

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME MOURA MIRANDA FILMIANO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA PÚBLICA: ‘JOGANDO PARA O CAPITAL’?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FLORIANÓPOLIS – SC
2015

GUILHERME MOURA MIRANDA FILMIANO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA PÚBLICA: ‘JOGANDO PARA O CAPITAL’?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Iracema Soares de Sousa.

FLORIANÓPOLIS - SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Filmiano, Guilherme Moura Miranda

A prática pedagógica da educação física na escola pública:
?jogando para o capital?? / Guilherme Moura Miranda
Filmiano ; orientadora, Nise Maria Tavares Jinkings ;
coorientadora, Iracema Soares de Sousa. - Florianópolis,
SC, 2015.
280 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Educação física na
escola pública. 4. Capital x trabalho. I. Jinkings, Nise
Maria Tavares. II. Sousa, Iracema Soares de. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. IV. Título.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: ‘JOGANDO PARA O CAPITAL’?

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 27 de Maio de 2015.

Prof^ª. Dr^ª Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Nise Maria Tavares Jinkings

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Iracema Soares de Sousa (UFSC)

Examinador: Prof^º. Dr^º Herrmann Vinicius de Oliveira Muler (UFPR)

Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana D'Agostini (UFSC)

Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pedrosa Marcassa (UFSC)

Examinadora Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Luciana Dalmagro (UFSC)

Dedico este trabalho a todos os professores que se colocam em luta pela Educação e pela transformação da sociedade. Até a vitória!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Ilda, meu pai Waldemar, minha tia/mãe Marilda, meu padrasto João, minha avó Nina, meu avô José (em memória), aos meus irmãos Gustavo e Rodrigo e ao primo/irmão Oluap pelo acolhimento, apoio e aprendizado familiares.

Agradeço à Sabrina pelo companheirismo, carinho e ajuda imensuráveis no processo de término desse trabalho. Você foi essencial para isso.

Agradeço à Suelen por dividir comigo a casa, as contas, as dificuldades, as angústias e as diversas alegrias que tivemos juntos no mestrado. Principalmente pela bela e importante amizade que construímos. Conte sempre comigo!

À Giziane, companheira de longa de data, pelo carinho, apoio e compreensão. Obrigado!

Aos amigos que fiz na pós-graduação pelo apoio e pela militância política sempre em favor da classe trabalhadora. Seguimos sempre na luta! Joana, Filó, Kamille, Rafael, Juliana, Alcione, Carol Bahniuk, Henrique, Emyly, Caio, Guilherme Roos, Daniel e tantos outros. Em especial, à Joce pela sua importância na minha vida.

Aos amigos de sempre: Vilmar, Marcos Canguru, Débora, Mariano, Pati Buss, Hellen, Rodrigo Copom, Ecléa Vanessa, Gaspar, Fernando, David Romão, Amália, Ciça e tantos outros. Até a vitória!

Aos grandes professores das Linhas Trabalho e Educação e Estado e Políticas Públicas com quem tive o prazer de aprender ainda mais. Em especial, Adriana D'agostini, Mauro Titton, Olinda, Luciana Marcassa, Paulo Tumolo e Lucídio. E ao professor Herrmann pelas grandes contribuições.

Aos servidores técnico-administrativos fundamentais para ao funcionamento do programa e da universidade.

Aos colegas professores de luta da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em especial aos trabalhadores da Escola Básica Vitor Miguel de Souza.

Aos professores do Instituto Estadual de Educação que, com paciência e compreensão, dispuseram seu tempo para responder o questionário e as entrevistas fundamentais para a realização deste trabalho.

À Orientadora Nise Jinkings pela liberdade, confiança, paciência, contribuição e aprendizado.

À Coorientadora Iracema Soares pelo conhecimento, parceria e amizade acima de tudo. Obrigado sempre!

À CAPES por conceder a bolsa de estudos.

Obrigado a todos, posso ter esquecido alguém – desculpe-me, nada do que eu construí ou construirei foi ou será sozinho; a caminhada da vida é e sempre será uma caminhada coletiva.

Finalmente, a todos os trabalhadores e trabalhadoras que lutam dia-a-dia pela sobrevivência e por uma sociedade mais justa social e materialmente falando.

FIM DA LINHA

Escravo de sua rotina
É esse trabalhador
Para seu trabalho e sua família
Ele mostra seu valor

Apenas passa pela vida
sem notar seu esplendor
Pois não tem tempo de parar
E olhar ao seu redor

Sua vida é trabalhar
Comer às vezes, dormir, e, só
Sua trilha foi marcada
Não com pão, mas com suor

Então nasce mais um dia
E a rotina já o espera
Mas esse dia é diferente
Para ele e para ela

Hoje ele se liberta
Dessa vida sem sentido
E logo perde a atenção
Quando a morte sem compaixão
Lhe cochicha no ouvido

E assim sem que ele perceba
Ela lhe rouba a luz dos olhos
Antes que o sol já tenha ido

Viveu como se não fosse morrer
Morreu como se não tivesse vivido

(Alex Feijó)

RESUMO

Neste trabalho pesquisamos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física no interior de uma escola pública. Partimos da compreensão que o professor, a prática pedagógica e a escola estão inseridos num contexto sócio histórico. O contexto que nos referimos é último período de reorganização do processo produtivo do final do século XX. Sabe-se que é comum ao capitalismo passar por crises e também a burguesia (classe dominante) realizar transformações político-econômicas de ajustamento a suas demandas. O ideário neoliberal (pressuposto político) procura a qualquer custo flexibilizar e retirar direitos dos trabalhadores e isentar a responsabilização do Estado com a educação pública, entre outras medidas. A principal ferramenta, para a instalação dessas políticas, é o poder do Estado. Nestes termos uma alteração significativa na formação superior da Educação Física, tem a sua expressão legal sob a forma da Resolução 07/2004, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, perguntamos: quais as repercussões, fruto dessa atual crise capitalista, portanto, oriundas das transformações do mundo do trabalho, que ocorrem nas condições da prática pedagógica do professor de Educação Física, no Instituto Estadual de Educação (IEE)? Os objetivos da pesquisa foram: explicitar as contradições em relação ao conhecimento dos professores sobre os documentos normativos - haja vista a mudança ocorrida com a divisão do curso de graduação em licenciatura e bacharelado; conhecer as condições de trabalho, no que diz respeito à organização da prática pedagógica; selecionar e analisar os problemas mais presentes que foram detectados por esses professores nessa realidade, e as soluções encontradas por eles. O campo desta investigação foi o IEE e a prática pedagógica dos professores de educação física. Este campo, numa pesquisa de cunho dialético, assume uma importância histórica haja vista que além de ser estruturalmente a maior escola pública da América Latina apresenta uma prática pedagógica diferenciada. Para coletar os dados foi utilizado questionário e entrevista semiestruturada. Esta coleta foi realizada com os professores que se colocaram à nossa disposição. Constatamos que os professores desconhecem as normativas que organizam a educação e a Educação Física; as condições de trabalho são insatisfatórias e não garantem os requisitos necessários para um ensino de boa qualidade; que há uma discriminação de direitos entre professores com contrato temporário (ACT) e efetivos; que o salário se

apresenta insuficiente para garantir as necessidades básicas; que os esportes, jogos e brincadeiras são os conhecimentos tratados nas aulas; que reconhecem a necessidade de mudança, mas o imobilismo político é característica presente na vida deles. Percebemos também que os elementos teóricos básicos, de qualquer prática pedagógica, são estranhos a estes professores. No entanto, anterior a tudo isto, existe a necessidade de superação do senso comum. Logo, concluímos que a possibilidade de mudança real na prática pedagógica, e em todos os setores da sociedade, é a construção coletiva das condições para a transformação social, na sua raiz. Vale dizer, superar as condições do capital de produzir e se reproduzir, enfim superar o modo de produção capitalista. Faz-se necessário, dessa forma, o rompimento com os aparatos ideológicos pós-modernos.

Palavras chaves: Prática pedagógica. Educação física na escola pública. Capital x trabalho.

ABSTRACT

In this study we researched on the pedagogical teacher's practice of Physical Education in a public school. We started from the understanding that the teacher, the pedagogical practice and the school are in an historical social context. The context that we refer to is the last period of reorganization of the productive process from the end of the twentieth century. It is known that the capitalism frequently pass by crises, and the dominant class (bourgeoisie) do political and economic adjustments to its demands. The neoliberal ideology (political premise), at all costs, bypass and remove worker's rights, and it acquit government responsibility about public education, among others. Main tool for establishment of these policies is the power of State. A significant change in the Physical Education graduation had legal expression in the Resolution 07/2004, the Diretrizes Curriculares Nacionais. So, we researched in the present work, which repercussions of the current capitalist crisis resulting from the transformations of working world, are reflected on pedagogical practice of Physical Education at the Instituto Estadual de Educação (IEE)? So, the research objectives were: to explicit the contradictions in relation to knowledge of teachers about normative documents - due to the changes occurred in the undergraduate course with the split to teaches' degree and bachelor's degree; to know the working conditions regard to the organization of pedagogical practice; to select and to analyze recurrent problems detected by these teachers in their reality, and the solutions found by them. The field of this research was the IEE and the pedagogical practice of physical education teachers. This school, in a dialectical nature of research, has an historical importance, once besides it is structurally the largest public school in Latin America, it presents a peculiar pedagogical practice. To collect the data we did a quiz and semi-structured interviews conducted with the teachers who agreed. We noticed that: teachers are unconscious about the guidelines that organize education and Physical Education; working conditions are unsatisfactory and do not guarantee the minimal requirements to good quality education; there is discrimination between teachers with temporary contracts (ACT) and effective teachers; the salary is insufficient to guarantee to the teachers their basic needs; the sports, games and plays are the knowledge treated in class; and teachers recognize the need for change, but the political paralysis is characteristic of their lives. We also realize that the basic theoretical elements in any

educational practice are foreign to these teachers. Thus, there is the need to overcome the common sense. Therefore, we conclude that the only possibility of real change in pedagogical practice and in all sectors of society is the collective construction of social changes, overcoming the conditions of capital to produce and to reproduce, annulling the capitalist mode of production. Therefore, it is necessary the disruption with the post-modern ideological devices.

Keywords: Pedagogical Practice. Physical Education in public schools. Capital x work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados que compõem o perfil pessoal dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	49
Tabela 2 - Referenciais que embasam o planejamento das práticas pedagógicas dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	62
Tabela 3 - Reformulações curriculares da Educação Física.....	68
Tabela 4 - Dados sobre a formação dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	70
Tabela 5 - Direitos trabalhistas disponibilizados ou não pela instituição, segundo os professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	83
Tabela 6 - Carga horária dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	90
Tabela 7 -Dados socioeconômicos dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	94
Tabela 8 - Relação entre salário e acesso a bens culturais dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	95
Tabela 9 - Estrutura disponível para realização das aulas de Educação Física segundo os professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	98
Tabela 10 - Frequência na qual os materiais didáticos atendem às necessidades das aulas de Educação Física segundo os professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	98
Tabela 11 - Quantidade média de alunos por turma dos professores de Educação Física do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	101

Tabela 12 - Turmas atendidas por cada professor do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	103
Tabela13 - Fatores que influenciam no planejamento dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	105
Tabela 14 - Conhecimentos ministrados nas aulas de Educação Física dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário.....	132

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário
BIRD - Banco Internacional para Construção e Desenvolvimento
CEFID - Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
CELE - Centro de Línguas Estrangeiras
CFE - Conselho Federal de Educação
CLT - Consolidação da Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
COESP - Comissão de Especialista
CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED - Conselho Federal de Educação Física
CREF - Conselho Regional de Educação Física
CUC - Centro Universitário Claretiano
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física
EDA - Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos :
FEFCA - Faculdade de Educação Física de Cruz Alta
FMI - Fundo Monetário Internacional
GTT - Grupo de trabalho temático
IEE - Instituto Estadual de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC - Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PREAL - *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*
PUCRS - Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SINTE/SC - Sindicato do Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPel - Universidade Federal de Pelotas
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIJUI -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 OBJETIVO GERAL	54
1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	54
2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	57
2.1 Tipo de pesquisa.....	62
2.2 Campo de investigação e coleta de dados	63
2.3 Percurso da coleta de dados e perfil dos sujeitos	64
2.4 O Instituto Estadual de Educação/Florianópolis	66
3 RECURSOS HISTÓRICOS DE MATERIALIZAÇÃO DOS IDEAIS LIBERAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	73
3.1. Documentos normativos que direcionam a Educação e a Educação Física no Brasil.....	73
3.2 Condições de trabalho e prática pedagógica	100
3.2.1 Direitos dos professores.....	100
3.2.2 Condições de trabalho no IEE.....	114
3.3 A prática pedagógica da Educação Física na escola pública.....	137
3.3.1 Teoria e prática pedagógica do professor de Educação Física do IEE.....	143
3.3.2 Planejamento, seleção de conteúdos e avaliação.....	160
3.3.3 Problemas na prática pedagógica frente à estrutura social.....	174
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	189
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	201
APÊNDICES	205

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho pesquisamos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física no interior de uma escola pública. Partimos da compreensão que o professor, a prática pedagógica e a escola estão inseridos num contexto sócio histórico. Por outro lado, considerando a totalidade, este contexto contém e aglutina os elementos essenciais para analisá-los e particularizá-los. Para isso, portanto, se faz necessário situar esse contexto a partir do último período de reorganização do processo produtivo (reestruturação produtiva) do final do século passado, o século XX.

