como a valorização do trabalhador em educação e, em específico o professor, mais uma vez não foi um dos sujeitos centrais no desenvolvimento da política educacional. Tese que se reforça na ausência dos professores na construção do Plano Estadual de Educação, que formulava a política educacional para o decênio. Apesar de ter sido construído nos Fóruns Permanentes, a participação se limitava aos representantes dos segmentos. A maioria dos professores em atividade desconhecia a construção deste Plano, que não chegou a tramitar na Assembleia Legislativa.

A isto se soma a minguada política salarial de Rigotto, que cedeu 10% de reajuste aos trabalhadores em educação, parcelados nos quatro anos de mandato. Realizou ajustes no quadro de carreira docente, possibilitando a progressão mais rápida de professores. Apesar desta iniciativa, este governo reafirma a desconsideração com a valorização do profissional do magistério.

O governo Yeda Crusius (PSDB), 2007 – 2010, começa com atraso no repasse de verbas para as escolas e falta de recursos humanos, que ao sofrer remanejamento, desloca pessoal de fora do magistério para a sala de aula, como funcionários da biblioteca e laboratórios, levando ao fechamento destes setores para suprir a falta de professores.

Como plano de governo, teve como central a reconfiguração da gestão pública, apresentada como “modernização” na forma de gerir o setor público, adotando como norte a racionalização e reformulação na gestão. A “modernização” do governo Yeda veio na forma de corte em 50% do orçamento para a educação. A reformulação foi desenvolvida através da Enturmação, Ordem de Serviço nº 06 de 23 de setembro de 2004. Previa a reorganização das turmas conforme parâmetros de número de alunos recomendado pelo Conselho Estadual de Educação. Levou 26% das escolas a reorganizar suas turmas em meio ao ano letivo. Chegando a delimitar a média de 40 à 45 alunos por turma no Ensino Médio.

Adotou como eixo do governo a agenda do TPE, debatendo a reorganização da gestão com representantes de organismos internacionais e empresários. Resultado deste diálogo tivemos a aprovação do Plano Plurianual de Educação.

Para desenvolver a política do TPE expressa no Plano Plurianual, implementou o Programa Boa Escola Para Todos. Incluso neste Programa mais amplo, tinham seis projetos específicos: a) Centro de Referência na Educação Profissional, que tinha como objetivo transformar nove escolas estaduais em centros de ensino técnico; b) Escola Legal, para realizar a manutenção e ampliação da estrutura escolar; c) Professor Nota 10, visava a valorização do magistério; d) SAERS, para avaliação do desempenho dos alunos; e e) Sala de Aula Digital, como forma de informatização dos recursos pedagógicos. Além dos programas, realizou diversos projetos em parceria com a iniciativa privada¹⁸.

Apesar do governo Olívio Dutra ter tido traços de avanços, seu companheiro de partido, Tarso Genro (2011 – 2014), não se mostrou tão disposto a priorizar as áreas sociais.

¹⁸ Projeto Jovem de Futuro – Instituto Unibanco; Projeto para a Alfabetização – REFAP, GERDAU, ARACRUZ, COPEL, MARCOPOLO; Projeto para a Alfabetização – Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto, GEEMPA; Oficinas Digitais – Oi, Brasil Telecom; Minha Terra – Fundação Telefônica; Projeto Aluno Monitor – Microsoft; Consultoria para a Educação de Qualidade – SESI/RS; Projeto Parceiros da Educação – Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho.

Com base nos dados que mostram o grande índice de reprovação e evasão escolar no Ensino Médio, aprovou a Reforma do Ensino Médio - Politécnico. No projeto afirma que uma educação de qualidade depende de três fatores, currículo que dialogue com a realidade do aluno, estrutura de qualidade, e professores com valorização salarial. No entanto, para contornar a evasão escolar, o governo propõe uma mudança somente no currículo, que além de não mudar a precária situação do professorado do RS, ainda cria mais demandas aos professores, através do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um conjunto de reuniões de formações aos professores durante o ano de 2014, oferecendo bolsa de 200 reais aos professores participantes, mas que não foram pagas até hoje após Tarso entregar o governo estadual para Sartori. Aprova também o SAEB/RS, uma avaliação da educação pública que objetiva um acompanhamento do processo educativo e o desempenho dos alunos. Segundo Moraes (2014), esta avaliação acaba culpabilizando os professores pelos índices escolares, relegando unicamente à eles o insucesso escolar.

