

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

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO
DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO
2011/2014 - E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabricio Krusche Ramos

**Santa Maria - RS, Brasil
2015**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 - E
SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO
DO TRABALHO**

Fabricio Krusche Ramos

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**

Orientador: João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil

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

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

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 - E SUA RELAÇÃO
COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO**

elaborada por
Fabricio Krusche Ramos

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINDORA

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPEL)

Andressa Aita Ivo, Dr^a. (UFSM)

Elizara Carolina Marin, Dr^a. (UFSM)
(suplente)

Santa Maria, 27 de abril de 2015.

Dedico o presente trabalho aos trabalhadores do todo o Brasil e América Latina,
principalmente aos trabalhadores em Educação...
às minhas duas *Vidas*, Maristela e Cecília; uma: esposa, amor, paixão, amiga,
companheira, amante, incentivadora, enfim, faltam palavras para tantas
qualidades... outra: a representação de um sentimento que pode ser e é maior do
que qualquer coisa nessa vida...
à minha querida vizinha Olinda (in memoriam), que mesmo não tendo acesso ao
conhecimento historicamente elaborado, sabia o real valor que o conhecimento
tem para a emancipação de toda humanidade...

AGRADECIMENTOS

Possivelmente esta é a parte mais difícil desta dissertação, pois seria injusto deixar algum nome de fora, seja pela importância acadêmica, seja pela importância pessoal. Por outro lado seria injusto deixar de citar àqueles que, de certa forma, contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo...

Primeiramente à minha família, Maristela da Silva Souza por tudo o que já passamos e que passaremos juntos ainda, e minha querida filha Cecília Souza Ramos pela luz que você representa em minha vida;

Aos meus pais, Carlos Alberto de Souza Ramos e Laurene Krusche Ramos, pelo incentivo e dedicação que tiveram ao longo de minha vida acadêmica;

Os meus avós paternos Pedro Alves Ramos e Maria Olinda de Souza Ramos (in memoriam) e ao meu avós maternos Alcides Krusche e Florinda Dalla Costa Krusche pelo carinho que dedicaram ao longo de minha vida;

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas, que aceitou o desafio de construirmos juntos essa dissertação;

Ao Prof. Dr. Giovanni Frizzo, que muito contribuiu para a concretização desse estudo;

À Prof.^a Dr.^a Andressa Aita Ivo, pelas contribuições para esse estudo.

Ao programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro e pelo apoio à pesquisa;

À LEEDEF (Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física) pelas constantes elucidações acadêmicas e pela importância que o conhecimento tem para a luta de classes;

Aos colegas da Escola Margarida Lopes, em especial à equipe diretiva nas pessoas do Prof. Jorge Brandli Fernandes, Prof. Valmir Beltrame, Prof.^a. Loane Senger, Prof.^a. Eliane Esteves da Rosa, Prof.^a. Maria Eloisa Bortolotti, pela sensibilidade de reconhecer a importância que este momento representa e pela ajuda disponibilizada nos momentos mais difíceis que tive ao longo desta jornada;

Aos colegas da Escola Reinoldo Emílio Block;

À Dra. Martha Almeida, pela ajuda disponibilizada nos momentos mais tensos dessa dissertação;

Aos trabalhadores e trabalhadoras de todo o Brasil e América Latina, pela luta por justiça social e igualdade de condições para todas as pessoas...

OBRIGADO!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 - E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO

AUTOR: FABRICIO KRUSCHE RAMOS

ORIENTADOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2015.

O presente estudo parte da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014. Analisamos as características das mudanças da referida proposta e suas implicações para o ensino da Educação Física. Para tanto usamos a base teórica do Materialismo Histórico Dialético e como técnica de pesquisa a análise documental e bibliográfica. Seguimos um caminho que nos possibilitou visualizar a tríade Concreto-Abstrato-Concreto em que no Primeiro Capítulo - Concreto - apresentamos a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, através de aproximações preliminares; No Segundo Capítulo - Abstrato - realizamos análises bibliográficas referente às categorias Trabalho e Educação, Trabalho como Princípio Educativo, Politécnica; Educação Física. No Terceiro Capítulo - Concreto - apresentamos as sínteses finais, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, e suas implicações para o ensino da Educação Física. Salientamos que nessas sínteses finais são apresentadas, também, as nossas considerações finais. Sintetizamos, que com o objetivo de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, a escola também se reestrutura, pois existe a necessidade de que haja a garantia de que a transmissão das competências flexíveis habilitem os indivíduos a lutarem pelas poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho. Neste cenário, cabe à educação assegurar que o desenvolvimento das competências assegurem o aprendizado ao longo da vida, sendo que isso se configura como a categoria principal na pedagogia da acumulação flexível. Configurado assim, cabe ao mercado regular os caminhos que serão seguidos pela educação escolar, atendendo aos interesses de curto prazo do capital. Neste processo, a atual reforma no E.M. tem como base os parâmetros dos Organismos Internacionais, na medida em que sustenta que a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências demandando raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse e sob a defesa do trabalho como princípio educativo e a politécnica, contribui fortemente para materializar essa lógica. O ensino da EF enquanto politécnico e tendo o trabalho como princípio educativo, porém adaptado às novas configurações exigidas pelo mercado de trabalho, é baseado nas experiências valorativas que os conteúdos têm para os alunos e dentro

da lógica da pedagogia das competências, as experiências próprias se sobressaiam perante os demais conhecimentos, ganhando assim uma dimensão que vai além de seus próprios limites e, neste caso, carecendo de uma mediação com o conhecimento científico e elaborado. Mais uma vez, a EF, através de modificações em seu conteúdo e em sua formulação metodológica, opta em contribuir para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável à lógica do sistema.

Palavras-chave: Proposta pedagógica. Ensino Médio. Educação Física. Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

Master's thesis
Graduate Program in Physical Education
Federal University of Santa Maria

PROPOSAL FOR EDUCATIONAL RIVER STATE HIGH SCHOOL GRANDE DO SUL - MANAGEMENT 2011/2014 - AND ITS RELATIONSHIP WITH THE PHYSICAL EDUCATION AND WORKING LIFE

AUTHOR: FABRICIO KRUSCHE RAMOS

SUPERVISOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Date and Place of Defense: Santa Maria, April 27, 2015.

This study of the pedagogical proposal to the Polytechnic High School and Professional Education Integrated with State High School of Rio Grande do Sul-management 2011/2014. We analyze the characteristics of the changes of the proposal and its implications for the teaching of physical education. For this we use the theoretical basis of Dialectical Materialism History and as technical research documentary and bibliographical analysis. We followed a path that allowed us to view the Concrete-Abstract-Concrete triad where the First Chapter - Concrete - present a pedagogical proposal for the High School of Rio Grande do Sul State - Management 2011/2014, through preliminary approaches; In the Second Chapter - Abstract - we perform bibliographical analysis relating to labor categories and Education, Labor and Education Principle, Polytechnic; Physical Education. In the Third Chapter - Concrete - present the final synthesis, the Pedagogical Proposal for the High School of Rio Grande do Sul State - Management 2011/2014, and its implications for the teaching of physical education. We emphasize that these final summaries are presented also our final remarks. We synthesize, that in order to keep up with changes in the workplace, the school also restructures, as there is a need for there to guarantee that the transmission of flexible skills enable individuals to fight for the few places available in the labor market . In this scenario, it is up to education to ensure that the development of skills to ensure learning throughout life, and it is configured as a major category in the pedagogy of flexible accumulation. Configured so it is up to the regular market the paths to be followed by education, meeting the short-term capital interests. In this process, the current reform in EM is based on the parameters of international organizations, in that it maintains that the ability to make passes to be replaced by intellectualization of skills requiring formal logical reasoning, the field of forms of communication, flexibility to change, ability to learn permanently and resistance to stress and in the defense of work as an educational principle and the polytechnic, contributes strongly to materialize this logic. The teaching of EF while polytechnic and taking work as an educational principle, but adapted to new settings required by the labor market, is based on evaluative experiences that have content for students and within the pedagogy of logic skills, their own experiences They stand out against the other knowledge, thus gaining a dimension that goes beyond its own limits and, if so, lacking a mediation with the scientific and elaborate knowledge. Again, EF, through changes to its content and its methodological formulation,

chooses to contribute to the formation of a perfectly adaptable to the system logic worker.

Keyword: Pedagogical Proposal. High School. Physical Education. World of Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS - Acordo Geral de Comércio de Serviços
ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEEM – Comissão Nacional de Ensino Médio
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPERS - Centro de Professores do Estado do RS
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EF - Educação Física
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FSE - Fundo Social de Emergência
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF - Fundo Global para o Meio Ambiente
ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas e Investimentos
IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC - Corporação Financeira Internacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC/RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
TPE - Todos Pela Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O PONTO DE PARTIDA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	22
CAPÍTULO II – AS ABSTRAÇÕES	35
2.1 Trabalho e Educação	35
2.1.1 Neoliberalismo, Organismos Internacionais do Capital e a Dependência Educacional dos Países Periféricos.....	45
2.1.1.1 <i>A agenda neoliberal no Brasil: De Collor a FHC</i>	58
2.1.1.2 <i>A agenda Neoliberal no Brasil: O GOVERNO LULA</i>	73
2.2 Trabalho como princípio educativo: entendimentos e contradições	79
2.3 Politecnia: primeiras aproximações	90
2.4 Mundo do trabalho e Educação Física	98
CAPÍTULO III - O PONTO DE CHEGADA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 - NOVAS SÍNTESES	112
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é fazer uma análise na Proposta de Reforma do Ensino Médio realizada pela administração do Partido dos Trabalhadores no Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014, suas relações com o mundo do trabalho e, especificamente com a Educação Física. O presente estudo partiu da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 analisando as características das mudanças da referida proposta e suas implicações para o ensino da Educação Física.

Para isso usamos a base teórica do Materialismo Histórico Dialético e como técnica de pesquisa a análise documental e bibliográfica.

A escolha do tema vem do fato de estarmos inseridos no campo educacional, mais especificamente na escola pública, como educador em sala de aula e mais recentemente na função de coordenador pedagógico do Ensino Médio. Outro fato que levou a escolha do tema proposto é a observação de que as políticas públicas para a educação são marcadas pelo descompromisso dos governos com uma educação pública de qualidade, voltada para os interesses do trabalhador. Notamos que o discurso dos proponentes pelas várias reformas educacionais que o país viveu ao longo do tempo é marcado por um viés economicista¹ que não dá conta, minimamente, dos reais problemas educacionais vividos pela população brasileira.

Um dos principais problemas que leva esse tipo de condução das políticas públicas para a educação brasileira é o fato de que a educação entra na pauta das reformas econômicas, de forma a incorporar as necessidades do sistema produtivo.

Diante das atuais mudanças que ocorrem no sistema educacional e que cada vez mais afetam a qualidade do ensino, faz-se necessário conhecer os determinantes que envolvem tais mudanças. O sistema educacional vem sofrendo, ao longo da história, transformações a partir de políticas públicas que envolvem

¹ Vale lembrar a Reforma Carlos Maximiliano de 1915, proposta no governo de Wenceslau Braz. Tal proposta coincide com a 1ª Guerra Mundial, sendo por ela condicionada. Foi um governo marcado pela austeridade financeira, e a Reforma proposta buscava uma alternativa para solucionar esses problemas. Merece destaque também o Decreto 2208/97, que trata da separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Esse decreto vai ao encontro do argumento do projeto neoliberal quanto aos rumos da educação, que é de que as escolas deveriam definir seus rumos a partir dos imperativos do mercado.

desde mudanças curriculares, estruturais, de conteúdos, de formação, até mudança de paradigmas. Frente a estas mudanças, o poder público justifica suas ações através do argumento de que atualizar o ensino é melhor preparar o indivíduo para a inserção no mercado de trabalho,

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a *qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã* (SEC/RS, 2011, p. 03-04). (Grifos nossos).

Sob a forte justificativa de que precisamos nos instrumentalizar para nos inserir no mundo da empregabilidade, as mudanças vão ocorrendo e adaptando o sistema educacional aos ditames do contexto social. A escola passa, então, a ser formadora de trabalhadores não conhecedores do mundo do trabalho e sim formadora de mão de obra para este. Neste sentido, vale citar Sader (2005) que nos diz: Me digam onde está o trabalho em uma determinada sociedade que eu lhes direi onde está a educação.

Portando, historicamente configurou-se essa relação entre sistema educacional e mundo do trabalho. Essa relação vai além de uma mera aparência e ultrapassa as fronteiras do conhecimento, uma vez que envolve concepções de mundo, projetos políticos e práticas sociais.

No caso da recente Reforma do Ensino Médio no Brasil, iniciada com a promulgação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ela é resultado de um processo de mudanças no âmbito do capitalismo global que se reestruturou a partir da crise da década dos anos de 1970, mais especificamente, a partir da crise do petróleo em 1973. Essa crise levou ao esgotamento do modelo do Estado de Bem-Estar Social, bem como na substituição do modelo Fordista de produção de mercadorias por modelos mais flexíveis.

Essa reestruturação introduziu um conjunto de mudanças que foi desde o campo político, ideológico, da produção de mercadorias, chegando até as relações sociais. Pode-se dizer então que tais reformas devem ser compreendidas no campo das mudanças paradigmáticas globais, pois o atual estágio do modo de produção capitalista requer trabalhadores que se adaptem as necessidades do fluxo de produção das mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

Atualmente vemos a história se repetir através da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014. Esta proposta trás para o ensino médio, uma mudança diretamente relacionada ao mercado de trabalho. Através de uma mudança no paradigma do trabalho, apresentado como princípio educativo, a mesma objetiva que o trabalhador se adapte a essas transformações em um processo quase que imperceptível para ele, pois, como diz o texto base do projeto,

a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual (SEC/RS, 2011, p.14).

Este projeto trás mudanças expressivas no Ensino Médio, pois o mesmo passa a ser dividido em Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Sua matriz curricular é modificada e sua base passa a contar com disciplinas de enfoque nitidamente profissionalizante. Um exemplo disso é a carga horária do 1º, 2º e 3º ano, onde as disciplinas das áreas de conhecimento passam a serem gradativamente substituídas por uma parte diversificada com Tecnologias Aplicadas dentro das áreas de conhecimento.

A história da educação Física nos demonstra que ela sempre se curvou aos ditames sociais: Higienista, Militarista, Tecnicista, etc. Hoje, frente à reestruturação do capitalismo, a Educação Física passou a contribuir com o novo modelo de produção em voga. Do sistema Fordista/Taylorista passou a contribuir fortemente com o sistema Toyotista (NOZAKI, 2004; BOTH, 2009). De acordo com esses autores, perante a nova ordem, a Educação Física se reestrutura quando é criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e quando se separa a formação da mesma em Licenciado e Bacharel. Neste processo, os bacharéis são jogados no mercado de trabalho de forma precária e subcontratada, contribuindo para o modelo Toyotista através da “flexibilização, dinamização e pulverização” (BRACHT, 1997).

Isso significa que a Educação Física no espaço de atuação informal, como bacharel sofre diretamente os ataques da precarização do mundo do trabalho. Neste ponto, como nos declara Nozaki (2004), para um trabalhador da educação

física, de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus “empregos” garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva.

E no ensino formal, a partir da proposta do Estado do Rio Grande do Sul, como fica a relação da Educação Física com o mundo do trabalho, já que a Educação Física também irá formar trabalhadores a partir de uma lógica politécnica e profissionalizante?

Portanto, discutir Trabalho e Educação possibilita entender a relação que se estabelece entre escola e contexto social. Pesquisar o contexto de formação relacionado com o mundo do trabalho e especificamente o trabalho como princípio educativo, possibilita entender para que e para quem o conhecimento esteja servindo.

A pesquisa em pós-graduação deve se inserir no contexto de formação escolar, pois este espaço consiste em um processo de educação básica que define os rumos de uma sociedade. Entender este contexto permite sob o prisma do conhecimento elaborado que aspectos sócio-culturais e pedagógicos, enquanto linha de pesquisa estabeleça, entre si, uma relação dialética.

Especificamente em relação à Educação Física, conhecer esta área mediante a formação básica, além de estabelecer a relação entre os seus aspectos sócio-culturais e pedagógicos, a coloca frente a um novo desafio: Conhecer, sob uma realidade concreta como a Educação Física se relaciona com o mundo do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo.

Soma-se a isso a atuação do pesquisador junto à rede estadual de ensino do estado Rio Grande do Sul e em especial o trabalho como coordenador pedagógico em uma escola que desenvolve a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014. Dessa forma o pesquisador encontra-se inserido no contexto prático da pesquisa.

Frente a esta proposta que nos é apresentada pelo poder público do Estado do Rio Grande do Sul, nos perguntamos: Qual é o papel da Educação Física neste processo? A Educação Física enquanto uma disciplina curricular, inserida no contexto escolar e como disciplina no ensino médio, como se portou frente a estas mudanças? Como é o ensino da Educação Física enquanto politécnico e tendo o trabalho como princípio educativo?

Problema e hipótese de pesquisa

Para Sanches Gamboa (2002), um problema de pesquisa refere-se “ao desconhecido no conhecido”, ou seja, a partir de uma realidade que conhecemos, algo passa a nos “incomodar”, a ser desconhecido. Assim, levantamos questões que passam a serem norteadores de um processo de conhecimento. Usamos um caminho, traçamos objetivos que nos levará a determinadas conclusões.

A realidade que conhecemos trata-se do sistema educacional, mais precisamente o sistema de ensino público do Estado do Rio Grande do Sul. Neste, o ensino Médio, a partir de março de 2012, começou a ter por base a Proposta Pedagógica Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino médio para o estado do RS. Com o fim de formar profissionais para o mundo do trabalho, já na formação básica, o projeto apresenta o Trabalho como Princípio Educativo e a partir deste organiza conteúdos e traça planejamentos.

A questão que levantamos frente a está realidade é:

Quais as características da reforma curricular do E.M. nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul e que implicações resultam para o ensino da Educação Física?

Nossa hipótese é que essa proposta está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos e que demanda uma transformação, maior ainda, no mundo do trabalho e que o ensino da Educação Física vem a contribuir com esse processo no que se refere à submissão a esta lógica.

Como diz Meszaros (2004, p. 318): “vivemos em um tempo de antagonismos sociais e disputas metodológicas”. Diz o autor que:

[...] em tais períodos, quando a ideologia anteriormente preponderante das classes dominantes não podem mais ignorar ou simplesmente pôr de lado seu adversário, as reivindicações hegemônicas de ambos os lados devem ser formuladas de maneira que os mais abrangentes princípios metateóricos e metodológicos dos sistemas rivais se tornem explícitos (MESZAROS, 2004, p. 319).

Mostrar as contradições deste processo é o desafio posto nesta investigação para que os sujeitos diretamente ou indiretamente envolvidos consigam compreender os determinantes desta reforma, assim como as possibilidades de transformação que a realidade nos apresenta.

Objetivo Geral

Analisar as características da reformulação do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 - e suas implicações para o ensino da Educação Física.

Objetivos Específicos

- Investigar as atuais mudanças no mundo do trabalho;
- Analisar a atual Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS - gestão 2011/2014;
- Analisar a concepção de trabalho educativo e de politécnica na referida proposta;
- Investigar as implicações para o ensino da Educação Física enquanto politécnico e apresentando o trabalho como princípio educativo.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir da base teórica do Materialismo Histórico Dialético, pois segundo Richardson “o materialismo dialético é a única corrente de interpretação dos fenômenos sociais que apresentam princípios, leis e categorias de análise” (RICHARDSON, 2010, p. 46).

Saviani (2012), citando Goldmann (1967), analisando a opção pelo materialismo histórico diz que “trata-se evidentemente de um método mais difícil de realizar e de se fazer compreender do que o método analítico e linear do racionalismo, mas ciência e filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação” (SAVIANI, 2012, p. 125).

Outro fator que levamos em conta para a escolha do método do Materialismo Histórico e Dialético é que este fundamenta o pensamento *marxista*, pois segundo Pistrak (2009, p. 122):

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não apenas o método para análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação de suas ligações mútuas, mas também um método de *atuar* para *mudar* o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise (Grifos do autor).

A opção pelo Materialismo Histórico Dialético dá-se por entendermos que essência e aparência não coincidem, como já nos declarava Marx (2011) Para este, o caminho para se chegar na essência do fenômeno, deve considerar a tríade

concreto-abstrato-concreto. Particularmente, neste estudo, partimos do concreto, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, que em um primeiro momento, apresenta-se como uma realidade cheia de contradições. Na seqüência, fizemos as abstrações, que se constituem nas análises que realizamos no decorrer do estudo, através do levantamento bibliográfico e documental. Em um terceiro momento, retornamos ao concreto, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, visualizando-a para além de sua aparência, enquanto um concreto pensado e dessa forma conseguindo visualizar as implicações para o ensino da Educação Física.

Outro motivo que nos leva a optar pelo materialismo histórico e dialético é que, segundo Gamboa e Sanches Gamboa (2009, p. 26-27):

Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, como “Lógica e Teoria do Conhecimento”², apresenta uma perspectiva de unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais) (p. 26). Nesse sentido a dialética materialista desenvolve a ideia da unidade entre Epistemologia e a Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento.

Ainda segundo os mesmos autores, apoiados nos estudos de Marx, dizem que “na base materialista e histórica da lógica dialética permite superar a separação, proposta pelo idealismo alemão entre ontologia (que trata da realidade) e a gnesiologia (que trata do conhecimento dessa realidade)” (GAMBOA; SANCHES GAMBOA, 2009, p. 27) Dessa forma, achamos que fomos mais fidedignos com as análises dos documentos encontrados, pois

Os contextos comuns nos levam a conferir que o processo de elaboração da pesquisa em Educação Física no Brasil não é alheio ao próprio desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, nem se distancia de outras áreas afins como, por exemplo, da pesquisa na Educação. Pelo contrário, a pesquisa na Educação Física apresenta inter-relações necessárias com outros campos de conhecimento e particularmente com a área da educação. Nesse sentido, é pertinente localizar o desenvolvimento da pesquisa na Educação Física no contexto das políticas nacionais de ciência e tecnologia e nas trajetórias comuns.

Usamos como técnica de pesquisa no processo, a análise documental e bibliográfica e a análise de conteúdo. Os documentos analisados tratam-se dos

² Aqui os autores usaram como referência Kopnin (1978).

relacionados à atual proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS - gestão 2011/2014, e documentos da área. Entre os documentos analisados, além da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Estado do RS, estão **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências; **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A opção pela análise documental deve-se ao fato de que, segundo Sá-Silva (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Outro fato que nos motivou a optar, também, pela análise documental é que, segundo Richardson (2010, p. 228):

Todos os documentos referidos constituem a base de observação documental. Esta pode ser definida como a observação que tem como objetivo os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles.

Já a pesquisa bibliográfica, para Marconi e Lakatos (2001) trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita (documentos eletrônicos). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre

determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulações de suas informações.

De acordo com Gil (2008), não existem regras fixas para a realização de pesquisas bibliográficas, mas algumas tarefas que a experiência demonstra serem importantes. Dessa forma, procuraremos seguir o seguinte roteiro de trabalho:

A - Exploração das fontes bibliográficas: livros, revistas científicas, teses, relatórios de pesquisa entre outros, que contêm não só informação sobre determinados temas, mas indicações de outras fontes de pesquisa;

B - Leitura do material: conduzida de forma seletiva, retendo as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo;

C - Elaboração de fichas: contém resumos de partes relevantes do material consultado;

D - Ordenação e análise das fichas: organizadas e ordenadas de acordo com o seu conteúdo, conferindo sua confiabilidade;

E - Conclusões: obtidas a partir da análise dos dados.

Já na análise de conteúdo, selecionamos criteriosamente todos os objetos da pesquisa (RICHARDSON, 2010, p. 230), de forma que delimitamos os documentos que foram estudados. Para tanto, fizemos uma pré-análise dos materiais que foram analisados, a análise propriamente dita do material e por último o tratamento dos resultados e a interpretação destes (BARDIN, 1978 apud RICHARDSON, 2010).

Dentro da pré-análise organizamos os documentos de forma a sistematizar as ideias. Dentro dessa fase da pesquisa os documentos que não tinham ligação com a pesquisa foram descartados e novos documentos incorporados.

Já da fase de análise do material procuramos codificar e categorizar os objetos da pesquisa, de forma a compreendê-los em sua essência. Já na fase de interpretação dos resultados levamos em conta o que nos diz Gamboa, Sanches e Gamboa (2009, p. 39):

As dimensões fundamentais da vida humana que expressam a relação do homem com o mundo e da sua ação transformadora sobre a natureza que se manifesta na forma mais desenvolvida através do trabalho, e que expressam também a relação com os outros homens e se manifesta na comunicação, na linguagem e na interação, são profundamente alteradas pelas relações de poder estabelecidas quando os homens entram em conflito, quando surge a dominação e a exploração do homem pelo homem.

O objetivo de tal análise foi entender os significados de tais documentos e sua influência no cotidiano da educação brasileira.

Neste processo de conhecimento da realidade, através da análise de documentos e material bibliográfico, usaremos o trabalho de categorização. As categorias nos auxiliaram na condução da pesquisa e foram classificadas em “categorias metodológicas” e “categorias de conteúdo”, conforme Kuenzer (1998).

As categorias metodológicas (KUENZER, 1998), da dialética materialista, constituem-se em Totalidade; Contradição; Mediação; Abstrato e Concreto, e que fizeram parte na construção de Estudo, desde o seu início, até seu ponto de chegada. As categorias de conteúdo (KUENZER, 1998), expressam a particularidade da nossa pesquisa, que em um primeiro momento definimos como: Trabalho e Educação; Educação Física; Trabalho e Princípio Educativo e Politécnica.

Para Kuenzer (1998), as categorias de conteúdo, representam o particular e fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Assim, segundo a autora, a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo).

Nosso estudo, portanto, apresenta uma elaboração que possibilita visualizar a tríade Concreto-Abstrato-Concreto através do seguinte caminho:

1º - Concreto:

- Apresentação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014;

2º - Abstrato:

- Análise bibliográfica referente às categorias Trabalho e Educação, Trabalho como Princípio Educativo, Politécnica; Educação Física.

- Análise dos documentos relacionados a atual proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do RS.

3º - Concreto:

Apresentação dos resultados e sínteses finais, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, e suas implicações para o ensino da Educação Física.

CAPÍTULO I

O PONTO DE PARTIDA

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O acesso ao Ensino Médio no Brasil é algo que causa profunda preocupação, pois se levarmos em conta os países latino-americanos em desenvolvimento, veremos que os índices brasileiros estão muito abaixo desses países.

Segundo Lima et al. (2009, p.112)

No Brasil, a população que atinge este nível de ensino, compreendendo jovens entre a idade de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, e coloca o Brasil em posição desigual em relação a muitos países. Diante dos países que compõe o Conesul, o índice de escolarização alcança 55 a 60% e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%.

Em vista destas dificuldades, o Ensino Médio passou por diversas modificações ao longo do tempo, porém essas modificações não resultaram em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso foi à reforma de 1971, sob a égide da Lei 5.692, onde as escolas passaram a ser obrigadas a priorizar a formação técnica sobre qualquer outra. Esta reforma resultou em profundo fracasso, pois não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, nem desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira (LIMA, 2009)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN nº 9394/96) consagrou o ensino médio como educação básica. Nesse sentido, a lei, definindo assim essa etapa educacional, confere uma identidade própria ao Ensino Médio, mesmo não assegurando a necessária condição de obrigatoriedade. Segundo o artigo 22 da Lei 9394/96, o ensino Médio deve estar vinculado ao mundo do trabalho e à prática social conferindo à educação básica a possibilidade de uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Conforme a LBD em seu artigo nº 35, o Ensino Médio é tratado como uma etapa final da Educação Básica, tendo duração mínima de três anos. Possui a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando assim o prosseguimento dos estudos, bem como a formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, de preparação para o trabalho e da compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.