Neste último século até o advento da crise estrutural do capitalismo por volta dos anos de 1970 houve um longo período de intensa acumulação de capital marcado pela organização fordista da produção do trabalho (ANTUNES, 2009). O modo de organização taylorista/fordista foi caracterizado pela junção das ideias de Frederick Taylor (1865-1915) e Henry Ford (1863-1947), e perdurou por praticamente todo o século XX. Em linhas gerais, o taylorismo/fordismo se baseava: na produção em massa, por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; no trabalho parcelar e com funções fragmentadas, com tarefas simples e rotineiras, acarretando também no parcelamento do saber; na separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; na existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas; na constituição do 'operário-massa', do trabalhador coletivo fabril, no qual, o trabalho de um depende do trabalho de outro; e na racionalização do tempo de trabalho, com a inclusão do cronômetro para regular o tempo e o movimento dos trabalhadores (ANTUNES, 2011; MACIEL E PREVITALI, 2012).

Essa forma de organização do processo produtivo entra numa fase que não consegue mais dar o retorno necessário para as bases de acumulação capitalista, que somada a um ressurgimento das insatisfações e lutas da classe trabalhadora, culmina em um período de crise estrutural do capital. Marx aborda esse fato no Livro I d'O Capital, principalmente ao discutir a Lei Geral da Acumulação Capitalista, deixando claro que se trata de um processo inerente, inevitável e cíclico no interior da sociedade capitalista. Os elementos que culminaram nesse processo foram:

- 1) Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução decrescente da taxa de lucro;
- 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava;
- 3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) A crise do *welfare state* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilidade do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (CHESNAIS *apud* ANTUNES, 2009 p.31-32).

Diante disso, a classe dirigente burguesa buscou uma saída para prosseguir com a manutenção e avanço das bases da sociedade capitalista, ou seja, uma forma de contornar os problemas gerados pelo esgotamento do taylorismo/fordismo e das políticas do 'Estado de Bem-estar Social', e que retornasse ao crescimento das taxas de lucro e dos índices de acumulação capitalista. Para tal pretensão, foi necessária uma reestruturação do modelo produtivo e das políticas de Estado. Holloway (1987 *apud* ANTUNES, 2009, p. 33) afirma que "a crise capitalista não

é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável (...). Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido". Só resta, então, à burguesia lutar pelo estabelecimento de novos padrões político-econômicos:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Entra em cena, na esfera da produção, um modelo de acumulação flexível – o Toyotismo, em conjunto com um projeto político neoliberal. Esse surge com características bem diferentes dos modelos anteriores, com as ilhas de produção independentes ao invés das linhas de produção em série e de massa (flexibilização da produção), prezando pelo trabalho em equipe, a "gestão participativa", a cooperação, mesmo com um número bem menor de trabalhadores empregados e uma jornada de trabalho ainda maior e mais intensificada.

[...] no toyotismo tem-se uma horizontalização, reduzindo-se o âmbito de produção da montadora e estendendo-se às subcontratadas, às "terceiras", a produção de elementos básicos, que no fordismo são atributo das montadoras. Essa horizontalização acarreta, também, no toyotismo, a expansão desses métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, *kanban*, *just in time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ¹, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo de empresa, entre

¹ Círculos de Controle de Qualidade.

tantos outros elementos, propagam-se intensamente (ANTUNES, 2011, p. 34).

Este novo modelo de organização do trabalho, conseqüentemente, pede um trabalhador com novas características. Inversamente ao modelo taylorista/fordista - em que o trabalhador tinha o mínimo de qualificação, apenas para realizar as tarefas mecânicas das linhas de produção - no toyotismo, o trabalhador precisa de uma qualificação diferente, tanto para o manuseio de maquinário de alta tecnologia quanto para ser um funcionário participativo e cooperativo com a empresa empregadora. Esses fatores fazem com que se exclua do processo de produção o "despotismo de fábrica", tão importante na época fordista. Vale dizer, os responsáveis pela harmonia do ambiente de trabalho, pelo cumprimento das demandas estabelecidas e pelo gerenciamento dos trabalhadores são os próprios trabalhadores. Que, organizados em equipes, são 'motivados' com promessas de bônus de produtividade. Assim, tornam-se supervisores de si mesmos e de seus 'colegas de trabalho'. No entanto, ao contrário do que aparenta, mesmo com a diminuição do proletário fabril, dos trabalhos repetitivos e de movimentos mecanizados e maior participação dos trabalhadores nas decisões e processos criativos, houve uma intensificação da precarização do trabalhador e do desemprego estrutural.

No Brasil, especificamente, essas transformações se deram a partir da década de 1980, e mais efetivamente nos anos 1990, com o declínio da ditadura militar e reorganização das políticas de Estado² para adequação do país com o novo cenário mundial:

Cortes em despesa com custeio e investimentos; redução da folha de pessoal, dos custos trabalhistas e previdenciários; privatização; desregulamentação; flexibilização e descentralização passam a ser palavras de ordem para supostamente tornar a nação mais competitiva na acirrada disputa imposta pelo

² A partir dos anos 90, de Collor a Cardoso, a política neoliberal surge como tentativa de recuperar (e promover) a reprodução interna do capital, debilitada no decorrer dos anos 80 pela incapacidade do Estado desenvolvimentista de ir além das armadilhas criadas por ele mesmo. Desse modo, procurou-se instaurar um novo tipo de inserção internacional do capitalismo no Brasil, aproveitando, para isso, as condições propícias do mercado financeiro internacional (ALVES, 2000, P. 113-114).

capitalismo globalizado (BRITO *apud* MACIEL E PREVITALI, 2012, p. 118).

A formação humana está sempre de acordo com o tipo de organização de trabalho em vigência. Portanto, na atualidade, a formação ajusta-se às determinações da organização do processo de trabalho, que promovem seu reordenamento, uma vez que se faz necessário um trabalhador com características adequadas a essa dinâmica.

A escola, portanto, configura-se como instrumento de reprodução desse modelo de organização do trabalho capitalista e de moldagem de caráter (comportamentos e atitudes). Nessa concepção de formação, a escola sugere que a superação de fatores como as desigualdades sociais, o antagonismo de classes e o conflito entre capital e trabalho pode ser alcançada por meio da meritocracia, onde o indivíduo esforçado e com melhor formação obtém melhores condições de vida. No entanto, elementos orgânicos como acumulação, concentração e centralização do capital e, principalmente, a luta de classes ficam ocultos (FRIGOTTO, 1999; FRIZZO, 2012).

Assim, sob a égide neoliberal, as críticas feitas à escola focam, principalmente, nas questões relacionadas à incompetência na administração pública ou de especialistas da educação, enquanto as relacionadas à falta de recursos e de professores, por exemplo, são colocadas em segundo plano. O problema maior, segundo os neoliberais, é a falta de qualificação dos professores (FRIZZO, 2012). Nesse sentido a proposta neoliberal de modificação da escola supõe:

Promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos da qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, etc. (GENTILI, 1996 *apud* FRIZZO, 2012, p. 108).

Logo, os argumentos neoliberais para o desenvolvimento da escola e da educação são baseados na melhora da eficiência, produtividade e qualidade total dos professores e do gerenciamento da educação. Para isso, são formuladas reformas educacionais que atendam

as demandas desse novo tipo de formação. Conseqüentemente, essas reformas do campo educacional e de toda a sua estrutura (escolas, conteúdos, projetos educacionais, prática pedagógica e etc.) ficam submetidos aos interesses da burguesia internacional. Quem passa a ditar como vai se dar a formação do trabalhador desde a educação básica são os organismos internacionais: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio (TAFFAREL, 1997, 1998; FONSECA, *In*: TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1998; SOARES, *ibid.*; TOMMASI, *ibid.*).

Como maior expressão do "receituário" para a educação, temos o relatório da UNESCO: "Educação - um tesouro a descobrir", organizado por Jacques Delors³, e baseado na lógica do mercado de valorização do capital como o único meio de desenvolvimento individual e do país (FRIZZO, 2012). Frizzo (2012), em seu trabalho, também faz uso de outro documento que nos ajuda a ilustrar essa relação entre a educação e as determinações dos organismos internacionais - trata-se de um documento publicado pelo *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* (PREAL), programa apoiado pelo Banco Mundial, BIRD, USAID e outros - que apresenta as linhas adotadas pelos sistemas educativos com maior êxito no seu sistema escolar. Este afirma:

Todos os diferentes sistemas educativos que têm apresentado melhoras significativas conseguiram, principalmente, porque criaram um sistema que é mais eficiente em três aspectos: conseguir gente mais talentosa que se interesse pela docência, desenvolver seus professores para que sejam melhores instrutores e garantir que estes instrutores atendam de forma consistente a todas as crianças do sistema [...] Em outros sistemas, o poder dos sindicatos ou outros atores políticos tem incidido sobre o ritmo e o caminho da reforma, embora, talvez, não em seu objetivo final (BARBER; MOURSHED, 2008, p. 45). [traduzido por Frizzo].

³Formado em economia na Universidade de Sorbonne, ex-Ministro da Economia e Finanças da França durante a década de 1980 e foi o presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. Interessante notar que o principal formulador dos pressupostos das políticas educacionais tem sua origem no campo da economia, afinal o que interessa é formar o ser humano para ser o melhor possível na esfera da produção.

O Brasil procura seguir à risca essas determinações:

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de uma certa "qualidade total", ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinado a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista (NEVES E PRONKO, 2008, p. 52).

A educação passa a ter como pressupostos predominantes aqueles baseados nas 'pedagogias das competências', de aproximação entre formação e emprego. Ou seja, há uma preponderância de ensino a partir do 'saber fazer':

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinar a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2011, p. 221).

Esses pressupostos são legitimados e impostos ao trabalho do professor por meio das reformas educacionais do Estado - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Plano Nacional de Educação (PNE) - que têm como principal característica a "tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados" (AZEVEDO, 2004 *apud* MACIEL E PREVITALI, 2012, p. 120).

Em resumo, a escola tem como uma de suas principais funções, a preparação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, onde essa está pautada no disciplinamento para a vida social e produtiva.

Frizzo (2012), afirma ainda que em algumas pesquisas recentes do grupo F3P-EFICE⁴ (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; SANTINI; MOLINA NETO, 2005), pode-se notar que os professores, mesmo se sentindo na obrigação de atender a essas novas exigências pedagógicas, manifestam certa insegurança e desamparo tanto objetivamente (faltam-lhes condições de trabalho adequadas) quanto subjetivamente.

Devido a tais medidas o trabalho do professor sofre algumas sequelas importantes, pois há uma diminuição da sua autonomia. O professor está fadado a seguir as políticas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como deve aceitar a imposição de livros didáticos, sem poder questionar suas bases fragmentárias, que nada contribuem na formação plena dos alunos. Somado a isso há uma precária estrutura escolar com falta de instrumentos de trabalho, ampliação dos dias letivos (de 180 para 200), aumento das tarefas durante a jornada de trabalho e aumento das responsabilidades de decisão na comunidade escolar (MACIEL E PREVITALI, 2012). Freitas (2002) esclarece que essas condições são intencionais e têm função importante para a conservação da estrutura social:

O sistema capitalista prevê que, ao precarizar as condições de trabalho cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração (relativa e absoluta), ele vai gerar tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação de capital. A educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir (FREITAS, 2002, p. 310).

Se não bastasse, Maciel e Previtali (2012, p. 122), ainda afirmam que:

⁴Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.

A ótica neoliberal estimula uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte dos professores que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Seguindo a lógica das demandas do neoliberalismo, a fim de baratear os custos do Estado com a educação, uma prática cada vez mais comum é a contratação de professores de caráter temporário. Esse professor possui algumas características peculiares quanto as suas condições de trabalho, como Latorre (2013, p. 96) coloca:

Sem poder ultrapassar os limites impostos pelo sistema e pela própria estrutura do sistema educacional vigente, o educador não vê em sua atividade a fruição e o prazer daquele que ensina e reconhece o aprendizado dos educandos de maneira satisfatória. Seu trabalho é um peso, uma degradação da saúde física e mental, uma necessidade mortificante que garante o suprimento de suas necessidades e de seus familiares. Aos temporários é expressão da humilhação de seus precários contratos e sua situação particular de opressão e exploração cotidianas. A atividade docente, compreendida dessa maneira, como qualquer outra atividade subordinada à relação entre trabalho e capital, é um sacrifício para o trabalhador, mesmo aquele que atua na escola pública, ensinando para sua própria classe os instrumentos necessários ao seu engrandecimento intelectual.

Esses elementos servem de base para que alguns estudos, como Najjar (1992), Nunes (1998), Therrien (1998) e Latorre (2013), defendam que o professor vem sofrendo um processo de proletarização, como consequência do novo modelo de desenvolvimento do capital, em sua fase imperialista⁵. Fase essa que Lênin (2003, p. 667), sintetiza em cinco traços fundamentais:

⁵Ver mais em: LENIN, Vladimir Ilitch. O imperialismo: fase superior do capitalismo. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

- 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica;
- 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira;
- 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande;
- 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e
- 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trusts* internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes.

Historicamente, apesar de todos os fatores sociais que por ventura se refletem no trabalho docente, esse sempre esteve num patamar mais elevado no campo moral, ético e até econômico. Porém, Latorre (2013) assinala que isso não é mais verdade, devido a implantação das políticas neoliberais, que atacam o trabalho do professor, com a mesma ferocidade com que faz nos demais setores. Isso ocorre porque para a sobrevivência e desenvolvimento do modo de produção capitalista, ele precisa apoderar-se de todas as atividades humanas e, a partir daí, dar sequência aos processos de privatização e terceirização. Ou seja, inserir o maior número de setores produtivos no interior do processo de produção de capital, assim como coloca Latorre (2013, p. 106):

O professor, nesse contexto, passa a compartilhar da mesma negatividade exploratória do mundo do trabalho, convivendo com situações e mecanismos semelhantes aos demais trabalhadores de todo o mundo, perdendo seu caráter de relativa estabilidade financeira, de respeito profissional e visibilidade social. De forma sintética podemos dizer que proletariza-se, efetiva-se enquanto

trabalhador, no sentido político do termo, pois sua realidade é a mesma de milhões de trabalhadores e trabalhadoras explorados pelo capital e a burguesia em todos os cantos do planeta.