Em relação à carreira do magistério, Tarso passou por grandes embates da categoria. Relator da Lei Nacional do Piso do Magistério, quando governador não cumpriu a lei, se negando a pagar o piso nacional, recorrendo à justiça para declarar a lei inconstitucional e tentando mudar o índice de reajuste do piso do FUNDEB para INPC¹⁹. Tarso também descumprir o direito a 1/3 de hora-atividade para o professor realizar planejamento fora da escola.

Realiza dois concurso para o magistério, permeados por ausência de transparência no processo de posse das vagas, havendo inclusive relatos de priorização de vagas para alguns aprovados, desrespeitando o critério de classificação. Finalizou o mandato sem chamar os aprovados que por direito deveriam assumir suas vagas, já que, segundo estudo do CPERS/Sindicato a falta de recursos humanos é uma realidade na escola pública,

“58,5% das 226 escolas visitadas sofrem com a falta de recursos humanos. Dos diretores entrevistados, 47,1% afirmam que o número de professores disponíveis nas escolas é insuficiente e 58,5% afirmam que o número de funcionários nas escolas não atendem as necessidades daquela instituição escolar” (CPERS/Sindicato, 2010, p. 8)

Resgatamos aqui três décadas de políticas educacionais dos governos do RS, apesar de algumas tentativas de avanço na educação pública, como no governo Olívio que apesar da linha democrática pouco mudou na realidade escolar. No geral percebemos que nenhum governo encarou a educação pública como uma das prioridades de seu governo. Tão

¹⁹ O índice do piso é o parâmetro para o reajuste anual do valor do piso, na tentativa de diminuir o índice, Tarso defendeu a troca do parâmetro do FUNDEF para o INPC, que acarreta em perda no reajuste anual para os professores.

esquecidos ficaram também os professores, que além de terem seus direitos retirados ao longo dos anos, ainda acabam por serem responsabilizados pelo insucesso da escola pública. Isso mostra a continuidade das políticas federais aqui no RS, que independente do partido adotou a agenda neoliberal dos organismos internacionais.

5.4. A precarização do trabalho do professor de Educação Física

Ao longo deste trabalho trouxemos elementos que buscam melhor compreender como se caracteriza a precarização do trabalho docente, juntamente com o aporte legal que levou a este quadro de relações de trabalho. A partir de agora focaremos em compreender como estes elementos se desdobram na especificidade do professor de Educação Física da escola pública, buscando compreender também se a precarização tem relação com o limitado desenvolvimento das abordagens críticas da EF na escola. Para isto, utilizaremos os elementos obtidos nas entrevistas realizadas com 24 professores deste componente curricular lotados na 8ª CRE²⁰, que apesar de se limitar à análise de uma região do Estado do RS, é possível realizar generalizações para o desenvolvimento da EF no país, já que percebemos que, independente de governo, as políticas educacionais neoliberais de retirada de direitos, precárias condições de trabalho e arrocho salarial tem sido uma consigna no trabalho docente, tanto a nível federal quanto nos estadual.

Além dos elementos de precarização já apresentados acima, ao professor de EF se soma a desvalorização do seu componente curricular frente aos outros da grade curricular, secundarizando suas necessidades que muitas vezes são supridas de forma improvisada. Os dados sobre a estrutura reservada para a EF refletem a precarização, onde apenas 31% das escolas possuem quadra de esportes, tendo que improvisar as aulas em espaços não adequados como campos de terra, pátios e até salas de aula. Pesquisa realizada pelo CPERS/Sindicato mostra que nas escolas públicas “o item pior avaliado é o espaço esportivo, quadras e ginásios, como o recurso de maior carência” (2010, p. 15).

Nas entrevistas realizadas com professores de Educação Física, dos 24 entrevistados, apenas 10 afirmaram que suas escolas passaram por reformas nos espaços destinados às aulas de EF, isto durante todos os anos em que estiveram na escola, sendo que um deles afirmou que a reforma diminuiu o espaço destinado para a EF. Na avaliação da quantidade e qualidade

²⁰ Foram entrevistados professores da cidade de Santa Maria, Júlio de Castilhos e São Pedro do Sul..

do espaço físico e material, 2 professores avaliaram como excelente, 1 avaliou como bom, 14 disseram ser razoável; e 5 avaliaram como muito precário. Isso repercute diretamente no trabalho docente, na entrevista 10 professores afirmaram que precisam rever frequentemente o plano de aula por causa de problemas na estrutura da escola, e 8 professores disseram ter que rever o planejamento ao menos 5 vezes ao ano por causa de problemas com os materiais da escola.