Conforme Silva (2013, s/p)

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a LDB propõe que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio confiram especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A concepção de Ensino Médio estabelecida pela LDBEN de 1996 traz, de forma genérica em seu texto, o que poderíamos entender como educação tecnológica, o embrião de uma formação politécnica. Conforme o texto à ideia de uma educação tecnológica deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho. Porém, no seu texto final, LDBEN define o trabalho em seu sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego.

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil. Os limites dessas proposições, o novo cenário político brasileiro a partir do início dos anos 2000, os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação revigoraram o debate em torno das políticas para o ensino médio (SILVA, 2013, s/p).

Se comparada à antiga LDBEN nº 5692, a LDBEN nº 9394/96 apresenta poucos avanços, pois ao mesmo tempo em que estreitou o espaço de participação popular na gestão do sistema educacional, o governo Fernando Henrique Cardoso ampliou as diretrizes das políticas neoliberais. Existia a expectativa, com a promulgação da Constituição de 1988, de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira seguisse o mesmo caminho e conseguisse superar os problemas crônicos da educação brasileira. Porém, não foi isso que aconteceu, pois a proposta de LDBEN aprovada no Senado Federal incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Educação,³ que o debateu durante oito anos na perspectiva de construir uma LDBEN verdadeiramente a serviço do povo brasileiro. Entre os pontos defendidos pelo Fórum, destaca-se um conceito amplo de educação, de trabalho e de qualificação do trabalhador docente, visando como principal objetivo a formação do cidadão.

Acompanhando as mudanças que ocorreram no mundo nas últimas décadas, principalmente as mudanças tecnológicas, o texto da LDBEN 9394/96 contrapõe-se à formação anterior, pois dá ênfase à formação geral da educação básica, explicitando “a concepção de formação integral, pelo desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar, organizar, selecionar e analisar informações para a aplicação do conhecimento como estratégia para a transformação de realidade” (FERREIRA, 2013, p. 189).

Nesse sentido é que foram propostas as políticas governamentais para o Ensino Médio. Um exemplo disso é o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que dá suporte para o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas, por meio de apoio técnico e financeiro, visando assim, disseminar experiências “em torno de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências dos alunos e da sociedade contemporânea” (SILVA, 2013, s/p).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam claramente para a perspectiva da formação humana integral, conforme explicitado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

[...]

³ Entidade que concentrou as propostas educacionais de entidades educacionais de entidades da sociedade civil comprometidas com uma organização social e educacional democrática de massas.

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

Com base na LDBEN de 1996, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) e principalmente no “decreto nº 5154/2004, que resgatou a possibilidade da indissociabilidade do Ensino Médio e da educação profissional, ou seja, o Ensino Médio integrado” (GARCIA, 2013, p. 53), o governo do Rio Grande do Sul, sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentou a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, à comunidade escolar do Estado ao final do ano letivo de 2011 como a *possibilidade* de ser implementada a partir do início do ano letivo de 2012.⁴ Considerou também, o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Além disso, existem indicativos de que tais políticas para a educação básica tem como parâmetros documentos de organismos internacionais. Conforme Oliveira e Panda (2013) existe uma *inquietação* por parte das administrações estaduais e federal com os objetivos atuais da educação básica. Segundo os mesmos autores essa *inquietação* está clara na Declaração de Cochabamba,⁵ onde ações específicas foram encaminhadas, respeitando as prioridades e os interesses e características de cada país.

⁴ Além de ter sido apresentada de forma totalmente abrupta e superficial, não havendo debates acerca do tema, a referida proposta não teve aceitação de quase a totalidade da categoria, representada, neste caso, por seu sindicato (Cpers).

⁵ Essa Declaração é resultado de um Fórum organizado pela UNESCO (2001) em Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação, chamado de VII PROMEDLAC, em Cochabamba/Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001.

Assim como o Fórum realizado na cidade de Cochabamba, outro encontro que serviu de base para as políticas implementadas para a educação dos países em desenvolvimento foi a Conferência denominada: “O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades” (UNESCO, 2003), realizada em maio de 2001, em Beijing, República Popular da China. Este encontro teve como objetivo discutir as especificidades do Ensino Médio. Uma das principais determinações dessa conferência é que “não são mais apropriadas às respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos” (UNESCO, 2003, p.7). As conclusões do evento encaminharam para iniciativas nas quais os objetivos e funções do ensino médio devam ser redefinidos para o século XXI.

Com base em documentos como os acima citados, a Secretaria de Educação (SEDUC), define que o objetivo da proposta é contribuir para a criação de “uma consciente identidade ao Ensino Médio” (UNESCO, 2003, p. 4) que se dará revertendo o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social e apresentando um ensino que oportunize a construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.

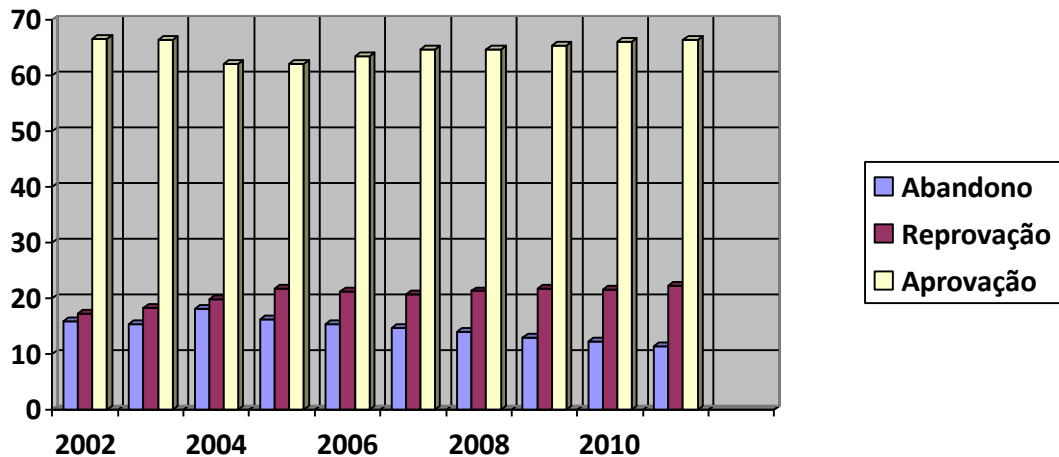
Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 26) um dos motivos que levaram o Estado do RS a fazer uma profunda reestruturação no Ensino Médio gaúcho, deve-se ao fato de haver um “histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas”.

O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas (AZEVEDO; REIS, 2013, p.26).

Conforme os autores, esta situação educacional preocupante se deve ao fato de haver, no cenário brasileiro da educação de nível médio, em especial a pública, alto índices de repetência e de abandono.

Vejamos o gráfico abaixo com os índices de aprovação, reprovação e abandono, segundo levantamento da SEDUC.⁶

⁶ Conforme a SEDUC os resultados dos aqui apresentados conservam resultados com ínfima variação desde 1975.



Fonte: Azevedo e Reis (2013, p. 27).

Segundo Azevedo e Reis (2013) o principal desafio é a garantia da permanência do jovem na escola. Para os mesmos autores, isso decorre do fato de que inexistente uma sintonia da escola atual com os “anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século”, além de apresentar um “quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia de direito à aprendizagem” (p. 27). Com um cenário repleto de falhas, o Ensino Médio não tem conseguido cumprir o papel de democratizar o acesso ao conhecimento de qualidade nem preparar os jovens que por ali passam, para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

Segundo relatório do Conselho Nacional de Educação (2013) o Ensino Médio tem sido o ponto central nas discussões para o Brasil alcançar o pleno desenvolvimento em termos de tecnologia. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologado em 24/01/2012, faz referência direta a essa questão, quando diz que:

Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 147).

Outro ponto que também reforça isso é o argumento de que “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às

necessidades dos estudantes, tanto os aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (DCN, 2013).

Especificamente, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014, realiza um diagnóstico da realidade deste Estado e nos diz que esta exige, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio. De acordo com o documento, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental. Soma-se a isso, a constatação de altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio. A Rede Estadual de Ensino no nível Médio, em termos de matrícula no Rio Grande do Sul, apresenta a seguinte realidade: turno da manhã, 184.255; turno da tarde, 53.598; e no turno da noite, 115.666, totalizando 354.509 alunos. Deste total, 279.570 (78,9%) estão na faixa etária (até 17 anos), correspondente a esse nível, e 74.939 (21,1%) têm idade superior a 17 anos. Consta também que 84.000 (14,7%) jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola e que o crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos. Do universo de 1.053 escolas, 104 oferecem curso normal, 156 oferecem cursos profissionalizantes e 793 ofertam exclusivamente o curso de Ensino Médio. De um total de 24.763 professores, 2.016 atuam no curso normal, 2.037 no ensino profissional e 22.747 somente no Ensino Médio.

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 aponta que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.

Além desses aspectos, o documento salienta as condições da infraestrutura das escolas, declarando que algumas requerem atenção em relação à implementação e à construção ou reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9); cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para pessoas com mobilidade reduzida (320). Frente a esta realidade, dizem explicitamente que:

Além do aporte de investimentos para a ampliação e recuperação da rede física das escolas, do investimento na formação e valorização do magistério, há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade da uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (SEC/RS, 2011, p.18).

Assim, o documento-base contextualiza uma nova proposta, o que eles chamam de educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e, ao mundo, um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica.

Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (SEC/RS, 2011, p.19).

O processo para este fim é realizar uma profunda reformulação estrutural, curricular e orgânica no antigo Ensino Médio, sendo que esse novo ensino médio é adjetivado como:

ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos (grifo nosso) (SEC/RS, 2011, p.14-15).

Os conceitos estruturantes da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 são, segundo Aragonez (2013)⁷ “relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo e politecnia” (p. 165-166). A autora também assevera que “considera-se que a adoção desses princípios na organização curricular do Ensino Médio potencializa o enfrentamento da crise que essa etapa da Educação Básica vivencia, dado que essa (crise) está associada ao modelo de educação vigente” (p. 166).

⁷ Esta obra foi elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – Gestão 2011/2014 - e configura-se em um conjunto de artigos elaborados por um coletivo de professores, visando à defesa da Reestruturação do Ensino Médio, processo esse iniciado em 2011.

Um dos principais objetivos, com essa reforma, é a busca por um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã, que tem por base na sua concepção à dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (AZEVEDO; REIS, 2013).

Outro princípio norteador da proposta de reestruturação de E. M. é o fato de que “a execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana” (SEC/RS, 2011, p.17).

Destes princípios apresentados, a Politécnica e o Trabalho como Princípio Educativo aparecem como elementos base para se discutir um novo conceito de educação.

Diz a proposta que a relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas demandas de educação geral, profissional e tecnológica, evidencia o advento de um novo princípio educativo. Para tanto, a proposta analisa o atual momento da reestruturação produtiva e aponta uma concepção de trabalho.

No atual projeto o trato que é dado ao trabalho como princípio educativo segue a concepção de trabalho toyotista. O mesmo constata que o sistema taylorista/fordista se esgotou por completo, fazendo severas críticas a este.

As formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva demandavam uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional. A capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual, uma vez que os processos de trabalho eram tecnologicamente pouco complexos e pouco dinâmicos; a estabilidade e a rigidez eram a norma e a vida social e produtiva se regia por regras claras (SEC/RS, 2011, p. 14).

Segundo vários autores, entre eles Meszaros (2004), Antunes (2004), Fiori (1998), Frigotto (2006), Saviani (1989), Sader (2005), Rodrigues (1998), Nozaky (2004), Netto e Braz (2008), entre outros, o trabalho na era fordista, que perdurou por quase todo século XX, tinha por característica a intensa exploração do trabalhador. Desta forma o operário fordista sofria com o trabalho repetitivo,

massificado, mal-pago, intenso e embrutecedor, trabalho esse existente enquanto peça fundamental para o aumento do lucro capitalista.

Com o esgotamento do modelo taylorismo/fordismo, e para superar as falhas existentes, um novo modelo é colocado em prática. Esse novo modelo é chamado de Toyotismo. Ao elaborar um discurso voltado à valorização do trabalho em equipe, da flexibilização e na qualificação do trabalhador, entre outros, o sistema Toyotista implanta um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, dando origem ao modelo flexível de trabalho.

Desta forma inicia-se um processo de reorganização, que teve como características principais a assunção do neoliberalismo, a desregulamentação dos direitos de trabalho, a privatização do estado, entre outros.

E assim, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - gestão 2011/2014 - absorve o discurso hegemônico do Toyotismo.

Com o advento da microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformara realidade a partir do domínio da teoria e do método científico (SEC/RS, 2011, p.14-15).

Com isso o autor diz que as mudanças impostas pelo avanço da ciência, tornam necessárias a compreensão e *absorção*, por parte dos trabalhadores, das novas tecnologias, em especial à microeletrônica. Um dos caminhos para isso é a “flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse” (SEC/RS, 2011).

Na relação entre Trabalho e Princípio Educativo, o conceito Trabalho como Princípio Educativo, aparece da seguinte forma:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua

concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (SEC/RS, 2011, p.13).

Desta forma, ao reconhecer o trabalho como responsável pela formação humana e pela sociedade, o autor assevera a importância que o trabalho como princípio educativo tem para as transformações pela qual estamos passando.

Ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica em:

Compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (SEC/RS, 2011, p.13).

Com isso o autor reconhece a necessidade de um maior esclarecimento, por parte de professores e trabalhadores, a fim de se apropriarem do conteúdo da proposta, desenvolvendo-a com maior propriedade.

Já o conceito de Politecnicidade está conceituado da seguinte forma:

O novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politecnicidade, compreendida como domínio intelectual da técnica (SEC/RS, 2011, p.14).

Desta forma o autor reforça a necessidade de apropriação das competências como forma de superar a proposta taylorista/fordista.

O texto esclarece também, entre outras questões, como se dará a organização curricular nesse novo Ensino Médio. Diz o texto:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (SEC/RS, 2011, p.14-15).

Baseado nos estudos de Ramos (2005), vemos que a busca por um currículo integrado “deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da

escola, de formar para cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (Ramos, 2005, p. 106).

Com este propósito, o projeto sistematiza a Matriz Curricular do Ensino Médio Politécnico da seguinte forma:

Matriz curricular do Ensino Médio Politécnico (SEDUC/RS, 2011)	1º ano	2º ano	3º ano
FORMAÇÃO GERAL	CH/sem	CH/sem	CH/sem
ÁREAS DE CONHECIMENTO	20 / 24	14 / 18	12 / 13
LINGUAGENS: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física	6 / 8	5 / 6	4 / 5
MATEMÁTICA	2 / 4	2 / 2	1 / 1
CIÊNCIAS DA NATUREZA: Física, Química, Biologia	6 / 6	3 / 6	3 / 3
CIÊNCIAS HUMANAS: Geografia, História, Filosofia, Sociologia.	6 / 6	4 / 4	4 / 4
PARTE DIVERSIFICADA	5 / 6	11 / 12	13 / 17
Língua Estrangeira Moderna Espanhol/ a definir Ensino Religioso	3 / 4	5 / 5	2 / 6
Linguagens-Tecnologias Aplicadas Matemática - Tecnologias Aplicadas Ciências da Natureza - Tecnologias Aplicadas Ciências Humanas - Tecnologias Aplicadas SEMINÁRIOS INTEGRADOS E PROJETOS	2 / 2	6 / 7	11 / 11
Total	25 / 30	25 / 30	25 / 30

Fonte: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul gestão 2011/2014.

**CURSO COM 2.400h ou 3.000h
(PARA CARGA HORÁRIA DE 25h ou 30h SEMANAIS - simulação)**

Como vimos, a reestruturação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul se deve ao fato de que, segundo relatório do Conselho Nacional de Educação (2013), o Brasil encontra-se atrasado tecnologicamente, sendo que os setores industriais ressentem de uma mão de obra qualificada para avançar nesse

desenvolvimento. Soma-se a isso o fato de que a atual estrutura do E. M. não atende a uma formação integral dos estudantes, bem como não forma para o mundo do trabalho.

É com esse argumento que a SEDUC-RS realiza um levantamento em que constata uma diminuição gradual nas matrículas do E.M., além de que muitos desses jovens regularmente matriculados estão em defasagem no que se refere a idade-série. Outro ponto diagnosticado pela SEDUC-RS é o fato de seu currículo encontrar-se fragmentado, fazendo com que perca o sentido para os jovens, além da estrutura física precárias das escolas, necessitando reformas urgentes.

É com esse viés que a atual administração propõe uma profunda reestruturação no modelo do E. M., ofertando à juventude, um novo paradigma, “uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica” (Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 2011, p.19).

Elegem a politecnia e o trabalho como princípio educativo, bem como a educação profissional integrada ao ensino médio para superar esse atual modelo, procurando dessa forma integrar os estudantes com os princípios norteadores dessa nova sociedade.

CAPÍTULO II

AS ABSTRAÇÕES

2.1 Trabalho e Educação

Com um olhar atento na história, observamos que o ser humano para sobreviver e, sendo ele um ser da natureza e reconhecendo-se como tal, apropria-se desta mesma natureza, agindo sobre ela de tal forma que ao modificá-la, modifica-se ele próprio enquanto ser humano. Dito isso, cabe ressaltar que o trabalho, como bem lembra Frigotto (2011, p. 46), constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível pelo simples fato que é através dele que o ser humano se produz e se recria. Ainda o mesmo autor nos diz que tanto o trabalho como os processos educativos explicitam sua forma específica dentro dos diferentes modos de produção sociais da vida humana.

Baseado em Saviani (2007), acreditamos que trabalho e educação possuem uma relação direta em seus aspectos ontológicos. Sendo assim, são atividades especificamente humanas que se relacionam, visto que ao produzir a existência por meio do trabalho social, os seres humanos educam-se mutuamente, além de serem educados pelo próprio processo do trabalho. Assim, Saviani (2007, p. 154) diz que:

[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Ao apropriar-se da natureza o ser humano descobre que o trabalho será determinante para seu processo como ser peculiar em relação aos outros seres. Para Silva (2012), a descoberta do trabalho é, sem dúvida, o início de um ciclo infinito de descobertas, sendo o mesmo uma atividade exclusivamente humana, por

que, diferente da atividade exercida pelos outros animais, que é de fundo exclusivamente genético (biológico), o trabalho exercido pelo ser humano é feito de maneira articulada e só se configura como tal quando ele consegue idealizar algo em sua mente através de prévia ideação e, posteriormente, concretizar o que foi idealizado, transformando a matéria orgânica ou inorgânica em objeto concreto e palpável. Através do trabalho, o ser humano transforma-se em ser pensante capaz de objetivar seu futuro, absorver informações e transmitir essas informações aos outros e, como nos explica Netto e Braz (2006, p. 33), “a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém”.

Historicamente, a divisão social do trabalho, segundo a tradição Marxiana (LUKÁCS, 2010), que em termos genéricos, nada mais é do que às diferentes formas que os seres humanos, ao viverem em sociedades históricas, produzem e reproduzem a vida, é fruto do desenvolvimento da sociedade e do estilo de vida do ser humano. Conforme as suas atividades vão se sofisticando, torna-se necessária uma maior especialização e por consequência, uma maior divisão das etapas da produção.

Ramos (2008) esclarece que em uma perspectiva histórico-social o trabalho deve ser concebido da seguinte maneira:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes do trabalho ser isto- forma específica que se configura na sociedade capitalista- o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 3).

Porém, como nos esclarece a mesma autora, o trabalho também adquire um sentido econômico, “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (RAMOS, 2008, p. 3). Sendo assim, a forma hegemônica na qual o trabalho se materializa nas sociedades capitalistas se dá pelo processo de compra e venda da força de trabalho, regulamentada na forma de emprego. E é nesse sentido que se estruturam as práticas de profissionalização, de formação profissional, como pré-requisitos para a preparação para o exercício do trabalho.

Nesse sentido, e realizando um salto na história, a formulação feita por Lukács (1992) exemplifica muito claramente o período pelo qual estamos vivendo.⁸

Diz o autor que:

A divisão capitalista do trabalho, portanto, não se limita apenas a submeter a si todos os campos da atividade material e intelectual, mas se insinua profundamente na alma de cada um, provocando nela profundas deformações, que se revelam posteriormente sob variadas formas nas diversas manifestações ideológicas. A covarde submissão a estes efeitos da divisão do trabalho, a passiva aceitação destas deformações psíquicas e morais, que são inclusive agravadas e enfeitadas pelos pensadores e escritores decadentes, constituem um dos traços mais importantes e essenciais do período da decadência (LUKÁCS, 1992, p. 121-122).

Desta maneira, os efeitos do processo da divisão do trabalho como afirmou Luckás (1992), além de acarretar profundas deformações na formação ideológica do homem, afasta o trabalhador do domínio completo dos processos de trabalho, e, assim, retira a centralidade do trabalho humano do processo produtivo. Cabe, nesse momento, ressaltar as observações feitas por Chiariello e Eid acerca das análises dos processos de trabalho: Dizem os autores:

Dentro da análise das etapas dos processos de trabalho que se desenvolveram no interior do modo de produção capitalista, da cooperação simples à automação, verifica-se uma tendência de alienação do trabalho humano com intenção de afastar o trabalhador do domínio sobre a totalidade dos conhecimentos da atividade de trabalho. Ao mesmo tempo, o capitalismo busca retirar a centralidade do trabalho humano do processo produtivo, desvalorizando-o e simplificando seu conteúdo, esvaziando assim sua razão de ser. Como resultado, observa-se o barateamento do trabalho fragmentado e simples, levando à sobrevalorização do capital em relação ao trabalho, quando o componente técnico se coloca como dinamo de agregação de valor à produção, tendo como emblema o modelo de produção e de trabalho taylorista-fordista (CHIARIELLO; EID, 2012, p. 5).

Uma das consequências mais visíveis disso foi a introdução da automação microeletrônica no início da década de 1970. Isso levou a uma nova configuração no perfil do trabalhador, pois o modo de produção capitalista precisava de um trabalhador polivalente, diferente do perfil que se exigia anteriormente, que era um trabalhador fragmentado. Embora esse modelo polivalencia caminhe na direção de uma maior aproximação do ser humano com o seu trabalho, mantém o trabalhador

⁸ Segundo o autor estamos vivendo um período em que a burguesia está consolidando plenamente os seus valores econômicos e políticos, sobre a classe trabalhadora, tendo por base a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem.

apartado da condução do processo de trabalho e do direcionamento da produção, assemelhando-se ao modelo taylorista-fordista (CHIARIELLO; EID, 2012).

Os mesmos autores versam sobre como se deu, em um dado momento histórico, o processo de aquisição do conhecimento pela classe proletária:

Com o capitalismo industrial do século XIX houve conquistas e concessões à classe proletária, como forma de arrefecer impulsos socialistas, permitindo o acesso dos trabalhadores e seus filhos à formação técnica para melhorar sua participação na produção, desde que preservado o *status quo* vigente. Os trabalhadores poderiam aprimorar seus conhecimentos para executar o trabalho, mas não para geri-lo. Sob este prisma, um ensino profissional se destinaria aos que deveriam executar e um ensino científico-intelectual atenderia àqueles que iriam conceber e controlar. Tal sistema vigorou com maior ou menor intensidade também durante o século XX (MANACORDA, 1989) e obliterou uma formação holística do trabalhador, vedando seu acesso aos conhecimentos técnicos e científicos sobre o trabalho mediante uma formação em diversas técnicas, uma formação politécnica (CHIARIELLO; EID, 2012, p. 5).

Assim, o sistema educacional, com características específicas, assume um papel determinante no neste período histórico. Até a década de 60, que segundo Coraggio (1998), o capitalismo viveu sua época de ouro, a escola, segundo Gentili, era vista como “um poderoso dispositivo de integração social” (GENTILI, 1999, p. 78-79), e constituía-se assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado (p. 80).

Porém, após um longo período de acumulação positiva do capital por parte dos detentores deste, a partir da década 70, o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção capitalista. Após isso segundo Pedroso (2004, p. 52).

o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção capitalista. [...] O auge do fordismo e do keynsianismo das décadas de 1950 e 1960, o capital passou a dar sinais de um quadro crítico que pode ser observado por algumas elementos como: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de Breton Woods; a crise do Welfare State ou do bem estar social; a intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua), e a crise do petróleo que foi um fator que deu forte impulso a esta crise.

Os principais modelos que organizaram a produção no século XX foram o fordismo, o taylorismo e, nas últimas décadas daquele século, bem como, no início de século XXI, surge e vem se ampliando o modelo toyotista (também conhecido como ohnismo ou modelo de produção flexível).

No início do século passado quando o capitalismo precisou organizar sua produção, o modelo fordista surgiu para organizar o sistema. Caracteriza-se como uma produção em série e em larga escala, onde os trabalhadores desempenhavam suas funções isoladamente dentro do sistema produtivo, trabalhando em linhas de montagens, realizando tarefas meramente repetitivas. O trabalhador da fábrica se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho.

Juntamente com o fordismo, surge o Taylorismo, tendo como características principais o desenvolvimento de funções/tarefas em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. Sendo assim, o Taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas.

Tanto o Taylorismo quanto o Fordismo tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da exploração da força de trabalho dos operários.

Porém, como o capitalismo vive de crises e essas crises são cíclicas, o fordismo/taylorismo entrou em declínio no final dos anos 60. Conforme nos declara Pennaforte (2001) a crise do sistema fordista de produção teve início no final dos anos 60. A produtividade, capitaneada pelo taylorismo, perdeu o seu fôlego. O poder aquisitivo dos trabalhadores crescia num ritmo maior e, conseqüentemente, as taxas de lucro caíam. O mesmo autor continua sua análise dizendo que paralelamente a isso, tanto Japão como a Europa Ocidental, já haviam se recuperado economicamente e a sua produção industrial gerava excedentes, favorecendo as exportações. Junto a isto a competição internacional acirrava-se, com a inclusão da América Latina e dos países do sudoeste asiático, ocasionando a queda do dólar, moeda-reserva mundial e, conseqüentemente, aumentando o problema fiscal norte americano. A solução encontrada (como sempre) foi a dispensa de trabalhadores.

Com a crise cada vez maior, principalmente a crise do petróleo e do Welfare state e precisando se adequar às necessidades da acumulação do capital na época da crise estrutural de superprodução e a nova base técnica da produção capitalista em uma época que não havia mais espaços para o capitalismo se expandir de

maneira significativa através do sistema fordista/taylorista, foi criado no Japão, pelo engenheiro Taiichi Ohno, mais especificamente na fábrica de automóveis Toyota Motor Co., uma nova forma de organização do trabalho, que ficou mundialmente conhecido como Toyotismo.

Para Alves e Moraes (2006) os *protocolos organizacionais* do toyotismo, que inscrevem a nova via de racionalização do trabalho, são, segundo Coriat (1994, p. 155), autonomação/auto-ativação, *just-in-time/kanban* e a polivalência operária, além da série de inovações "institucionais", seja intrafirma - principalmente as novas formas de pagamentos salariais - ou inter-firmas, a terceirização (empresa em rede, subcontratações, parcerias, etc).