Os princípios de organização do trabalho de bases toyotistas adentram a escola pública com conceitos, dinâmicas, exigências e necessidades da burguesia, nos campos econômico, político, social, esportivo, artístico e cultural. O professor fica em "pé de igualdade" com todos os outros proletários, que são explorados no mundo todo pela burguesia capitalista (LATORRE, 2013). Cruz (2009) explicita como se dá esse processo no interior da estrutura escolar:

A organização do trabalho na escola segue a lógica do modelo de trabalho na sociedade em geral, sendo na escola mediado por vários elementos do trabalho pedagógico, como hierarquia dos conteúdos, organização do trabalho em sala de aula, sendo a avaliação um dos mais cultuados instrumentos no processo ensino-aprendizagem. Tal forma de organizar a escola visa à conformação do trabalhador aos novos padrões de exigência do capitalismo, imputando-lhe a responsabilidade em estar permanentemente "atualizado", "certificado", ou seja, apto para atender às demandas do mercado (p. 34 – 35).

Na área da Educação Física pode-se ver diversas representações dessas transformações e diretrizes propostas para a adequação à reestruturação produtiva. A área está exposta aos mesmos elementos que permearam as relações tanto no âmbito do trabalho quanto no da formação do trabalhador. É importante deixar claro que em cada época específica do percurso histórico a Educação Física e sua função pedagógica assumem certas especificidades de acordo com as necessidades impostas a ela naquele período.

O processo de entrada da Educação Física no quadro de disciplinas escolares ocorreu no final do século XIX, mesmo período em que ocorria a tentativa de organização dos Sistemas Nacionais de Ensino no Brasil e em vários outros países. Essa inserção ocorreu nesse período porque a organização da estrutura escolar tinha como uma de suas preocupações a educação do corpo. Essa educação se estruturou fundamentalmente para estender a formação para os componentes da

classe trabalhadora. A Educação Física aparece rompendo com sua roupagem antiga de educação guerreira ou cortesã e passa ser vista, segundo Manacorda (1989, p. 188-189), “como parte essencial da formação do homem, que somente a Grécia antiga conhecera e desenvolvera em formas originais” (MELLO, 2009).

Essa valorização do exercício físico como um dos requisitos para a educação pode ser observada desde o ensaio "Educação das Crianças", de Michel de Montaigne (1533-1592), publicado por volta de 1580. Esse autor afirma que “quem quiser fazer do menino um homem não deve poupar na juventude nem deixar de infringir amiúde os preceitos dos médicos: ‘que viva ao ar livre e no meio dos perigos’. Não basta fortalecer-lhe a alma, é preciso desenvolver-lhe, os músculos” (1984 *apud* MELLO, 2009, p. 106).

Posteriormente, na Inglaterra do século XVII, John Locke (1632-1704), ao esboçar o projeto de formação do *gentleman* inglês, inclui a prática da Educação Física, sustentando que:

Ninguém ignora que o saber nadar é uma grande vantagem, e que isto salva a vida diariamente de muitos; e os romanos o consideravam tão necessário, que o colocavam no mesmo lugar que as letras e era frase comum, para designar a um mal educado e inútil para tudo, que não tinha aprendido nem a ler nem a nadar (LOCKE, 1986 *apud* MELLO, 2009, p. 108).

Como vimos, a educação era pensada apenas para as camadas privilegiadas da sociedade. A educação dos trabalhadores passa a ser objeto de atenção apenas a partir do século XVIII. Nesse período o economista Adam Smith (1723 - 1790) expõe as suas ideias, recomendando a escola como um instrumento de compensação dos problemas causados pela divisão do trabalho, uma vez que a execução das tarefas laborais o trabalhador aprenderia no próprio trabalho. Sobre isso, Smith (1996), coloca:

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais.

O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seus país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. A uniformidade de sua vida estagnada naturalmente corrompe a coragem de seu espírito, fazendo-o olhar com horror a vida irregular, incerta e cheia de aventuras de um soldado. Esse tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando-o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação que não aquela para a qual foi criado. Assim, a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica parece ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres — isto é, a grande massa da população — a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (p.244).

No final desse mesmo século XVIII, começa a surgir a grande indústria que tem como característica a introdução da máquina no processo de trabalho. Com isso se complexificam as demandas relacionadas à educação, uma vez em que o trabalhador necessita de

uma melhor qualificação para dar continuidade ao avanço tecnológico. Sobre esse processo, Mello (2009) destaca:

A utilização da máquina desqualifica a grande massa de trabalhadores e substitui uma imensa parte deles, ao mesmo tempo em que exige uma maior qualificação de alguns setores para continuar o desenvolvimento dos meios de produção, pois tal desenvolvimento é essencial em uma sociedade baseada na concorrência (p. 114).

Podemos ver que esse processo de qualificação não atinge a totalidade dos trabalhadores, apesar de nesse período existir o incentivo à extensão da educação para todos. Entretanto, "a escola para todos" se preocupa mais em compensar os problemas do trabalho simplificado do que dar uma formação altamente qualificada para a continuidade do aperfeiçoamento tecnológico. Ou seja, "a extensão da escola para todos significa muito mais dar instrução básica e educação moral àqueles cuja função dentro da fábrica exige qualificações mínimas, além de dar essa mesma formação a todos os assalariados em potencial" (MELLO, 2009, p. 115).

Retomando a importância da educação do corpo no contexto educacional, vale apontar que esta se relaciona intimamente com o processo de transformação da sociedade feudal para uma sociedade capitalista. A classe subordinada passa a não ter mais como propriedade a sua terra ou as ferramentas para trabalhar, mas sim, apenas o seu corpo, a sua força de trabalho, a qual deve receber os devidos cuidados. Assim, é mister que se insira nos discursos e estruturas educacionais os elementos que darão suporte para o melhor cuidado do corpo, buscando que este seja forte, saudável e disciplinado. Sobre a importância da Educação Física nesse contexto, Soares coloca:

A Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual (2001, p.14).

O Brasil do século XIX encontra-se também em meio ao processo de expansão capitalista, sobretudo, no que tange à transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Esse fato, somado às questões de formação da nacionalidade e de preparação da força de trabalho, permaneceram em destaque durante algum tempo e tiveram grande importância nas discussões relativas à organização escolar (SCHELBAUER, 1997; MELLO, 2009).

Naquele momento o foco era fortalecer o nacionalismo, o amor à Pátria e a importância da formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de cidadãos disciplinados, com boa saúde e moral idônea. Nesse período, a Educação Física, estava vinculada ao Ministério da Guerra e, portanto, era permeada pelos pressupostos da orientação militar, nos moldes do método ginástico francês, servindo adequadamente a esses princípios.

Já no século XX, a Constituição Brasileira de 1937 determinou que a disciplina de Educação Física passasse a ser obrigatória no ensino primário e secundário e facultativa no ensino superior. Essa disciplina compunha as preocupações propostas pela Lei de Segurança Nacional do Estado Novo acompanhada da Educação Moral e Cívica. A Educação Física tinha sua centralidade no ensino pautado na “moralização do corpo pelo exercício físico”, o “aprimoramento eugênico” e o “preparo físico para o trabalho” (MELLO, 2009, p. 125). Em resumo, a Educação Física, no final do século XIX e primeira metade do século XX, esteve intimamente atrelada aos preceitos das questões higienistas, da saúde e formação do cidadão patriota e do trabalhador eficiente.

Já, após a Segunda Grande Guerra até os anos de 1970, o conteúdo esportivo começa a ter papel de destaque na Educação Física do país, ainda tendo como suporte principal as Ciências Biológicas e a aptidão física. Assim, no regime militar, iniciado com o Golpe de 1964, esta disciplina auxiliava na formação do cidadão ideal para aquele tipo de governo. O esporte era desenvolvido na escola de forma a garantir a existência de homens fortes e ‘disciplinados’. Para Teixeira e Pini, teóricos da Educação Física desse período:

É ponto firmado, atualmente, que a Educação Física escolar deve ser cada vez mais esportiva, conduzindo o aluno para a prática do esporte, despertando nele o gosto pela atividade física ao ar livre (...) que contribuem de maneira decisiva para o seu desenvolvimento orgânico, funcional e psíquico, plasmando a sua personalidade e o seu caráter, afinal, a sua maneira de ser na sociedade da qual é integrante (TEIXEIRA e PINI, 1978 *apud* MELLO, 2009, p. 129-130).

Ainda nesse mesmo período "predominava a ideia de qualificação de mão de obra técnica para a sustentação do chamado 'milagre econômico' vivido pelo país, a custa de empréstimos dos fundos internacionais de desenvolvimento econômico e social" (FRIZZO, 2012, p. 157). Portanto, somava-se ao projeto de incentivo ao esporte de rendimento.

Essa posição de destaque para a área, pode ser demonstrada, segundo Frizzo (2012, p. 156), por exemplo, no Decreto Lei 69.450/1971, quando em seu artigo 1º, trata a Educação Física como: "atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [constituindo-se em] um dos fatores básicos para a conquista da educação nacional", além de estabelecer a Educação Física como atividade regular em todos os níveis de ensino, inclusive no Superior. Além disso, o autor afirma, que a presença dessa disciplina no Ensino Superior tinha o objetivo claro de impedir a organização de resistência dos estudantes ao regime. Tal afirmação é corroborada por Castellani Filho (1991, p. 121), quando cita o Decreto Lei 705/69, que determina o papel da Educação Física no Ensino Superior, como o de "colaborar, através do seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil".

Em contrapartida, com a reestruturação produtiva e a reorganização político-econômica, houve uma inversão desse quadro de protagonismo e a Educação Física passou a ser colocada em segundo plano no contexto educacional. No atual modelo de educação, para a formação do trabalhador, a Educação Física também sofreu importantes modificações, passando a seguir as diretrizes impostas pelo mercado. No bojo das reformas educacionais de Estado, algumas disciplinas escolares possuem uma importância maior para a aquisição das competências necessárias para a nova organização do trabalho, enquanto outras são consideradas secundárias, como é o caso da Educação Física. Tal

elemento pode ser constatado pelo depoimento de Eunice Durham, Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, no governo Fernando Henrique Cardoso, relatado por Paulo da Trindade Nerys da Silva (1997, p. 132):

Em entrevista à Folha de São Paulo em 24/06/95, Durham, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da Educação Física devido à falta de recursos que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão aviltados e que, em consequência, os alunos estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática.

Esse rebaixamento toma corpo na LDB, a qual trata da presença da Educação Física na escola, mas não deixa clara a sua obrigatoriedade. A Educação Física é estabelecida como facultativa no ensino noturno e, algumas vezes, há a possibilidade de ser substituída pela realização de atividades físicas fora da escola, conforme redação da LDB: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no ensino noturno” (Brasil, 1996). Santos (2010, p. 180) sintetiza esse processo nos seguintes termos:

Diferentemente dos momentos anteriores em que se dava significativa importância para a Educação Física, o que ocorre hoje é a secundarização de seu conteúdo, pois ao invés de garantir a socialização do conteúdo produzido historicamente, ele se constitui apenas num meio para garantir a estrutura social dessa nova fase do capitalismo através da difusão e reafirmação de padrões de comportamentos que possam contribuir para a conformação passiva do novo cidadão, trabalhador ou desempregado.

Deste modo, o ensino da Educação Física escolar, como não poderia deixar de ser, já que também se trata de um componente da atual estrutura social, vem sendo atrelado às diretrizes impostas pelos organismos internacionais. Ou seja, é mister que a sua prática

pedagógica também esteja vinculada aos fundamentos da "pedagogia das competências". Sobre isso, Santos (2010, p. 176) faz menção a Marcos Garcia Neira⁶:

O autor defende uma prática pedagógica em Educação Física voltada para “o desenvolvimento de competências” necessárias para uma atuação cidadã sintonizadas com as requisitadas para a vida cotidiana sem, contudo, discuti-las no contexto do capitalismo contemporâneo. Independente do conteúdo ou saber a ser trabalhado, o que importa é a construção de uma situação-problema para que o aluno possa aprender a tomar rápidas decisões e garantir, com isso, a harmonia do grupo, a solidariedade.

Outro componente desse processo, diz respeito ao novo campo de negócio que desponta a partir das transformações no mundo do trabalho: a ampliação do mercado de academias e de promoção da saúde e qualidade de vida (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Conseqüentemente, a partir dessa nova conjuntura, o foco se volta ao incentivo do trabalhador como profissional liberal, valorizando a atuação nas áreas não escolares, como um prestador de serviços e desvalorizando sua atuação na escola (NOZAKI, 1999). Ou seja, com a abertura desse novo campo de trabalho, a necessidade da Educação Física agora passa a ter que atender essas demandas dos campos extraescolares. E, para tal, inicia-se um percurso rumo à legalização dos elementos envolvidos nesse novo mercado, de tal modo que o discurso do trabalhador como empreendedor entra em cena com bastante força. Nascimento (2002, p. 66), nesse sentido, defende:

Nesta nova era, o profissional de Educação Física assumiria um novo papel na sociedade, deixando de lado a posição cômoda e estável de assalariado da administração pública ou de um organismo privado. Ocupará o seu espaço se impondo como um profissional liberal, gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho.

⁶NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo. Phorte, 2003.

Assim, esse discurso passa a ser incorporado nas propostas de formação do trabalhador, uma vez que tais ações remetem às necessidades que se estabelecem, nesse momento, de formar um trabalhador para ocupar esse novo campo de trabalho. Afirmção respaldada pelos defensores desse novo modelo, como aponta Tojal (1989, p. 160) - figura de renome nesse grupo:

Partindo do entendimento que a Universidade e o Sistema de Ensino Superior de maneira geral, devem manter sempre a preocupação de apresentar respostas satisfatórias às grandes questões nacionais e dentre estas, sem dúvida alguma, a formação adequada de profissionais para atuarem junto ao mercado de trabalho, devem aquelas, tendo como meta o ensino e a pesquisa, enfatizar o papel social que exercem (...) e direcionar a formação que é oferecida pelos diversos cursos que desenvolvem, levando em conta a possibilidade de intervenção e transformação do mercado de trabalho existente.