As políticas educacionais dos governos também se mostram presentes na intensificação da precarização no dia-a-dia, como o programa Enturmação, realizado no governo Yeda mas que até hoje reflete no inchaço das turmas. No entanto, pelo fato das aulas de EF muitas vezes acontecerem no contraturno, tendo muitos alunos dispensados por apresentarem atestado de doença ou trabalho, verificamos nos dados das entrevistas que o inchaço das turmas não é majoritário nas aulas de EF, onde apenas 7 professores afirmaram ter 30 alunos ou mais por turma.

Confirmamos também nas entrevistas a realidade que é a retirada de direitos dos trabalhadores em educação, como o grande número de contratos temporários e convocações, que não garante os direitos trabalhistas previstos em lei. Dos 24 professores, 6 tem regime de convocação, e 1 é contratado temporário. O desrespeito às leis também está presente na carreira do professor de EF, apenas 4 professores tinham garantido o 1/3 para hora-atividade.

O salário foi avaliado como muito ruim por 13 dos 24 entrevistados. É renda essencial para 8 professores, complementar para 6, e única para apenas 4. Consideramos que isto é um fator que mostra a dificuldade de se manter uma família com o atual salário de professor no RS. Por isso, além do trabalho no magistério, 10 professores afirmaram ter outra renda fora da escola. Outros intensificam o trabalho no magistério ampliando sua carga horária, dos entrevistados, 8 mantém vínculo de 40 horas, e 2 de 60 horas.

As mudanças na organização e gestão da escola, decorrente das novas exigências ocasionadas pela desresponsabilização do Estado se reflete no acúmulo de tarefas, onde 16 professores disseram realizar outro serviço na escola. Aqui percebemos uma especificidade da EF, pois segundo os relatos, o caráter dos serviços extra-aula são: treinamento do time da escola, realização de jogos internos, e organização das festas escolares; atividades que historicamente são relegadas aos professores da EF, reafirmando a consigna de desvalorização deste trabalhador em relação aos colegas de outras disciplinas. A quantidade de tarefas resultante das mudanças na organização escolar se reflete no tempo em que os professores

ficam envolvidos com tarefas extra-aula em casa, 11 disseram passar 3h por semana envolvidos nestas tarefas, e 8 afirmaram se envolver em tarefas em média 7 horas por semana.

Ainda sobre o caráter das atividades realizadas, o desvio de função, não permitido por lei, acontece com 6 dos professores participantes da pesquisa, podendo ser também indício de falta de agentes educacionais que levam à realocação de pessoal.

O resultado deste quadro de precarização é evidente nos dados sobre a saúde dos professores. 10 dos 24 entrevistados afirmaram já ter tido algum transtorno psíquico. Destes, 6 relacionaram ao seu trabalho, e 3 relacionaram em parte o transtorno com o trabalho. 9 professores disseram desenvolver doenças em geral. No que se refere à saúde do professor, o docente da área de EF sofre ainda mais com a contínua exposição ao frio e sol, e com transtornos vocais por ministrar aulas na maioria das vezes em locais abertos.

A tese de cooptação do sindicato e conseqüente distanciamento da base também se reafirmou nas entrevistas. Dos entrevistados, 9 professores não são sindicalizados no CPERS, todos estes formados depois da década de 90. Sobre o motivo de não serem sindicalizados, afirmaram: a) falta de informação sobre o sindicato; b) falta de interesse; c) muita política e pouca representação da categoria. Acreditamos que o fato dos não sindicalizados serem todos formados no período a partir de 1990, reafirma o que as análises feitas acima sobre o processo de cooptação dos sindicatos iniciado em meados da década de 90, o que nos levou à queda no número de greves e conseqüentemente a perda de direitos e arrocho salarial.

Com os dados obtidos na entrevista pudemos reafirmar que os elementos de precarização que incide nos professores em geral também estão presentes no dia-a-dia do professor de EF, uns mais outros menos, mas no geral os elementos se repetem, mantendo algumas especificidades apresentadas acima. Com isso, buscaremos visualizar se a ausência das abordagens críticas da EF escolar tem relação com a precarização do trabalho docente.

No primeiro capítulo fizemos um breve resgate do papel que a Educação Física cumpria na sociedade, sempre servindo a interesses externos à área. Após a reestruturação produtiva, todos os setores sofreram alteração em função da crise estrutural, e a Educação Física não foi diferente. Antes servindo à disseminação da higiene e eugenia, passando pela construção do corpo forte para o trabalho. Hoje a Educação Física parece ter perdido, ou ainda não ter encontrado uma forma de contribuir para a continuidade das relações capitalistas de produção. De modo que este componente curricular perde ainda mais importância na escola. Mas encontra funcionalidade ao passar a servir ao consumo, e não mais à produção. No

consumo de materiais, instrumentos, formulas em busca do corpo ideal, segundo Castellani Filho (1991), construindo o corpo mercadoria e consumidor.