Como nos declara Oliveira (2004, p. 34) são três as determinações que se destacam como elementos constitutivos na configuração do Toyotismo: as modificações no processo de trabalho, os mecanismos institucionais e o sindicato-empresa.

Segundo Oliveira (2004, p. 204) o "toyotismo" é caracterizado por suas técnicas (Just-in-time, kanban, andon, polivalência e autonomação, CCQs), por uma relação salarial individualista (emprego vitalício, salário-antiguidade, sindicato empresa, bônus de aposentadoria aos 55 anos) por um número mínimo de trabalhadores estáveis, além do trabalho precário, parcial, temporário, Caracteriza-se, também, pelo controle centralizado de rede horizontalizada e hierarquizada de fornecedores. Seu pressuposto político (e ideológico) é o desmonte do sindicalismo classista capaz de se contraporem à lógica (e aos valores) do capital na produção. Por isso, a preferência das empresas toyotistas por greenfields, livres da pressão sindical, ou ainda pela adoção, por parte dos sindicatos, de estratégias neocorporativas de cariz concertativo-propositivo, diluindo-se por completo, a perspectiva antagônica de classe (SANTOS, 2001).

Deste modo, hoje, o modelo de produção que se apresenta como determinante é o toyotismo e que não se limita ao sistema produtivo, mas avança na condução de práticas sócias e formas de agir e principalmente direcionam o sistema educacional formando trabalhadores aptos a dar conta das demandas do capital.

Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, cede lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho,

permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (FRIZZO, 2008, s/p.).

Nessa lógica, as relações efetivadas dentro da ordem do capital, procuram readequar e reposicionar a sociedade para que, dentro da dinâmica do mercado, a educação se realize para dar conta das necessidades que a nova ordem mundial necessita.

Sendo assim, concordamos com Mello, quando esta diz que:

As relações constituídas no capitalismo entre o indivíduo e o mercado, entre o indivíduo e os outros indivíduos, bem como o papel do estado e da democracia nessas relações, formam a base da discussão neoliberal no século XX, culminando, nos anos de 1970, na consolidação efetiva do neoliberalismo como projeto de sociedade e educação (MELLO, 2007, p. 196).

Netto e Braz (2011, p. 166-167) apontam na direção de que as crises e as contradições do capitalismo, perpetraram a implementação de políticas macroeconômicas com o nítido objetivo de minimizar o impulso da crise. Os autores retratam, ainda, que, as providências tomadas acabaram por redirecionar o papel do Estado, subsidiando o desenvolvimento do capitalismo ao longo da história e “[...] continuou alternando prosperidade e depressão (ou *recessão*, que designa uma depressão menos violenta) - o que aponta para o caráter **ineliminável** das crises” (grifo do autor).

O Estado desempenhava um papel central, tanto nas atividades de planejamento, quanto na captação de recursos financeiros a serem destinados ao sistema educacional, porém com a crise dos anos 70, ocorre o que Gentili (1999, p. 81) denomina de “privatização da função econômica atribuída à escola”, o que não significa a negação da contribuição econômica da escola, mas sim “uma transformação substantiva em seu sentido”.

Para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, a escola também se reestrutura, acompanhando todas as transformações econômicas e sociais da época e como nos indica Both (2009, p. 54):

Com essas mudanças, ocorre uma reformulação no caráter da escolaridade, que agora precisa garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem, no exigente mundo do trabalho, com poucas e inconstantes vagas disponíveis. Cabe, portanto, uma formação para a empregabilidade, numa escola que não necessariamente precisa ser pública (e que preferencialmente não a seja),

visto que é responsabilidade do trabalhador a formação para conseguir manter-se empregado.

Palavras como, Competência, o Trabalho em Equipe, a Participação e a Autonomia vem ganhando força nos últimos anos, fortalecendo a lógica do mundo do trabalho acima descrita. Isso se dá, não apenas no discurso de gestão empresarial, mas como também, no discurso na área educacional. A noção de competência é apresentada como sendo a mais adaptada à era da flexibilização, em contraponto a idéia de qualificação que seria associada ao Taylorismo. Nesse sentido, segundo Bernardo (2009), expressões tais como *seleção por competência* e *gestão por competência* encabeçam as propostas de inovações em *Gestão de Pessoas*. Para Bernardo (2009, p. 36), o modelo de qualificação “foi o principal instrumento de gestão de recursos humanos durante quase todo século 20, mas, agora, estaria sofrendo uma *profunda crise*, que, por sua vez, seria consequência direta da decadência do próprio modelo taylorista”.

Não apenas absorvendo o discurso da área empresarial, mas também implementando-o na prática, é que o Sistema Educacional se curva aos interesses da classe dominante e aos interesses das grandes corporações industriais.

Frigotto, introduzindo a obra de Rodrigues (1998), citando Oliveira (1996, p. 14-15) diz que “a burguesia no Brasil está-se constituindo num bloco hegemônico de poder de longo prazo. Trata-se de uma hegemonia conservadora, com um projeto econômico-social subordinado à nova ordem mundial e um projeto educacional cujo educador-mor é o Banco Mundial e suas agências regionais”.

No Brasil, as transformações e reformas no sistema educacional começaram a se efetivar a partir da constituição de 1988, sendo que a formulação do texto expressa à dicotomia entre dois grupos heterogêneos, tendo sido um campo intenso de debates a respeito dos projetos e caminhos a serem seguidos pela educação em nosso país. Cabe ressaltar, conforme enfatiza Neves (2007, p. 210) “que dentre essas propostas, as de maior expressão política são: a proposta societal e educacional neoliberal e a proposta societal e educacional democrática das massas”.

E o reflexo dessas políticas na educação se materializa na redução brusca de investimento na escola pública e, via de regra, leva a um sucateamento de ordem material, com prédios em péssimas condições, equipamentos em situação precária,

e também de ordem imaterial, “com uma inversão na lógica da escola, que ao invés de ser um local de construção do conhecimento, de uma forma crítica e transformadora, é um nicho assistencialista e, em grande medida, de reprodução do modelo social dominante” (TADDEI et al., 2014, p. 10).

Se por um lado a luta de classes garantiu o acesso a uma educação gratuita e universal, garantindo assim sua massificação, por outro não garantiu a devida qualidade.

Essa mesma escola pública assume diferentes funções, deixando em um plano secundário a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Outro problema que encontramos é que o conhecimento sistematizado é transmitido de forma superficial, distante da realidade concreta de alunos e professores.

Saviani (2003) ao se referir à função da escola, diz que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2003, p. 15).

Tal afirmação assevera que a função da escola é a efetiva transmissão do conhecimento historicamente acumulado, porém veremos que isso não basta. Notamos que falta uma articulação desses conhecimentos com a realidade concreta dos alunos, sendo que, desse modo, o processo de transmissão do conhecimento se transforma em algo meramente mecânico.

Sobre isso, assevera Franco (1988, p. 58).

Os conhecimentos devem ser antes de tudo, reflexão sobre o próprio modo de vida social e não mera assimilação, por parte do aluno, de conhecimentos concebidos como autônomos e colocados como culturais em si mesmos. Os conhecimentos transmitidos pela escola devem estar assim, diretamente articulados com os comportamentos humanos e as formas como as sociedades concretas se organizam e, particularmente, devem estar articulados com a experiência de vida dos alunos.

Desta forma, deixamos claro que entendemos educação como um complexo de importância ineliminável no processo de reprodução social, cumprindo, como bem nos diz Saviani (2003), a função social de: [...] “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 17). Assim, o objetivo principal da educação é o de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução.

Porém, o processo de reprodução social assume formas e direcionamentos distintos, pois é condicionado historicamente em função das necessidades geradas no contexto de produção dos meios de subsistência da humanidade que vão se estabelecendo ao longo da história.

Ao analisar o papel da educação no capitalismo realmente existente, Frigotto (s/d) diz que esta é marcada pelo viés economicista, fragmentado e tecnicista, além do que:

É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o decreto 2208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador "cidadão produtivo", adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, s/d, p. 10).

Se, por um lado a educação tem a função de libertar os seres humanos da escuridão, educação esta que é instrumento de resistência e emancipação, por outro, na atual fase das relações capitalistas a educação cumpre o papel de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. Deste modo, a reprodução da ordem social se efetiva pela negação do conhecimento, juntamente com a manipulação das consciências, visando assim, uma naturalização da exploração do homem pelo homem. Tal naturalização se efetiva dentro dos espaços formais de formação, pois esta reproduz o pensamento hegemônico que reflete na legitimação do sistema dominante. Essa efetivação se dá por meio de projetos políticos-pedagógicos e de “práticas sociais naturalizadas [...] dificultando, dessa forma, a implantação de qualquer outro projeto ou concepção que represente uma ameaça a essa hegemonia” (TADDEI et al., 2014, p. 13).

Dentro deste contexto, a educação que encontramos na escola atual é impregnada pelos valores do capital e procura adaptar-se ao mercado de trabalho, assumindo valores e atitudes que contribuem para estabelecimento de disciplinamento do trabalhador, pois:

à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível.[...] O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159-1160).

Desta forma, concordamos com os apontamentos de Kuenzer (2009) que enxerga a escola atual como um meio de intelectualizar o trabalhador para todos os setores da economia, adaptando-o ao processo de produção flexível de maneira a atender as constantes modificações do setor produtivo.

Porém, nosso entendimento é que o real desafio da educação está no fato de se buscar os meios necessários para superar a perda da capacidade de apreensão e compreensão do real em sua totalidade, e assim retomar a capacidade de realizar experiências formativas.

O item que segue, tem a intenção de melhor contextualizar esse momento da relação que se estabelece entre Neoliberalismo e sistema educacional.

2.1.1 Neoliberalismo, Organismos Internacionais do Capital e a Dependência Educacional dos Países Periféricos

Ao longo do século passado, mais precisamente no último quarto do século XX, os organismos internacionais desempenharam um papel fundamental na difusão de políticas e valores de dominação na constituição de uma “nova” sociedade (Ação Educativa, 2005, p. 8). Por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes voltados às políticas de industrialização acreditava-se “que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 8).

Este período constitui-se uma importante fase na reorientação do papel das políticas públicas nos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina, por que, conforme Koritiake (s/d), em função da crise de endividamento desses países, propiciou um contexto favorável para estes organismos imporem cláusulas para a renegociação das dívidas externas.

Neste sentido concordamos com Lima (2005, p. 80) quando esta diz que:

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Fundo Monetário Internacional/FMI; Grupo Banco Mundial/BM,⁹ Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, e Cultura/UNESCO e mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio/OMC – vem orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países de periferia do capitalismo. Estas políticas configuram o projeto neoliberal de sociabilidade vigente no contexto mundial pós anos 70 do século passado. Um capitalismo relançado que vem desenvolvendo as bases materiais e ideológicas para a intensificação da mundialização financeira.

Se fôssemos dizer, resumidamente, da relação existente entre capitalismo e neoliberalismo, diríamos que o segundo nasce com um ideário supostamente capaz de oxigenar as formas de acumulação do primeiro. Em uma época (pós 2ª Guerra Mundial) em que o capital precisava se reinventar, especialmente em função do esgotamento do modelo social-democrata em países da Europa, o capitalismo, como sistema de acumulação de capitais, necessitava de novas formas de expansão que permitissem uma reconfiguração do imperialismo. Segundo Carinhato (2008), o receituário liberal era duro: a manutenção do Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Resumidamente, poderíamos dizer que o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia.

Opondo-se ao contra-poder que emergia das lutas sociais, o capitalismo iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um processo de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra

⁹ O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas e Investimentos) e, mais recentemente, passou para a cordonada do Banco, o GEF (Fundo Global para o Meio Ambiente)

as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 1999, p. 48).

Foi nesse sentido, que em 1944 o Banco Mundial é criado na Conferência de Bretton Woods.¹⁰ Segundo Rached (2010), o Banco Mundial é um organismo multilateral criado em decorrência dos acordos multilaterais, no pós 2ª Guerra Mundial e são liderados pelos Estados Unidos, que nesta época despontava como uma grande potência econômica e tendo como principais desdobramentos, da criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial. Constituído originalmente com o propósito de auxiliar nos processos de reconstrução e desenvolvimento dos países-membros por meio de políticas de financiamento.

Com o colapso no padrão de acumulação fordista/taylorista, o capital começou a procurar novas estratégias de recuperação das taxas de lucro, e encontrou isso nas propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, o grande vilão da economia. Os intelectuais comprometidos com as bandeiras desfraldadas do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíam os níveis necessários de lucro das empresas (GOMES; COLARES, 2012).

Assim sendo, como tentativa de gerenciar a sua crise estrutural, foi iniciado o processo de reestruturação do capital e de seu sistema jurídico e ideológico de dominação. A alternativa apontada estaria no suposto 'Estado-mínimo', ou seja, a ausência do poder público para as questões sociais, mas forte o suficiente para controlar os gastos públicos e enfraquecer os sindicatos, ao mesmo tempo em que se buscava a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da desmontagem do setor produtivo estatal (GOMES; COLARES, 2012, p. 282).

Como vimos, o capitalismo encontra na ideologia neoliberal um modo de se reorganizar frente à crise¹¹ provocada pelo seu eminente esgotamento. Um dos fatores mais importantes de difusão do ideário capitalista, e utilizado como principal

¹⁰ A Conferência, que fazia parte das negociações do pós-guerra, foi realizada no estado norte-americano de New Hampshire e contou com cerca de 400 delegados, representantes de 44 países, com o objetivo de planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais em tempos de paz.

¹¹ Mézáros ao se referir as crises cíclicas do capitalismo diz que: "(As) crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua força de dominação" (MÉSZÁROS, 2002, p. 795).

mecanismo para sua expansão, é a chamada Globalização. Esta nos traz vários elementos para compreendermos a difusão dessa ideologia.

O esgotamento, nos anos 70, do longo ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, deslançou um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização, que se intensificaria nas décadas seguintes (SOARES, 1998, p.20).

O Estado Neoliberal que conhecemos atualmente e sua total hegemonia não nasceram do dia para a noite. Segundo Galvão (1997), o neoliberalismo nasceu na chamada Escola de Chicago através do postulado de dois economistas, Milton Friedmann e Frederic Harkey. Para o mesmo autor, o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Sua ascensão se deve à crise econômica dos anos 60, e o estado sendo acusado de ser o responsável pela crise. Segundo Anderson (1995, p.11) “levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas”. Mas no final da década, no ano de 1979, surgiu a oportunidade com a ascensão de Margareth Thatcher como Primeira Ministra da Inglaterra, “sendo que este foi o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal”¹² (ANDERSON, 1995, p.11). Posteriormente Reagan chega à presidência nos Estados Unidos. Em 1982 foi a vez de Helmut Kohl na Alemanha. Um ano depois, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, cair sob o controle de uma coalizão de direita (ANDERSON, 1995, p.11). Daí em diante, muitos países “aderiram” (muitas vezes, sob uma forte coerção dos organismos internacionais) às políticas neoliberais.

No seu início, o neoliberalismo foi adotado apenas por países de governos explicitamente de direita radical. Posteriormente, qualquer governo, inclui-se nesse bojo os autoproclamados governos de esquerda,¹³ aderiram, sem dó, ao

¹² Embora se aceite que foi na Inglaterra, no final da década de 1970, que o neoliberalismo encontrou as condições ideais para o seu pleno desenvolvimento, foi no Chile, pós-golpe militar e sob o comando do General Augusto Pinochet, que esse novo modelo societário deu seus primeiros passos (ANDERSON, 1995, p. 19).

¹³ Pode-se dizer que é o caso da Nova Zelândia e da Austrália. Os sucessivos governos trabalhistas ultrapassaram os conservadores locais de direita com programas de neoliberalismo radical – na Nova Zelândia, provavelmente o exemplo mais extremo de todo o mundo capitalista avançado, desmontando o Estado de bem estar social muito mais completa e ferozmente do que Thatcher na Inglaterra (ANDERSON, 1995, p. 15).

neoliberalismo. Para Anderson (1995), a “receita” para o neoliberalismo se estabelecer como modelo de desenvolvimento para os países de capitalismo avançado e, posteriormente para os países da periferia do capitalismo seguiu, em quase a totalidade dos casos, o modelo inglês.

Em uma época em que o embate entre capital e trabalho vem se acirrando, a influência dos Organismos Internacionais é vital para que o capitalismo se reconfigure nos países de capitalismo periférico. Através de suas políticas, Banco Mundial, UNESCO e OMC elaboram, difundem e monitoram as reformas educacionais para estes países, visto que a educação escolar vem cumprindo uma função ideológica estratégica na difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa para os países periféricos, pautando noções de “globalização econômica” e “sociedade da informação” (LIMA, 2005, p. 23). Somando-se a isso, o Banco Mundial e a UNESCO vem orientando o debate sobre a reforma educacional e em conjunto com a OMC, que assume um papel fundamental nesta mediação, visto que, com um leque de acordos internacionais, coloca a educação, como bem diz Lima (2005) inserida no Acordo Geral de Comércio de Serviços/AGCS.

Diante do panorama de reestruturação de acumulação do capital, em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, e não só os situados na produção industrial, mas também os chamados ‘trabalhadores intelectuais’, incluindo os professores e outros assalariados. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas necessidades do mercado (GOMES; COLARES, 2012, p. 282).

Um dos marcos referenciais de atuação desses organismos internacionais, no campo educacional, se deu em Joimten, na Tailândia no ano de 1990, onde se realizou a Conferência Mundial de Educação Para Todos, promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, UNESCO e PNUD e teve como principal objetivo, segundo Miranda (1997, p. 39) “vincular desenvolvimento educacional à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida”. E na perspectiva de uma *visão ampliada de educação básica para todos*, a conferência propôs: “a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; b) dar prioridade a aprendizagem; c) ampliar os meios e alcance da educação básica; d) melhorar o ambiente para a aprendizagem; e) favorecer a *concertación* de ações educacionais” (WCEFA - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 33)

Essa conferência teve papel decisivo no planejamento das políticas educacionais no Brasil, pois como nos declara Beltrami (2000, p. 153):

foi a partir dos compromissos assumidos internacionalmente, que o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação a partir do compromisso com a equidade e com incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares. Vemos aqui os elementos chaves da implementação da política educacional: equidade e qualidade.

Segundo Soares (1998, p. 21) a partir da década de 80 o “Banco Mundial passa a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países”. Mediante condicionantes, ligadas diretamente aos empréstimos concedidos, “o Banco Mundial passa a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos” (SOARES, 1998, p. 21).

E é por meio dessas condicionantes que o Banco Mundial passa a implementar “um conjunto de reformas estruturais nos países endividados. Essas reformas são pautadas em uma concepção mais adequada de crescimento; liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário” (SOARES, 1998, p. 23).

Ainda segundo Soares (1998, p. 23) essas políticas, que de uma forma ou outra, atendem às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington”. Embora alguns componentes desses programas tenham variado ao longo do tempo, são cinco os seus eixos principais:

- 1 - Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
- 2 - Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
- 3 - Liberação financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
- 4 - Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc;
- 5 - Privatização de empresas e serviços públicos.

A influência que o Banco Mundial exerce sobre os países, ditos em desenvolvimento, se dá menos em função do volume de recursos emprestados, mas também pelo fato do “Banco Mundial se tornar responsável pela *gestão*¹⁴ da crise de endividamento, como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento” (SOARES, 1998, p. 21).

As reformulações e reformas que foram aplicadas na política interna de financiamento do Banco Mundial não mudaram em nada o seu *modus operandi*, Conforme nos declara Soares (1998, p. 26-27).

o banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades. [...] Mais preocupante ainda é a constatação de que as reformas recentes não mudaram o eixo central das políticas macroeconômicas do Banco. Apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1992, ao combate à pobreza, o Banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, e suas propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste.

Conforme nos declara Conterno (2008), foi a partir da gestão de Robert MacNamara (1968 a 1981) que o Banco Mundial sofreu algumas mudanças na sua gestão, entrando em uma nova fase de orientação política deste organismo.

Nesse momento, emergiu o conceito de investimento nas necessidades humanas básicas, enquanto uma faceta ideológica, como possibilidade de combater a pobreza e amenizar as contradições resultantes do próprio padrão de desenvolvimento. Sem atingir o núcleo do padrão de desenvolvimento econômico, vislumbrou-se, portanto, a possibilidade de combater a pobreza sem fazer alteração no processo de acumulação vigente, tratando a consequência sem eliminar a causa (CONTERNO, 2008, p. 207).

Consideramos também a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi criada em 25 de fevereiro de 1948 para e coordenar e contribuir com as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações

¹⁴ Grifos nossos.

do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe incorporando ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.¹⁵

Um dos principais documentos desta comissão, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, de 1992, produzido pela CEPAL/UNESCO se configura em uma proposta de política de articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento e afirma a centralidade da educação e da produção do conhecimento. Para este mesmo autor a Cepal “tem como objetivo garantir o progresso técnico para a América Latina e Caribe, assegurando que a transformações econômicas, que vêm ocorrendo, sejam acompanhadas de equidade social” (KORITIAKE, 2010).

Para que os países da América Latina se tornem competitivos internacionalmente, as políticas delimitadas pela CEPAL, para esta região, constituem em:

Difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema de bens e serviços. (...) A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma contemplação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias resultam imprescindível alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (learning-by-doing), mediante o uso de sistemas complexos (learning-by-using) e mediante a interação entre produtores e consumidores (learning-by-interacting) (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31).

As mudanças que vem ocorrendo com as forças produtivas, associado com a revolução tecnológica e as reformas impostas pelos organismos internacionais para a educação, o discurso oficial converge para uma mudança de paradigma para a centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e sua difusão), pois a eminente globalização de tudo e todos requerem sujeitos adaptados e impõe um novo padrão de conhecimento, “menos discursivo, a mais operativo; menos particularizado, mais interativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (MIRANDA, 1997, p. 41).

Nesse sentido, concordamos com Guedes (2007, p. 2) quando esta diz que:

A partir da década de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam

¹⁵ Disponível em: < <http://www.eclac.cl/brasil/> >. Acesso em: 28 maio 2014.

seguir, ou seja, a 'nova' função da educação para o século XXI: formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um "novo homem", apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa. Do ponto de vista das teorias pedagógicas, essas diretrizes postulam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas.

Diante dessa conjuntura, o Banco Mundial, que nas palavras de Leher é "o ministério mundial da educação dos países periféricos" (2003, p.19), assume o papel principal e decisivo na definição de políticas públicas para a educação na América Latina, fazendo uma "defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista" (MIRANDA, 1997, p. 40), não tendo a menor preocupação com os documentos da CEPAL que buscavam vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania. Para Coraggio (1998, p. 86), o Banco Mundial vê o investimento em educação como a melhor maneira de aumentar o recurso dos pobres.

Estas reformas arquitetadas pelos organismos internacionais aos países periféricos têm como objetivos:

configurar um novo projeto de sociabilidade burguesa que naturalize o processo de mercantilização da totalidade da vida social e viabilize o movimento mais amplo do capital em crise em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, a partir da perversa lógica de empreendimento da educação (LIMA, 2005, p. 82).

Conforme Koritiake (2010, p. 3), desde a década de 90 do século passado, o Banco Mundial tem se manifestado e considerado que o investimento em educação é a melhor forma de combater a pobreza. Coraggio (1998), quando este se refere às políticas sociais implementadas pelos organismos internacionais, caso da educação, diz que:

[...] estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural [...] (CORAGGIO, 1998, p. 78. grifo do autor).

Miranda (1997, p. 39) nos alerta que no documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”,¹⁶ fica clara a intenção e o rumo que a CEPAL pretende imprimir com as reformas educacionais impostas para a América Latina e o Caribe. Com a prerrogativa de que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social” (CEPAL/UNESCO, 1992, p.15) fazem referência direta para que a educação dos países periféricos sigam os rumos das reformas exigidas para tal fim.

Diz o texto:

O fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especificamente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico (CEPAL/UNESCO, 1992, p.15).

As estratégias do Capital para a sua estabilização, e consequente perpetuação, compreendem em um pseudo enfrentamento, pelo capital, dos problemas estruturais dos países periféricos, e na medida em que cria mecanismos de integração destes, conforme palavras de Lima (2005, p. 81), “na nova (des) ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaborados pelos países que compõem o G7”. Desta forma criam um aparente de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, “mas o alívio da pobreza com um caráter meramente instrumental e, objetivando, de fato, a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital” (LIMA, 2005, p. 81).

Neste sentido concordamos com Dias (2001, p. 46), quando este diz que:

A história do capitalismo é a história da “reestruturação produtiva”. O capitalismo, desde o início, teve que, seguida e permanentemente, revolucionar-se sem cessar e expropriar os trabalhadores, tanto em relação aos instrumentos de produção quanto ao conhecimento e à identidade; expropriá-los na sua própria condição de existência enquanto classe.

¹⁶ Documento escrito pela CEPAL em conjunto com a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC).

Esses Organismos Internacionais, mediante a reafirmação de uma (falsa) política inclusiva de educação e diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, realizam uma profunda reforma educacional para os segmentos paupérrimos da população. Inculcam que, mediante o simples acesso a capacitação, (principalmente a tecnológica), terão o “mundo da empregabilidade” aos seus pés, sendo que “ao trabalhador será omitido que essa certificação se dá principalmente em países periféricos e que o mundo do capital não absorverá esse contingente de trabalhadores” (LIMA, 2005, p. 82), constituindo assim um exército de reserva, efetivando a exclusão estrutural de uma grande massa de trabalhadores.

Esse projeto hegemônico concebe a educação com um bem público, e para isso defende que sejam destinadas verbas públicas para instituições privadas e utilização de verbas privadas para financiamento de atividades acadêmicas em instituições públicas, visto que, em tese, prestam um serviço público.

Os programas de estabilização e de reforma econômica aplicados nos países latino-americanos têm muitos aspectos em comum. Tais características podem, também, ser identificadas nas propostas de reforma educacional levadas a cabo na região (GENTILI, 1998, p.14).

Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do FMI têm na definição de políticas públicas destinadas a esse setor. Um novo *sensu comum* tecnocrático também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar (GENTILI, 1998, p.15-16).

A retórica e o núcleo comum que assumem as políticas implementadas na área educacional expressa, segundo Gentili (1998, p.16) as particularidades que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. Pode-se dizer que “esse conjunto de discursos, ideias propostas sintetiza o que poderia ser definido como a *forma neoliberal* de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa” (GENTILI, 1998, p. 16).

A inserção de tais políticas educacionais, no caso específico do Brasil, está ligada com o fim da ditadura militar e do governo Sarney (LIMA, 2005), visto que as

elites nacionais reivindicavam a substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação.

A tese defendida pela burguesia brasileira, e reafirmada pela burguesia dos países imperialistas, era de que o modelo desenvolvimentista de substituição de importações, embora tivesse viabilizado um significativo parque industrial, era inadequado para enfrentar os novos desafios de “economia globalizada”, cada vez mais competitiva (LIMA, 2005, p.198).

A partir da década de 1990,¹⁷ o Brasil, que ainda não estava inserido totalmente no ideário neoliberal,¹⁸ se rendeu ao capital internacional através de uma nova organização econômica e societária, com ênfase nas estratégias para o livre comércio, a privatização das empresas estatais, a terceirização da mão de obra, a escassez de recursos públicos para o financiamento, principalmente de políticas públicas sociais, flexibilização do mercado de trabalho, reforma institucional e reestruturação do Estado, estímulo ao investimento privado em infraestrutura, aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatizações, *reforma no sistema educacional*¹⁹ (GOMIDE, 2013; SOARES, 1998).