Diante disso, se não bastasse, gerou-se uma alteração significativa na formação superior da Educação Física, a qual veio sofrendo modificações desde a Resolução 03/1987, que previa a criação de um novo curso - o bacharelado em Educação Física. Depois de muitas alterações por meio de Comissões de Especialistas (COESP) - grupo de professores selecionados para a formulação de proposta de diretrizes - essa formação tem hoje a sua expressão legal sob a forma da Resolução 07/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, direcionando a formação superior da área no Brasil. Vale destacar o protagonismo dos professores que compõem os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (Sistema CONFEF/CREF's) que, desde antes da criação deste órgão pela Lei 9696/98, têm defendido a valorização dos campos de trabalho não-escolares e, sempre estiveram a frente das proposições para a construção das novas DCNs.

Vários estudos, como Furtado (2003), Alves (2005), Silva (2008), Dutra (2010), Filmiano (2010), Melgarejo (2013), Cruz (2009), Dias (2010), Dutra (2013), Gaspar (2013), Nozaki (2004), vêm tratando desse assunto. Filmiano (2010, p. 68), por exemplo, ressalta sobre as bases que fundamentam as DCN's:

Essa impostura intelectual de reduzir a Educação Física à área da saúde/biológicas se apoia na fragmentação da concepção de ser humano, intensificando a dicotomia entre corpo e mente, e nega o trato com o conhecimento da área em sua totalidade, pois limita suas explicações em uma única via, sem levar em consideração todo contexto social em que esse conhecimento está inserido. Ou seja, devemos romper com essa lógica fragmentária buscando uma formação que contemple o ser humano em todas as suas dimensões.

Lemos (2011), em seu estudo busca analisar os impactos das transformações do mundo do trabalho na formação e intervenção profissional dos egressos de duas universidades do Rio Grande do Sul (UFPel e UNIJUI), e constata que essas transformações têm profunda influência sobre as condições de trabalho dos professores de Educação Física. Segundo ela, as atuais DCN's constituem um dos principais elementos mediadores entre a formação do professor de Educação Física e a lógica do capital. Em suas palavras:

Concluimos, por conseguinte, que as mudanças no mundo do trabalho não apenas influenciaram, mas determinaram as políticas de formação elaboradas para os cursos de graduação, em especial, dos cursos de Educação Física. Os currículos se tornaram mais flexíveis submetendo a formação dos(as) egressos(as) à sujeição das leis do mercado, ocasionando o aligeiramento da formação e, por consequência, a exigência de maior 'qualificação' em diversas áreas para atender o mercado de trabalho. Por conta disso tudo, o mais alto grau de intensificação da exploração dos(as) trabalhadores(as) em Educação Física (LEMOS, 2011, p. 260-261).

No que diz respeito às condições de trabalho, tanto nos campos escolares quanto nos não escolares, ela aponta ainda que:

[...] precarização das relações de trabalho e de salário tanto na área escolar quanto não escolar; terceirização, subcontratação, empregos informais, maior número de trabalhadores autônomos ou informais, empregos temporários; mais estagiários nos espaços de intervenção ocupando vagas dos (as) egressos (as) formados (as). As consequências disso tudo já apreendemos na atual sociedade, imensuravelmente um crescente número de egressos(as) desempregados(as). Portanto, exploração do(a) trabalhador(a), tanto em termos objetivos (precarização da jornada de trabalho, intensificação do trabalho, na perda de direitos trabalhistas, entre outros), quanto em termos subjetivos (na angústia expressada por eles, relacionada à instabilidade do emprego, na perda do sono, no pouco contato com a família, no escasso espaço/tempo para lazer, entre outros). Este processo de precarização das relações de trabalho afeta todos os trabalhadores desta sociedade, nas mais diferentes dimensões, mas, em específico ao nosso estudo, aos(as) egressos(as) dos cursos de Educação Física (LEMOS, 2011, p. 261).

Baccin (2010), ao analisar as implicações das políticas educacionais do Rio Grande do Sul na organização do trabalho pedagógico da disciplina de Educação Física, nos traz elementos importantes que estão em concordância com os já apontados anteriormente. Quanto às condições de trabalho, a autora alerta que as políticas públicas adotadas ocasionam vários obstáculos para a melhoria da qualidade de trabalho do professor de Educação Física na escola. Ela traz também elementos da efetivação de diretrizes pautadas na qualidade total e na meritocracia, com vistas a mexer no plano de carreira e acabar com direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores (triênios, gratificações por tempo de serviço, licença prêmio, entre outros). Somado a isso, a execução de uma política de contenção de gastos (com o fechamento de turmas e enturmação e remanejamento e enxugamento do quadro de docentes), a tentativa de implantar políticas de avaliação para progressão na carreira (motivo de mobilização de resistência pela categoria) e o pequeno financiamento da educação levam à falta de estrutura, fatores esses que acabam atrapalhando, de forma incisiva, a

realização do trabalho pedagógico de qualidade. Além disso, vale destacar que a autora explicita a ocorrência de um processo de secundarização da disciplina de Educação Física na escola:

[...] a redução do tempo destinado à disciplina; a forma como são tratados os conteúdos; a precarização dos materiais e da infraestrutura. Este último também está presentes nas demais disciplinas, mas que se intensifica na Educação Física. Estes dados permitem demonstrar que a secundarização desta disciplina está de acordo com as novas demandas impostas pelo mercado, a partir da reestruturação produtiva e da exigência das novas competências (BACCIN, 2010, p. 113).

É importante reavivar que o processo de desenvolvimento do ser humano não é natural, mas histórico. Assim sendo, podemos afirmar que a Educação Física que conhecemos também é resultado desse desenvolvimento complexo e contraditório do ser social. Vimos que o ser humano se desenvolve por meio do trabalho, mas devemos esclarecer que o ser social não se resume somente ao trabalho. “Ele é a síntese entre teleologia e causalidade que origina uma totalidade de complexos que vão muito além do trabalho originário” (MELLO, 2009, p. 81). Esses complexos fazem parte da totalidade social do desenvolvimento desse ser social, segundo as palavras de Lessa: “a mediação que se interpõe entre o momento predominante e todos os complexos parciais é a totalidade social. Dessa forma, a totalidade social é, para Lukács, a mediação ineliminável entre o momento predominante exercido pela troca orgânica homem/natureza via trabalho e a história de cada um dos complexos parciais.” (2007, p. 93). Abarcamos a Educação Física como um desses complexos que acompanham o desenvolvimento do ser social.

Entendemos que “a reprodução biológica (física) é a base da reprodução do ser social” (MELLO, 2009, p. 81). Porém, essa posição não compactua com o que é defendido pelos grupos que situam a Educação Física no campo das Ciências Biológicas, porque o que afirmamos é que apesar do ser social ter uma ineliminável base biológica, essa se modifica pela história e nas suas relações sociais. Para essa afirmação, partimos do que Marx e Engels (2007, p. 87) expõem em “A Ideologia Alemã”, quando colocam que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização

corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”. Exemplo disso é colocado por Lukács, que se baseia nas palavras de Marx sobre a alimentação: “A fome é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida e consumida com faca e garfo é diferente da fome do que devora carne crua e a come com a mão, com unhas e dentes”⁷ - e afirma:

Aqui é enunciada com clareza a dupla determinação: o caráter insuprimivelmente biológico da fome e da sua satisfação, e, ao mesmo tempo, o fato de que todas as formas concretas dessa última são funções do desenvolvimento econômico-social. Porém, seríamos superficiais e não iríamos além dos aspectos externos se entendêssemos a fome biológica como supra-histórica e a forma social da sua satisfação como “superestrutura” variável que a deixa imutável. Deixando completamente de lado a questão que a passagem dos homens à alimentação carnívora não pode senão ter provocado também conseqüências biológicas, permanece o fato de que a regulamentação social da posse da comida tem, indubitavelmente, efeitos biológicos (s/d, p. 14).

Reflexo disso, na Educação Física, é o caso das atividades físicas, mesmo as mais intimamente ligadas às áreas da saúde, pois o que determina como deve ser o funcionamento orgânico dos homens é o seu contexto histórico-social, ressaltando que “a dicotomia entre corpo (homem) e sociedade não existe efetivamente” (MELLO, 2009, p. 82). Além disso, podemos levantar a questão da comunicação: nos tempos primitivos se dava basicamente por meio de gestos, e só foi se transformando devido ao desenvolvimento social do ser, como a necessidade da fala que, segundo Lukács (s/d), é um elemento fundamental para a realização do trabalho. Transformando os gestos em uma comunicação mais inequívoca, para uma melhor transmissão de conceitos, Lukács coloca que:

⁷Conteúdo presente na seguinte obra: MARX, Karl. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/conteriteconpoli/introducao.htm>>. Acessado em 10 de fevereiro de 2013.

A fala é um instrumento para fixar conhecimentos e exprimir a essência dos objetos existentes, através de pontos de vista que se tornam cada vez mais verdadeiros, um instrumento para comunicar as múltiplas e mutáveis formas de relacionamento dos homens entre si, em contraposição aos sinais, por mais precisos e desenvolvidos que os animais trocam entre si e que transmitem conexões fixas, sempre voltadas a uma determinada constelação importante de sua vida (s/d, p. 2).

No entanto, Mello (2009) destaca a importância dos gestos, ainda hoje, mesmo com o desenvolvimento da fala: “Todavia os gestos continuam fazendo parte do desenvolvimento social, e também, como forma de comunicação relacionada a rituais religiosos, estéticos, à sexualidade, etc. Enfim, como uma das formas de transmissão de comportamentos humanos. A mímica, a dança e outros se desenvolvem e, dessa forma, os gestos que antes eram necessários como comunicação, se tornam também arte e são desenvolvidos como tal” (p. 83). Ou seja, com o desenvolvimento histórico do ser humano há também o desenvolvimento histórico das atividades corporais.

As atividades esportivas são um exemplo desse desenvolvimento das atividades corporais: gestos, movimentos, habilidades que não são mais para a garantia da sobrevivência por meio da caça, mas para superar recordes e gerar lucro. Destarte, mais uma vez, nos remetemos ao que colocamos anteriormente. Ao contrário dos animais, as características biológicas dos seres humanos são transformadas socialmente. O saltar, o correr, entre outros, são moldados de acordo com a necessidade do contexto histórico e cultural onde o indivíduo está inserido.

Neste mesmo sentido, insere-se o lúdico, que é afetado da mesma forma pelos objetivos de determinada organização social. Devido à lógica da sociedade capitalista hoje o lúdico está igualmente transformado em mercadoria, perdendo assim, sua essência, como por exemplo acontece no caso dos megaeventos esportivos⁸. Acerca disso, Mello (2009) aponta:

⁸Copa do Mundo, Olimpíadas, etc.

A dimensão lúdica do homem também é marcada pela teleologia, portanto, ela não está mais circunscrita aos limites biofísicos espontâneos dos outros animais. Além disso, no desenvolvimento social essas atividades se relacionam de forma diferente com a organização da produção, sendo inclusive muitas delas sendo consideradas profanas como na sociedade feudal, ou como forma de alcançar a plenitude espiritual nos povos orientais (p. 83).

Mais um elemento a ser considerado nessa discussão é a questão da atividade física como preparação físico-militar. Anteriormente utilizada para a proteção dos povos primitivos contra outros grupos (disputa por caça, alimento, água, etc.) ou contra animais, a atividade física foi sofrendo transformações no decorrer da história, atreladas à ordem estabelecida em cada organização social, como para escravização (sociedade escravista) e para exploração, visando a apropriação individual dos bens socialmente produzidos.

Como podemos notar a Educação Física, hegemonicamente por meio dos elementos da cultura corporal, vem exercendo um papel determinante para a reprodução da estrutura social vigente, em cada momento, ao longo da história. Assim, não se trata de um privilégio da sociedade capitalista contar com esses elementos para a reprodução da exploração e da exclusão. Atualmente, isso se dá de forma mais efetiva, com a criação do sistema CONFEF/CREFs⁹ e da fragmentação do conhecimento da formação da área, pela aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (Resolução 07/2004), que precarizaram as condições de trabalho e separaram a classe trabalhadora, para uma melhor dominação burguesa.

Para entendermos como é a realidade da Educação Física no atual modo de produção, temos que ao menos expor as tendências e objetos de estudo que fazem parte do arcabouço teórico da área e seus principais formuladores. Não é nosso alvo aqui aprofundar sobre cada tendência, mas aclarar a importância de suas formulações na manutenção ou na transformação da lógica que permeiam a formação e a prática pedagógica em Educação Física. De antemão, um fator que podemos advertir é que o número de concepções e objetos de estudos para a área é

⁹CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e CONSELHOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, respectivamente.

elevado, e “tem dificultado a compreensão da função e identidade da Educação Física” (CRUZ, 2009, p. 41).

Cruz (2009) divide essas tendências em dois grupos, a “ala progressista” e a “ala mais conservadora”¹⁰. Esta autora faz a divisão com base em Ghiraldelli Jr. (1988), que coloca que “o fazemos na tentativa de compreender os antagonismos que enredam a Educação Física, que está eivada de dualidades e polaridades” (CRUZ, 2009, p. 42). Pautada em como foi instituído o campo da Educação Física, a autora coloca que a ala progressista é composta pelas propostas do “Coletivo de Autores (1992): Bracht (1992), Kunz (1991; 2004). Na ala mais conservadora temos Go Tani (1988), Manoel Sérgio (1994), Gaya (1985, 1994), Tubino (1976, 1982)” (CRUZ, 2009, p. 42).