Desta forma, o estímulo a construção do corpo saudável tem tomado a frente das prioridades da Educação Física (Castellani Filho, 1991). No âmbito escolar, outro papel que a Educação Física tem cumprido, é a democratização do acesso ao esporte (Moraes, 2014). As políticas públicas para a EF escolar reafirmam o foco que vem sendo dado ao esporte, como o Bolsa Atleta e o Programa Esporte na Escola, muito em função da política esportiva construída no Brasil, com a vinda da Copa do Mundo e Olimpíadas para nosso país, os dois maiores eventos esportivos do mundo.

Acreditamos que esta perda de funcionalidade para contribuir na formação da classe para o trabalho e para a manutenção e construção da ideologia burguesa propagada na escola, intensifica os elementos de precarização vividos pelos professores de EF, em comparação com as outras disciplinas. Isso ocorre pelo fato da EF ficar em segundo plano na distribuição dos escassos recursos destinados à educação pública. Que, quando recebem investimentos, é por meio de projeto extra-curriculares, como os atuais programas para formação de atleta e oficinas do Mais Educação. Sendo assim, a questão estrutural de espaço físico e material pedagógico se encontra ainda mais precária na área da EF.

Na relação com o desenvolvimento das abordagens críticas da EF, se fez necessário fazer um levantamento da apropriação destas propostas pelos professores. Quando questionados, 4 professores disseram não terem tido contato com as abordagens críticas, 11 afirmaram já terem tido contato mas não tem propriedade sobre a teoria, e 8 afirmaram já terem tido contato e ter propriedade do que se trata.

Frente a precária formação inicial e continuada disponibilizada aos professores, acreditamos ser um avanço o número de docentes que tem conhecimento do que se trata as abordagens críticas da EF. A maioria dos professores que tem conhecimento das abordagens críticas são os formados a partir da década de 90. Frente este dado, podemos concluir que: poucos professores formados antes da década de 90 tem propriedade do que se trata as abordagens críticas da EF, mostrando a precária formação continuada ofertada pelo Estado; e, apesar de não termos claro de que forma os professores tiveram contato com as abordagens críticas, há avanços ao vermos que professores com propriedade das abordagens críticas estão inseridos na renovação do quadro do magistério estadual.

A contradição, e um importante elemento para nossa pesquisa, foram as poucas afirmações de sucesso ao desenvolver as abordagens críticas nas aulas. Quando questionados

sobre qual o maior empecilho ao tentar desenvolver a abordagem/teoria utilizada por eles, as respostas foram: a) limite nos materiais e espaço disponíveis para as aulas; b) falta de diálogo entre os professores, fazendo com que não haja continuidade no trabalho desenvolvido com os alunos, baseado numa concepção crítica; c) e a estrutura da escola, que impede ou limita o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica.

Com isso, reafirmamos nossa hipótese de que a precarização do trabalho docente é sim determinante no desenvolvimento das abordagens críticas da EF. Mas não o único, para além da precarização do trabalho docente, encontramos outro elemento que dificulta o desenvolvimento das abordagens críticas, a estrutura da escola gerida pelo Estado. Este elemento nos remete a questões como, “quais as possibilidades e limites de se construir práticas superadoras e críticas dentro da escola estatal?”

Trouxemos no primeiro capítulo exemplos de desenvolvimento das abordagens críticas na escola, mas o que viemos percebendo é que se limitam, na maioria das vezes, a contextos específicos, como atividades mediadas por grupos de estudos da universidade e projeto de extensão. Assim, não se mostram como possibilidade de massificação desta prática entre os professores de EF da escola pública, 1) pelo teor denso da proposta teórica, que não se limita a proposições para a prática pedagógica mas se amplia para um compreensão de mundo, difícil de ser apropriada em meio a carga de trabalho, a carga horária, e a realização de diversas outras atividades na escola. Também, 2) vemos grandes limites na questão estrutural, o que aparentemente pode ser contornado com medidas de improviso, mas que no dia-a-dia impõe muitos limites no desenvolvimento de abordagens, que já mostram resistência com a proposta de escola capitalista.