Segundo Soares (1998, p. 28) essas reformas são denominadas “reformas de segunda geração” e, contraditoriamente, são o “aprofundamento dos processos de desregulamentação e abertura econômica iniciadas nos anos 80, aliada à execução de programas sociais focalizados na população mais pobre”.

Nos últimos anos o Banco Mundial tem focalizado suas políticas de investimento e financiamento no setor educacional, “vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação do capital humano” (SOARES, 1998, p. 30), adequando, assim, aos novos padrões de acumulação. Para se ter uma ideia, no Brasil, entre os anos 80 e 90 o percentual de empréstimos destinados à educação, saltaram de 2% do montante total na década de 1980, para 29% do montante total na década de 1990 (SOARES,

¹⁷ No início da década de 1990, o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrou nas exigências do Banco Mundial, adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa.

¹⁸ O Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal. Segundo Filgueiras (2005, p.4) isto se deveu, de um lado, à dificuldade de soldar os distintos interesses das diversas frações do capital até então presentes no moribundo Modelo de Substituição de Importações (MSI) (FILGUEIRAS, 2001) e, de outro, à intensa atividade política desenvolvida pelas classes trabalhadoras na década de 1980 – que se expressou, entre outros eventos, na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e na realização de cinco greves gerais entre 1983 e 1989.

¹⁹ Grifos nossos

1998, p. 35) Contraditoriamente, apesar de haver um aumento do investimento em educação, não existe uma política consistente para a área educacional.

Esse aumento do investimento em educação, por parte dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e a consequente aplicação das reformas exigidas por tais organismos nos países da América Latina se deu, segundo Coraggio (1998) em função da crise do modelo de industrialização e pelo longo período de transição que esses países viviam. Essas reformas estão no bojo do conjunto de reformas estruturais do Estado, a nível mundial “e de suas relações com a sociedade e a economia, direcionando a instaurar o mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles” (p.79).

O contexto em que as reformas foram direcionadas e a consequente aplicação das políticas educativas, são, segundo Coraggio (1998, p. 77-78), orientadas a dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e de desenvolvimento econômico. O principal foco das políticas sociais é para que as pessoas tenham acesso a um mínimo de saúde, educação, alimentação, saneamento e habitação. Essas políticas estão direcionadas para “*compensar*” os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização. São o complemento para garantir “a continuidade da política de ajuste estrutural delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo estado” (CORAGGIO, 1998, p. 77). O principal objetivo de tais políticas “é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal” (CORAGGIO, 1998, p. 77).

Neste sentido, concordamos com Coraggio (1998, p. 79) quando este no diz que:

As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, com também da ausência de iniciativa e de comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora ou de crítica ideológica.

Gentili (1998, p.13-14) nos esclarece que a ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites políticas econômicas locais

como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região.

O item que segue tem por objetivo discutir as políticas econômicas e educacionais implementadas pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Discutiremos também a adesão do Brasil às políticas neoliberais e as consequências dessas políticas para a educação. Tal proposição se deve ao fato e que, para entendermos com mais clareza a reforma no E.M. proposta pela Seduc-RS, se faz necessário fazer um roteiro histórico de como as políticas neoliberais foram propostas e implementadas no Brasil.

2.1.1.1 A agenda neoliberal no Brasil: De Collor a FHC

A ideologia neoliberal é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veementemente a intervenção estatal na economia. Segundo Boito Jr (1999, p. 45):

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal.

Com base nesse argumento, e de que havia “desequilíbrios fiscais gerados pela alocação excessiva de verba pública no financiamento de políticas sociais” (LIMA, 2005, p.198), é que a elite brasileira, por meio da contra-revolução burguesa, defende a implantação da agenda neoliberal no país. Com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989,²⁰ tal projeto começa a se consolidar. Chossudovsky (1999) quando se refere à eleição de Collor de Mello, diz que:

O primeiro presidente a ser eleito democraticamente marcou o fim da ditadura militar, com como transição para uma nova democracia autoritária sob o controle direto dos credores e das instituições financeiras internacionais sediadas em Washington (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.170).

²⁰ Lima (2005, p.199) explica que “a eleição de Collor de Mello demonstra a capacidade da burguesia brasileira em aglutinar forças em torno da preservação de seu poder. O receio de que as candidaturas de Luiz Inácio Lula da Silva e Leonel Brizola pudessem configurar uma nova etapa na luta de classes no país fez com que, apesar dos interesses mais diferenciados de suas frações - dos setores mais “arcaicos” aos grupos modernizadores - e de uma profunda desconfiança em relação ao imprevisto da candidatura de Collor, a burguesia brasileira garantisse sua vitória eleitoral”.

A vitória de Fernando Collor de Mello nas eleições presidenciais de 1989 foi o marco político inicial para a abertura do capital estatal para empresas nacionais, transnacionais e internacionais e o início da implantação do projeto neoliberal no Brasil como elemento condutor da ação governamental em todas as suas esferas.

Para Antunes,

Collor elegeu-se com um projeto de *modernização* do país. Em seus contornos mais gerais, esse projeto contempla uma *integração subordinada* do Brasil nos marcos do mundo capitalista avançado. Fundado num ideário neoliberal para um país de Terceiro Mundo industrializado e intermediário, tal projeto opera uma brutal reestruturação do país levando à desindustrialização, inúmeros setores que se expandiram nos últimos trinta anos (ANTUNES, 2004, p.16-17).

O então desconhecido Governador de Alagoas, do Partido da Renovação Nacional (PRN), em uma ascensão nacional meteórica, segundo Carinhato (2008, p. 39) “teve sua imagem construída pela mídia, tendo sua base de apoio eleitoral assentando-se principalmente no grande capital, nos setores mais atrasados do capitalismo brasileiro e em amplos contingentes das camadas médias”.

A implementação desse *novo* projeto societário e de sociabilidade contou com o apoio e a chancela da burguesia financeira nacional e internacional (FILGUERIAS, 2005). Porém, a implementação do modelo neoliberal no Brasil não foi fruto do consenso *entre* as classes, muito menos de consenso *dentro* da classe dominante, muito pelo contrário, foi resultado do intenso embate entre as distintas frações do capital, e destas com as classes trabalhadoras (FILGUEIRAS, 2005, p.12).

Em um primeiro momento Collor atacou os bancos com o confisco de recursos financeiros, aumentou a carga tributária sobre os ganhos do capital, os abusos do poder econômico, os crimes contra o estado. Porém esses ataques atingiram de modo superficial os interesses do grande capital, e nesse sentido concordamos com Antunes (2004, p.10) quando este nos diz que “[...] atingem somente na imediatidade, na contingência, na circunstancialidade dos interesses do grande capital, pois o horizonte aberto com o Plano Ihes é francamente favorável.” Mas isso não se aplica em relação ao pequeno e médio capital e à chamada economia informal, essas frações do capital raramente recuperaram essas perdas.

O projeto neoliberal emergiu como uma das alternativas históricas vislumbradas no interior do bloco no poder para atualizar sua dominação social, visto

que a crise de hegemonia burguesa iniciada nos anos 80, no recém-instalado regime democrático do Estado brasileiro, precisava de respostas urgentes.

A eleição de 1989 foi realizada num momento de profunda frustração da sociedade brasileiro com o governo Sarney, que fracassara com as promessas de controle da inflação, equacionamento do problema da dívida externa, retomada do crescimento econômico e distribuição de renda.

Quando Fernando Collor de Mello assume a presidência em março de 1990, diferentemente do ex-presidente José Sarney, apresenta um plano político-econômico bem definido (Plano Collor I). As metas eram reduzir os altos índices inflacionários e modernizar a economia através de medidas drásticas de liberação.

Com uma afinidade política muito grande com os organismos internacionais do capital,²¹ Collor de Mello vai da “liberação do comércio à política de privatizações do *Programa Nacional de Desestatização*, Lei 8.031/90” (LIMA, 2005, p. 199). Desta forma, a elite nacional consegue, por meio de eleições diretas, a primeira em 25 anos, consolidar seu projeto hegemônico de poder.

Collor de Mello implementou reformas profundas²² no estado brasileiro (ajuste fiscal, privatizações, liberalização do comércio, reformas administrativa e previdenciária, controle severo da movimentação financeira, arrocho salarial, desemprego) que segundo Lima (2005) fundamentam-se no mesmo ideário: o Consenso de Washington. Ideologicamente, esse novo projeto societário de sociabilidade, apoiou-se nos princípios neoliberais que, segundo Gomide:

[...] solidificaram uma forma hegemônica e individualista de se conceber o ser humano, baseada em valores de eficiência e competitividade, a qual o responsabiliza pelo seu próprio fracasso ou sucesso, independente das condições econômicas e sociais nas quais se insere (GOMIDE, 2013, p. 185).

²¹ Collor de Mello nomeou como Ministro da Economia e Finanças, Marcílio Marques Moreira, que ocupava até então, o cargo de embaixador do Brasil em Washington. Neste mesmo sentido, Pedro Malan, consultor do BID e ex-diretor-executivo do Banco Mundial assume o papel de negociador da dívida brasileira durante o seu governo (LIMA, 2005, p. 199).

²² Lima (2005, p. 202) nos esclarece que “os resultados da contra-revolução burguesa e seu “neoliberalismo à brasileira” foram desastrosos: a eliminação de setores nucleares de nosso parque industrial inaugura um intencional processo de desindustrialização; a privatização de empresas estatais, sob a condução do BNDS e a redefinição do monopólio da União sobre as jazidas de petróleo, gás natural e outros – com o objetivo de viabilizar a abertura do monopólio de Petrobras – geram a desnacionalização de setores estratégicos no país. Na mesma direção contra-revolucionária, o arrocho salarial; a indicação de demissão de 360 mil funcionários públicos federais; o aumento de índices da inflação e a desregulamentação de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores aprofundam a desigualdade e o desemprego. A política neoliberal implantada no país, não só aprofundou a dependência em relação aos países imperialistas, mas foi terrivelmente destrutiva”.

Segundo Gomide (2013), dentro do processo e reestruturação produtiva, o Brasil fez profundos ajustes em sua economia em consonância aos ditames do mercado internacional, de modo que uma boa parcela da população vivenciou fortes problemas sociais, como o desemprego, a desigualdade e a exclusão social, enquanto outra viu fortalecer e consolidar a classe burguesa, reforçando o dualismo, responsável por reproduzir e manter a desigualdade social brasileira.

Aos pouco a crise atinge, não só a massa de trabalhadores, mas também os grandes empresários começaram a sentir os efeitos nefastos do Plano Collor I e Plano Collor II. Em um primeiro momento esse arranjo financeiro imposto por Collor de Mello atingiu o cerne da massa de trabalhadores²³ desse país, com arrochos salariais e desemprego. Chossudovsky (1999, p.171) quando se refere à crise imposta pelo governo Collor, diz que: “O desemprego se alastrou, os salários reais sofreram uma queda brutal, os programas sociais foram aniquilados”. Porém, o que se viu, passada a fase inicial de seu governo, foi a “destruição e o sucateamento de parcelas do capital industrial privado” (ANTUNES, 2004, p.17). Aos poucos, muitos setores ligados ao grande capital começam a perceber que a aventura eleitoral de Collor de Mello trouxe consequências catastróficas.

Neste período, segundo Lima (2005), a resistência e a capacidade de enfrentamento da classe trabalhadora e de seus sindicatos representativos perante o avanço das políticas neoliberais, ficaram bastante reduzidas devido a uma série de fatores, (que vai da conjuntura externa até fatores internos). Os sindicatos assumem uma posição defensiva perante os ataques do governo. Para Boito Jr. (1999, p.121-122) dois fatores forma fundamentais para que isso ocorresse. Primeiro foi à “rearticulação do sindicalismo pelego, personificado com a criação da Força Sindical em 1991”, que contou com apoio político e financeiro do governo Collor e dos grandes empresários. O segundo fator dominante para a perda da capacidade de enfrentamento da classe trabalhadora se deve ao fato de que “a corrente dominante na CUT, Articulação Sindical, adotou a estratégia do sindicalismo propositivo, que instaurou uma política hesitante e contraditória que levava à conciliação com o neoliberalismo” (LIMA, 2005, p. 201).

²³ Como bem lembra Antunes (2004, p.17) “Não é demasiado lembrar que a modernização neoliberal para o Terceiro Mundo penaliza de maneira muito mais brutal e nefasta o mundo do trabalho. Despossuído, dilapidado, desqualificado, o ser social não consegue nem mesmo viver de seu trabalho”.

A reaglutinação dos movimentos sociais e sindical se deu no ano seguinte, em 1992, e só foi possível devido a uma série de denúncias de corrupção envolvendo o governo Collor de Mello, que levaria ao impeachment do então presidente. Entretanto, como nos esclarece Lima (2005, p. 201) “esta reaglutinação não foi capaz de partir das denúncias de corrupção e do impeachment para a crítica e a ação política contra o projeto neoliberal, ficando limitada ao horizonte da legalidade burguesa”.

Na aplicação das políticas educacionais, o governo Collor seguiu o mesmo caminho das reformas estruturais em vigor no país, naquela época. Vale lembrar que, segundo Pinto (2002, p. 110),

Digna de nota também foi à participação do Brasil, em março de 1990, na “Conferência de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

É em um cenário econômico e político completamente conturbado que assume a Presidência da República, o então Vice-Presidente Itamar Franco. É bom que se diga que em nenhum momento a sua posse determina uma ruptura com a lógica neoliberal de Collor de Mello (LIMA, 2005).

O governo de Itamar Franco foi contraditório, pois ao mesmo tempo em que traz traços de reformismo, aprofunda a política neoliberal implementada por Collor de Mello.²⁴ Em relação à Collor de Mello, “o governo de Itamar Franco privatizou mais empresas estatais e ampliou a participação de capital estrangeiro de 40% para 100%” (LIMA, 2005, p. 203).

Foi assim, com traços de reformismo e ao mesmo tempo imbuído na implementação das políticas neoliberais, que Itamar Franco encerra seu governo, mas não antes de garantir a eleição de seu sucessor. Vale lembrar que foi no governo Itamar Franco que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada no congresso nacional.

²⁴ Para saber mais a esse respeito, ler Ricardo Antunes, A desertificação Neoliberal no Brasil. (Collor, FHC e Lula) (Autores Associados, 2004).

Entre as ações na área educacional, o Governo Itamar Franco deu prosseguimento à agenda neoliberal e realizou, segundo Pinto (2002), a “Semana Nacional de Educação para Todos”, em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993,²⁵ a qual contou com intensa participação de órgãos governamentais das três esferas de governo, assim como de entidades da sociedade civil. Desse evento resultou o “Compromisso Nacional de Educação para Todos” com o objetivo de orientar a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” (PINTO, 2002, p.110). Tal documento teve a anuência, segundo Pinto (2002), do Ministro da Educação na época, pelo presidente do CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação), pela presidente da UNDIME (União dos dirigentes Municipais de Educação), e pelo representante da UNESCO no Brasil.

Entre outros compromissos assumidos em sua agenda, constava o de: “Assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do ensino fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 87). Já no documento final, destacamos duas metas globais:

Ampliar progressivamente a participação porcentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5% (...); aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1994, p. 42).

Segundo Silva (1996), o “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica” que, entre outras medidas, estabelecia o compromisso de se fixar um Piso Salarial Profissional Nacional de R\$ 300,00 (Valores não atualizados), foi posteriormente ignorado pelo Governo FHC.

A essa altura, o Brasil que tardiamente havia aderido ao neoliberalismo e a um novo projeto de sociabilidade, encontra no sociólogo Fernando Henrique Cardoso, as bases objetivas para que “ampliasse a legitimação do neoliberalismo, como única saída possível para a garantia de estabilidade econômica com justiça

²⁵ Destaca-se que esta conferência foi um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

social, ou seja, da ampliação da lucratividade para a burguesia com a necessária coesão social” (LIMA, 2005, p. 205).

FHC foi ministro da Fazenda do governo Itamar Franco de maio de 1993 a março de 1994 e lançou, (com êxito, sob a ótica neoliberal), o Plano Real, um plano de ajustes na economia brasileira com o objetivo de estabilização e reformas econômicas, iniciado em 27 de fevereiro de 1994 com a publicação da Medida Provisória nº 434.²⁶ Tal Medida Provisória instituiu a Unidade Real de Valor (URV), estabeleceu regras de conversão e uso de valores monetários, iniciou a desindexação da economia, e determinou o lançamento de uma nova moeda, o Real. Enquanto Ministro da Fazenda, FHC, segundo Chossudovsky (1999, p.177) “anunciou cortes orçamentários de 50% na educação, na saúde e no desenvolvimento regional, enquanto apontava para a necessidade de revisões constitucionais nas próximas sessões do congresso”.

Segundo Chossudovsky (1999), nesse período o congresso aprovou importantes reformas fiscais impostas pelo FMI, implicando a criação de um Fundo Social de Emergência (FSE) de acordo com o modelo do Banco Mundial. Esse foi o golpe final para o programa das políticas sociais do Brasil, que já estavam em adiantado processo de decadência devido às sucessivas “terapias de choque” (p. 178).

Um dos principais marcos das reformas implementadas pelo Governo FHC na economia brasileira foi a publicação, em novembro de 1995, do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Em sua apresentação, assinada por FHC, o PDRAE diz que “a crise brasileira de última década foi também uma crise de Estado” (BRASIL, 1995, p. 6).

O PDRAE estabelece, entre outras normas, as diretrizes para o início de uma ampla reforma do aparelho estatal.

Segundo Lima (2005, p. 205), a proximidade de FHC e sua estreita relação com o FMI e com o Banco Mundial, “além de sua atuação política frente ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do qual foi membro fundador, o colocam em posição privilegiada na disputa eleitoral”.

Como bem nos lembra Fiori (1998) FHC não gostava da ideia de que o Plano Real fora concebido o eleger presidente. Assim, afirma ironicamente que, de fato

²⁶ Antônio Gasparetto Júnior, Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/plano-real/> > Acesso em: 08 de ago. 2014.

o Plano Real não foi concebido para eleger FHC; FHC que foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência AP programa de estabilidade do FMI e a viabilidade política o que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial (FIORI, 1998, p.14).

Apesar da militância política de FHC contra o regime durante a ditadura militar, ele jamais irá romper com a ordem burguesa. Segundo Lima (2005, p. 206) a construção teórica de FHC nas décadas de 1960 e 1970 “está dentro do marco da ordem burguesa vigente e a elaboração do conceito de “desenvolvimento dependente associado” indica os limites deste horizonte político: não romper com o capitalismo dependente”. FHC afirma que é possível a elaboração de um projeto nacional de desenvolvimento para os países dependentes, através de sua associação com o capital internacional (LIMA, 2005, p. 206). Como bem nos lembra Fiori (2000) o conceito de “desenvolvimento associado” elaborado por FHC será retomado na metade da década de 1990 como um “projeto de reforma liberal do modelo desenvolvimentista”.

Frigotto e Ciavatta (2003) ao analisarem o período em que FHC governou o Brasil, asseveram que:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, s/p.)

Em termos de políticas educacionais, o governo FHC seguiu a risca o modelo de reformas exigidas pelos organismos internacionais. Isto se comprova, visto que, FHC manteve a frente do MEC (Ministério da Educação), nos dois mandatos, um mesmo ministro, o economista e ex-reitor da UNICAMP Paulo Renato Souza, com passagem pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), onde ocupou uma vice-presidência.

Concordamos com Neves (2000, p. 134) quando esta diz que:

A educação escolar no Brasil, no governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional

como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista.

Prova disso é o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado durante o segundo mandato do presidente FHC, no ano de 2000 e regulamentado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE descreve diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tem tempo determinado de até dez anos para que todas elas sejam realizadas. Entre as principais metas estão à melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo. Porém, nem todos os itens do plano foram aprovados pelo Governo Federal.

Segundo Valente (2002, p. 105),

Os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribui ao PNE. Na mensagem nº 9, de 9/1/2001, na qual comunica os vetos ao parlamento, o presidente da República confessa que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem *interna*.

Ainda segundo Valente (2002), de todos os vetos impostos pelo Presidente FHC, nenhum decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que foram determinantes para tais atitudes foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI.

Segundo Pinto (2002), o governo influenciou decisivamente na aprovação de vários instrumentos legais na estrutura e organização do sistema educacional brasileiro.

[...] neste período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei nº 9.424/1996), e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) (PINTO, 2002, p. 109).

Com a eleição de FHC, liderados pela coalizão de centro-direita, algumas vitórias que a classe trabalhadora havia conquistado²⁷ a duras penas na aprovação da LDBEN na Câmara dos Deputados, durante o Governo Itamar Franco, foram deixadas de lado e o projeto sofreu mudanças no Senado Federal. Sob uma forte pressão do MEC e em vistas que a composição da Câmara dos Deputados e do Senado Federal sofreram mudanças em sua composição, dando ampla maioria para a coalizão de partidos que davam sustentação ao Governo FHC, o projeto originário é substituído “a toque de caixa, na cozinha do MEC” (PINTO, 2002, p.112), sendo promulgado como lei em 20 de dezembro de 1996, sem qualquer veto presidencial, “fato raro em nossa história, que mostra total sintonia com a nova aliança no poder” (SAVIANI, 1997).

Inspirados no pensamento de Saviani; Frigotto e Ciavatta (2003) ao analisar as políticas e os projetos do Governo FHC para a educação, resumem assim aquele período:

O projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. Como as ideias de um projeto de desenvolvimento "nacional popular" e autônomo passaram a ser ridicularizadas, também o foi a perspectiva de uma educação básica omnilateral, politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, s/p).

Outras alterações que ocorreram no projeto original e que merecem serem destacadas são relativas à destinação de recursos públicos para escolas privadas, que no texto original era mais restritivo do que no que foi promulgado por FHC. Outra mudança que merece destaque é o fato que a lei original “excluía gastos com transporte escolar e material didático do cômputo dos gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino para efeito de cumprimento da vinculação constitucional com o setor” (PINTO, 2002, p. 112). Outra mudança que trouxe consequências ruins para a educação foi o no financiamento de uma educação de qualidade, com cortes ocorridos na lei original. Um exemplo disto, como nos declara Pinto (2002, p. 113) é:

Particularmente grave foi a retirada do texto da lei do número máximo de alunos por professor que no projeto Jorge Hage (art. 32) era de 20 alunos na creche, 25 na pré-escola e nas classes de alfabetização e 35 em demais séries e níveis. Na redação inócua do texto final ficou: “será objetivo

²⁷ As principais conquistas que a classe trabalhadora haviam conquistado na aprovação da LDBEN na Câmara dos Deputados, no Governo Itamar Franco, foram a perspectiva da implementação de uma educação básica omnilateral, politécnica ou tecnológica.

permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” cabendo “ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (art. 25 da Lei nº 9.394/96).

Outra mudança que o autor nos traz e que merece destaque diz respeito à carreira do magistério:

No mesmo sentido foram os cortes drásticos efetuados na seção referente à carreira docente. Ali constavam, entre outros aspectos, adicional noturno e para regiões de difícil acesso, periferia das grandes cidades e para o ensino nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; jornada preferencial de 40 horas semanais, com incentivo para a dedicação exclusiva, admitindo-se, como mínimo, a jornada de 20 horas, sempre se assegurando 50% deste tempo para atividade extraclasse (art. 100 do Projeto Jorge Hage).

Outra modificação que também merece destaque e que estava na Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996 (que entre outras medidas criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF), segundo Pinto (2002, p.114) é:

a restrição de alguns direitos promovida pela mesma emenda e com impacto evidente no financiamento. Referimo-nos às alterações promovidas na redação dos incisos I e II do art. 208 da CF, as quais retiram a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos aqueles que a ele não tiverem acesso na idade própria, assim como o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. Ora, ao retirar a obrigatoriedade para os alunos, por consequência, o Estado também acaba se desobrigando da oferta àqueles que não reivindicam a matrícula. Embora possa parecer antidemocrático obrigar alguém com mais de 20 anos, por exemplo, a frequentar o ensino fundamental, há que se entender que esta escolarização não deve ocorrer apenas no interesse do indivíduo, mas sim da construção de uma sociedade democrática, daí a importância da obrigatoriedade. Com isso, numa penada, mais de 80 milhões de brasileiros vêem restringido seu acesso à conclusão do ensino fundamental ou o ingresso no ensino médio. Em outras palavras, e em perfeita sintonia com os postulados defendidos pelo Banco Mundial, a universalização do ensino médio deixa de ser prioridade e aqueles milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental na idade certa não encontrarão grande estímulo, por parte do Estado, para fazê-lo.

Ora, FHC não apenas implementa uma agenda neoliberal no país, mas também coloca a educação em perfeita sintonia com as reformas exigidas pelos organismos internacionais, reformas essas que visavam, entre outras coisas, um corte de investimentos do setor público nos setores sociais. Para Oliveira (2009), a maioria das reformas ocorridas no período do governo FHC foi na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Um exemplo disso é a criação do FUNDEF pela emenda à Constituição nº 14/06 e Lei n. 9424/96.

Por meio de tal Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei nº 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

As reformas impostas por FHC e, que foram implementadas na educação brasileira, tinham por objetivo reestruturar o ensino no Brasil nos aspectos referentes à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Para Oliveira (2009), esse movimento de reformas impostas no governo FHC, acompanhou a tendência em nível mundial que apontava nessa direção. Para Ball (2002), as mudanças que estariam ocorrendo nas relações entre as políticas, os governos e a educação, são em perspectivas internacionais, assim como identifica o que nomeou de “a nova ortodoxia”, caracterizando-a em cinco elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Para Oliveira (2009), esses elementos são perfeitamente observados nas reformas que foram objetivadas no Brasil, nos anos de 1990. Para o autor, tais reformas eram impostas e justificadas pelos representantes do Capital, pela necessária modernização do país, que precisava adequar e qualificar sua mão de obra ao processo de reestruturação produtiva. Diz o autor que:

A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção de matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, como o já citado FUNDEF, que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta (OLIVEIRA, 2009, p.200).

A criação do FUNDEF foi de certa forma uma resposta do Governo FHC ao não cumprimento por parte do governo do Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica. O Governo FHC não cumpriu, também, a fórmula de cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, constante na Lei 9.424/96. Com isso, calcula-se que o ensino fundamental deixou de receber cerca de 10 bilhões de reais de recursos federais neste período. Para Lopes e Caprio a criação do FUNDEF é o marco da descentralização educacional no Brasil. O cálculo do FUNDEF incluía 15% de recursos estaduais e municipais, vale dizer que isso significa que não há “dinheiro novo” nesse cálculo. O que há isso sim, é que um dinheiro que já pertencia aos estados e municípios (receitas próprias e transferências recebidas) passou a ter seu uso vinculado à educação fundamental.

Em conjunto com essa série de medida, foi ainda desenvolvido, segundo Oliveira (2009) um sistema nacional de avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Exemplo disso é o Exame Nacional de Cursos – O Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – com referência no mercado de trabalho. No entanto, a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, por meio das regras estabelecidas no decreto n. 2.208 de 1997, que mais tarde seria revogado pelo decreto nº 5.154 de 2004.

Aqui abrimos um parágrafo para comentar uma das políticas mais perversas nas diversas reformas educacionais implementadas no Brasil, o famoso **Decreto 2208/97**, que trata da separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Esse decreto vai ao encontro do argumento do projeto neoliberal quanto aos rumos da educação, que é de que as escolas deveriam definir seus rumos a partir dos imperativos do mercado (IVERS, 2000).