Mas, devemos clarificar que, mesmo estando na mesma categoria (progressistas), as diferentes propostas possuem divergências pontuais, por exemplo, em se tratando do objeto de estudo da área e, principalmente, quanto à visão de mundo. Nesse grupo, vale dar destaque a duas propostas, em especial: a crítico-emancipatória (KUNZ, 2004) e a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que são as que mais intensificam esse debate progressista na área.

A proposta crítico-emancipatória que é encabeçada, principalmente, pelos professores Elenor Kunz e Valter Bracht, se fundamenta na escola Alemã. Essa proposta defende como objeto de estudo, o se movimentar humano, e coloca que a transformação da sociedade se dá pela consciência do indivíduo. No entanto, não se trata de uma concepção de fundo revolucionário, pois não atenta para a superação da estrutura vigente, mas busca apenas reformá-la. Quanto a sua intervenção, ela “incide diretamente na formação de professores, considerando a cultura, economia, política e as relações sociais, sem, no entanto, adotar a referência dialética materialista histórica” (CRUZ, 2009, p. 42).

Já a concepção crítico-superadora foi sistematizada em 1992, no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, organizado pelo Coletivo de Autores (Celi Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht). Essa proposta tem suas bases no marxismo e aponta a cultura corporal como objeto de estudos para a Educação Física, na busca por

¹⁰Não queremos cair aqui em um estruturalismo estéril tentando “encaixar” as pessoas em tendências cristalizadas. Tentamos trabalhar na provisoriidade do conhecimento, uma vez que esses pesquisadores sustentam, às vezes, várias concepções como podemos observar nos quadros apresentados (Nota da autora).

uma formação omnilateral. Todavia, com o passar dos anos, alguns dos autores responsáveis pela sua formulação revisaram seus posicionamentos, e voltaram suas produções para outras bases do conhecimento. Assim, somente as professoras Taffarel e Escobar permaneceram na defesa e aprofundamento dessa perspectiva, a qual norteia propostas de formação da área em diversos lugares do país.

Essa tendência tentou dar um novo horizonte para a formação de professores, por meio de propostas concretas em nível legal, com a contribuição direta do Grupo LEPEL/UFBA¹¹, em 2002, sob a coordenação da professora Celi Taffarel. A "Proposta de Arrazoadado para justificar e Minuta de Resolução sobre Diretrizes Curriculares desenvolvidas a partir de discussões coletivas" (2004) foi apresentada aos responsáveis pela formulação das diretrizes na época, porém foi totalmente desconsiderada.

Na ala conservadora, destacamos o grupo acima citado cujas ideias hegemônicas, em momento algum, pautam na transformação da sociedade, mas sim, na melhor das hipóteses, numa tentativa de humanizá-la. Fundamentados na ciência positivista, que defende o conhecimento fragmentado, mecânico, linear e uma formação unilateral, a ala conservadora tem uma visão reducionista da Educação Física como pertencente à área das Ciências Biológicas e da Saúde. Assim, colocam como objeto de estudos o “movimento humano”, “atrelado à atividade física, aptidão, melhoria na qualidade de vida por meio de exercícios físicos, tanto na prevenção de doenças, como no auxílio às reabilitações” (CRUZ, 2009, p. 43). Essa concepção possui influência direta no que se pauta hoje a formação em Educação Física, por meio das DCNs e dos PCNs da área. Isso intensifica a manutenção e reprodução dos ideais burgueses, haja vista o posicionamento liberal, eclético e conservador.

Esse contexto histórico tem seus desdobramentos no campo da prática pedagógica da Educação Física. Mello (2009), por exemplo, em parte da sua tese faz uma leitura analítica de todos os artigos do *GTT - Escola* e do *GTT - Epistemologia* do CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - dos anos 1999, 2001, 2003, com o intuito de apontar os objetivos propostos pelos autores dos artigos e suas conclusões, além dos seus pressupostos teórico-metodológicos confirmados pelo referencial utilizado.

¹¹Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer/ Universidade Federal da Bahia.

Quanto ao GTT - Epistemologia, a autora destaca uma predominância das questões sobre o "corpo", predominando a concepção "na qual é necessário abandonar a "repressora" racionalidade e fazer com que o homem se reencontre na sensibilidade corporal" (MELLO, 2009, p. 260). Os autores principais usados como referências nesses artigos são Adorno (1997), Horkheimer (1976), Maffesoli (1996), Merleau-Ponty (1999), Foucault (1987) e Morin (1973).

Quanto ao GTT - Escola 1999/2001/2003, a autora conclui:

[...] que a Educação Física perde sua especificidade, porque os objetivos apontados dizem respeito à interações interpessoais e formação do cidadão e poderiam ser trabalhados por qualquer disciplina, ou seja, deixa de ser uma disciplina com um conhecimento específico a ser transmitido e torna-se uma estratégia de ensino para alcançar determinados valores pertinentes à conformação da sociabilidade vigente. Ou seja, os professores da disciplina Educação Física continuam procurando legitimá-la não por seu conteúdo específico, mas porque ela pode contribuir para a solidariedade e para a formação da cidadania.

Segundo Mello (2009), outro elemento a se considerar é que, nessas pesquisas, o esporte ainda se destaca como conteúdo hegemônico. A maioria dos professores não prepara aulas e não sabe para que serve o conteúdo na escola. Portanto, ignoram com quais conteúdos devem trabalhar e qual o processo pertinente de avaliação.

A autora verifica, em síntese, um grande esvaziamento dos conteúdos da Educação Física, o incentivo ao desenvolvimento da sensibilidade corporal e valorização dos movimentos livres e espontâneos. Quando os autores das pesquisas se propõem a serem críticos, o fazem apenas no viés de rejeição à técnica, à racionalidade científica (ou qualquer racionalidade), à disciplina e está próxima da 'liberdade de movimentos', 'sensibilidade', 'autonomia' etc. Quanto aos referenciais, a autora destaca o abandono da teoria marxista e o domínio das teorias pós-modernas. Assim, ela defende que o que vemos hoje entre os professores de Educação Física é um retrocesso da área. Segundo ela, os professores que se colocam como críticos, apenas o fazem sob as bases de educar os indivíduos para a convivência harmoniosa na sociedade capitalista; já aqueles que costumavam se

colocar a favor da superação da sociedade vigente, reduziram-se consideravelmente. Dentre esses ainda, estão os que colocam como fim, a construção da cidadania, a "emancipação política" e não a "emancipação humana" de fato (MELLO, 2009).

Buss (2012), ao investigar as questões que permeiam a legitimidade da Educação Física no contexto escolar, defende que essa disciplina deve trabalhar com as práticas corporais em seus vários aspectos - conceitual, atitudinal e técnico - sem se valer da prática do fazer pelo fazer, sem uma reflexão. Deve-se proporcionar um aprendizado onde haja reflexão sobre o fazer, de forma contextualizada com a realidade concreta, a fim de formar o indivíduo no máximo das suas potencialidades. Nesse interim, a autora conclui que:

Quanto à realidade encontrada nas escolas pesquisadas, suspeitamos que essas dimensões do conhecimento NÃO estejam sendo apropriadas pelos alunos nas aulas de Educação Física, uma vez que, em nenhuma das instituições, encontramos condições materiais adequadas para o desenvolvimento de experiências corporais que contemplem a reflexão, a discussão, a sistematização, o saber sobre a prática, a exemplo dos espaços destinados à Educação Física e à proposta dos conteúdos selecionados, que normalmente se restringe ao jogo e ao esporte, em sua dimensão exclusivamente procedimental, quando muito, técnica (BUSS, 2012, p. 106).

Frizzo (2012), em sua tese de doutoramento que analisa como o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da Educação Física se organizam na escola capitalista e suas relações com o desenvolvimento das forças produtivas do sistema do capital na atualidade. O autor aponta que há uma consolidação da perspectiva da esportivização da Educação Física e a ausência dos demais elementos da cultura corporal historicamente sistematizados e sua estreita ligação com as demandas da sociedade capitalista:

Os conteúdos da Educação Física são centrados nas modalidades esportivas; b) os conteúdos da Educação Física não tem relação com os conteúdos das outras disciplinas; c) há uma especialização em determinadas modalidades

esportivas; d) há uma predominância da divisão sexual em cada modalidade; e) o treinamento é prioritário em relação ao ensino dos conteúdos. Os conteúdos da Educação Física pertencentes à organização do trabalho pedagógico assumem a perspectiva da lógica das competências que preconizam a eficiência e se resumiam à determinadas modalidades esportivas, ao reduzir o acesso ao conhecimento à algumas modalidades se evidenciou uma carência da produção do conhecimento ampliado. Identificamos também, a exacerbação do caráter competitivo nas diferentes modalidades esportivas que acabam por representar a concepção de educação baseada na empregabilidade, ou seja, adaptar o ser humano às disputas predatórias do mercado de trabalho e aceitá-las de forma “naturalizada”, como se não houvesse possibilidades alternativas para a escola e a formação do alunado (FRIZZO, 2012, p. 226-227).

Preyer (2000), com o mesmo intuito de tratar sobre os conteúdos da Educação Física escolar em seu estudo, ao defender a sua diversificação, tem como conclusão de suas análises que:

Evidenciamos o atual quadro da Educação Física escolar que, em sua maioria, apresenta-se como uma prática esportivizada de modalidades esportivas coletivas, principalmente futebol, a qual se apresenta de forma mecânica, acrítica, descompromissada e limitada, sem nenhuma preocupação com a formação do aluno.

Incluimos, no bojo dessas análises, minhas experiências, pois estas também são fundamentais para esclarecer o processo que fomentou o interesse por realizar a presente pesquisa. A minha trajetória crítica à Educação Física e, principalmente, à forma social como um todo, iniciou-se de forma efetiva quando tive contato com o Movimento Estudantil, em meados da minha graduação. Nesse espaço, pude ter contato com discussões que se propunham debater várias certezas que nos eram impostas dentro da universidade. Dentre elas, houve uma que me propus a estudar de forma mais aprofundada: o processo de fragmentação do curso de Educação Física em bacharelado e

licenciatura. Meus estudos a esse respeito resultaram em um dos vários estudos citados anteriormente, que foi a minha monografia de conclusão de curso, intitulada "Retórica de uma Formação: a fragmentação do conhecimento no curso de Educação Física do CDS/UFSC".

A essas experiências e questionamentos somaram-se aquelas que foram surgindo com minha entrada no mundo do trabalho, na função de professor, tanto da rede privada quanto da rede municipal de ensino. Ao adentrar na escola, me deparei com algumas situações provocadoras: falta de material para ministrar as aulas, condições precárias dos espaços físicos, elevado número de alunos por turma, arrocho no tempo entre aulas, extensas cargas-horárias de trabalho e grandes quantidades de turmas atendidas por um mesmo professor. Além disso, havia a ausência de diálogo e articulação entre os planejamentos dos professores das diversas disciplinas, sendo que em alguns momentos, não havia cobrança por parte da escola, ficando a decisão, de fazer ou não o planejamento, a cargo dos professores. A aplicação das aulas de Educação Física servindo como "moeda de troca" em ações punitivas ou como premiação para maus ou bons comportamentos também foi um fator vivenciado. Outra situação que ocorria em relação aos professores que em seus horários de "descanso", eram convocados à cuidar/vigiar os alunos no intervalo, muitas vezes, até promovendo "atividades integradoras" nesse período. Com relação aos conteúdos, podemos citar o predomínio do ensino das modalidades esportivas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, e dos jogos e brincadeiras, nas séries iniciais desse nível de ensino.

Nesse contexto escolar aparecem alguns desafios que problematizamos: A quem ou a que se deve a responsabilidade das precárias condições de trabalho do professor na escola? Quais os prejuízos que essa precarização acarreta no trabalho e na vida dos professores? Os conhecimentos da Educação Física que vêm sendo ensinados na escola são os mais indicados? Esses conhecimentos vêm sendo tratados com que objetivo? Quais os fundamentos que estão embasando os conhecimentos ensinados pela Educação Física na escola?

Podemos notar que, alguns dos questionamentos presentes na minha trajetória como trabalhador em formação e, principalmente, como um trabalhador/professor de Educação Física na escola, vão ao encontro de muitos dos aspectos já levantados nesta exposição. Tanto na conjuntura apresentada quanto nas conclusões dos trabalhos selecionados para nos dar uma visão da realidade da área. Assim, fica

mais nítido o foco que nos dedicamos para desvelar o que há por trás das contradições presentes nesse campo de estudo.

Diante disso, vemos a importância de ir mais uma vez a campo, e contribuir para esses estudos, a fim de analisar os desdobramentos causados pelo atual modelo político-econômico nas condições de trabalho, especificamente, do trabalhador da Educação Física. Além disso, notamos a partir dos trabalhos selecionados uma lacuna de estudos, que visam analisar como se dá o processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento (DAVÝDOV, 1982; LEONTIEV, 1982; VARJAL, 1990, COLETIVO DE AUTORES, 1992) para efetivação da prática pedagógica do professor de Educação Física. Fica explícito uma maior preferência de trabalho com/por meio dos esportes, o que nos leva a questionar se tal fato é uma escolha individual, uma determinação externa ou outra possível justificativa que se apresenta.

Nesta pesquisa o nosso campo empírico foi o Instituto Estadual de Educação e os sujeitos, os professores de Educação Física de nível fundamental e médio dessa instituição. Assim perguntamos: quais as repercussões, fruto da atual crise capitalista, portanto, oriundas das transformações do mundo do trabalho, ocorridas nas condições da prática pedagógica do professor de Educação Física, no Instituto Estadual de Educação (IEE)?

E, para traçar esse caminho de análise utilizamos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL:

Conhecer e analisar as repercussões oriundas das transformações do mundo do trabalho no que se refere a esta crise capitalista - em sua configuração neoliberal, considerando as dificuldades da prática pedagógica do professor de educação física na escola pública em suas condições de trabalho. Ao mesmo tempo procuramos explicitar como tudo isso implica na efetivação concreta da prática pedagógica e quais as reais mudanças ocorridas.