Sendo assim, entendemos como um grande avanço a sistematização das abordagens críticas da EF, e nos engajamos na tentativa de desenvolver estas propostas na escola. No entanto, é preciso colocar alguns questionamentos referente à seu desenvolvimento na escola capitalista, contradições estas inerente à própria estrutura social vigente. O desenvolvimento de uma proposta contra-hegemonica se faz necessária, mas não depende somente da disposição individual, mas também das condições materiais e políticas para tal. Por isso, a luta pela ampliação do desenvolvimento das abordagens críticas deve se fazer impreterivelmente aliada à disputa do lugar onde esta prática está inserida, ou seja, à disputa dos rumos da escola/sociedade. Disputa esta necessária ser travada em todas as relações sociais, principalmente a política, não se limitando à prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de abranger diferentes dimensões do nosso problema de pesquisa, ao longo deste trabalho trazemos acúmulos da bibliografia, resgatamos o aparato legal dos temas abordados, e realizamos pesquisa de campo por meio de entrevistas. Todo conhecimento e apreensão da realidade acumulado até aqui, nos proporcionou a compreensão de como chegamos a atual conjuntura política/social/econômica que se expressa na realidade da educação pública e no trabalho do professor de Educação Física na escola.

Desta forma, considerando os dados reunidos, é possível reafirmar nossa hipótese, antes expressa em nível de concreto aparente, obtido nos estudos sobre educação e, principalmente através da vivência no dia-a-dia como professora da rede estadual. Agora, na análise dos dados científicos, chegamos à formulação em nível de concreto pensado, e assim podemos afirmar que a precarização do trabalho docente interfere no sentido de dificultar o desenvolvimento das abordagens críticas na escola.

Este quadro de precarização do trabalho em geral, vem de uma necessidade de adequar o mundo do trabalho frente à crise estrutural pela qual passamos desde a década de 1970. As relações capital X trabalho foram afetadas na forma da exigência de um novo padrão de trabalhador. O neoliberalismo entra em voga como nova sociabilidade, resposta necessária frente à crise que se espalhou no mundo, uma resposta para capital, mas não para trabalhador, levando à intensificação da retirada de direitos, o arrocho salarial, e precarizando as condições de trabalho. Impondo também uma mudança no papel do Estado, privatizando os direitos sociais como transporte, cultura, saúde, e educação.

Esta nova sociabilidade, implementada através de parcerias com organismos internacionais, refletiu em todos os setores, mas se expressa de forma diferente na categoria dos professores estaduais, por fazerem parte do funcionalismo público, gerido pelo Estado que hoje se mínimo para as demandas sociais. A mercadorização da educação, desencadeada através do enxugamento dos gastos com este setor e das parcerias público-privadas, também intensificam a precarização do trabalho do professor.

No Estado do Rio Grande do Sul, após análise das políticas destinadas ao trabalho docente, percebemos que, apesar de mudanças na forma de implementar as políticas, de fundo elas seguiram os ditames dos organismos internacionais, mostrando que independente do partido eleito, a educação não tem sido prioridade dos governos.

Resultado deste descaso é a estrutura precária das escolas e a falta de materiais de suporte pedagógico, isso tudo somado a retirada de direitos e arrocho salarial, leva a precarização do trabalho docente. Sobre este último, entendemos que se expressa na perda de autonomia pedagógica do professor, no acúmulo de tarefas, na precarização das condições de trabalho, na perda de direitos trabalhistas, no aumento da carga horária de trabalho, na cooptação do sindicato, no assédio moral, no grande número de alunos por turma, e na baixa remuneração.

No caso do professor de EF existem algumas peculiaridades a serem consideradas, como a maior probabilidade de desenvolver doenças por causa da maior exposição ao clima, espaço destinado às aulas e materiais disponíveis ainda mais precário, e desvalorização deste componente curricular frente aos outros. Este último ponto está relacionado com a perda do papel que a EF tem na reordenação do mundo do trabalho, que hoje mescla entre concepção de corpo mercadoria/consumo, e incentivo ao esporte de rendimento para dar visibilidade e aceitação dos Megaeventos sediados no país. Em contraponto a este aparente conflito no papel a ser cumprido pela EF escolar, passamos pelo aniversário de 20 anos de formulação das abordagens críticas da Educação Física, oriundas de debates na área da educação num momento de retomada democrática no país.

Além da conclusão já exposta aqui, de que a precarização do trabalho docente limita as possibilidades de desenvolvimento das abordagens críticas na escola pública, ao longo do trabalho nos deparamos com outros elementos importantes se serem ponderados, ainda que aquém dos objetivos propostos aqui. Durante as entrevistas percebemos nos relatos dos professores que a estrutura organizacional da escola é um elemento forte que dificulta o desenvolvimento de abordagens progressistas.