O projeto neoliberal para a educação brasileira atribui a escola a função de preparar integralmente o cidadão para o trabalho, de formar indivíduos aptos a atender as necessidades da estrutura produtiva vigente. É a exigência de que os trabalhadores tenham um alto grau de conhecimento, nesta fase atual do capitalismo e da produção globalizada (IVERS, 2000, p. 68).

Tal decreto fez parte da Reforma do Estado, iniciada no governo Fernando Collor de Melo e reeditada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, sempre em perfeita consonância e com o apoio irrestrito das alianças conservadoras e da comunidade econômica internacional, e da reestruturação produtiva das empresas nacionais.

Segundo Frigotto (2003) essa reestruturação seguiu diretrizes políticas que o Banco Mundial elaborou em 1995, recomendando o estreitamento de laços entre a educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação.

Para Garcia (2013, p. 53), em recente publicação da Secretaria de Educação do RS,

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo nessa perspectiva comportamental afasta-se completamente de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia.

Esse Decreto foi um desdobramento da LDBEN nº 9394/96 aprovada pelo congresso. A LDBEN aprovada ficou muito aquém do primeiro projeto apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio à Câmara dos Deputados em 1988.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 entre outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO et al., 2005, p. 25).

Um dos principais argumentos do governo federal para a implantação da reforma no âmbito da Rede Federal foi a noção de que esta desenvolvia cursos caros, que não davam retorno para o mercado de trabalho em termos de inserção dos egressos nas áreas de formação.

Com a implementação de tal decreto, o dualismo existente entre formação geral e formação profissional foi amplamente reforçado. Em sua estrutura, o Decreto

2.208/97 manteve a separação entre formação geral (que tinha como meta preparar o ingresso no ensino superior) e a formação técnica. (que objetivava a preparar para o mercado de trabalho imediato)

Uma das consequências desse decreto foi a oferta em larga escala de cursos técnicos de nível médio, que passaram a serem desenvolvidos separadamente do ensino médio, por instituições privadas, fato este que gerou uma verdadeira mercantilização institucional e pedagógica.

Como era de se esperar, uma das marcas dessas reformas, foi a descentralização administrativa, financeira e pedagógica do sistema educacional, repassando as responsabilidades para o nível local, transferindo por meio de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. Para Oliveira (2009), baseado no pensamento de Ball (2002) uma importante influência nas reformas educacionais, é o que chama de “performatividade” que para o autor é:

considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, *accountability* e comparações (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

No governo FHC as propostas baseadas nesta “performatividade”, tais como a gestão da Qualidade Total e as inovações em matéria educativa (a noção de competência é um exemplo dessas inovações) passam a ser tomadas como propostas de governo para a melhoria da educação. Para Oliveira (2009), a gestão escolar ocupa o foco principal das reformas educativas nesse período, passando a naturalizar determinada forma de organizar e gerir a educação pública, de forma a que o Estado passe a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável. As reformas baseadas nestes princípios vão ao encontro do que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors”, produzido UNESCO no ano de 1996.

Com um modelo focado em ações de gerenciamento local, a escola passa a se tornar de fato o núcleo do sistema e o diretor o seu principal “representante” (OLIVEIRA, 2007). Tais mudanças contribuem para o dismantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir. Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais

amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato - o local -, o que aos poucos contribuiu para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios (OLIVERIA, 2009, p. 202).

Nota-se que essas reformas, oriundas da política de ajuste estrutural, alteraram a lógica da gestão das políticas públicas no Brasil, sendo que a educação foi apenas “mais um” no horizonte dessas mudanças. Políticas orientadas ao atendimento universal passaram a serem orientadas para públicos específicos, focalizando os gastos nos grupos mais vulneráveis, fazendo com que o governo adote medidas de alívio à pobreza.

2.1.1.2 A agenda Neoliberal no Brasil: O GOVERNO LULA

Com a ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2002, esperava-se uma mudança de rumo na objetivação das políticas econômicas e sociais. Em sua história, o PT sempre defendeu as causas dos trabalhadores e a luta por melhores condições para a população em geral, em um movimento que se constituía na luta das massas contra a ordem burguesa. Em relação a criação do PT, Marques e Mendes (2006) nos esclarecem:

Em 1980, quando se decidiu pela criação do Partido dos Trabalhadores no Colégio Sion, em São Paulo, o elemento dinâmico desse movimento era constituído pelos trabalhadores organizados em torno de seus sindicatos, os quais, desde o final dos anos 70, haviam dado passos decisivos na construção do que, na época, era chamado de "novo sindicalismo", rompendo na luta as barreiras da repressão ditatorial dos militares e a estrutura sindical tradicional (MARQUES; MENDES, 2006, s/p.).

Passadas mais de três décadas, o que se vê é que as direções sindicais que formaram elementos importantes na criação do PT, hoje fazem parte da estrutura do poder político do país, cuja expressão maior é dada pelo ex-presidente Lula, porém não se esgota em sua pessoa (MARQUES; MENDES, 2006). Nesses trinta anos

desde a sua criação, o PT mudou radicalmente em suas proposições iniciais, tornando-se um partido amplamente contraditório em suas teorias. O que se vê, é um partido que segue *pari passu* as diretrizes recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, dizendo que, no futuro, se todos tiverem paciência, as condições para o crescimento sustentável estarão dadas. E nesse sentido, os sindicatos que aderiram à política econômica do PT têm o papel de conter os movimentos sociais, e de certa forma, impedindo que as lutas dos trabalhadores coloquem em questão as metas e os prazos dos atuais burocratas do planalto.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva gerou uma grande expectativa em torno de mudanças no âmbito das políticas sociais no Brasil. Esperava-se uma ruptura com a política educacional predominante no governo anterior, profundamente marcado por limitações no gasto com a educação e com descompromisso com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), que compreendia o período de 2001 até 2011, metas essas que ficaram aquém das demandas da sociedade civil.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva compôs uma coalizão de centro-esquerda,²⁸ e levantou enormes expectativas de uma brusca mudança na objetivação das políticas econômicas e sociais, o que, de fato, acabou não acontecendo. Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em sua maioria como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza.

Sabe-se que os governos de FHC e Lula implementaram a educação básica e a educação superior, apresentaram reformas com enfoques diferenciados pertinentes à gestão e financiamento. Para a primeira, criavam-se Fundos, realizava a descentralização financeira e definia diretrizes para a valorização do magistério (remuneração via piso salarial, que via de regra, não foi cumprido). Para a segunda, desenvolvia-se um processo de privatização visando alcançar um número

²⁸ Lima (2005) nos esclarece que as frações da burguesia sintonizadas com as mudanças que ocorrem no interior da contrarrevolução neoliberal, aproximam-se das burocracias sindicais e partidárias da classe trabalhadora indicando a possibilidade de uma composição política.

expressivo de estudantes do ensino superior em instituições privadas e discretamente uma ampliação em Instituições de Ensino Superiores (IFES).

Em relação aos programas sociais, um exemplo implementado no Governo Lula e que ganhou enorme destaque é o Bolsa- Família, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. A finalidade deste Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC.

Segundo Oliveira (2009), na área educacional, o primeiro governo Lula foi marcado, apesar das expectativas de mudanças radicais, muito mais por continuidades que rompimentos em relação ao governo FHC. Tendo recebido uma ampla e complexa reforma educacional, nos dois mandatos de seu predecessor, “restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

No que se refere à educação básica, os quatro primeiros anos de governo do Presidente Lula podem ser caracterizados pela falta de políticas constantes e normativas e de ação efetiva no sentido de confrontar-se ao processo de reformas iniciadas no governo FHC. Nos quatro primeiros anos do Governo Lula, foram implementadas ações pulverizadas e uma variedade de programas sociais direcionadas, em grande parte, a um público específico.

Para Oliveira (2009), foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O projeto de educação do governo Lula apresentava algumas diretrizes gerais, dentre elas: democratização do acesso e garantia de permanência com qualidade para estudantes de escolas públicas de educação básica tendo como propósito a articulação do Estado e sociedade por meio de uma gestão democrática. Assim, vários planos, programas e projetos foram implementados, e, principalmente, o Fundeb que seria o responsável para tal finalidade.

Durante o segundo mandato do governo Lula foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. Com o intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC), o governo Lula através do Ministro da Educação Fernando Haddad lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Voss (2011, p. 47) diz que:

O PDE constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O governo Lula, ao decretar o PDE, rompe com as propostas históricas defendidas pelo seu partido, o PT e com as práticas democráticas que ao longo da história conduziram a construção de projetos para a Educação, e segundo Voss (2011, p. 48) “indo na contramão de outros movimentos históricos como os processos de definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/01) nos quais houve intensa participação social”.

Em sua ascensão ao poder o PT “esqueceu” suas bandeiras de luta no campo da Educação. Saviani (2007) lembra que foi o PT que assumiu a liderança na apresentação do projeto de oposição ao PNE na Câmara dos Deputados, e atualmente existe ambiguidades entre as propostas petistas defendidas em relação ao PNE e as ações desse governo. Saviani (2007) afirma também que esperava que os vetos de FHC fossem derrubados. Segundo Voss (2011), além de não derrubar os vetos, o governo Lula não avaliou periodicamente o PNE, e implantou o PDE independentemente do PNE.

Ghiraldelli (2009) esclarece que o PDE sofreu influências externas, além de que, para conseguir a aprovação do decreto que lhe deu origem, muitas alianças políticas foram costuradas, resultando em apoios dentro da sociedade civil, como por exemplo, o movimento Todos Pela Educação. Segundo Voss (2011), esse movimento foi criado em 2006, pela iniciativa do Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como, Suzano papel e celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (GHIRALDELLI, 2009).

Segundo Voss (2011, p. 51) nos esclarece:

De acordo com o estatuto social do TPE, essa organização não tem fins econômicos ou lucrativos, e foi criada com o objetivo de “fomentar o capital social da nação e contribuir para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos”, meta esta vinculada ao ano de 2022, quando se comemorará o bicentenário da independência do Brasil. Entre seus objetivos estratégicos, estão cinco metas que abrangem especialmente a Educação Básica pública: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e investimento em educação ampliado e bem gerido. As metas acentuam, também, que os processos de gestão pública devem ser transparentes e que, para tanto, há que se divulgar o monitoramento da Educação no Brasil, abrangendo estados e municípios, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais.

O movimento TPE é apoiado política e financeiramente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e por empresas nacionais e internacionais e defende, segundo Voss (2011, p. 53), “a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através de exames e provas padronizadas”. O que chama a atenção é que as lideranças empresariais e políticas não possuem nenhuma ligação com o campo educacional e são, na sua maioria, profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estadual. A característica marcante dessa reforma educacional é a prioridade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, atendendo, assim, as

solicitações do mundo do capital, formação essa que é diametralmente contrária aos interesses dos trabalhadores.

Prova disso é o discurso proferido pelo Presidente do Comitê Executivo do Todos pela Educação, o empresário Jorge Gerdau Johampeter:

(...) a única forma de competirmos globalmente é garantindo uma educação de qualidade para todos. Diz ainda que a ajuda dos empresários para o “sucesso dessa missão” se daria através da sua “competência gerencial”, ou seja, “(...) uma das principais contribuições que as empresas podem dar à educação é promover a melhoria da gestão das instituições de ensino”, pois “(...) governos e organizações sociais tem pouca competência para o trabalho de gestão (GHIRALDELLI, 2009, p.263).

Como vimos às reformas educacionais do governo Lula da Silva tem servido de pano de fundo para o setor privado colocar em prática suas ideias sobre a educação, no sentido da sua formação para o mercado de trabalho. Portanto, a vitória eleitoral do PT e de Luiz Inácio Lula da Silva não significou a vitória da classe trabalhadora ou da esquerda, nem mesmo, como nos esclarece Lima (2005, p. 253) da inauguração do “pós-neoliberalismo [...] a vitória da Coligação Lula Presidente significa a vitória de um governo de colaboração de classes, portanto, sob a direção do capital e não do trabalho”.

Segundo Iasi (2014) o que poderia se configurar em uma transformação, em uma mudança de rumo das políticas implementadas pelo governo petista, configurou-se em “reformas possíveis no lugar da revolução necessária”. Essa estratégia, além de frustrar os que esperavam um governo que encaminhasse as reformas necessárias para a elevação da classe trabalhadora a uma posição de protagonista, garante o lucro das grandes corporações do capitalismo monopolista, e em perfeito acordo com os organismos internacionais. O mesmo autor ainda assevera que apesar de haver uma política que mantém o emprego, existe uma constante precarização do mesmo, e que “garante acesso precário às universidades privadas ou através de uma expansão que não garante a permanência e a qualidade necessária no setor público, tira-se as pessoas da miséria absoluta para colocá-las na miséria” (IASI, 2014).

O que segue vem a demonstrar como essas políticas se materializam no sistema educacional, a partir de conceitos que se apresentam enquanto inovadores, mas que carregam em seus objetivos, inúmeras contradições.

2.2 Trabalho como princípio educativo: entendimentos e contradições

O conceito de trabalho como princípio educativo é algo que não surgiu na contemporaneidade, pois segundo Shulgin (2013, p.7) “está na base da proposta educacional da Revolução Russa de 1917”. Para o mesmo autor, “a força da categoria trabalho como articuladora do processo de formação da juventude emerge com plenitude, associada ao conceito de auto-organização e de atualidade” (p. 9). Assim, uma educação que eleve o trabalho a uma categoria principal, deve levar em conta os ideais da classe trabalhadora, além de haver um entendimento completo das etapas do desenvolvimento da sociedade. Para que isso se torne algo concreto, há a necessidade de que a educação coloque o trabalho no centro processo, pois esta é a “melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e não apenas entendê-la, mas *viver* sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir” (SHULGIN, 2013, p. 41). Em uma crítica à escola de sua época,²⁹ o autor diz que “a escola não sabe ligar os conhecimentos recebidos pelas crianças com a prática, com as necessidades do presente; mais do que isso, com o trabalho realizado pela criança” (SHULGIN, 2013, p. 43). Vê-se que as críticas fazem ressonância na atualidade, pois as atuais políticas educacionais, nos moldes do neoliberalismo (na necessidade de trabalhadores mais flexíveis, multifuncionais e polivalentes), impõem uma educação afinada com desígnios do mercado de trabalho, e que em nada tem haver com as necessidades reais dos trabalhadores.

Como já discutido no capítulo II, item 2.1 (Trabalho e educação), a base da existência humana é o trabalho. Dito de outra forma, o trabalho é a fundação do ser social, isso do ponto de vista ontológico. Assim, o ser humano de maneira pré-ideada e refletida, tem a capacidade de colocar finalidade à transformação da natureza, e agir praticamente sobre ela. Desta maneira é que ocorre o salto

²⁹ Uma das principais críticas de Shulgin à escola de sua época se deve ao fato de que essa escola, baseada no livro de Sharrelman, intitulado de *Escola do Trabalho*, pregava uma reforma nos limites da sociedade burguesa, e também que “em nome do amor à *verdade científica*, não é permitido falar que a religião é um absurdo, uma maneira de manter o povo submisso enganado; em nome da *verdade científica* não é permitido falar sobre como libertar o homem do julgo do capital, não é permitido fazer propaganda partidária; pior ainda, em prol da *verdade científica*, em nome do princípio da tolerância, *admiti-se* a propaganda em favor da burguesia, já que a própria recusa em promover a visão de mundo do proletariado, a *recusa* da luta contra a tolice religiosa, *já é propaganda*, sem falar e toda situação em que se encontra a criança sob a ideologia pala qual ela é contagiada imperceptivamente nessa *sociedade democrática*, para não mencionar todo sistema de educação” (SHULGIN, 2013, p. 14-15).

ontológico, ou seja, ocorre uma mudança qualitativa na ação do ser que é operado no e pelo trabalho.

Este, como Marx demonstrou, é um pôr teleológico conscientemente realizado, que, quando parte de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiriam antes do trabalho. [...] Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais (LUKÁCS, 2010, p. 43-44).

Podemos afirmar com isto, que o próprio processo de produção do conhecimento deriva do trabalho, que é a atividade humana fundante do ser social. Para produzir e reproduzir a sua existência, os seres humanos apropriam-se, transformam, criam e recriam a natureza pelo trabalho, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2005).

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Quando assim adjetivado, percebemos a centralidade do trabalho, constituindo assim um “princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO, 2005) (Grifos do autor).

E é assim, segundo Saviani (2007), no sentido ontológico que o trabalho torna-se princípio educativo, fundamento a partir do qual o homem pode ver-se emancipado da extrema especialização em pleno avanço da produção industrial. Frigotto ao se referir a objetivação do homem perante a natureza, diz que:

O caráter teleológico (a definição de finalidades) da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade (FRIGOTTO et al., 2006, p.11).

Frigotto (2006, p. 12), ao falar sobre a construção de um “projeto unitário de educação integral dos trabalhadores”, e, também, apoiado nas ideias de Lukács (1989) acerca da compreensão do trabalho em seu duplo sentido, diz que este pode ser: “a) *ontológico*, como práxis humana, que é a forma como o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim produz conhecimento” e, também “b) *histórico*, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz conhecimentos” (FRIGOTTO et al., 2006, p.13).

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho produtivo (FRIGOTTO et al., 2006, p.13).

Segundo Ramos (2008, p. 4), o sentido ontológico do trabalho consiste na sua compreensão como práxis humana, “[...] como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”. Com o trabalho sendo entendido em sua dimensão ontológica, podemos entender a relação do trabalho com a produção do conhecimento. Foi, e é pelo trabalho que a humanidade produziu e produz os conhecimentos necessários para transformar sua existência através da história.

Pistrak em a “Escola Comuna”, comentando os avanços que o Trabalho como Princípio Educativo trouxe para as gerações escolares Russas, diz que este pode ser “[...]o caminho e possibilidade de ligar o seu trabalho escolar com a vida moderna e participar no trabalho coletivo, organizado através de um tipo superior de produção moderna[...]” (2009, p. 177).

Assumindo-se o trabalho como princípio educativo, um dos seus objetivos centrais é a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos

produtivos e em particular dos processos de trabalho. Porém essa compreensão não se restringe ao caráter utilitarista e restrito das funções técnicas e do preparo imediato para o mercado de trabalho. Objetiva-se um conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade. Outro objetivo ao elevar a um patamar superior o trabalho como princípio educativo é a possibilidade do “conhecimento desenvolver hábitos necessários para participar (o aluno) consciente e ativamente do trabalho de construção de uma nova sociedade” (PISTRAK, 2009, p. 178).

Dentro desse contexto e ao se referir ao trabalho como princípio educativo, Frigotto (2005) faz algumas ressalvas ao caráter limitante que possa ser dado a esse conceito. Diz o autor:

O trabalho como principio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p. 60-61).

Porém, no atual estágio de desenvolvimento das relações capitalista, esse processo adquire um sentido oposto, pois passa a ser uma atividade que esvazia o homem, imprimindo-lhe formas e conteúdos distorcidos, na qual o trabalho se reduz unicamente a atividade de produzir a mais valia. Desta forma, o trabalho, ao invés de ser o elemento libertador das mazelas do homem, passa a ter um caráter alienado, e passa a ser uma atividade estranha ao sujeito.

O trabalho, ao se instituir como trabalho alienado na formação social do capitalismo reforça o sentido de adaptação e “impõe limites à discussão emancipatória da educação” (GOMES et al., 2014, p. 261). Dessa forma, “o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, existe a ausência de controle sobre a produção e sobre o próprio trabalho que, controlado pela burguesia, expropria o saber dos trabalhadores” (GOMES et al., 2014, p. 261).

A esse respeito, Duarte (2001) nos esclarece:

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais

imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 2001, p. 8).

Nesta lógica, realizar as elucidações necessárias acerca do trabalho como princípio educativo, não é uma tarefa fácil, pois como nos esclarece Frigotto (2006, p. 1), “um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo”.

De que forma explicar para o trabalhador que muitas vezes é explorado, mal remunerado e, na maioria das vezes não tem condições de escolha, que o trabalho pode ser educativo? De que forma extrair positividade de algo que, na maioria das vezes tem um fator alienante e altamente predatório da espécie humana? Como explicar para a massa de desempregados e subempregados a ideia do trabalho como princípio educativo?

Atualmente vivemos em uma sociedade em que o caráter alienante do trabalho se expressa nas mais diversas formas, na qual o trabalho se reduz unicamente a atividade de produzir a “mais valia”³⁰ Sendo o trabalho o responsável pela produção da própria condição humana, essa condição torna-se alienada, estranha ao sujeito, imprimindo formas e conteúdos distorcidos.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO et al., 2006, p.2).

Nesse sentido, concordamos com Lukács quando este nos fala da constituição ontológica do trabalho:

O caráter fundamental do trabalho na humanização do homem também fica patente pelo fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de uma questão vital que influencia profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade (LUKÁCS, 1986, p. 107).

³⁰ Segundo Marx o termo mais valia se refere à diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que seria a base do lucro no sistema capitalista.

Segundo Gomes et al. (2014), as relações produzidas pelo embate entre capital e trabalho foram constituídas historicamente, sendo que sua ampliação depende do momento histórico à qual está atrelada. Importante ressaltar que essas relações não são eternas, e seu avanço ou recuo dependem da resistência e das estratégias que os trabalhadores desenvolvem diante da ofensiva dos interesses burgueses. Ocorre que no atual estágio das relações capitalistas, as contradições e tensões produzidas pela relação desigual entre capital e trabalho não foram eliminadas ou reduzidas, mas ficaram mais complexas e profundas. Desta forma, o trabalho ganha outra dimensão, deixando de ser um trabalho concreto, útil ou vivo, transformando-se em mercadoria. Nesse sentido concordamos com Tumolo (2005) quando este diz que:

Todavia, o encontro entre força de trabalho e meios de produção, cuja finalidade é produzir valores de uso, não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir sua vida em qualquer forma societal. Por esta razão, de início, Marx dá um tratamento genérico aos meios de produção no interior do processo de trabalho, já que, per se, eles não têm uma natureza capitalista e só adquirem este conteúdo histórico quando a força de trabalho que os utiliza se transformou numa mercadoria, ou seja, quando se estabelece a especificamente capitalista, cuja condição essencial é a conversão da força de trabalho em mercadoria (TUMOLO, 2005, p. 247-248).

Frigotto (2006) diz que esse embate entre capital e trabalho direciona a relação entre trabalho e educação nos processos formativos e que essa relação não é nada inocente, pois “trata-se de uma relação que é parte de luta hegemônica entre capital e trabalho (FRIGOTTO et al., 2006, p. 3).

Saviani (1989), na defesa de um E. M. unitário, nos esclarece que o trabalho pode ser princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Um dos maiores teóricos acerca do trabalho como princípio educativo foi o italiano Antônio Gramsci, que segundo Nascimento et al. (2008, p. 9), seu

“pensamento exerceu profunda influência sobre os intelectuais em educação do Brasil a partir da segunda metade do século XX”. Seu interesse pela escola, seus princípios e conteúdos marcaram a sua obra. Porém, Gramsci acreditava, também, que o conhecimento poderia se dar fora do ambiente escolar, pensando assim, o homem em seu caráter onmilateral. Gramsci em suas teorias utiliza o método do materialismo histórico, bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista. Em sua produção teórica sempre defendeu a educação e domínio do conhecimento pela classe trabalhadora, afirmando que essa deve ser revolucionária não somente no trabalho produtivo, mas também na forma de ver e compreender o mundo.

A partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com as teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália, é que esse interesse pela escola se intensificou. Foi assim que Gramsci começou a “enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo” (NASCIMENTO et al., 2008, p. 276).

Para Gramsci, a educação além de desempenhar um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia, representa, também, um espaço privilegiado para a construção da consciência de classe dos trabalhadores e, portanto, um elemento crucial para a compreensão da necessidade de construção da hegemonia dessa classe (GRAMSCI, 2014). É por isso que a educação assume um papel central nos estudos de Gramsci. Apesar de a escola ser o lócus especial da formação dos indivíduos, é na relação com a categoria do trabalho que os homens constituem o ser social, em sua dimensão individual e coletiva (GRAMSCI, 2000).

Para o autor, o papel da organização escolar, como também outras esferas da sociedade civil, agem em conjunto para a consolidação da hegemonia (que é exercida essencialmente em nível da cultura e da ideologia) e que é assegurada pelos organismos privados e não inteiramente pelo Estado.

Em suas análises acerca do sistema de ensino italiano, e em defesa da escola unitária de cultura geral, Gramsci (1989) faz duras críticas à dualidade do ensino, isto é, a existência de dois tipos de escola: a escola humanista que se destinava aos filhos da classe dominante e desenvolvia a cultura geral dos indivíduos oriundos dessa classe; e as escolas particulares de diferentes níveis que

tinha por objetivo preparar os indivíduos das classes dominadas para o exercício de profissões.

Em outra crítica ao sistema italiano de ensino, Gramsci (2014), acerca do predomínio das escolas de tipo profissional sobre a escola formativa, na qual chamava de “imediatamente desinteressada” dizia que a escola de tipo profissional era louvada como democrática, “quando na realidade não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2014, p. 50).

Sobre isso Gramsci (2014, p. 50) escreveu:

A escola tradicional era oligárquica, já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica em seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidade de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses extratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária e média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante este meio tempo, como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Para Gramsci (2004, p. 75), é vital para os trabalhadores que a escola possibilite uma formação geral, “[...] em suma, uma escola humanista [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja pré-fixada”. Em resumo, o que Gramsci queria era “uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola e escravidão e de orientação mecânica” (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Sendo assim, a escola ao elaborar seu projeto pedagógico, deve fazê-lo a partir de uma visão crítica, que proporcione aos indivíduos uma concepção do mundo, do homem, da educação e da sociedade diferentes daquelas concepções confusas e contraditórias que são ligadas, de forma geral, ao folclore.

Gramsci ao analisar o papel que exercia o folclore na educação da Itália no início do século XX, afirma que:

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que também é um aspecto do folclore. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore,

contra as sedimentações tradicionais das concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando seu desenvolvimento coletivo” [...]. (GRAMSCI, 1989, p.129-130).

Vê-se dessa forma a importância que a formação científica tem para Gramsci, formação essa que possibilita a compreensão da sociedade e das relações que nela se estabeleçam. Sendo assim, é fundamental superar as concepções de mundo tradicional para que a classe trabalhadora se desenvolva coletivamente. Dessa maneira torna-se fundamental para essa classe dominar os conhecimentos sobre a natureza proporcionada pelas transformações e avanços das forças produtivas, a fim de produzir as condições para o desenvolvimento coletivo.

Porém, como nos esclarece Pistrak (2009) a respeito da finalidade dos processos de trabalho:

O trabalho *por si mesmo* não pode resolver a questão. O trabalho, então e somente então se torna a solução do problema básico escolar, se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização (PISTRAK, 2009, p. 216-217).

Para Gramsci, tomar o trabalho enquanto princípio educativo torna-se fundamental para unificar concisamente teoria e prática, articulando, assim a técnica do trabalho à sua base científica, que se materializa em uma formação unitária e/ou politécnica, construindo as bases para uma compreensão crítica do mundo.

A esse respeito, diz Manacorda (1991, p. 138):

[...] o modo em que a proposta de Gramsci, de trabalho como princípio educativo é fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais, as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. São exatamente esses elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho no pensamento de Gramsci, na medida em que as leis da sociedade ("civil e estatais", diz ele) "colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza", isto é "para facilitar seu trabalho, que é o modo específico do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la.