1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a)Explicitar o nível de conhecimento dos professores sobre os documentos normativos que determinam legalmente a Educação Física Escolar, haja vista a mudança ocorrida devido a divisão do curso de graduação;

b) Analisar as condições de trabalho, em sua materialidade, no que diz respeito à realização concreta da prática pedagógica;

c) Investigar os principais referenciais que fundamentam a prática pedagógica dos professores do IEE;

d) Conhecer e apresentar os problemas mais frequentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física do IEE e expor as possíveis soluções encontradas por eles;

Os objetivos específicos foram distribuídos ao longo de um grande capítulo, dividido em subitens, apresentando as análises e discussões que contemplam cada objetivo. Esta divisão possui um caráter simplesmente didático para melhor organização da exposição da pesquisa realizada. Esclarecemos isso, pois entendemos que os elementos contidos em cada tópico possuem uma íntima relação entre si e, dessa forma, compõem a totalidade da discussão feita acerca das condições da prática pedagógica do professor de Educação Física no IEE, no contexto da estrutura social capitalista. Nesse sentido, primeiramente, apresentamos os elementos que demonstram o nível de conhecimento dos professores sobre a legislação e os documentos normativos que direcionam a educação, a Educação Física e sua prática pedagógica na escola, e como estes se relacionam às demandas de reajustamento do processo produtivo e da sociedade burguesa como um todo. Ainda nessa seção, demonstramos como estão constituídas as condições de trabalho dos professores, no que diz respeito à garantia dos direitos historicamente conquistados e à realidade concreta do trabalho pedagógico no interior da escola.

Em um segundo momento, expomos como se efetiva o processo de realização da prática pedagógica da Educação Física. Para isso, analisamos de que modo ocorre a relação entre a teoria e a prática pedagógica, como é organizado o trabalho pedagógico desses professores, no que tange ao planejamento, seleção de conteúdos e avaliação. Por fim, apontamos os problemas levantados e as possibilidades de solução e mudanças.

2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A escolha do referencial teórico-metodológico desta pesquisa partiu das considerações de Frigotto (*In*: FRIGOTTO, 1998, p. 26) que explica:

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Portanto, a escolha do referencial não foi meramente pelo caminho a ser seguido para atingir os objetivos, muito menos não se restringe apenas ao plano teórico, sem interlocução com a realidade concreta em que está inserido. Mas sim, foi reflexo de uma posição política que vincula-se a uma concepção de homem, ciência e de mundo. Desta forma, essa seleção seguiu pressupostos nos quais não basta analisar o fenômeno de forma abstrata, presos na aparência, mas ao contrário, que o trata como fruto de uma realidade concreta, construída historicamente, e determinada pelo modo de produção da vida no capitalismo. A partir desta condição, busca-se a sua transformação, de forma que possamos unir teoria e prática. Assim, elegemos o materialismo histórico e dialético como base teórica e comprometimento político, com um projeto de sociedade comunista.

Sabe-se que o materialismo dialético tem como pressuposto central, como método de análise e transformação, a apreensão radical da realidade. Nessa linha, Nozaki (2004, p.15) utilizando-se de Kosik (1976), argumenta sobre o ser humano no interior da realidade, como um ser que não é como sugerem as vias idealistas, um sujeito abstrato

cognoscente, mas sim, “um ser histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

Neste sentido, a análise que pretendemos fazer não pode ficar presa apenas em descrever fenômenos ou fatos, como já foi explicado, mas buscar suas possíveis origens, no intuito de promover avanços. Para tal postura se efetivar, é mister ter clareza sobre os posicionamentos críticos frente ao que está posto na organização societal da vida. Assim, defendemos outra estrutura de sociedade. Para ultrapassar esta realidade procuramos avançar as posturas que sucumbem à manutenção do atual projeto capitalista, ou *status quo*, que são os pressupostos da visão de mundo burguesa, o liberalismo da economia de mercado. Queremos ultrapassar, também, uma ideia comum desenvolvida pelos liberais burgueses, no início do século XXI, que defendem apenas a reprodução do capital pautada pela tentativa de humanização do trabalho. Portanto, ao pesquisarmos para conhecer as possibilidades de superação do capital, rumo à construção de um projeto histórico comunista, vemos o trabalho como está historicamente posto, o trabalho alienado. Que, em outra face, também é atividade transformadora e pode conter os germes da superação de sua condição atual. O problema é que, como esclarece Nozaki (2004, p. 18):

Os pensamentos, desejos e interesses manifestados pelos trabalhadores podem provir, em determinado momento, do interesse da classe dominante, propagado em forma de ideologia, que opera em dois sentidos: a) através da universalização das ideias da classe dominante, que impõe os seus interesses, desejos e valores como os únicos coerentes e possíveis a serem almejados, invertendo os reais interesses históricos da classe dominada e ocultando-lhe a possibilidade de enxergar a superação do modelo contraditório da atual sociedade e do sentido histórico da luta de classes; b) criando um mundo de aparências com a ideia de que os interesses e desejos da classe dominante são passíveis de serem alcançados por todos em seu modelo social.

Isso porque, é no contexto social que a classe dominante, para se manter no poder, faz uso de diversos instrumentos, como a escola, o poder político (Estado), a mídia e outros, que disseminam suas ideias. Não medem esforços para ludibriar os trabalhadores e forjam as condições de internalização dos seus interesses de forma harmoniosa. Assim, ambos os interesses parecem similares, quando na verdade, numa perspectiva de classe, são totalmente antagônicos. É dessa forma que a ideologia dominante, ou burguesa, esconde seus interesses, pois:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Como se dá esse processo de internalização pela classe trabalhadora, dos interesses burgueses como se fossem seus? Fazem isso por meio da ideologia, quando ocorre uma inversão da realidade. Portanto, torna-se indispensável analisar como os fenômenos da realidade podem estabelecer uma relação contraditória, tanto escondendo, mas ao mesmo tempo revelando, dialeticamente, a totalidade investigada (NOZAKI, 2004). Totalidade essa que não pode ser entendida como mera soma das partes, mas que essas partes estabelecem uma relação dialética e interdependente entre si. Dessa maneira, como afirma Kosik (1976, p. 61):

[...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

Destarte, podemos afirmar que, como traz Nozaki (2004, p. 19), “a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e, muitas vezes, absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a sua estrutura e, conseqüentemente, com o seu núcleo interno essencial e com o seu conceito correspondente”. Essa relação que estabelece o fenômeno apenas como ele aparenta, sem uma análise profunda de sua essência enquanto existência real, é denominada de mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Tal relação precisa ser abolida para que tenhamos uma verdadeira ideia do que o fenômeno realmente apresenta. Assim, “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas” (KOSIK, 1976, p. 19). Mas, não podemos cair no equívoco de entender esse processo de decomposição da pseudoconcreticidade de forma mecânica, como Kosik (1976, p. 24) coloca:

Não podemos, por conseguinte, considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independentemente da atividade do homem. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária.

Ou seja, para que haja essa superação é “impreterível que se passe pela crítica revolucionária da práxis humana, na perspectiva de que o homem é produtor de sua realidade” (NOZAKI, 2004, p. 21). Assim, é possível compreender que “a diferença entre a realidade

natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade” (KOSIK, 1976, p. 23).

A realidade como práxis humana, unidade entre fenômeno e essência, num todo estruturado e em constante desenvolvimento, deve ser compreendida enquanto “uma unidade entre produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (NOZAKI, 2004, p. 21). E para que essa realidade seja alcançada, devemos pressupor a existência de uma essência oculta que pode ser levada à tona por meio da ciência e da filosofia.

Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

A totalidade, no entanto, não pode ser vista com a pretensão de conhecer todos os aspectos da realidade, mas:

[...] Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade [...] (KOSIK, 1976, p. 44).

Concordamos com Nozaki (s/d, p. 4) quando esse diz que “tal posicionamento afronta diretamente as posturas relativistas – pós-modernas ou não – que negam a possibilidade do conhecimento humano atingir a totalidade dos aspectos da realidade”. Tendo em vista que realizamos este trabalho a partir de uma visão crítica da educação, explicitamos que a crítica aqui tratada tenta superar um ato de desqualificação simplista dos fenômenos sociais e aprofundar o conhecimento da realidade de forma ampla, conhecendo o mais profundamente possível esses fenômenos, no intuito da sua transformação. Desta forma, concebemos que uma análise crítica é aquela que considera o fenômeno a partir das suas condicionantes sociais e de seu potencial de transformação. Assim, nos aproximamos à crítica formulada por Marx, a qual, segundo Neto, Lima e Tonet (2009, p. 170) tem as seguintes características:

- a) análise genética das entificações (o que é), b) busca histórico-social dos pressupostos (como se formou), c) explicitação da processualidade do ser em si mesmo (como se desenvolve) e d) exposição dos limites e possibilidades de transformação do real (como ir radicalmente adiante).

Portanto, compreendemos como indivíduos críticos da prática pedagógica aqueles que "se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo" (SAVIANI, 2007a, p. 5). Pois, se assim não for, não haverá contribuição para uma mudança radical da educação e de sua prática pedagógica. Apenas seriam produzidas fórmulas e soluções instantâneas para os problemas educacionais, maquiando os reais problemas da sociedade e em nada atingindo o seu ponto nuclear, a sociedade capitalista.

2.1 Tipo de pesquisa

Para explicitar as bases do tipo de pesquisa que ambicionamos realizar, nos apoiamos na obra de Triviños (1987) - Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação - e, como o próprio nome da obra nos informa, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa fundamentada, como explicitada anteriormente, na metodologia dialética.

Corriqueiramente, devido à falta de uma reflexão mais profunda, notamos uma dicotomização entre quantitativo e qualitativo, que acabam por rechaçar, completamente, qualquer possibilidade quantitativa nas investigações. Consequentemente, há uma exaltação exacerbada da investigação qualitativa nas pesquisas em educação. No enfoque marxista, essa dicotomia não tem razão de ser, pois existe uma relação necessária entre as duas formas, podendo transpassar do quantitativo ao qualitativo e vice-versa. A partir da coleta de dados, fizemos análises de caráter quantitativo que foram fundamentais para ilustrar e apoiar as demais análises do trabalho, bem como sustentar as categorias empíricas da análise.

2.2 Campo de investigação e coleta de dados

Para atingir o objetivo supracitado, sem recair na análise mecânica e fenomênica que até aqui condenamos, tentamos ser coerentes com o método de análise dialético já explicitado. Dessa forma, durante todo o caminho de pesquisa, dialogamos intimamente com a realidade concreta e, para isso, fizemos uma aproximação, da melhor forma possível, com o nosso campo de investigação, o Instituto Estadual de Educação (IEE). Este Instituto está sediado na cidade de Florianópolis e foi escolhido devido a sua importância histórica para o campo da educação catarinense. O IEE tem 122 anos de existência e é considerado a maior escola pública do Estado de Santa Catarina, do Brasil e da América Latina, tanto em número de alunos matriculados quanto em área construída. Dessa forma, consideramos o IEE, um campo de pesquisa significativo para a realização do presente estudo.

Focamos nossa abordagem nos professores de Educação Física dos Ensinos Fundamental (1º a 9º anos) e Médio (1º a 3º), em atividade. A escola possui, nesses níveis de ensino, aproximadamente, quinze professores da área.

Os instrumentos utilizados para contemplar nossa coleta de dados foram: um questionário (Apêndice A), com questões fechadas e abertas, a fim de nos dar um panorama geral acerca das informações básicas necessárias para contribuir nas nossas análises e direcionar a entrevista semiestruturada (Roteiro no Apêndice B), que foi o nosso segundo instrumento. A entrevista semiestruturada foi aplicada por reconhecermos as limitações do uso de questionários em pesquisa qualitativa, e também, na busca de sair da relação mecânica com os sujeitos da pesquisa, dando maiores condições de liberdade e

espontaneidade ao informante, e enriquecendo a nossa investigação. Triviños (1987, p. 146) entende esse tipo de entrevista como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Além disso, percebemos que esse contato mais livre e direto, com os sujeitos é mais coerente, pois não os compreendemos apenas como um dado estatístico, mas como um sujeito histórico, que intervém e transforma a realidade estudada, por meio das relações que se estabelece no interior dela. Dito isso, contemplamos a coleta de dados, partindo do princípio que é impossível isolar um fenômeno social de suas raízes históricas, de seus significados culturais e de suas estreitas relações com uma macro realidade social.

2.3 Percurso da coleta de dados e perfil dos sujeitos

Inicialmente, no processo de coleta de dados, disponibilizamos para os professores do Instituto Estadual de Educação um questionário estruturado da seguinte forma:

- a) Onze questões de identidade pessoal, a fim de conseguir traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa;
- b) Vinte questões objetivas, com possibilidade de assinalar apenas uma resposta e de assinalar mais de uma, e discursivas, todas elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. Esse questionário teve como objetivo coletar informações para construirmos um panorama geral dos sujeitos e dos componentes da prática pedagógica, no Instituto.

Dos quinze professores que compõem o corpo docente dos Ensinos Fundamental e Médio, apenas nove devolveram o questionário respondido. A tabela 1 refere-se ao perfil pessoal dos professores participantes, que responderam o questionário.