Por isso, apontamos como tema necessário a ser analisado em pesquisas futuras, os limites e possibilidades de se desenvolver práticas contra-hegemônicas na instituição escolar gerida pelo Estado, que se mostra como uma ferramenta para a reprodução ideológica e formação da classe trabalhadora para o mercado. Aqui é indispensável considerar a contradição posta, de imposição de um papel social à escola pela sua mantenedora, e as possibilidades de se criar meios de superá-la.

Estes limites impostos pela escola capitalista não nos faz desacreditar no desenvolvimento das abordagens críticas da EF na escola. Pelo contrário, se faz necessário construir pontos de disputa da ideologia que vem formando a juventude. No entanto, acreditamos ser fundamental que esta disputa não se restrinja ao nível pedagógico da sala de

aula, mas se some à luta em defesa da educação pública, laica, gratuita e socialmente referendada, que por sua vez se alia à luta por outra sociedade que não se baseie na “exploração do homem pelo homem”, a sociedade socialista.

Mas a correlação de forças não nos parece favorável nas últimas décadas, o crescente ataque aos trabalhadores e a cooptação dos instrumentos de luta impõe derrotas à classe. Por isso, olhamos para o ano de 2013 de forma diferente. As jornadas de junho mostraram na materialidade que nada é impossível de mudar. Se os instrumentos de luta da classe não vêm representando suas demandas, o movimento de massas das jornadas de junho se mostrou como uma possibilidade de unidade na luta em contraponto à falsa democracia representativa e burocracia sindical. Ressaltamos a necessidade de construção destes instrumentos alternativos, juntamente com a disputa pela retomada dos sindicatos e organizações da classe.

No âmbito da educação, o ano para a retomada da unidade, contra os ataques à educação pública e o governismo que vem se alastrando nos sindicatos da categoria, foi 2014. O esforço para retomar o movimento feito em torno do Fórum Nacional de Luta em Defesa da Educação Pública, construído na década de 80 e que sistematizou o PNE da Sociedade Brasileira, é expresso no Encontro Nacional de Educação. Depois de etapas municipais e estaduais, foi construído o I Encontro Nacional de Educação, marco na rearticulação da luta pela educação pública, com unidade, de forma horizontal e combativa frente ao PNE privatizante de Dilma/PT.

Com isso, após mostrar o quadro de ataque à educação pública e intensificação do trabalho docente, em meio a discursos disseminados pelos governantes de importância da educação, e até mesmo deste ser o ano da “pátria educadora” como afirmou a presidente Dilma, cabe a nós, professores, funcionários, estudantes e comunidade, lutar contra a mercadorização da educação pública e por valorização e melhores condições de trabalho para a categoria docente. Esta luta aliada à luta diária para desenvolver abordagens contra-hegemônicas na escola avança na qualificação da educação pública e na formação dos filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. SADER, Emir; GENTILI, Pable. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ANDERY, Maria Amália, SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. 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, 1988. p. 402-434.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____. A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collo, FHC e Lula). 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago/99.

_____. A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-23.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005 de junho de 2014. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. 1. série, vol. 2, São Paulo: Alfa-omega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau; série formação de professores)

COLETIVO ESTADUAL DE SAÚDE DO CPERS/SINDICATO. **Assédio Moral: identificar para combater**. Cartilha, out, 2013.

_____ . **Cuidado! A saúde da educação está em perigo**. Cartilha, ago, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha. A sistematização dos conteúdos da educação física: na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167 – 178, set./dez. 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>, acessado em 15/10/2012.

FIDALGO, M. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, M. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básico no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 24, n. 82, p. 93 – 130, abril, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/88040993/Educacao-Fisica-progressista-Paulo-Ghirdelli-Jr> Acesso em: 06 nov. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Luta e movimentos pela educação no Brasil**. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20GOHN.pdf Acesso em: 07 nov. 2013.

HELENE, Otaviano; MATSUSHIGUE, Lighia, B. N. **Como vai a educação brasileira**. Disponível em <emdefesadaeducacao.wordpress.com> Acesso em: 14 out. 2012.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento)**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IORA, Jacob. **Propostas pedagógicas para a educação física: a abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória 20 anos após suas sistematizações.** Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 3ª reimpr. da 28. ed de 1998. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção primeiros passos; 23)

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P 55 – 75.

KUNZ, Elenor. **Educação Física & ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. 160 p.