E é assim que em Gramsci o trabalho torna-se o elemento fundamental da formação humana na medida em que comporta a dimensão teórico-prática e técnico-

política necessária para mediar à integração do trabalho com o momento educativo. Nesse sentido, Gramsci diz, em seus escritos, que a escola tem uma intencionalidade pedagógica e política, e que essa deve ser um instrumento para que os trabalhadores possam desenvolver-se criticamente, partindo sempre de uma realidade concreta para uma vida concreta. Sendo assim, o trabalho, segundo Gramsci (2014) se institui como princípio educativo, na formação de uma escola unitária, sendo que o processo de emancipação se dá mediante a união da ciência e da técnica.

Porém, como nos adverte Ramos (2003, p. 5-6):

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

A partir desse ponto de vista observamos que na visão do capital, “a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital o homem é o objeto”. (Idem) Sendo assim, concordamos com Frigotto (1989) quando este nos diz que assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador:

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Assim sendo, o trabalho se institui como princípio educativo por ser práxis que busca a ação integradora entre ciência, cultura e trabalho, uma vez que:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2014, p. 19).

Então, o que Gramsci denomina de escola única do trabalho surge do conceito de trabalho associado na escola. Desta maneira a escola única busca a partir do trabalho o ideal na formação humana, pois no ideário da modernidade profissionalização e formação humana são elementos fundantes desse conceito. Desta maneira não se pode separar a escola do trabalho, pois a mesma perderia seu sentido. Assim podemos afirmar que na construção da escola unitária proposta por Gramsci, estaria à superação da escola tradicional, uma vez que esta possibilita romper com a opressão e assumir cada vez mais um maior espaço social, político e histórico.

A escola é a instituição encarregada para a distribuição deste saber, porém levamos em conta que “a escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta, dominado pelo capital; ela democratiza, quando muito, alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir essa apropriação” (KUENZER, 1988, p. 28). Além disso, a escola, por conta da modernização da produção, que traz novas exigências de qualificação - “as tarefas manuais impregnam-se de intelectualidade” (SNYDERS, 1981, p. 42), torna-se uma instituição cada vez mais disputada e permeada pelas contradições dos interesses das classes sociais.

A escola que temos hoje, e que é imposta à classe trabalhadora, não aborda questões como salário, greves, desemprego, entre outras questões de suma importância para as classes menos favorecidas.

O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis, espera-se devido à sua formação restrita que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salário, proporcionar-lhes-ão o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema (SNYDERS, 1981, p. 100).

Sabemos que dentro do sistema capitalista as classes populares dificilmente terão suas reivindicações atendidas de forma imediata, portanto, torna-se de suma importância que a escola cumpra o seu papel na formação crítica dos filhos dos trabalhadores, para que estes, ao se defrontarem com o conhecimento historicamente acumulado possam adquirir elementos suficientes para a transformação qualitativa da sociedade atual.

Nesse sentido concordamos com Gramsci quando este defende a cultura, a escola e a formação desinteressada. O entendimento que temos de formação

desinteressada vai no sentido de “que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Mas como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade” (RAMOS, 2003, p. 11).

É nesse sentido que imaginamos em um horizonte próximo, a educação politécnica tendo o trabalho como princípio educativo inserido na centralidade da disputa entre as teorias educacionais antagônicas, sendo que apenas esta concepção representa a classe trabalhadora, a classe dos não proprietários. Assim, temos que ter clareza em relação a que homem queremos formar e ao projeto histórico defendido pela classe trabalhadora, sendo o projeto *Socialista* o único que representa um avanço para os trabalhadores.

2.3 Politecnia: primeiras aproximações

É consenso, entre alguns pesquisadores da área do trabalho e educação que o conceito de “Educação Politécnica” surgiu, segundo Scherer (2009) “com o alemão Karl Marx na primeira metade de 1800 o qual ao ser atravessado pela industrialização dedicou-se a compreender e intervir naquela realidade” (s/p). Para Torres (2012, p. 200) “Educação Politécnica pode ser visto como sinônimo de concepção marxista de educação”. De mediato, cabe esclarecer que, se a concepção de educação politécnica é originária de Marx, o filósofo alemão jamais escreveu um texto sistematizando à questão pedagógica.

Para tanto, Rodrigues (1998), citando Paschoal Lemme, diz que esse autor buscou subsídios nos autores ingleses, Sidney e Beatrice Webb, que já em 1935 escreveram sobre os objetivos da politecnia:

O que a “escola politécnica” procura [...] é justamente o oposto de adestramento para determinado ofício ou profissões: de fato visa-se um aperfeiçoamento intelectual de todos os alunos [...], não se preocupando saber as determinadas profissões que escolherão de per si [...]. Essa ocupação pode ser em trabalho manual ou numa profissão intelectual (RODRIGUES, 1998, p.35).

Mas, em que consistiria a educação politécnica para Marx? Essa questão pode ser minimamente respondida através de uma das passagens mais conhecidas de Karl Marx, retirada das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1868 (MARX; ENGELS, 1983).

Nesta obra há a afirmação de que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. E, continuando, eles deixam claro o que entendem por educação, caracterizada por três questões:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Pode-se facilmente perceber a direção de uma educação onmilateral preconizada por Karl Marx; seguindo, o autor aponta a finalidade de sua proposta de educação politécnica:

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1983, s/p).

Nas indicações, preconizadas por Marx e Engels (1983), encontra-se o embrião fundamental do trabalho como princípio educativo, que busca na transformação radical da sociedade sua última finalidade. Nesse sentido, os principais vetores da concepção marxista de educação são: 1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento; 2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo; 3. A formação omnilateral (integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica; 4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

De acordo com Manacorda (1991), as expressões politécnia e tecnologia se intercalam no discurso de Marx, mas a primeira sempre é usada para se referir a

uma tradição cultural anterior, imposta por Lênin em seu socialismo, como terminologia pedagógica das políticas educacionais. A segunda refere-se sempre ao futuro, a algo que ainda era em potencial. Mas são as obras “Instruções aos delegados” e o “Capital”, que apresentam a educação politécnica, tecnológica, e em que o próprio Manacorda (1991) se detém para diferenciar equívocos de tradução, que tornaram esses conceitos semelhantes, por vezes confusos, sendo, no entanto, perspectivas diferenciadas para inter-relação escola e trabalho.

Para Saviani (1989) “a noção de politecnicia deriva basicamente da problemática do trabalho”. Saviani diz que é importante considerar que:

o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por conseqüência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho (SAVIANI, 1989, p. 7-8).

A politecnicia tem por objetivo: por um lado pensar um “projeto socialista-revolucionário de uma nova sociedade (...) e, por outro, impedir a sua ‘naturalização’, isto é, impedir o equívoco de se entender que a formação politécnica seria o caminho ‘natural’ demandado pelo modo de produção capitalista” (RODRIGUES, 1998, p. 117).

Scherer (2009), citando Hobsbawm (1991), se referindo a revolução industrial, diz que essa se constituiu na maior transformação da história humana desde os tempos ancestrais: A invenção do motor a vapor substituindo a agricultura pela fábrica, o trabalho humano pela máquina, permitiu a acumulação capital; trajeto que desabrochou no modelo econômico capitalista que se tornou prevalecente nos seguintes séculos XX e XXI.

Ao tentarmos compreender o conceito de Educação Politécnica, temos que situá-la, segundo Frigotto (2011), como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, de dominação de uns seres humanos sobre os outros e, conseqüentemente, na constituição das sociedades de classes e grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos.

No prefácio do livro de José Rodrigues, A Educação Politécnica no Brasil, Frigotto ressalta a importância e a força que o conceito politécnica exerce, não apenas no campo educacional, mas também na compreensão das relações econômicas e sociais. Diz o autor sobre a politécnica:

Opõe-se frontalmente ao ideário da ideologia neoliberal, dominante hoje no Brasil e na América Latina, que afirma, para todas as dimensões da vida social, a liberdade e a qualidade do mercado – Liberdade e qualidade para poucos – e naturaliza a exclusão. No plano educacional, contrapõe-se ao receituário da qualidade total, das habilidades básicas, das competências definidas na concepção unidimensional do mercado e da população (FRIGOTTO, 1998, p. 16).

Segundo Scherer (2009), em um estudo acerca do conceito de politecnia, viu-se que “os descuidos que podem singularizar a politecnia às nomenclaturas das quais, em seu nascimento, opunha-se, como capitalismo burguesia, unilateralidade” (s/p).

Rodrigues (1998) no livro ‘A educação politécnica no Brasil’, questiona: qual é hoje o espaço que a politecnia tem no cenário brasileiro? Uma vez passados as reflexões iniciadas por Demerval Saviani e outros estudiosos da temática sobre politecnia e de experiências como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, após também a “derrocada” dos regimes ditos socialistas e da reestruturação capitalista mundial de caráter neoliberal, terá a concepção da educação politécnica lugar na discussão no cenário brasileiro e mundial? Rodrigues conclui que enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção embasada na politecnia de Karl Marx.

O fato de Saviani, segundo Rodrigues (1998) ter ido às fontes, solidificou no princípio da educação brasileira com vista à politecnia e seus preceitos. Ainda segundo o mesmo autor, com vistas a uma formação de um conceito para a educação brasileira acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Saviani elaborou um texto³¹ em 1989 que era um “início de conversa” para pensar a nova legislação educacional. Destacavam-se, no referido texto, conceitos de desenvolvimento omnilateral e de formação politécnica, todavia, segundo Scherer (2009) a proposta marxista referendada por Saviani foi deixada de lado e substituída e somente no ano de 1996 é aprovada nova LDBEN com amplas modificações nos projetos iniciais e com um viés fortemente conservador; adequada ao “Mundo

³¹ Demerval Saviani apresentou o texto “Contribuição à elaboração de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa” na reunião anual da ANPED realizado em Porto Alegre no ano de 1988, tomando como eixo de análise a concepção de educação politécnica em contraposição à tradição tecnicista e fragmentada de educação.

Moderno”, desreguladora e privatista, ficando apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnia.

Frigotto, ao se referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, aprovada diz que:

é um substitutivo do Senador Darcy Ribeiro ao projeto da Câmara, que, a despeito de todas as mutilações sofridas no processo de negociação, tinha a arca de uma ampla participação dos educadores através de suas entidades científicas e político-sindicais. O projeto do Senado, que na expressão de Florestan Fernandes constitui-se numa síncrese do da Câmara e representou um golpe aos educadores e um serviço que o Senador Darcy Ribeiro prestou ao governo, incapaz que fora de fazer uma proposta própria, explica claramente, no campo educacional, aquilo que resulta de um novo bloco de forças conservadoras no poder hoje no Brasil (FRIGOTTO, 1998 apud RODRIGUES, 1988, p. 14).

Scherer (2009, p. 113) nos esclarece que “a concepção do grupo encabeçado por Saviani³² propunha tornar a formação politécnica enquanto método de pensar a formação humana”. Nesse sentido Rodrigues diz que esse “desejo mais amplo no campo educacional parte do desejo mais amplo de superação total da exploração do homem pelo homem, onde o desenvolvimento de um é condição e possibilidade de desenvolvimento de toda a humanidade” (RODRIGUES, 1998, p. 80). Proposta que precisa necessariamente “estar embasada em práticas pedagógicas concretas que rompam com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro” (SCHERER, 2009, p.117).

Para Frigotto introduzindo a obra de Rodrigues (1998, p. 15) “a pertinência histórica desse debate pauta-se na materialidade das contradições do modo de produção capitalista que, em sua lógica interna, *necessita* desenvolver as forças produtivas, mas é incapaz de democratizar, no plano das relações humano-sociais, o produto social deste avanço.

³² Em 1989 iniciou o projeto de curso técnico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) em nível de 2º grau a qual propunha uma educação com o ser humano como centro e não o mercado de trabalho (RODRIGUES, 1998). Saviani participa ativamente na consolidação da EPSJV tomando como embasamento os conceitos que estava a estudar e que tinham como norte a politecnia. Além do mais, arquiteta na mesma época, um grupo de discussão em que foram partícipes orientando seus no curso de doutorado em educação da PUC/SP e outros que se somaram ao grupo tais quais: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella, etc.

Eis uma questão que deve ser levada em conta nesse processo. Para Rodrigues (1998), a questão central que aí se coloca é: Como caminhar para uma progressiva e necessária explicitação do *modus operandi* (grifos nossos) de uma escola que se pautem numa orientação politécnica sem recair numa construção abstrata e a-histórica? Certamente a solução dessa contradição encontra-se em dois aspectos a serem conjugados. O primeiro é a ampliação e a consolidação dos elementos materiais que fundamentam a concepção politécnica de educação, ou seja, o aprofundamento das questões arroladas na dimensão infra-estrutural. O segundo é a própria práxis educativa desenvolvida a partir do horizonte da politecnia.

Segundo Saviani (1989, p.17) “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos, e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos”. Os princípios a que o autor se refere são os da unidade entre as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho humano, fundindo os elementos técnicos e científicos, o trabalho manual e o intelectual. Ainda segundo Saviani (1989), o conceito de politecnia

[...] postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. [...] A separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa. Essas formas se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa de determinado grupo da sociedade. Temos então o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais (SAVIANI, 1989, p.15).

Para Chiariello e Eid (2012, p. 5), a politecnia caminha na crítica da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, resultado de um processo histórico fundado na separação entre instrução profissional dirigida para a classe trabalhadora e instrução geral e científica direcionada para os pertencentes à classe capitalista, propondo, desde a primeira formação, a divisão de classes, fomentada por pedagogias distintas.

Para Frigotto, introduzindo a obra de Rodrigues (1998, p.13) “a pertinência histórica desse debate plota-se na materialidade das contradições do modo de produção capitalista que, em sua lógica interna, *necessita* desenvolver as forças

produtivas, mas é incapaz de democratizar, no plano das relações humano-sociais, o produto social deste avanço”.

Scherer (2009) preocupa-se que uma análise neutra da politecnicidade pode levar a entendê-la como o aumento da polivalência erigida nos arranjos industriais neoliberais. Já para Rosemary Dore (2006, p. 347) mostra preocupação com a condução do conceito de politecnicidade no Brasil. Segundo a autora, aclarou-se uma confusão com o uso da politecnicidade na década de 1980-90, sobretudo por causa de Mário Manacorda quando este esteve no Brasil e discursou sobre seus estudos com raiz em Karl Marx sem, no entanto, nomear os mais recentes estudos da corrente, como o de Antonio Gramsci.

Assim como no declara Farias (1995, p. 139) não se pode negar o interesse de Gramsci pela escola, seus princípios e conteúdos, tendo sempre em vista a quem educar. Gramsci extrapolava o ambiente escolar, ou seja, abrangia toda sua preocupação com a educação (formação onilateral) do futuro cidadão. Em sua defesa da escola, percebe-se que esta é um instrumento necessário à formação de uma cultura e em a função de hegemonia. Segundo Jesus (1998, p. 87) a escola é compreendida como:

Todo tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver a “cultura” e formar a consciência das massas. Assim a “escola” são as “associações de cultura”, os “clubes de vida moral”, as escolas de “fábrica”, do “partido”, da “igreja”, etc”.

Vê-se então que a escola para Gramsci “é, antes de tudo, transmissão do saber, muito antes de ser o ‘lugar’ dessa transmissão” (JESUS, 1998, p. 87). Ele também destaca que Gramsci entendia que a atividade educativa formal é apenas uma fração da vida do estudante e que as aprendizagens adquiridas na sociedade, para além da escola, são “mais importantes do que habitualmente se acredita”.

Em defesa de um ensino que caminhe na direção da politecnicidade, Shugin (2013) diz que precisa existir uma profunda relação entre teoria e prática, para que o conhecimento vá além do sentido instrumental de uma atividade:

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais *largo*. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; podem trazer para o trabalho a *criatividade*, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias; assim como é familiarizada com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de

física, de química, etc., que introduz na prática (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

Uma formação que tem como princípio norteador a politecnicidade, precisa, entre outras coisas, reunir os elementos científicos e técnicos do trabalho mediante uma pedagogia e uma práxis em que estes elementos não sejam estranhos aos trabalhadores, mas sim assimilados por eles. Baseados nos estudos de Machado (1991) concluímos que, esta formação em múltiplas técnicas seria, para Marx, o *fermento* da transformação social do homem.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente seria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. [...] contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1991, p.126-127).

Portanto, nosso entendimento sobre o conceito de politecnicidade vai ao encontro ao conceito de Saviani (1989), onde o autor enfatiza que a adoção da politecnicidade como pilar da formação do trabalho associado, autogestionário, recupera a tradição socialista da unidade do trabalho, demarcando uma visão educativa distinta em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante. Mas, segundo o autor, para efetivação do “choque da politecnicidade”, para sua aplicação, deve-se ter em conta que “a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, no conjunto da sociedade (SAVIANI, 1989, p.15).

Desta forma podemos dizer que a politecnicidade vai além de uma formação teórica, pois adquire um status potencializador da transformação social, pelo viés da crítica à alienação do trabalhador em relação ao processo capitalista de produção, em relação ao produto do seu trabalho e alienação para com os próprios homens, um processo histórico desencadeado pelo modo de produção capitalista (MARX, 2004).

Quando falamos em uma educação politécnica, esta tem referências em autores como Marx e Engels (1983), bem como na Escola Unitária de Gramsci

(1989), e visa à autonomia e a emancipação humana. Esses autores ao discutirem a possibilidade de materialização da politecnicidade, que nesse caso compreende a formação humana integral (omnilateral), referem-se a uma possibilidade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político.

Assim, quando discutem a educação do tempo em que viveram, ou seja, em uma sociedade capitalista, esses autores admitem a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro (MARX, 1996).

Nesse sentido a atualidade da concepção de uma educação politécnica, vai no sentido de uma formação omnilateral dos trabalhadores, em contraposição à proposta de formação unilateral do homem da sociedade (escola) capitalista, objetivando assim a construção de um novo homem.

Para que isso se torne realidade é preciso que se efetive uma real democratização do ensino, superando a dualidade na formação dos que planejam e dos que executam. Romper com essa realidade é fundamental para se conceber a essência do trabalho humano como algo indissociável e como atividade que unifica “teoria e prática, reflexão e ação; é negar a subsunção do trabalho ao capital transmutado no mercado de trabalho. A proposição de um ensino politécnico é o caminho a ser trilhado” (GARCIA et al., 2013, s/p).

2.4 Mundo do trabalho e Educação Física

Faz-se necessário, trazer para a discussão proposta aqui, bem como para entender as implicações da reforma curricular do E.M. nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul para o ensino da Educação Física, um pouco da história da área. Não temos a intenção de contar a história da Educação Física em seus pormenores,³³ mas registrar alguns de seus determinantes, no sentido de que estes nos auxiliem a compreender como que esta se insere e qual o seu papel no atual Mundo do Trabalho e nas reformas educacionais, em específico a reforma curricular em apreço.

³³ Sobre a história da Educação Física indicamos Lino Casellani Filho (Educação Física no Brasil: A História que não se conta. 19. ed. Campinas - SP: Papirus - Coleção "Corpo e Motricidade"., 2011. v. 01. 175p.), Vitor Marinho (O que é Educação Física. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. v. 1. 112p.), ...Carmem Lúcia Soares (Educação Física: Raízes Europeias e Brasil (5.ed.). Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1), entre outros.

Como já discutido no capítulo II, no item 2.1 (Trabalho e Educação), a relação metabólica entre os seres humanos e natureza produziu transformações que foram sendo estabelecidas pela objetividade do trabalho ao longo dos tempos. Desse modo, coube historicamente a Educação Física preparar os trabalhadores para uma prática que atendesse, acima de tudo, os interesses da burguesia.

Podemos encontrar em Oliveira (1983) elementos que ligam o percurso histórico da Educação Física a dois dos mais tradicionais pensadores do iluminismo: Locke e Rousseau. Diz o autor que Locke via a educação como meio de reprimir o indivíduo, disciplinando suas tendências naturais, visando assim à formação do caráter e deu à Educação Física um enfoque médico. Já Rousseau via na educação a função de produzir o homem, sem repressão ou modelagem, dando à Educação Física a importância da melhoria da vida, com a prática da ginástica natural, jogos e esportes ao ar livre.

Em uma época marcada por profundos avanços capitalistas, provocadas pela Revolução Industrial, e de grandes transformações da economia mundial, o modo de produção capitalista exerceu sérias modificações na forma de produzir as mercadorias. Ao mesmo tempo em que esse modo de produção solidificou o poder da burguesia na sociedade que emergia, significou também, uma forte exploração do trabalho em favor do lucro, pois exercia um grande poder de “persuasão, convencimento e coerção”, [...] sedimentando [...] “uma cultura na sociedade em geral que deu suporte à alienação e mercadorização do trabalhador de seu conhecimento, de seu corpo e do produto de seu trabalho” (SANTOS, 2010, p. 300).

Assim, na construção dessa nova sociedade industrial exigia-se a formação de um *novo tipo de homem*, e desse modo os exercícios físicos passaram a assumir um papel fundamental, visto que esse *novo tipo de homem* deveria possuir um corpo saudável, forte, ágil e disciplinado, construído a partir da adoção de um novo modo de vida. Dessa forma a Educação Física passou a ser estruturada a partir de referenciais homogêneos de gestos e atitudes necessários para a obtenção da ordem vigente para a época.

No Brasil, da mesma forma, a educação física teve um grande impacto – uma grande tradição – nos projetos dominantes, nas diversas fases do capitalismo no país. Por exemplo, na década de 30 do século XX, durante o Estado Novo, na passagem da sociedade agro-exportadora para a industrial no país, a necessidade de se forjar um determinado homem, com disciplina e não só para o trabalho, mas para servir à defesa de país, fez com que a

educação física enquanto componente curricular viesse a tomar corpo (NOZAKI, 2004, p. 6).

Segundo Soares (2002) foi a partir do conjunto de modificações implementadas pela Revolução Industrial, que permitiu um novo alento à prática da educação física, sendo que foi nessa época que foram criados diversos métodos ginástico, como por exemplo: o método alemão, o método austríaco, o método francês, dentre outros.

Ainda segundo Soares (2002), os fatores que demandaram esse alento à Educação Física foram, em um primeiro momento, de ordem estrutural, com maior intensidade o crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres, e também, de ordem física, com a permanência de trabalhadores numa mesma posição por longas horas, em virtude da especialização de seu ofício. Para a autora o século XIX foi e suma importância para a consolidação de um *perfil* dessa prática em relação à consolidação do capitalismo na sociedade moderna. Um dos marcos dessa sociedade é a crença desmedida no progresso, sempre amparada nos avanços científicos, sendo que a Educação Física, como exemplo de educação corporal à época, foi e é compreendida dentro da lógica que privilegia essa tradição científica e a ordem hierárquica, integrando assim o discurso hegemônico de poder.

A década dos anos de 1920 foi de grande importância para o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, pois segundo Nozaki e Quelhas (2006.) foi nesse período que o Método Francês (Regulamento nº 7 do Exército Francês) passou a ser adotado como método oficial nas escolas brasileiras, além do que foi no ano de 1929 que entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, que originou a Escola de Educação Física do Exército.

O Método Francês, segundo Soares (2001), estava fortemente identificado pelo viés biologicista, marcada, sobretudo, pelo pensamento médico-higienista, principalmente a de vertente eugênica. Autores como Fernando de Azevedo, marcaram o pensamento pedagógico da época, sendo que para o autor a Educação Física na escola era uma questão médica e não pedagógica (SOARES, 2001). Ao professor cabia apenas um papel secundário, de executar e fiscalizar as tarefas pensadas pelos médicos. Dessa forma a Educação Física ficou pautada pela dicotomia do normal versus anormal, referenciada pelo padrão da normalidade. Prova disso foi o Congresso Internacional de Educação Física em Paris, em 1918, que dizia o seguinte:

1º - antes de serem submetidos à educação física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados; 2º - os meninos normais (ou por outra parte, os regulares físicos) *serão confiados ao educador físico sob a vigilância efetiva do médico-inspetor*; 3º - Entre os retardados, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta (AZEVEDO apud SOARES, 2001, p.130). (grifos da autora).

Souza Jr. (1999) nos esclarece que, apesar de serem pensadas para a escola, as referências para a área não eram originárias da instituição escolar, mas de instituições médicas, esportivas e militares. Assim sendo, os conteúdos apresentavam-se alinhados aos objetivos de higienização, de disciplinamento e do rendimento atlético.

O objetivo de colocar em evidência a prática Higienista, segundo Soares (2001) era o fato de se pudesse, com o trabalho físico, adequar o corpo ao trabalho nas fábricas, com a intenção de torná-lo obediente sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo, mais ágil, forte e robusto sob o viés da produção. Dessa forma a Educação Física auxiliou na formação desse *novo* trabalhador em conformidade com o projeto higienista, articulando seu projeto pedagógico com as leis e as reformas educacionais da época, tendo como objetivo fornecer às camadas urbanas a formação moral e física necessária ao modo de vida capitalista no país.

A mesma história se repete nos anos 60, segundo Castellani Filho (1998), quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, a Educação Física foi contemplada em seu artigo 22, sendo que as justificativas para tal eram as mesmas de 30 anos atrás:

Basicamente, centrava-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da *capacidade física* do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5).

Ainda segundo o autor, “a necessidade de um *adestramento físico*” (P. 5) se deve ao fato de que se necessitava ao mesmo tempo um corpo produtivo, forte e saudável, e também de um corpo adaptado e dócil ao trabalho fabril, sem a capacidade de questionar esse trabalho.

Para Nozaki e Quelhas (2006) foi somente no início da década dos anos de 1970 que a educação física começou a se reaproximar dos demais cursos de

licenciatura, pois os cursos de Educação Física “foram obrigados a se ajustar às determinações do Conselho Federal de Educação quanto às exigências de currículo mínimo, onde foram relacionadas as matérias pedagógicas” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 3).

Nesse sentido vale lembrar o que disse Faria Junior (1987, p. 23) a esse respeito:

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais.

O Decreto nº 69.450/71 entende a educação física como a “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971, art. 1º). No que diz respeito aos objetivos, consta a afirmação de que a educação física se caracterizaria:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade. II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzem à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no “campus” universitário, à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (BRASIL, 1971, art. 3º).

Como vimos a Educação Física caracterizava-se ainda como uma atividade que, em última análise, deveria contribuir para a formação de um determinado modo de vida, na qual não se deixaria de lado a formação de hábitos higiênicos, do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, dentre outros. Segundo Oliveira (2001) “o mero fato de a Educação Física ser considerada como “atividade”, relegada a algo sem importância, a simples executora de tarefas, é um

exemplo da dificuldade em legitimar-se enquanto área de conhecimento no sistema escolar brasileiro” (OLIVEIRA, 2001, s/p).

Assim como no âmbito específico das práticas corporais, essas atividades teriam como referência a aptidão física, visto que o § 1º do Art. 3º a estabelece como “referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física” (BRASIL, 1971).

Já no campo das práticas pedagógicas, o Decreto 69.450/71 pouco avança na democratização da prática da Educação Física, pois reforça a seleção e a discriminação dos educandos, visto que está subordinada ao esporte de auto rendimento, aumentando assim o grau de competitividade e rivalidade em suas práticas pedagógicas.