Tabela 1: Dados que compõem o perfil pessoal dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Data de Nascimento	Ano de Formação na Graduação	Instituição que realizou a Graduação	Tempo de Magistério
1	16/03/90	2012	UDESC	2 anos
2	16/06/80	2000	IEE	5 anos
3	24/04/81	2009-2015	UNISUL- UDESC	7 anos
4	05/10/83	2005	UFSC	8 anos
5	06/01/86	2010	PUCRS	4 anos
6	16/11/84	2009	CUC	3 anos
7	22/05/64	1987	FEFCA	25 anos
8	09/12/59	1983	UDESC	35 anos
9	17/04/65	1996	UFSCar	21 anos

Fonte: o próprio autor

A maioria dos professores possui entre 24 e 34 anos de idade, porém existe uma disparidade considerável com o restante, que têm entre 49 e 55 anos. Tal fato reflete no tempo de atuação no magistério, onde os de menos idade atuam há, no máximo, oito anos e os com mais idade têm um período de atuação consideravelmente maior, de 21 à 35 anos de magistério. Em relação ao ano de término da graduação, a maior parte dos professores finalizou o curso de Educação Física após 2000, sendo que um deles ainda está cursando, com formatura prevista para o ano corrente (2015). Existe um predomínio da formação em instituições públicas (UDESC, IEE, UFSC e UFSCAR), em relação às instituições privadas (UNISUL, PUCRS, CUC e FEFCA), sendo que um professor (identificado pelo número 3) assinala frequentar duas universidades, UNISUL e UDESC. Dois professores são efetivos, um com contrato 'híbrido' (Efetivo e ACT) e o restante é todo de professores com contrato temporário. Dois professores têm carga horária de 30 horas/aula (h/a), dois trabalham 50 h/a e cinco 40 h/a, sendo um deles com carga horária excedente.

Para a entrevista, quatro professores se disponibilizaram a participar. Não obstante, quando buscamos contato para a realização desta, somente dois professores se colocaram em condições de serem entrevistados, os outros não responderam às tentativas de encontro.

Além disso, das duas entrevistas, apenas a realizada com o professor 4, foi feita com condições de maior tempo e tranquilidade, obtendo respostas mais aprofundadas. Já a entrevista com o professor 2 foi realizada no seu local de trabalho, após o expediente, em período noturno e, portanto, mais limitada pela sua condição de trabalhador.

2.4 O Instituto Estadual de Educação/Florianópolis

Nos anos finais do Império no Brasil, alguns governos provincianos começaram a manifestar preocupação em relação à educação. Em Santa Catarina, iniciou-se a organização para a realização de uma reforma no ensino, que se voltasse para os anseios da sociedade e do povo. O então Vice Governador Coronel Gustavo Richard defendia a criação de uma Escola Normal para a preparação de candidatos aptos ao magistério e conhecedores dos métodos mais avançados da Pedagogia moderna. Assim, em 14 de julho de 1892, o Governador Manoel Joaquim Machado iniciou a reforma do ensino catarinense, colocando em funcionamento a Escola Normal, subordinada à Diretoria da Instrução Pública, equivalente, hoje, à Secretaria de Educação.

A principal função da Escola Normal era habilitar professores para a atuação nas escolas da rede pública de ensino. Primeiramente, a formação desses professores ocorria em um período de três anos. Já a partir de 1919, os cursos para formar os normalistas passaram a ser de quatro anos de duração.

As instalações da escola passaram por algumas mudanças no decorrer do tempo. Inicialmente, ela funcionava nas dependências do antigo Liceu de Artes e Ofício, atual Museu Cruz e Souza. Somente em 1926, durante o governo de Hercílio Luz, a Escola Normal ganhou um novo prédio, na rua Saldanha Marinho, local onde, posteriormente, passaria a funcionar a Faculdade de Educação (FAED) da Universidade de Estado de Santa Catarina (UDESC).

Em 1935, através do Decreto 713, a Escola Normal Catarinense se transformou em Instituto de Educação de Florianópolis, agora com o objetivo de formar técnicos para o magistério, em suas diferentes modalidades. Além da modificação do nome, a composição dos cursos de formação também foi alterada, sendo estruturada em três escolas: a Escola Normal Vocacional, a Escola Normal Secundária e a Escola Normal Primária.

A partir de 1947, por meio do Decreto 3779, novamente mudou-se o nome do Instituto, que passou a se chamar Instituto de Educação Dias Velho. Dois anos depois, criou-se o segundo ciclo do Ensino

Secundário, e por meio do Decreto 616, a instituição passou a se chamar Instituto de Educação e Colégio Estadual Dias Velho. Nesse período, havia uma grande procura por vagas, e a estrutura não conseguia atender a toda demanda, tornando necessária a construção de uma nova sede no campo de manejo de armas, local que era utilizado pelos soldados de um quartel situado nas suas imediações. E, em 1960, iniciaram-se as obras da sede que se localiza na Avenida Mauro Ramos.

No ano de 1962 foi criada, por meio de Decreto, a Escola de Aplicação (EDA), que inicialmente atendia cerca de 120 crianças de 1ª a 5ª série do antigo 1º grau. Atualmente, só no Ensino Fundamental de Anos Iniciais o Instituto comporta cerca de 1.120 alunos. Em 1963, via lei 3191, o Instituto adquire a função de órgão superior de estudos e experimentação pedagógica, e passou a ter autonomia administrativa e financeira. Com a instauração do golpe civil militar de 1964, a instituição conseguiu também autonomia didática e se transferiu, definitivamente, da rua Saldanha Marinho para as instalações da avenida Mauro Ramos. Todavia, no ano seguinte perdeu sua autonomia e se integrou à Fundação Educacional de Santa Catarina, situação que se manteve até 1968. Por fim, em 1969, por meio do Decreto 6452 de 8 de fevereiro, passou a se denominar Instituto Estadual de Educação.

O atual prédio do Instituto passou por diversas reformas estruturais ao longo dos anos. Em 1991, ocorreu a obra de maior investimento, que permitiu a construção de uma notória infraestrutura, inclusive no que tange seu paisagismo, com o plantio de 1700 mudas de árvores, além de uma horta, em uma área de 1500 m². Essa reforma proporcionou as condições necessárias para o recebimento de mais de 7000 alunos (BATTISTI, 2015).

Em 1993, anexou-se ao IEE o Complexo Esportivo Rozendo Lima, que ocupa cerca de 5500 m². Este compreende um ginásio para eventos oficiais, nacionais e internacionais, com capacidade para 2500 pessoas, com quadra poliesportiva (20/40 m), placar eletrônico, cabine de rádio e televisão, quatro vestiários, quatro banheiros, depósito, escritório para administração, copa, sala de estar e bar. Além de três quadras - duas de voleibol e uma poliesportiva (basquete, futsal e handebol) -, mezanino para atividades lúdicas, ginástica olímpica, ginástica rítmica, judô e xadrez. Tem ainda seis alojamentos (três masculinos e três femininos) com capacidade para 150 atletas (BATTISTI, 2015).

Em relação ao ensino, atualmente, o IEE oferece as seguintes modalidades:

- Ensinos Fundamental e Médio;
- Ensino Médio Inovador¹², a partir de 2010 iniciando pelo 1º ano.
- Curso de Magistério: Formação profissional para Educação Infantil e Séries Iniciais;
- Escola de Aplicação (EDA);
- Centro de Línguas Estrangeiras (CELE);
- Departamento de Esportes.

A Escola de Aplicação possibilita o estágio de professores do Magistério e atende o Ensino Infantil e o Fundamental até 5º ano. Há uma equipe técnica de organização pedagógica e educacional. Segundo Ghizoni (2002), existe um grupo de plantão pedagógico que, além de ser responsável por ministrar aulas substituindo professores ausentes, até 2002 desenvolvia outros projetos com temas transversais sugeridos pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Existem, ainda, outros projetos que auxiliam na formação dos indivíduos, como o Pró-leitura, criado em 1992, que busca melhorar a formação dos professores na área da aprendizagem da leitura; e o PROADA, criado em 2000, que auxilia pedagogicamente as crianças com dificuldade de aprendizagem e com necessidades especiais. Este espaço também é importante como campo de estágio dos alunos do Curso de Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Materno-infantil. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do IEE, a EDA propõe-se a um trabalho educacional, concebendo o homem como ser historicamente situado na sociedade e no seu trabalho e acreditando que a formação de uma sociedade mais justa passa, também, pela garantia do acesso ao

¹²Programa Federal instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, buscando provocar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Dispõe como objetivo principal "apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea".

conhecimento. Este conhecimento deve ser instrumento de melhoria, se estiver atrelado à reflexão e valores que sobreponham o coletivo do individual, sendo fundamental que não se perca de vista o homem na sua totalidade e na sua relação com os outros e com o mundo.

Já o Centro de Línguas Estrangeiras, criado em 1962, mas em funcionamento desde 1964, tem como objetivo oportunizar o aprendizado de línguas estrangeiras aos alunos do IEE e da comunidade em geral, oferecendo cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Italiano, do básico infantil até o avançado. O CELE possui direção própria, mas subordinada à Coordenação do IEE.

O Departamento de Esportes, criado em 1972, é responsável pelas atividades esportivas do IEE. Atende cerca de 2400 alunos, divididos nas modalidades de: Basquete, Futsal, Ginástica Artística e Rítmica, Handebol, Judô, Stúdio de Dança, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez, Coral, Fanfarra e Escola Aberta. O Stúdio de Dança iniciou suas atividades em 1971, sob a coordenação da professora e coreógrafa Marina Lingner Heidrich de Carvalho. A partir de 1994, com o seu crescimento, passou a se chamar Stúdio de Ginástica do Instituto Estadual de Educação. Oferece as modalidades de Ballet e danças clássicas. Nele há um dos grupos de maior destaque na dança em todo estado de Santa Catarina e no Brasil.

O IEE conta com um corpo de funcionários de cerca de 430 trabalhadores entre efetivos e temporários, distribuídos nas mais diversas áreas do conhecimento e funções educacionais (Docentes Representantes de Departamentos, Plantão Pedagógico, Laboratórios, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Coordenadores de Ala, Direção de Turnos e Coordenadorias). Dentre esses também há diversos níveis de qualificação (Não graduados, Graduados, Especialistas, Mestres e Doutores). Na parte administrativa somam-se cerca de mais 100 funcionários, além dos funcionários terceirizados responsáveis pela segurança e triagem dos visitantes. Entre o corpo discente estão matriculados, nas diversas modalidades, 7567 alunos.

Quanto à estrutura física, o IEE possui:

- 144 salas de aula;
- Laboratórios de: Química, Física, Português, História, Geografia, Artes, Matemática, Ciências Biológicas, Magistério, "Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso" e Língua Estrangeira (todos com biblioteca específica);
- Audiovisual: com duas salas de projeção;

- Dois Auditórios: Pedro Bosco (com capacidade para 200 pessoas) e Professora Myrthô (com capacidade para 40 pessoas);
- Duas salas de Professores: EDA, e Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio;
- Complexo Esportivo;
- Estúdio de Dança: jazz, dança de salão, ballet e outros estilos;
- Dois refeitórios: um na Escola de Aplicação e outro no pátio central, com atendimento diário para alunos, funcionários e professores;
- Biblioteca Central: atendimento e assistência para alunos, professores e funcionários;
- Quatro sanitários: Ala Central Baixa, Ala Sul Alta, Ala Central Alta e Ala Norte;
- Dois vestiários: no Complexo Esportivo Rozendo Vasconcelos Lima;
- Quatro coordenações de Ala: Central Baixa, Central, Magistério, Sul Alta e Norte;
- Praça dos Namorados;
- Salas de Coordenações: Geral, de Ensino e Administrativa, das Assessorias e de Turno;
- Memorial;
- Três guaritas: na Avenida Mauro Ramos, na Avenida Hercílio Luz e na Rua Anita Garibaldi;
- Dois estacionamentos;
- Três pátios: Escola de Aplicação, principal inferior e superior;
- Quatro rampas de acesso ao piso superior;
- Dois Laboratórios de Informática;
- Wireless em todos os ambientes da escola;
- Uma Sala do SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado).

Como podemos notar, o IEE apresenta uma estrutura que consideramos servir como referência para as demais escolas, oferecendo diversas modalidades de ensino, desde o ensino regular até inúmeras práticas corporais (dança, esportes, lutas etc.) e línguas estrangeiras. Não obstante, além da estrutura notável, essa escola tem uma grande importância devido a sua localização na região central da cidade de Florianópolis. Tal região possui uma característica peculiar quanto aos

seus habitantes devido ao contraste social entre os integrantes da classe média, residentes na própria avenida onde a escola está situada, e os habitantes dos morros ao redor, componentes do Maciço do Morro da Cruz. As comunidades que se instalaram nos morros a partir do início do século XX, se tratavam de ex-escravos, que trabalhavam em casas de família ou no Mercado Público.

Sendo assim, os moradores do Morro da Cruz são predominantemente negros e de baixa renda. Suas casas são precárias e não possuem infraestrutura adequada em relação a: transporte coletivo, saneamento básico, coleta de lixo e estruturação sócio-ambiental (MACHADO, 2002). Atualmente, residem ali cerca de 35000 habitantes, distribuídos em diversas comunidades, como: o Alto da Caieira do Saco dos Limões, Morro do Horácio, Morro da Caixa, Mariquinha, Mocotó, Monte Serrat, Nova Descoberta, Penitenciária, Queimada, Serrinha e Tico-tico. Seu processo de constituição se deu de forma desorganizada e sem contato direto entre as comunidades. Porém, com o tempo, criaram-se movimentos sociais que buscavam uma relação mais estreita entre as comunidades, resultando no Fórum das Comunidades do Maciço Central do Morro da Cruz, que atua por meio de comissões (UFSC, 2015).