_____. **Ensino e Mudanças.** Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. **Transformação Didática e Pedagógica do Esporte.** 1. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LEHER, Roberto. Novo Plano de governo visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento da educação. 2014. Disponível em : http://www.correiciudadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9254%3Amanchete220114&catid=72%3Aimagens-rolantes Acesso em 26 jan. 2015.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **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.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. Conhecimento dos professores de educação física sobre as abordagens da educação física escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 7, n. 3. 2008.

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

MARX, Karl. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm> Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. vol I, livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tomo I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 160 p.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995 – 2006): convergências e divergências**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2010.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. ver. E ampliada, São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Pauo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa – 1. ed. Rev. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MICHELOTTI, Daniele; SOUZA, Maristela da Silva. Análise do conhecimento Teórico- Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/UFSM em relação à sua Prática Pedagógica. **Revista Movimento**. 14, n. 2, p. 63-82. maio/ago. 2008.

MOLINA NETO, Vicente; SCHERER, Alexandre. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública do Rio Grande do Sul – uma etnografia em Porto Alegre. **Revista Movimento**. Ano VII, n. 13, 2000/2.

MORAES, Francielle de Cássia Tonetto. **A Educação Brasileira no Contexto Neoliberal: as implicações das políticas educacionais do governo Tarso Genro (2010 – 2014) para a educação física escolar**. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

MORSCHBACHER, Márcia; MARQUES, Carmen Lúcia da Silva. Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Revista Movimento**. v. 19, n. 02, p. 149-166, abr/jun, 2013.

MUNIZ, N. L; RESENDE, H. G; SOARES, A. J. G. Influencias do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade. **Artus Revista de Educação Física e Desportos**. v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Baril, 1998.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004.

NISHIMURA, Shin Pinto. **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, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista CEDES – Educação e Sociedade.** v. 25, n. 89, p. 1127-1144. Set./Dez. Campinas, 2004.

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

SANCHEZ GAMBOA, S. A. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C., SANCHEZ GAMBOA, A. S. (Org) **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade.** Campinas: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. 96 p.

_____. 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.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP:Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, Maristela da Silva. Educação Física: **Construindo Ideologia ou Contra-Hegemonia?** Monografia de Especialização, CEFD/UFSM, 1998.

SOUZA e SIVA. Rossana Valéria. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1997.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital.** 2009. Disponível em: <www.rascunhodigital.faced.ufba.br> Acesso em: 06 nov. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Entrevista Semi-estruturada para professores de EF da rede estadual

Identificação alfabética:

Tempo de trabalho no magistério:

Perguntas gerais:

1 – Em que ano e onde você concluiu a graduação em Educação Física?

2 – Qual sua forma de ingresso e regime no Estado?

- a) Nomeado;
- b) Contratado;
- c) Convocação;
- d) Nomeado com horas de contrato;
- e) Nomeado com horas de convocação.

3 - Caso tenha regime de contrato ou convocação, há quanto tempo você tem este tipo de vínculo?

4 - Em quantas escolas você trabalha atualmente?

5 - Em quantas escolas você já trabalhou ao longo de sua carreira no magistério?

6 - Qual sua carga horária de trabalho semanal?

7 - Quantos períodos de aula você tem por semana?

8 - Quantos alunos em média, você tem em cada turma?

9 - O que você sabe, ou já ouviu falar, sobre as abordagens críticas da EF?

10 – Na sua formação, inicial ou continuada, você teve contato com as abordagens crítico emancipatória (Elenor Kunz), e crítico superadora (Coletivo de Autores)?

- a) Não tive contanto;
- b) Tive contato mas não sei ao certo do que se trata;
- c) Tive contato e tenho propriedade do que se trata.

11 – Você desenvolve alguma abordagem ou teoria pedagógica nas suas aulas? Caso sim, qual?

12 – Que elemento da abordagem/teoria desenvolvida você consegue mais sucesso em suas aulas?

13 – O que você acredita ser o maior obstáculo para desenvolver a abordagem/teoria que você usa?

14 – Do ano em que você ingressou no magistério para cá, houve ampliação ou reforma de espaço físico para as aulas de Educação Física na sua escola?

- A) Sim
- B) Não

15 – Como você avalia o seu salário, considerando o tipo e a quantidade de trabalho:

- a) Muito ruim;
- b) Razoável;
- c) Ótimo;
- d) Excelente.

16 – Você tem outro emprego fora do magistério?

- a) Sim
- b) Não

17 – Como você avalia a participação do seu salário na renda familiar?

- a) É a única renda da minha família;
- b) Essencial;
- c) Complementar;
- d) Extra.

18 – Você acumula outro cargo na escola, além de professor(a)?

- a) Sim
- b) Não

19 – Além de ministrar aulas, você costuma realizar outro serviço na escola?