Para Nozaki e Quelhas (2006) as décadas dos anos de 1970 e 1980 o esporte foi o principal elemento de formação da área de Educação Física, indo desde a escola até a formação profissional. Nozaki e Quelhas (2006), citando Bracht (1992), dizem que essa ênfase no esporte levou a uma modificação de papéis do professor-instrutor e do aluno-recruta para o professor-treinador e aluno-recruta:

Uma vez mais, a educação física se coadunava com os interesses do Estado, agora sob os auspícios da ditadura militar que governou o país após o golpe militar de 1964. Caberia à educação física, via uma subordinação ao esporte de rendimento, elevar os níveis de aptidão física da população, fornecer campeões que pudessem fazer a propaganda do governo e desviar as atenções para as dissidências e as barbaridades cometidas pela repressão. Tais fatos podem ser reconhecidos na introdução da obrigatoriedade da educação física no ensino superior, no contexto da reforma universitária e, nas determinações oficiais para a educação física no 1º e 2º graus (Decreto lei n. 705/69 e Decreto-lei n. 69.450/71), entre outros (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 3).

Desta forma, segundo os autores, procurou-se através de implantação de um currículo mínimo a formação de técnicos esportivos, visto que os interesses da época era na formação de instrutores que desse conta de tal demanda.

De acordo com Castelanni Filho (1998) a forma com que a Educação Física, até meados da década de 1980, pensava as políticas públicas e as práticas pedagógicas na escola, atendia, indubitavelmente, aos interesses do projeto dominante de sociedade vigente à época. Para Soares (1992) o paradigma que orientou os rumos da Educação Física por mais de um século e pautou sua produção teórica até a década de 1970 é denominado de paradigma da aptidão física, sendo que esta:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (SOARES et al., 1992, p.36).

A partir da década de 80, as políticas de estado que protegiam os trabalhadores começaram a sofrer uma mudança em seu rumo histórico. E com a área da Educação Física, esse processo não foi diferente. Neste sentido, segundo Nozaki e Quelhas (2006, p. 4), “com o advento das políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais, bem como o início da flexibilização das relações de trabalho que é possível perceber, na educação física brasileira, um reordenamento no trabalho do professor.” Com a desobrigação do estado cada vez maior em gerenciar as políticas públicas, a iniciativa privada absorveu essa lacuna, e em perfeita harmonia com os anseios do mercado de consumo, promoveu a proliferação e a abertura de academias para “gerir algo que deveria ser função do Estado, ou seja, a manutenção e promoção da saúde” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4). Deste modo, o cenário da área da Educação Física, na década de 80, foi palco de um enorme embate entre os grupos privatistas, aqueles que defendiam “a ocupação do assim denominado mercado das atividades físicas que se erigia” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4), e aqueles “que defendiam a educação física enquanto uma produção histórica da humanidade que deveria ser socializada a todas as camadas da sociedade” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4).

Porém, o processo de redemocratização da sociedade brasileira nos anos de 1980, ajudou a Educação Física, assim como em outras áreas, a se libertar das amarras que há prendiam a um passado com forte ligação militarista, engajada em políticas atreladas à classe dominante e em perfeita harmonia com as constantes transformações impostas pelo capitalismo em sua matriz produtiva e no mercado de trabalho. Com efeito, esse processo levou a área a construir um quadro com intensos debates, e denúncias contra a ordem vigente. Este e outros elementos contribuíram para que a Educação Física buscasse a construção de uma autonomia pedagógica própria para a área, indo em direção diametralmente oposta a que se

vinha seguindo até aquele momento, ou seja, sempre vinculado ao projeto do bloco no poder (BRACHT, 1989). Segundo Nozaki (2004) esse período foi de profundas modificações para a Educação Física, com *modificações de paradigmas e reestruturações práticas*.

Foi um período de intensas descobertas para a área, visto que, além de colocar em questionamento a hegemonia biologicista, possibilitou uma intensa produção teórica e a construção de um novo paradigma, que segundo Soares et al. (1992) era baseado na construção crítica sobre a cultura corporal. Ainda segundo a autora, esse viés metodológico definia a Educação Física em outras bases científicas além de articular-se com a função social da escola na formação de um indivíduo identificado enquanto sujeito histórico, tendo como horizonte a transformação social do homem, visando os interesses e as necessidades da classe trabalhadora.

As análises históricas dos autores acima, nos ajudam a compreender a submissão da Educação Física ao sistema econômico capitalista. A área não somente tem sua gênese no referido sistema, mas se firma em seus princípios, expressando uma forte contribuição ao desenvolvimento deste, seja através de Educação Física higienista, militarista, tecnicista ou desportivista.

E hoje, como a Educação Física dialoga com esse sistema? A hipótese de nosso estudo é de que a proposta de reestruturação do ensino Médio do Estado do RS está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos e que demanda uma transformação, maior ainda, no mundo do trabalho. No decorrer do estudo, acreditamos ter confirmado esta questão, de que a proposta em análise, segue os princípios de reordenamento do Mundo do Trabalho. Neste contexto, nos perguntamos: Qual é o papel da Educação Física neste processo? A Educação Física enquanto uma disciplina curricular, inserida no contexto escolar e como disciplina no ensino médio, como se portará frente a estas mudanças? Como será o ensino da Educação Física enquanto politécnico e tendo o trabalho como princípio educativo?

Como vimos no capítulo II, item 2.1.1 (Neoliberalismo, Organismos Internacionais do Capital e a Dependência Educacional dos Países Periféricos), 2.1.1.1 (A agenda neoliberal no Brasil: De Collor a FHC) e 2.1.1.2 (A agenda Neoliberal no Brasil: O Governo Lula), a partir da década de 1990, o Brasil foi alvo intenso do ataque do capital internacional e de suas agências reguladoras,

promovendo ajustes estruturais para mediar à crise na qual passava a economia capitalista. Nesse sentido, essas transformações vieram ao encontro dos anseios do Capital, no que diz respeito à formação humana para o mundo do trabalho.

A esse respeito, vale lembrar o que disseram Nozaki e Quelhas (2006, p. 6)

O campo educacional foi redimensionado, sobretudo a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, para orientar a formação do trabalhador de novo tipo forjado pelas demandas da produção flexível e para adequar o país às exigências das agências multilaterais do capital internacional no que concerne à nova formação humana.

A Consequência disso foi à participação do Brasil no ano de 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia,³⁴ convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Foram a partir dos compromissos assumidos nesta conferência que o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que segundo Beltrami (2000, p.153) definia da seguinte forma:

[...] era concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação a partir do compromisso com a equidade e com incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares. Vemos aqui os elementos chaves da implementação da política educacional: "equidade" e "qualidade".

Para dar conta dos objetivos da nova LBDEN³⁵ foi conferida ao currículo uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, existindo assim "uma base nacional comum, conforme proposta nos PCNs, complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino" (BELTRAMI, 2000, p. 153) Com efeito, os PCNs da Educação Física, seguindo uma tendência de reforma,³⁶ reordenaram seus componentes curriculares, no sentido de superar o padrão da aptidão física, porém indo de encontro ao projeto de formação humana demandado pelo bloco no poder,

³⁴ Esse tema já foi trabalhado no Capítulo II , item 2.1.

³⁵ Vale lembrar que foi a partir da nova LDBEN de 1996 que a educação física manteve sua obrigatoriedade, assumindo um caráter de disciplina, passando de mera atividade à "componente curricular obrigatório para toda a educação básica no sistema de ensino brasileiro" (LAZZAROTTI FILHO et. al., 2014, p. 69).

³⁶ Neste plano, observou-se uma reforma educacional envolvendo os vários níveis de ensino – fundamental, médio, profissionalizante e superior – assegurada pelas modificações no aparato superestrutural do Estado, com reformulações jurídicas e orientações legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto 2208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e Diretrizes Curriculares de Ensino Superior (NOSAKI; QUELHAS, s/d. p. 6).

que era a formação de um trabalhador autônomo, flexível e de fácil adaptação as mudanças impostas pelas transformações da matriz produtiva.

Nesse sentido, vale lembrar Nozaki (2004, p. 7), quando este diz:

Ao mesmo tempo em que o campo educacional se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão, por outro lado, a educação física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter.

Assim, como era de se esperar, os efeitos na reordenação do mundo do trabalho teve seus efeitos também na educação física, através de criação de um conturbado Projeto de Lei (PL 330/95), que começou a ser discutido só depois de um ano já em tramitação na Câmara dos Deputados, foi aprovado no Senado (PL 33/98) no ano de 1988, e posteriormente sancionado pelo Presidente da República, a Lei 9696/98, que regulamenta a profissão de educação física no meio não formal, visto que no âmbito formal de ensino já era regulamentada pelo MEC (NOZAKI, 2004).

Com isso, um novo ordenamento do campo profissional da educação física surgiu a partir do final dos anos 90, através da regulamentação da profissão, que opera, em última instância, uma reorientação no mundo do trabalho, do trabalho formal, assalariado nas escolas, para o trabalho não formal, de bens e serviços.

Sendo assim, há uma fragmentação dentro do processo de formação de novos professores de Educação Física. A esse respeito concordamos com Filippini et al. (2010, s/p) quando esta nos diz que:

A divisão da formação em EF entre Licenciatura e Bacharelado não somente distingue dois tipos de profissionais, mas também estabelece distintos conhecimentos para as duas habilitações. Esta fragmentação, constituída na separação da EF em Área da Saúde e Área da Educação, impõe que o licenciado deverá ter uma formação voltada para escola e o bacharel, para o ambiente não-escolar. Em outras palavras, os professores não têm acesso a todo conhecimento historicamente produzido pela EF no seu processo de formação.

Segundo Taffarel e Morschbacher (2012, p. 1)

Considerando que as leis são determinadas pela base material da produção da vida e que o capital tem lançado mão de reordenamentos para a garantia da sua sobrevivência, identificamos que a atual legislação que regula a formação de professores de Educação Física medeia o processo de

desqualificação dessa formação, dividindo-a, fragilizando-a pelo esvaziamento teórico, pelo rebaixamento no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e pela negação ou unilateralidade dos conteúdos.

Essa realidade nos demonstra, mais uma vez, que a Educação Física se adapta aos ditames do capital, dando continuidade a uma história de subordinação, em que o mercado dita as regras. Isso se materializou com a difusão de academias de ginástica e na profissão de personal trainer. Essa nova tendência de mercado possibilitou a abertura de um novo campo para os professores de Educação Física, e trouxe consigo um novo perfil para estes trabalhadores, o perfil de um profissional liberal.

E no sistema escolar, como a Educação Física expressa a sua subordinação? Principalmente frente a uma realidade em que a mesma foi secundarizada enquanto componente curricular, pois perante as exigências de um mercado cada vez mais volátil e fragmentado, sua forma hegemônica, enquanto reprodutora de movimentos, não apresenta a mesma importância de outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação de competências almejadas pelo capital (NOZAKI, 2004).

Para conseguir se manter no sistema educacional, a Educação Física escolhe seguir o caminho as adequações das novas relações de trabalho, *curvando-se* as dimensões da empregabilidade e da polivalência. A proposta do Ensino Médio do Estado do RS demonstra que, desde o ensino básico, a Educação Física passa a formar este trabalhador. Como bem declara a proposta:

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

Neste processo de ensino, a Educação Física passa a inserir a área das linguagens e suas tecnologias. “I - Áreas de Conhecimento: Base Comum Nacional: 1 - Linguagens e suas Tecnologias (conhecimentos expressivos/de comunicação; Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física)” (SEC/RS, 2011, p. 26).

Duas questões nos chamam a atenção neste conjunto de medidas e que nos leva a analisar as consequências para a área da Educação Física. A primeira trata-se, de inserir a Educação Física na área das linguagens. Organizar conhecimentos

por área trata-se de um objetivo proposto pelas novas relações pós-modernas, que para desenvolver o “aprender a aprender” através das competências “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1998), generalizam o conhecimento. Dessa forma, quem aprende e também quem ensina perde a capacidade dialética de entender a relação que se estabelece entre o singular (conteúdo específico), particular (diferenças entre as áreas de conhecimentos) e o geral (contexto das práticas sociais). Como salienta Saviani (2011) há nestas proposições, um objetivo político e que concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função. “A burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os trabalhadores poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações” (SAVIANI, 2011, s/p).

No caso da Educação Física, compromete-se o ensino do âmbito da cultura corporal, enquanto prática sistematizada, visto que "a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Através de um processo de ensino em que os conhecimentos da cultura corporal podem ser ministrados, tanto pelo professor de religião, de filosofia ou de português, se perde o entendimento de objetivação das culturas corporais e com isso, se perde a formação de um sujeito histórico, que pode vir a transformar as suas práticas sociais a partir das suas necessidades. Neste sentido, como nos declara Saviani (2011, s/p) “As atividades devem integrar as atividades da escola desde que elas colaborem para aquilo que é central no currículo. Não se pode apagar essa diferença, como fazem os pós-modernos, para quem tudo tem a mesma importância”.

Tratar a Educação Física de forma interdisciplinar, como nos declara Souza (2009), é entender a dimensão do conhecimento da área, como uma objetivação cultural do movimento humano, síntese das relações de conhecimentos elaborados a partir das ciências biológicas e das ciências sociais e humanas. Portanto, indo além de uma simples inserção em uma determinada área, dita, das linguagens, em que corremos o risco de perdermos a concretude do saber sistematizado, no caso da EF, do saber sistematizado no âmbito da cultura corporal, pois a área após uma efervescente discussão sobre tornar ou não ciência chegou a um consenso de que a

área não poderá ser uma ciência pelo fato da mesma ser uma prática pedagógica que se fundamenta e precisa dos conhecimentos das ciências biológicas e das ciências humanas. Assim, no momento em que situamos no âmbito escolar, a EF enquanto integrante do campo das linguagens, não estaríamos limitando-a a somente a uma dimensão necessária do conhecimento? Não estaríamos, na escola, cometendo o mesmo erro em que quando frente aos órgãos de fomento a pesquisa (Capes, CNPQ), somos considerados área da saúde?

A outra questão que salientamos, diz respeito ao protagonismo dos educandos. O que significa ser protagonista em uma sociedade em que se estabelece um trabalhador flexível, autônomo e polivalente? Entendemos que este trabalhador, entre outras qualidades, precisa ser criativo e tomar iniciativas, para dar conta das demandas do capital que lhe são impostas por meio de metas, que por sua vez, vão garantir a sua sobrevivência no emprego. Concordamos com Saviani (2011), de que a criatividade, no atual momento histórico, é o oposto da mecanização, da automatização e é pautada em um caráter espontaneísta, como se a pessoa pudesse ser criativa a partir do nada. Para o autor, quando o professor se defronta com o aluno ele tem que estar frente ao aluno concreto não ao aluno empírico. Ao levar em conta os interesses do aluno concreto, deve-se estruturar um ensino que vai além das primeiras impressões, subjetivas, de sobrevivência, dos desejos subjetivos que esse aluno tem enquanto um mero consumidor. “Mas ele só vai perceber isso na medida em que o professor lhe mostrar, fazendo-lhe ver a importância dos conhecimentos para ele assimilar” (SAVIANI, 2011, s/p).

É dessa forma, que as atuais políticas educacionais pautam o ensino público e com o discurso da inclusão, formam o trabalhador de novo tipo. Lima (2005), cita o ano de 2003, como o período que se aprofundam as reformas das políticas educacionais no que consiste ao estabelecimento de políticas de combate ao analfabetismo e à inclusão, desde a educação fundamental, ensino médio e educação superior.

Freitas (2010) apresenta importantes aspectos para entendermos por que a inclusão tem dominado o debate nas últimas décadas. Para o autor, a atual inclusão “da pobreza na escola” combina com “subordinação”. O autor justifica essa constatação quando questiona se os objetivos da educação são os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos. A resposta também vem da constatação de que a hegemonia das políticas educacionais é dos que já estão

incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos. Assim, à escola capitalista basta incluir no sentido formal, através de abertura de vagas em que o aluno fica limitado a um número de matrícula, sob o discurso de que a escola tem de ser democrática, e o conteúdo ser crítico, inovador e que contemple as diferenças.

Situado neste contexto carregado de contradições, a Educação Física continua contribuindo para o processo de exclusão. Além do que historicamente contribuiu em suas aulas para o selecionamento (os mais aptos, os mais fortes, etc), hoje, sob um novo discurso de que temos que respeitar as diferenças, continuamos a materializar uma sociedade excludente. Nesse sentido, entendemos que de nada adianta inserirmos novos conteúdos, numa relação conteúdo-método, considerando o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade, sem considerarmos o outro par dialético necessário no processo de ensino, no caso, objetivo-avaliação (FREITAS, 1995). Mudar conteúdo e método, necessariamente exige mudarmos nossos objetivos e concepções. Embora, com todo o discurso de inclusão que a reforma do estado do RS apresenta, se conservarmos os objetivos da escola capitalista estaremos incluindo na exclusão, ou como nos declara Kunzer (2002), é um processo dialético entre “Exclusão includente e inclusão excludente”.

CAPÍTULO III

O PONTO DE CHEGADA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 NOVAS SÍNTESES

Ao final deste trabalho, que denominamos ponto de chegada, sendo coerente do método da dialética materialista que nos orientou, ou seja, seguindo o movimento concreto-abstrato-concreto, apresentamos as nossas sínteses decorrente das abstrações que realizamos a partir do nosso ponto de partida, Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014. Sem a intenção de dar um ponto final nessa questão, retomamos no decorrer deste momento, nossa problemática e hipótese de estudo, como também, nossos objetivos.

Entendemos que as transformações ocorridas no mundo do trabalho se objetivam também (e principalmente) nas relações de ensino e aprendizagem, porque, como diz a proposta pedagógica de reformulação do ensino médio, **“a tarefa que se coloca para a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mercado”**, o sistema precisa com urgência remodelar a rede de ensino, pois o capital precisa de trabalhadores que “tenham uma inserção mais participativa na organização, deixando de ocupar o lugar de meros executores de tarefas predeterminadas para se tornarem colaboradores, de quem se espera opiniões e sugestões” (BERNARDO, 2009, p.19).

Tais mudanças dificilmente se impõem pela pressão dos trabalhadores, tampouco são uma resposta às históricas reivindicações por autonomia e participação, visto que, segundo Bernardo (2009, p. 20), “tais mudanças estão ocorrendo em um período de desemprego estrutural generalizado, no qual o poder de luta dos assalariados se acha consideravelmente fragilizado”.

É sob esse viés que, a partir de 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul implantou uma profunda reformulação no Ensino Médio, elevando à categoria principal termos como: Politecnicidade e Trabalho como Princípio Educativo.

Os principais argumentos que levaram a SEC a fazer essa reformulação foi que, segundo Azevedo e Reis (2013, p. 26),

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas.

Ainda, segundo os mesmos autores “os eventos geradores dessa situação educacional preocupante estão conectados, principalmente, aos resultados quantitativos e, conseqüentemente, qualitativos que a educação de nível médio, em particular a pública, apresenta no cenário brasileiro, no qual os índices de repetência e abandono são alarmantes” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 26).

E mais:

O Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos (AZEVEDO; REIS, 2013, p.27).

Então, como justificar, nas bases do Materialismo Histórico e Dialético, uma reforma educacional que tem como conjunto estruturante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade?

Concordamos que a educação de nível médio deva articular-se com as mudanças técnicas-científicas do processo produtivo imediato, contudo “essa relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo” (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

A atual reforma no E. M. gaúcho visa, entre outros objetivos, preparar o aluno para o mercado de trabalho, tornando-os competentes para o sistema industrial capitalista, formando assim, um contingente de mão de obra de baixo custo. Outro

fato que nos chama a atenção é que a reforma do E. M. esteja ocorrendo apenas no ensino público, ou seja, o aluno de ensino médio da escola pública terá mais dificuldades (muito mais do que já tem) para ser aprovado em alguma universidade, pois a concorrência com o ensino privado, que já é desleal, acentua-se mais ainda.

Um dos objetivos da atual PPEM é uma *melhor* adaptabilidade do trabalhador com as novas tecnologias, sendo que esse trabalhador precisa, entre outras coisas, absorver as mudanças impostas pelo sistema produtivo.

Com essa configuração notamos que existe uma relação entre a concepção de capital humano e uma concepção reducionista de práticas educativas, ocorrendo uma divisão interna do trabalho escolar, mecanismo este usado para obter uma maior eficiência do sistema de ensino.

Kuenzer (2002) ao fazer uma análise crítica desses processos, assevera que: “tanto as relações sociais e produtivas, como a escola educam o trabalhador para esta divisão. [...] O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo, ainda mais, para aumentar a alienação dos trabalhadores” (KUENZER, 2002, p. 79).

Nesse caso, concordamos com Ramos (2008, p. 6)

Chamamos a atenção para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho. Isto de forma imediata, considerando que seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio. Mas essa vinculação ocorria também de forma mediata, em situações em que os estudantes podiam visar primeiramente a conclusão do ensino superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho. Neste último caso, a finalidade imediata do ensino médio era o vestibular.

O real objetivo e desejo para o E.M. é que existam condições materiais objetivas para que os jovens de classes populares possam concluir a educação básica na idade correspondente (entre 17 e 18 anos) e ai então possam pensar em uma profissionalização. Reconhecemos que nas condições objetivas atuais isso se torna um verdadeiro *luxo* para os filhos da classe trabalhadora, embora isso seja uma realidade para os jovens das classes mais favorecidas da população.

Assim, concordamos com Frigotto (2005, p. 73-74) quando este nos diz que:

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas e, ao mesmo

tempo responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção preparando para o trabalho complexo.

Ainda inspirado no pensamento de Frigotto (2005), podemos afirmar que nosso desejo é que se possa caminhar em direção a uma educação unitária e politécnica, articulando assim, cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho. Mas antes de tudo, entendemos isso como um direito à classe trabalhadora e não como uma concessão e, a partir disso, possam existir as condições necessárias para o exercício de uma verdadeira cidadania e democracia. “Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumpre os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

O ensino politécnico postula a unidade indissolúvel entre os aspectos manual e intelectual e que o trabalhador domine os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna no ensino médio. Através da politecnicidade a concepção de ensino se amplia, pois o trabalho em sua dimensão educativa não é mera expressão das formas de dominar a natureza, mas são relações sociais que produzem ideias, valores, imagens e representações (ARAGONEZ, 2013).

Essa perspectiva busca a integração das várias dimensões que conformam a formação humana - dimensões técnica, ética, política, social, cultural e estética da educação dos trabalhadores, além da integração da teoria e da prática, como dimensões indissociáveis da construção do conhecimento e do fazer humanos em sociedade.

Ao compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendemos o trabalho como princípio educativo. Desta forma, ao considerar o trabalho como princípio educativo, podemos dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, apropriando-se dela e transformando-a.

Além disso, ao tomar o trabalho como princípio educativo devemos compreender que a realidade mostra a necessidade de uma ampla formação de professores e dirigentes. Em geral, os professores estão presos em concepções com vínculo na hegemonia capitalista e arraigadas pelo senso comum, na medida em que “nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção, (...) entre trabalho

manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Assim existe a necessidade de compreender que o trabalho forma e desenvolve as condições que asseguram a sobrevivência e a continuidade da vida. Significa compreender também que o processo de formação integral dos trabalhadores contemple a dimensão geral e técnica, como processos inseparáveis.

Embora saibamos que o trabalho seja responsável pela constituição ontológica e histórica dos seres humanos, este não se constitui, necessariamente em um valor positivo, pois ao mesmo tempo em que o trabalho pode ser uma forma de emancipar os homens, ele pode ser um instrumento para escravizá-los.

Para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Significa dizer que a educação não pode estar voltada de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla.

A proposta de uma educação politécnica e tendo o trabalho como princípio educativo pode representar um alento para o ensino da educação física e para os anseios da classe trabalhadora. Porém, o que vimos na atual PPEM é que, ao utilizar elementos basilares do novo modo de produção de mercadorias, a chamada acumulação flexível (toyotismo), existe uma tentativa de adaptação de conceitos visivelmente engajados com uma educação que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo,

com a visão burguesa que utiliza a educação e a EF para conformar as massas de um modo geral e a classe trabalhadora de modo particular às concepções de Homem, Sociedade e Estado que lhe são subjacentes, ou seja, a preponderância da individualidade, da propriedade privada e do público em defesa dos interesses privados (SANTOS, 2011, p. 298).

Ao se apropriar de conceitos clássicos, engajados com uma educação progressista, que tem como elemento central a busca de uma emancipação completa dos trabalhadores perante a luta (desigual) com o capital, a PPEM ofusca que tais conceitos estão, na verdade, servindo como *pano de fundo* para legitimar a busca por uma mão de obra que se adapte as necessidades de um mercado que está constantemente em transformação e a serviço de setores da sociedade pouco preocupados com as causas dos trabalhadores.

A tentativa de *impor* uma educação politécnica nas escolas públicas do RS está marcada por contradições, pois os professores, responsáveis diretos pela viabilidade prática da Proposta pouco sabiam de conceitos como, educação politécnica e trabalho como princípio educativo (PEREIRA, 2012). Isso causou um enorme desconforto a toda classe, pois sem nenhum ou quase nenhum esclarecimento sobre a Proposta, deveriam, eles, colocá-la em prática. Essa opção, por si só, já poderia comprometer a implementação do projeto, pois “a falta de consciência política do trabalhador garante a isenção de riscos ao projeto capitalista” (SILVA, 2008, p. 15). Se por um lado à falta de esclarecimento sobre a proposta pode ser um fator limitante para o seu êxito, por outro a negativa do governo sobre a implementação do “Piso Nacional do Magistério” (BRASIL, 2008) “tem sido um fator desmotivador para mudanças significativas” (PEREIRA, 2012, p. 15). Essa é uma situação, no mínimo, contraditória, pois ao mesmo tempo em que há uma exigência de maior comprometimento político com uma educação de qualidade social, a falta de compromisso com o Piso Nacional do Magistério demonstra que há um profundo desrespeito pela categoria.

Além dos problemas acima citados, é consenso que estamos vivenciando um período de profundas transformações, o que inclui modificações nos processos de trabalho. A escola, como partícipe fundamental na mediação entre o conhecimento elaborado historicamente e a aquisição deste pelos trabalhadores, e mais ainda, consciente do seu papel social, não pode ficar alheia a todo esse processo.

Para tanto, é preciso superar a divisão do trabalho, a centralização de poder e envolver a comunidade escolar como um todo em estudos que venham a favorecer uma educação politécnica, considerando a politecnicidade como base formadora necessária para proporcionar a superação da unilateralidade na formação do trabalhador, situando os homens como sujeitos do seu dever (PEREIRA, 2012, p. 15).

Neste ponto concordamos com Frigotto (2006, s/p) que diz que “não se trata de reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo”. Até por que, como diz o mesmo autor, “a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais”.

Com efeito, o capital, para manter sua hegemonia, utiliza as mais diversas estratégias para conseguir a adesão daqueles que necessitam viver do trabalho. E

para conseguir êxito não basta, ao capital, lançar mão de seu aparato repressivo como forma de dominação. Atualmente “a burguesia, por meio de seus intelectuais orgânicos, busca por meio da *direção moral e intelectual* difundir a ideologia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser a adaptação às regras do mercado mundial” (GOMES et al., 2014, p.7).

Em seu sentido ontológico “o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008, p. 3), porém, na atualidade, esse conceito foi remetido à marginalidade, pois numa sociedade organizada pelos ditames das relações capitalistas de produção, em que tudo se transforma em mercadoria, o trabalho ganha uma dimensão exclusivamente mercadológica, ao mesmo tempo em que o capitalismo busca retirar a centralidade do trabalho humano do processo produtivo, desvalorizando-o e simplificando seu conteúdo, esvaziando assim sua razão de ser.

Para atingir os objetivos acima citados, o capital necessita de trabalhadores aptos às novas configurações do mercado produtivo, trabalhadores que tenham como características principais a flexibilidade e a polivalência. Nesse sentido, a educação escolar exerce um papel fundamental, pois é *ela* que irá formar esses trabalhadores para uma futura (e não garantida) absorção pelo mercado de trabalho.

Com o objetivo de atender a esses objetivos e acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, a escola também se reestrutura, pois existe a necessidade de “garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem, no exigente mundo do trabalho, com poucas e inconstantes vagas disponíveis” (BOTH, 2009, p. 54).

Neste cenário, cabe à educação assegurar o “desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria principal na pedagogia da acumulação flexível” (KUENZER, 2007, p.1159), sendo que a escola é vista pelo capital como um meio de intelectualizar o trabalhador para todos os setores da economia, adaptando-o ao processo de produção flexível de maneira a atender as constantes modificações do setor produtivo (KUENZER, 2009). Configurado assim, cabe ao mercado regular os caminhos que serão seguidos pela educação escolar, atendendo aos interesses de curto prazo do capital.

Foi assim com a reforma educacional de 1971, sob a Lei 5.692, (LDBEN 5.692), onde as escolas foram obrigadas a priorizar a formação técnica em detrimento sobre qualquer outra. Mais recentemente, a LDBEN de 1996, Lei

9.394/96, que em seu texto original, aprovado pela Câmara dos Deputados, apresentava o germe do que se poderia chamar de uma educação politécnica. Porém, em seu texto final, aprovado pelo Senado Federal, continha as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Educação. Além disso, não apresenta os princípios norteadores da educação nacional, bem como elimina a integração entre os diversos sistemas de ensino, mantendo a desarticulação que já existia. Outro fato que nos chama a atenção com a LDBEN/9.394/96 é a possibilidade que se abre para as instituições privadas receberem verbas públicas,

[...] pois quando define que além das instituições de ensino superior mantidas pela União e os órgãos federais de educação, também as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram o sistema federal de ensino (CAPRIOGLIO et al., 2000, p. 27).

Com isso, a LDBEN nº 9.394/96 abre um leque de possibilidades para a privatização do ensino, jogando toda a responsabilidade para setores da sociedade civil. Indo além, a nova Lei acompanha as mudanças que ocorreram no mundo nas últimas décadas, principalmente as mudanças tecnológicas, contrapondo-se à formação anterior, pois dá ênfase à formação geral da educação básica.

E foi com base na LDBEN 9.394/96, no Decreto nº 5154/04 e em outros documentos³⁷ que a PPEM foi formulada. Observamos que, assim como em reformas anteriores que buscavam uma melhor adaptação da educação com o sistema produtivo, essa reforma peca pelos mesmos vícios, pois ao absorver o discurso do Toyotismo, ela mesma se coloca como uma *nova* solução para os problemas apresentados pelo capitalismo. Um exemplo disso é uma citação, já descrita anteriormente, que descreve muito bem o período pelo qual estamos passando:

Com o advento da microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho

³⁷ Os referidos documentos estão descritos na Metodologia deste trabalho.

intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformara realidade a partir do domínio da teoria e do método científico (SEC/RS, 2011, p.14 -15).

Observamos que esse discurso é muito próximo do discurso dos ideólogos do capitalismo. Vejamos um pequeno texto do colunista Gustavo Ioschpe, da revista Veja, reconhecidamente um folhetim que defende os interesses do grande capital e inimiga pública dos trabalhadores:

Para apertar parafusos em uma linha de montagem esfumaçada por dezesseis ou vinte horas por dia, em repetição incessante, era apenas necessário alguém que soubesse ler, se tanto. O capitalismo do século XXI, porém, é outro. O conjunto de habilidades e conhecimentos necessários é muito maior – até para trabalhar em uma linha de montagem de uma fábrica é preciso capacidade analítica para lidar com um maquinário cada vez mais sofisticado. E, quanto mais capitalista e desenvolvido um país se torna, mais diminui a importância das áreas fabril e de produção de commodities e aumenta o peso de setores de serviço e de alta tecnologia, em que o principal insumo é o cérebro das pessoas. Não é por acaso que alguns campeões do capitalismo, como Coréia do Sul e Estados Unidos, hoje se aproximam da massificação da matrícula de ensino universitário, com taxas beirando os 90%. O profissional de sucesso do mercado internacional de hoje é a antítese do proletário da Inglaterra de Marx: precisa ser altamente capacitado em sua área e, ao mesmo tempo, ter uma formação multidisciplinar e abrangente (IOSCHPE, 2008, s/p).

Sabemos que a educação no sistema capitalista procura responder às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Dessa forma e seguindo sua tendência expansionista, o capital gera cada vez mais miséria para uns e mais riqueza para outros, cabendo à educação disseminar a falsa promessa de que basta o trabalhador se apropriar do conhecimento elaborado cientificamente para que isso lhe garanta melhores condições sociais. Com isso a educação serve de pretexto para ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado que é o motor fundamental da dinâmica do capital.

Meszaros (2005) assevera que a educação institucionalizada, a partir da revolução industrial tem servido, invariavelmente, como um espaço propício para fornecer conhecimentos e pessoal necessários à manutenção do capital e legitimar a ordem social vigente através da criação e transmissão de valores da classe dominante. Vejamos o que o mesmo autor diz sobre isso:

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de

valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...] (MESZAROS, 2005, p. 36).

Não estamos querendo, com isso, dizer que a escola não deva acompanhar as mudanças ocorridas na contemporaneidade, pois para atravessar a *ponte* que nos separa de uma sociedade mais justa e igualitária, precisamos *municiar* os trabalhadores com conhecimento suficiente para que este possa se libertar das amarras que o prendem a um sistema que, além de explorá-lo em sua essência, torna-o escravo permanente, só que desta vez sem uma “Lei Áurea” à vista. Esse *grilhão* moderno chamado *Educação para o Capital* se comporta como um verdadeiro senhor de escravo da atualidade, visto que condenam os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores a um *destino* que não vai além de falsas expectativas de liberdade.

Ao elevar a uma categoria principal conceitos como politecnicidade e trabalho como princípio educativo, os proponentes da reforma do ensino médio no RS passam a falsa ideia de que há fio de esperança na educação para os trabalhadores. Porém, quando há uma ligação quase que umbilical desses conceitos com modo flexível de produção de mercadorias, essa esperança não passa de um pesadelo.

E dentro deste complexo problema, como se coloca a Educação Física diante disso? Qual é o papel da Educação Física neste processo? A Educação Física enquanto uma componente curricular, inserida no contexto escolar e como disciplina no ensino médio, como se portará frente a estas mudanças? Como será o ensino da Educação Física enquanto politécnico e tendo o trabalho como princípio educativo?

Acreditamos que a Educação Física, contrariando seu histórico em favor dos sistemas políticos e econômicos, deva se rebelar enquanto componente curricular frente a essas mudanças, visto que se trilhar o caminho mais fácil e se acomodar confortavelmente diante do que está sendo proposto, sua capacidade de objetivação e crítica irá sofrer profundos abalos e certamente será um retrocesso, comparado apenas a regulamentação da profissão.

Conforme visto no Capítulo II, item 2.4 (Mundo do trabalho e Educação Física), notamos que ao longo de sua história, a Educação Física sempre cumpriu um papel de destaque perante as exigências de um mundo em constante transformação. Foi assim na revolução industrial, onde exigia-se um *novo tipo de*

homem, de modo que os exercícios físicos passaram a ser fundamental na composição de um corpo saudável, forte e disciplinado, que pudesse suportar as condições impostas por esse novo modo de produção. No Brasil temos o exemplo dado por Nozaki (2004), em que a EF sempre teve um papel fundamental nas diversas fases do capitalismo no país. Foi através da necessidade de *forjar* um determinado tipo de homem, que pudesse, não apenas servir para o trabalho, mas também para ajudar na defesa do país, que a EF, enquanto componente curricular ganhou espaço.

Como foi visto no Capítulo II, item 2.1.1 (Neoliberalismo, Organismos Internacionais do Capital e a Dependência Educacional dos Países Periféricos), as reformas educacionais para os países emergentes têm como base os parâmetros dos organismos internacionais (Bird, Banco Mundial, UNESCO, entre outros). Para uma renegociação das dívidas, esses organismos impuseram aos países latino-americanos uma ampla reforma em seus sistemas educacionais, abrangendo desde legislação, planejamento, gestão educacional, currículos escolares, financiamento, avaliação, entre outras. Esperava-se com isso reduzir as desigualdades econômicas e sociais.

Objetivamos que a atual reforma no E.M. tem como base os parâmetros dos Organismos Internacionais, na medida em que sustenta que “a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências” [...] demandando “raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse” (SEC, 2011, p. 14-15)

Com isso o ensino da Educação Física passa a ser norteado por tais parâmetros que tem como base documentos como a formulação da UNESCO (1990), chamado “pilares da educação para o futuro”, a saber, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser. Tal formulação age no sentido de contribuir para a consumação de uma educação por competências que objetiva uma formação para o processo produtivo.

Apesar de haver, por parte de intelectuais da área, um esforço em elevar a EF, enquanto componente curricular, a um patamar de igualdade com as demais áreas do conhecimento e, apesar da obrigatoriedade prevista em lei pela mais recente LDBEN nº 9.304/96, de modo geral a EF mantém-se na marginalidade, relegada a uma posição meramente “supérflua”, destinada a ser utilizada como uma

espécie de prêmio fugaz, superficial e de fachada para a grande massa da população e a ser usufruída de fato por uma minoria socioeconomicamente” (FERREIRA, 2004, p. 31).

Com isso a EF passa a fazer parte de um jogo em que os interesses econômicos e a formação de mão de obra de baixo custo passam a fazer parte de sua rotina, sendo que o desenvolvimento de suas potencialidades - que a politécnica e o trabalho como princípio educativo poderiam ajudar em uma formação omnilateral - ficam relegadas a um plano secundário, visto que, assentada nas bases do novo modo de produção flexível, sua formação vai em um sentido funcionalista.

Sendo assim, o ensino que ganhará materialidade dentro desta reforma, será aquele em que os conteúdos a serem aprendidos, compreendidos e vivenciados pelos educandos, estiverem em plena consonância com as exigências necessárias para a formação deste futuro trabalhador ou já trabalhador. Ao adotar uma pedagogia voltada para as diretrizes dos organismos internacionais, corre-se o risco de a EF passar a ser tratada de forma individualista e fragmentada, sob a lógica do esforço e aquisição de competências adequadas a sua função. Desta forma, o desenvolvimento de habilidades motoras e do repertório de movimentos corporais que auxiliem no despertar dessas competências será de fundamental importância para a manutenção e perpetuação do sistema, visto que, com esse viés pedagógico o aluno aprenderá a dividir tarefas, encontrar soluções para todo tipo de situação, inclusive nas derrotas.

O ensino da EF enquanto politécnico e tendo o trabalho como princípio educativo, porém adaptado às novas configurações exigidas pelo mercado de trabalho, será baseado nas experiências valorativas que os conteúdos têm para os alunos. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, dentro da lógica da pedagogia das competências, as experiências próprias se sobressaiam perante os demais conhecimentos, ganhando assim uma dimensão que vai além de seus próprios limites e, neste caso, carecendo de uma mediação com o conhecimento científico e elaborado, indo ao encontro do que Duarte (2001) denomina de “aprender a aprender”, da qual é integrante a chamada pedagogia das competências, sendo que, “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36).

A EF, inserida no processo de ensino das competências, tem em seu currículo aspectos que contribuem para *moldar* a personalidade dos trabalhadores para que estes demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas. Ou seja, com isso espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Isso, a nosso ver, colocaria em última instância a responsabilidade da formação para o sujeito, escondendo que o real problema é “um sistema montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2013, p. 2).

As necessidades da EF, enquanto área própria do conhecimento e tendo em seu arcabouço histórico as bases de sua sustentação, teriam que dialogar com as necessidades dos demais componentes curriculares de forma a harmonizar e interagir com esse processo.

Mediados por conceitos (implícitos e explícitos) como capital humano, sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo, o ensino dos conteúdos da EF diante desse processo de reforma seria reduzido a uma concepção que, segundo Frigotto (2013, p. 5):

[...] ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

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

Isso imbrica em uma lógica que transpassa os muros escolares, indo refletir no modo como esse sujeito se relaciona com a sociedade. Não estamos querendo, com isso, desmerecer as possibilidades que o trabalho coletivo apresenta.

Concordamos com Escobar (1997) quando esta discute a questão da coletividade e nos diz que no modo capitalista a exaltação da competição desenvolve a motivação pessoal e egocêntrica, estimulando a exploração do homem pelo homem e o desprezo pelos interesses coletivos. É por isso que o coletivo é o princípio fundamental para a prática pedagógica da escola, inserida num projeto histórico superador dessas relações. Para tanto, o problema do coletivo não pode ser abordado nas bases idealistas da pedagogia, que o situa no interior das teorias da dinâmica de grupo atribuindo-lhe como objetivo preparar os alunos para a adaptação à vida em sociedade e sim, enquanto forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos.

Dessa forma, não há por parte dos educandos uma apropriação real dos elementos que podem, um dia, levar a uma emancipação humana, pois como bem lembra o Coletivo de Autores "a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17).

Reduzimos, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem a formação de um aluno reflexivo, sem nos questionar, para que serve essa reflexão, em que perfil de sujeito ela se pauta? A que projeto histórico está servindo?

Entendemos que conceitos como capital humano, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade e empreendedorismo e, principalmente a pedagogia das competências, são despidos de historicidade, portanto, não levam em conta e não distinguem, no plano histórico, mudanças ou rupturas que mudam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente, daquelas que, apesar de profundas, mantêm a velha ordem social (FRIGOTTO, 2001).

Acreditamos ter encontrado com essa pesquisa, elementos que ligam a atual reforma no ensino médio no RS com uma pedagogia centrada no "aprender a aprender", sendo que assim há um "esvaziamento da educação escolar destinada à maioria da população, enquanto o outro lado é buscado formas de aprimoramento da educação das elites" (DUARTE, 2006, p. 6-8).

Seguindo esse caminho, a EF, através de modificações em seu conteúdo e em sua formulação metodológica, opta novamente em contribuir para a formação de um trabalhador perfeitamente adaptável à lógica do sistema, pois na medida em que a sociedade é transformada pelos homens, transforma-se a forma da EF (MELLO, 2009).

No atual quadro do sistema vigente e de suas relações com o Estado burguês, existem poucas possibilidades de estabelecimento “de uma educação física socialmente referenciada, uma pedagogia libertadora, um movimento concientizador” (TAFFAREL, 2001, p. 52).

Cabe então a EF, referenciada com seus quadros contra-hegemônicos, buscar um novo caminho que leve, segundo Taffarel,

[...] a construção de um novo Bloco Histórico referenciado nos interesses da classe trabalhadora, ao qual não podemos ser indiferentes porque a indiferença significa colaboracionismo de classe, a indiferença tem um peso fundamental na repressão da participação política (TAFFAREL, 2001, p. 51).

Sintetizamos que a EF possa sim desenvolver o homem em todas as suas dimensões (formação omnilateral) e a única concepção pedagógica que defende essa formação é a concepção **crítico-superadora**. Dessa forma, todos os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora apresentam como possíveis, pois esta foi elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em Foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. São Paulo: Ação Educativa, jul., 2005.

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

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____, **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ALVES, Giovani; MORAES, Lívia. Trabalho e Estratégias Empresariais no Capitalismo Global. Toyotismo e “Captura” da Subjetividade. **Revista Mediações**, Londrina, v. 11, n.1, p. 105-124, jan/jun., 2006.

ARAGONEZ, Iara Borges. **Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real**. Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos Teóricos e Desafios na Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Democratização do Ensino Médio** – A reestruturação curricular no RS. Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos Teóricos e Desafios na Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BELTRAMI, Dalva Marim. Políticas Educacionais e Educação Física: A Equidade na Educação Escolar. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.

BERNARDO, Márcia Hespanhol. **Discurso Duro, Trabalho Flexível**: Uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. Dissertação de Mestrado – UFPel, Pelotas, 2009.

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

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, p. 28-33, 1989.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 21 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10836, e 9 de janeiro de 2004 que cria o Programa Bolsa Família, e dá outra providência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. **Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

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

_____. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

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

CAPRIOGLIO, Carlos; SANTIAGO, Andréia Simone; CRUZ, Noelma Maria da Silva; RAMALHO, Regiane; REIS, Maria Imaculada. Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9.394/96. Visão Filosófico-Política dos Pontos Principais. **Revista Eletrônica** Print by FUNREI. São João Del Rei, MG, n. 2, p. 25 -30. jul. 2000. Disponível em: <http://www2.ucg.br/arq2/monitoria/AnaliseLei9394.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_01.pdf. Acesso em: 24 jun. 2014.

CARMO. Roney Gusmão do. Capitalismo e trabalho: possibilidades assentadas na educação. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 129, fev. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/13373/8642>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 60).

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro**. Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). - Campinas. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva com equidad. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>. Acesso em: 21 mar., 2015.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. O debate sobre a politecna na organização do trabalho: Estudo de caso em uma cooperativa popular no Brasil. CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 7, **Anais**. Universidade do Porto – Faculdade de Letras – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0997_ed.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

ClAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr/2003.

COGGIOLA, Osvaldo. **O Capital contra a História** : Gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

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

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. O Banco Mundial e a Atualização da Retórica da Satisfação das Necessidades Humanas Básicas Expressas nas Áreas de Educação e Saúde nos Anos de 1990. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. et al. (orgs) **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

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

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

DIAS, Edmundo Fernandes. **“Reestruturação Produtiva”**: Forma atual da luta de classes. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_03.pdf. Acesso em: 23 jun. 2014.

DORE, Rosemary. Gramsci e o Debate sobre a Escola Pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

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

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIAS, Itamar Mazza. O Sentido do Trabalho com Princípio Educativo na Concepção Gramsciana. **Educação e Filosofia**, v.17(l), p. 139-155, jan./jun. 1995.

FARIA JUNIOR, Alfredo. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FERREIRA, Augusto. Educação física escolar: construção de uma proposta metodológica crítico-social – Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: **Temas do ensino**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.) Temas de ensino médio. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO E REIS: Reestruturação do Ensino Médio: **Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos. **Projeto Político e Modelo Econômico Neoliberal no Brasil**: Implementação, Evolução, Estruturas e Dinâmica. 2005.

Disponível em:

http://www.nec.ufba.br/artigos/Artigos/Textos_para_discussao/2006%20%20TEXTOS%20PARA%20A%20DISCUSS%C3%83O%20%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20e%20Modelo%20Econ%C3%B4mico%20Neoliberal%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 18 jun. 2014.

FILIPPINI, Isabella; DIEHL, Vera; FRIZZO, Giovanni. Formação de professores de Educação Física da ESEF/UFRGS: balanço após cinco anos da divisão do curso. **Efdeportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, n. 144. mayo 2010.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Escola e o trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, III Parte.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. Prefácio. In RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.

_____. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: integrado concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos**. 2006. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

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

FRIZZO, Giovanni. O Trabalho Pedagógico como Referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMBOA, Márcia Chaves; GAMBOA, Sílvio Sanches. **Pesquisa na educação física: epistemologia, escola e formação profissional**. Maceió: EDUFAL, 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDEBN nº 9694/96. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GARCIA, Júlio Cezar; ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de; SILVA, Shirley Carmem da. **Trabalho, Educação, Capital: Uma Relação de Conflitos**. ANPAE, 26, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JulioCezarGarcia-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978>. Acesso em: 23 jun. 2014.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; MACIEL, Antônio Carlos; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; FERRAZZO, Gedeli. O Trabalho como Princípio Educativo: A Atualidade da Educação Politécnica. **Revista Exitus**. v. 4, n. 1, jan/jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Artigo%20-%20Revista%20Exitus%20V4%20n1%20p255-274.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Organização da Educação no Brasil: Um debate sobre a formação de professores e a gestão democrática. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - EDUCERE 2013. **Anais**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. Caderno 23. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos Políticos**, v. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Edição e tradução, Carlos Nelson Cotinho; Coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueirqa. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e formação humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea**, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf . Acesso em: 17 jun. 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

IASI, Mauro. **O sexto turno**. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2014/10/15/o-sexto-turno/>> Acesso em: 15 out. 2014.

IOSCHPE, Gustavo. Educação e capitalismo: aliados ou inimigos? **Revista Veja**. Disponível em: http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_140508.shtml. Acesso em: 14 fev. 2015.

IVERS, Irinéia. Políticas para o Ensino Médio e profissional: o decreto 2.208/97. **Revista brasileira de políticas e administração da educação**. v. 16, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25764/15041>. Acesso em: 1 jan. 2015.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

KORITIAK, Luiz Antônio. **Atuação dos Organismos Internacionais na Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTTO, Gaudêncio. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out./2007.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 2003. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acesso em: 5 jun. 2014.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÊNIN, Vladimir. **As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo**. v. I, 1913. Disponível em: < <http://pcb.org.br/portal/docs/astresfontes.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2015.

LIMA, Cláudia; CABRAL, Vera Lúcia, GASPARINO, Elisandra. **Políticas públicas educacionais brasileiras: O ensino médio no contexto de LDB, PNE e PDE**, 2012.

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 (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005.

LUKÁCS, Guörgy. **Ontologia do Ser Social – O Trabalho**. 1986. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Guörgy Lukács; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. Sociologia. In: NETTO, José Paulo. **Sociologia**: Lukács. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**.

Disponível em: http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. **O social no governo Lula**: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 ago. 2014.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital** - crítica da economia política. 15. ed. L. 1, v. I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Boitempo: São Paulo, 2004.

_____. **O método da economia política** (Grundrisse). Boitempo: São Paulo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; Sanfelice, José Luis. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 185-204. (Coleção Educação Contemporânea).

MELLO, Rosangela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. Tese (Doutorado). - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://lepelufal.files.wordpress.com/2010/12/tese-rosc3a2ngela-melo-a-necessidade-histc3b3rica-da-educac3a7c3a3o-fc3adsica-na-escola.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2015.

MÉSZÁROS, Istivan. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais América Latina**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso em: 1 out. 2014.

NETTO, José Paulo, BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil Século XXI: Propostas Educacionais em Disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; Sanfelice, José Luis. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 205-224. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

NOSAKI, Hajime Takeuchi; QUELHAS, Álvaro de Azevedo. Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em defesa da Politecnia. 2006. SEMINÁRIO DA REDEESTADO, 6, **Anais...** Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf. Acesso em: 29 out. 2014.

OLIVEIRA, Antônio de. **O “reino” de 20 anos**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/13/mais/19.html>. Acesso em: 15 jan. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais do Governo Lula: Rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações exploratórias sobre Educação Física e sociedade: Adversidades de um currículo. **FEF, Revista Pensar a Prática**, UFG 2001.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil**: desencadeamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Anielle Aparecida da Silva Bastos de; PANDA, Maria Denise Justo. A Educação Física e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico – SE/RS. **Revista Biomotriz**, v.7, n.2, dez/2013.

PEDROSO, Márcia Nair Cerdote. **A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do Toyotismo**. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/marcia.html>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PENNAFORTE, Charles. **Do Fordismo ao pós-fordismo**: uma visão da acumulação flexível. Disponível em: http://www.charlespennaforte.pro.br/acessoexclusivo/bancodetextos/fordismo_e_pos-fordismo.htm> Acesso em: 25 jan. 2011.

PEREIRA, Sueli Menezes. Implementação do ensino médio no Rio Grande do Sul: Possibilidades de viabilização. ANPED SUL 2012. 9, **Anais**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3018/171>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2010

PINTO, José Marcelino de Resende. Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set./2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 1. ed. Expressão Popular: São Paulo: 2000

RACHED, Gabriel. **A evolução das políticas de desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das transformações internacionais**. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/61/94/PDF/GabrielRached.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED REALIZADA EM POÇOS DE CALDAS, **Anais**. 07 a 11/10/2003. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HSiW7d_xKtMJ:www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet%3Farquivo%3Dtextos/Texto-ensino-medio-livro.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 1 out. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação - SEC/RS - **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** – 2011 a 2014.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.

_____. Educação Politécnica. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.168-175.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica: Um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul., 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional: Quantidade-Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOS, Ariovaldo. **Trabalho e Globalização - A crise do sindicalismo propositivo**. Londrina: Práxis, 2001.

SANTOS, Jorge Oliveira dos. Possibilidades da educação física na formação do trabalhador. *Filosofia e Educação (Online)*. **Revista Digital do Paidéia**. v. 2, n. 2, out., 2010, março de 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2166>. Acesso em: 14 out. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

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

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007, p. 1.231-1.255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34 jan./abr.2007.

_____. **História das Aldeias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHERER, Susana Schneid. **A Politecnia: Compreensão e Possibilidades para Pensar a Formação Humana no Campo Escolar**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SusanaScherer-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2014.

SHULGIN, Viktor Nikhola e Vich. **Rumo ao politecnismo**. (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lavarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Adnilson José da. Politecnic versus alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. JORNADA HISTEDBR, 8, **Anais**. jul/2008. Campinas, SP: FE/UNICAMP. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20(R).doc). Acesso em: 19 jan. 2015.

SILVA, Francisco Jonas Lopes da. **A educação no contexto da ascensão do homem como ser social**. Disponível em <http://www.e-bookspdf.org/view/aHR0cDovL3d3dy5lZGI0b3JhcmVhbGl6ZS5jb20uYnIvcmV2aXN0YXMvZmlwZWQvdHJhYmFsaG9zLzAxOTMxYTY5MjVjM2RlMDIiINWY4NzQxOWQ5ZDU1MDU1LnBkZg==/U2lsdmEs>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. 2. ed. Lisboa. Portugal: Moraes, 1981.

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

SOARES, Carmem. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUSA, Andréia Nádia Lima de. **Globalização: Origem e Evolução**. Disponível em: <http://www.faete.edu.br/revista/Artigo%20Andreia%20Nadia%20Globalizacao%20ABNT.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SOUZA JR., Marcílio. **O saber e o fazer pedagógico**. Recife: EDUPE, 1999.

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

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; DIAS, Vanessa Gonçalves; SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 12, n. 19, 2014. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre o Trabalho e Educação – NEDDATE – UFF. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_19/TN_19_1_novembro.pdf> Acesso em: 27 jan. 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Carta de Carpina. Educação Física – Novos compromissos: Pedagogia, movimento e miséria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 41-54, set. 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia. Formação do Profissional de Educação Física: Uma Análise que se Arrasta. Reunião Anual da SBPC, 64, **Anais**. São Luís, MA., Julho/2012. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/PDFs/arq_1573_99.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

TORRES, Vladimir Stolzenberg. A educação pelo trabalho, a educação integral e a Escola Politécnica no Rio Grande do Sul. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p. 199-209, abril, 2012.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.239-265, jan./abr, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Ensino Médio para o Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação, v. 9, dez., 2003.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Bolívia. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 25 dez., 2014.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE**: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107. set./2002 Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16965.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

VAZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. Tradutora: Maria Encarnacion Moya. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2007.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v.38, p.43-67, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>> Acesso em: 26 ago. 2014.

WCEFA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para El Decênio de 1990**. [documento de Referência, Conferência Mundial sobre Educación para Todos, Jointen, Tailândia, 5-7 de março de 1990.

ZARIFIAN, Philippe. As novas abordagens da produtividade. In: SOARES, Rosa Maria (Org). **Gestão de empresas e competitividade**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.