- a) Sim
- b) Não

Qual? _____

20 – como você avalia a quantidade e qualidade de material (espaço físico e material pedagógico) que você tem disponível para utilizar nas aulas?

- a) Muito precario;
- b) Razoável;
- c) Bom;
- d) Excelente.

21 – Marque as opções de estrutura física que você tem disponível para utilizar nas suas aulas:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> sala de aula | <input type="checkbox"/> sagão |
| <input type="checkbox"/> ginásio | <input type="checkbox"/> pátio |
| <input type="checkbox"/> quadra aberta | <input type="checkbox"/> sala de ginástica |
| <input type="checkbox"/> campo | <input type="checkbox"/> outros |

 sala de jogos

22 – Alguma vez você não pode realizar a atividade planejada para a aula por restrição na estrutura física da escola? Se sim, com que frequência?

- a) Nunca passei por isso;
- b) Em média duas vezes no ano;

- c) Em média cinco vezes ao ano;
- d) Frequentemente tenho que rever meu planejamento por causa de problemas na estrutura física da escola.

23 – Alguma vez você não pode realizar a atividade planejada para a aula por restrições nos materiais da escola (bolas, som, tv, internet)? Se sim, com que frequência?

- a) Nunca passei por isso;
- b) Em média duas vezes no ano;
- c) Em média cinco vezes ao ano;
- d) Frequentemente tenho que rever meu planejamento por causa de problemas com o material da escola.

24 – Quanto tempo por semana você fica envolvido com tarefas extra-aula (como atividades de planejamento, correção de atividades etc)?

- a) Geralmente não levo trabalho para casa;
- b) Em média 3 horas por semana;
- c) Em média 7 horas por semana;
- d) Mais de 8 horas por semana.

25 - Você já apresentou algum transtorno psíquico, como estresse, ansiedade ou depressão?

- a) Sim
- b) Não

26 - Caso sim, você relaciona com as condições do seu trabalho?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte

27 - Você já desenvolveu alguma doença desencadeada ou intensificada pelo seu trabalho?

- a) Sim
- b) Não

28 - Você é sindicalizado no sindicato da categoria?

- a) Sim
- b) Não

29 - Caso seja sindicalizado, qual foi o motivo que levou você a se sindicalizar? Caso não seja, porque optou pela não sindicalização?

Perguntas para formados antes da década de 90.

1 – você cursou algum curso de pós-graduação? Caso sim, o que te motivou a realizar o curso?

- a) Ampliar meus conhecimentos;
- b) Me qualificar para futuramente trocar de profissão ou campo de atuação;
- c) Ascender financeiramente na carreira;

2 – Com que frequência você participa de cursos de formação?

- a) Geralmente não participo;
- b) Em média duas vezes por ano;

- c) Em média quatro vezes por ano;
 - d) Mais de cinco vezes por ano.
- 3 – Caso participe de formações, quais você costuma realizar?
- a) As disponibilizados pela escola;
 - b) As disponibilizados pela CRE;
 - c) Procuro cursos fora da escola;
 - d) Procuro cursos na universidade.
- 4 – Caso não tenha o costume de participar de cursos de formação, qual é o maior motivo?
- a) O tempo de duração dos cursos;
 - b) Falta de tempo devido à carga horária de trabalho
 - c) O valor dos cursos;
 - d) O tema dos cursos;
 - e) Não vejo necessidade;
 - f) Não tenho estímulo na carreira para me qualificar;
 - g) Não tenho tempo.
- 5 – Comparando o que você recebia quando entrou no magistério, e o período atual, qual sua opinião sobre seu salário?
- a) Percebi uma valorização salarial;
 - b) Tive avanço na carreira;
 - c) Percebi uma desvalorização salarial.
- 6 – Como você avalia a quantidade de tarefas realizadas hoje pelo professor na escola, comparando ao trabalho executado quando você ingressou no magistério?
- a) Se manteve o mesmo;
 - b) Aumentou as tarefas que devo executar;
 - c) Diminuiu as tarefas que devo executar.
- 7 - Comparando a quando você ingressou no magistério, como você avalia a carga horária de trabalho do professor na escola?
- a) Se manteve a mesma;
 - b) Aumentou a carga horária;
 - c) Diminuiu a carga horária.
- 8 - Ainda fazendo um comparativo com o período no qual você ingressou no magistério, como você avalia o tamanho das turmas que você ministra aulas?
- a) Se manteve a mesma média de alunos;
 - b) Teve um aumento no número de alunos por turma;
 - c) Teve uma diminuição no número de alunos por turma.