Machado (2002) coloca que, uma das principais preocupações dos pais que moram nessas comunidades é a tentativa de tirar seus filhos das ruas, buscando dar a eles condições para uma formação de qualidade no período escolar e atividades recreativas que os façam 'mudar de vida'. Assim, o IEE se constitui como uma importante ferramenta para essas famílias. Porém, a autora relata que alguns pais expõem a dificuldade de acesso das crianças dessas comunidades ao IEE, considerando quem consegue vaga como 'premiado'. Assim, para que as crianças frequentem a escola, ocorre uma busca por vagas em instituições de outros bairros. Fato este que culmina em situações de discriminação relacionadas à cor da pele, local de moradia, condição financeira, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Em suma, a dificuldade de acesso ao IEE acaba se caracterizando como negação de um direito que deveria ser garantido às crianças das comunidades próximas. Apesar dos problemas apresentados, o corpo discente do IEE é bastante heterogêneo quanto ao nível socioeconômico, pois se encontra ali integrantes de diferentes classes sociais, desde representantes de comunidades menos privilegiadas até filhos de deputados, médicos ou advogados.

Como podemos ver, o IEE possui diversos elementos que o colocam em destaque no cenário educacional, não só da cidade de

Florianópolis, mas de todo o estado de Santa Catarina. Elementos que perpassam por sua importância histórica para a formação de professores, para a educação básica e por sua relevância no contexto social das comunidades ao seu redor. Seja apontando para a possibilidade de uma formação mais qualificada para os que conseguem acessar suas salas de aula seja desvelando os problemas sociais presentes no seu entorno, como a exclusão das crianças das comunidades ao seu quadro discente, por exemplo.

Ao mesmo tempo importa salientar aqui que o IEE, mesmo se diferenciando da maioria das escolas da rede pública escolar, pela sua estrutura física e organizacional, aproxima-se dessas escolas no que se refere as precárias condições de trabalho dos professores. Outro dado importante, de outubro de 2014, relativo ao quadro de funcionários do IEE, trabalhavam ali 126 professores efetivos e 182 admitidos em caráter temporário (ACTs). Ou seja, a maior parte deste quadro não são professores efetivos desta Instituição efetivando a flexibilização do trabalho na escola pública.

3 RECURSOS HISTÓRICOS DE MATERIALIZAÇÃO DOS IDEAIS LIBERAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1. Documentos normativos que direcionam a Educação e a Educação Física no Brasil

Marx (1998) afirmava que "até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes" (MARX; ENGELS, 1998, p. 31). Ou seja, no processo de desenvolvimento da História da Humanidade, os homens ocupavam lados distintos, seja como servos ou nobres, escravos ou senhores, trabalhadores ou patrões, oprimidos ou opressores. Uma relação efetivada em posições contrárias e em constante conflito, mas que desencadeou o processo histórico. Todavia, a classe dominante, proprietária dos meios de produção, necessita amenizar conflitos (majoritariamente a contradição entre capital e trabalho), antes que estes se tornem uma ameaça a sua condição. O Estado, como ferramenta de poder econômico e político, assegura o controle dos conflitos por meio de várias medidas.

Nesse mesmo sentido, "segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação da 'ordem' que legaliza e consolida esta opressão moderando o conflito de classes." (LENIN, 1977, p. 226). Portanto, o Estado é produto do antagonismo inconciliável entre as classes sociais, como um instrumento fenomênico de conciliação, já que sua própria necessidade de existência é a prova de que não existe conciliação nessas contradições de classe. Engels (2015, p. 61), aponta que:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não

se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Como afirma Engels, o Estado tem como um dos seus objetivos, manter o conflito de classes nos limites da ordem. Esse é o ponto que nos interessa aqui, pois um dos instrumentos utilizados para que isso se efetive é a criação de leis que determinam esses limites. E, para garantir que estas leis sejam executadas, surgem as instituições coercitivas, componentes, nesse caso, do poder judiciário.

Sabe-se que a classe economicamente dominante, com a instauração e controle do Estado, se faz, também, classe politicamente dominante e traduz o seu domínio por meio das políticas de Estado. Tais políticas caminham sempre em concordância com os interesses dessa classe. Assim, as reformulações das políticas de Estado têm papel importante na manutenção dessa classe no poder, por meio da institucionalização de suas ideias como única forma de manutenção da ordem e do desenvolvimento da sociedade.

Em meados da década de 1980, o Brasil passava por um momento de modificações no setor político, devido ao enfraquecimento do regime ditatorial (1964-1985) e consequente entrada em novo período de reabertura democrática, e das mudanças ocorridas no setor produtivo mundial. Naquele momento, o país necessitava reorganizar suas políticas de Estado, a fim de cessar as determinações oriundas do período ditatorial. Uma das medidas, fundamental para esse novo modelo de governo, foi a sistematização de uma nova Constituição Federal. Aprovada em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição apresentava como objetivo principal a garantia dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais haviam sido cerceados nos tempos da ditadura. Por isso, ficou conhecida como Constituição Cidadã.

Dentre as obrigações do novo modelo de governo, apontava-se como direito social, a garantia, pelo Estado, de uma "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Para garantir este direito e efetivar os ajustes estruturais necessários, a partir de 1994,

houve uma ênfase na organização de novas políticas educacionais (NEVES, *In: Lesbaupin, 1999*). Assim, ocorreram os processos de elaboração de documentos legais que direcionariam o Sistema Educacional Brasileiro, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹³. Vale ressaltar aqui, que o processo de transformação do Estado e a construção de suas políticas foram fundamentados e contemplavam as determinações do novo modelo de organização do sistema produtivo, bem como, do processo de globalização do capital, subordinados às demandas de dois agentes principais: o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Fonseca, *In: Tommasi, Warde, Haddad, 1998*; Soares, *ibid.*; Tommasi, *ibid.*, Leher, 1999). Assim sendo, a "racionalidade financeira" era a linha de frente para obtenção da redução de gastos públicos e diminuição no tamanho do Estado, buscando atrair o capital financeiro internacional (SAVIANI, 2008), como aponta Penna (2006, p. 68):

Em pouco tempo, foi possível assistir as recomendações produzidas pela Conferência de Jomtien¹⁴ presentes em vários documentos e debates realizados no Brasil, bem como a disseminação deste ideário inclusive nos debates que permeavam a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases. Esta última, aprovada somente em 1996, traz em seu corpo o que poderíamos chamar de reflexo da submissão e adequação do país aos interesses do grande capital.

Cruz (2009, p. 78) destaca ainda que:

Nos anos de 1990, o Brasil adotou novos marcos regulatórios para a reestruturação do Estado. Neste bojo, a educação e mais especificamente a formação de professores em todas as áreas, dentre elas a Educação Física, sofrem transformações significativas. Novos marcos na educação em

¹³ A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996 (ROMANELLI, 2000).

¹⁴ Refere-se "a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" proclamada na reunião realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia" (SAVIANI, 2008). Reunião essa que teve a participação ativa do Banco Mundial, juntamente com UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (TAFFAREL, 1997b).

geral são elaborados e em certa medida implementados, como no caso: LDB (Lei 9394/96) e PCN (1998) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente – que estão permeados pelas recomendações e orientações das políticas de cunho neoliberal (...).

Podemos notar que a organização do Estado e, especificamente, a organização da educação no Brasil passaram a seguir interesses claros do capital, que buscam a formação de um trabalhador adequado ao modelo neoliberal. Ou seja, o foco é formar trabalhadores que se submetam aos novos moldes de exploração, que saiba contornar as mudanças que possam ocorrer no mercado, que saiba lidar com ocasionais possibilidades de desemprego, enfim, trabalhadores que estejam preparados para suportar as infinitas possibilidades do dia a dia, conforme esclarece Duarte *apud* Mello (2009, p. 12):

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do

projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria em última instância, da educação.

Entretanto, o processo de elaboração dos documentos que regem a educação foi pauta de diversas discussões acerca de que tipo de formação eles direcionariam. Para a construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, vários educadores se colocaram a disposição para debater seu conteúdo. Porém, elementos propostos foram desconsiderados, pois não estavam de acordo com o modelo de política que deveria ser adotado pelo Estado, em concordância com as diretrizes impostas pelos organismos internacionais, como ressalta Frigotto (2002, p. 58): “os debates dos educadores durante uma década de suas formulações e propostas para a LDB e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação (PNE) não eram compatíveis com a ideologia e as políticas do ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas”.

Para que essas formulações fossem ao menos ponderadas, elas deveriam estar alinhadas à lógica da desregulamentação, da flexibilização, da descentralização e da privatização. Não sendo assim, foram rigorosamente combatidas, conforme Saviani afirma:

A atual LDB de 1996 foi aprovada desconsiderando-se o projeto em discussão desde a promulgação da Constituição de 1988 pelo movimento dos educadores. Apresentando uma série de modificações para o sistema educacional brasileiro a LDB foi marcada pelo beneficiamento do setor privado tendo sua implementação condicionada a posteriores medidas governamentais (SAVIANI, 2003 *apud* DIAS, 2010, p. 92).

No que diz respeito à Educação Física, a LDB permanece apoiada na predominância dessa disciplina voltada para os referenciais da aptidão física. Além disso, coloca-lhe em uma posição um tanto quanto secundária, conforme fica claro no art. 26, parágrafo 3º dessa lei: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas

etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

A LDB admite ainda, uma concepção equivocada de Educação Física, na medida em que lhe é atribuído um caráter de "recomposição do trabalho", uma vez que, seu ensino é facultativo no período noturno e, comumente, quem estuda à noite são os trabalhadores. Fato corroborado quando verificamos a mesma situação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): onde sua prática também não é obrigatória. Assim, o acesso às práticas corporais são quase negligenciadas em relação aos indivíduos maiores de 18 anos (SOUSA; VAGO, 1997; CRUZ, 2009).

Logo em seguida à criação da nova LDB, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, segundo Taffarel (1997b, p. 29):

São as orientações do governo, através do Ministério de Educação, a respeito da DIREÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, especificamente para o ensino fundamental. Ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado.

A gênese dos PCNs está contida já na Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, onde consta que: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988). A LDB, dá continuidade a essa exigência, em seu art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a se complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

No entanto, os PCNs, em especial no caso da Educação Física, se apresentam efetivamente, como "receituários" de como os professores devem realizar sua prática pedagógica, fazendo com que sua estrutura sofra alguma críticas, como a de Soares (1997, p. 76):

Se os PCN devem ser fomentadores de uma reflexão curricular para Estados e Municípios, se não devem apresentar-se como currículo mínimo, então como, configuram-se de modo tão detalhado, tratando de objetivos, classificando conteúdos e, até mesmo, prescrevendo "como" dar aulas?.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCNEF) possuem em seu referencial um ecletismo teórico, a fim de tentar contemplar as diversas concepções da área. Neles, tenta-se criar um amplo consenso, sem debater as posições antagônicas que caracterizam as diferentes concepções, além de negligenciar outras concepções importantes. Dentre as tendências a serem contempladas estão: a cultura corporal, a cultura corporal humana, a motricidade e corpo humano. Assim, foram desconsideradas tanto as próprias divergências entre essas tendências quanto contribuições importantes das propostas crítico-emancipatória, formulada por Kunz (2004), e crítico-superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992) (CRUZ, 2009). Ainda, analisando os PCNEF, Taffarel aponta que:

Não existem referências da literatura específica, considerada pela equipe responsável, consultores e assessores dos PCN, sobre História da Educação Física no Brasil, sobre os Encontros Nacionais dos Grupos de História da Educação Física, Esporte e Lazer e sua extensa produção, o que assegura uma visão simplista e equivocada tanto da história quanto de fatos específicos e suas explicações (TAFFAREL, 1997b, p 46).

Essas considerações nos levam a perceber que a Educação Física, na forma como é atribuída nos PCNEF, não apresenta qualquer alteração significativa para sua efetivação como disciplina escolar. Contudo, molda-se às diretrizes que compõem a reforma educacional a partir dos anos de 1990. Em relação a esse tema, parece haver um certo desconhecimento ou superficialidade por parte dos professores

entrevistados no nosso estudo. Quando questionados sobre quais são os documentos que regem a educação, os professores 2 e 4, por exemplo, discorreram da seguinte forma:

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que vem colocar a Educação Física, enquanto componente curricular, em todos os níveis de ensino, dos anos finais e no Ensino Médio, mas também na Educação Infantil e anos iniciais, o que trouxe um avanço... Apesar da legislação, há várias localidades no Brasil que não têm essa obrigatoriedade da Educação Física. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, eu já li e vi vários artigos, alguns com críticas colocadas em relação a eles (ENTREVISTA professor 4).

- x -

Eu trabalho junto dos PCN, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais. E com os referenciais pedagógicos de ensino na Educação Infantil que é o referencial curricular da Educação Infantil, RCNEI. E trabalho pelos parâmetros da Educação Física (ENTREVISTA professor 2).

Podemos ver que, o professor 4 nos dá noção de conhecer uma coletânea básica dos documentos que regem a educação, não aprofundando no processo, citando a própria Constituição. Ele destaca a LDB e os PCNs, porém se atém mais especificamente às questões da Educação Física, e demonstra certo desconhecimento acerca do conteúdo e leituras paralelas sobre os PCNs. O professor 2 também responde de forma breve, apontando os documentos que lhe são de uso frequente e direto, sem tratar dos demais.

Quanto ao conhecimento do processo histórico de produção desses documentos e sua relação com o contexto histórico em que eles estão inseridos, o professor 4 coloca que:

A Constituição de 1988 vem num processo de reabertura democrática do país, depois de um período de quase 21 anos de ditadura militar no Brasil. E ela é conhecida como Constituição Cidadã, porque retoma alguns direitos, dentre eles a questão do direito à educação.

Quanto a LDB, seu texto atual foi obtido pela se reconstrução de versões anteriores a de 1996, devido a debates e embates, lutas, movimentos sociais também por uma ideia de modificações, com relação a um ponto que não estava garantido. Especificamente em relação à Educação Física, na LDB consta um dos primeiros registros de como a área era garantida à escola, apesar de não estar colocada como um componente curricular. Assim, ela não estava na escola em uma perspectiva curricular. Essa conquista também foi fruto de movimentos estudantis da Educação Física. Foi uma luta por dentro da política, no sentido de conquistas, foi um embate entre o que a população queria (no caso setores mais avançados também da Educação Física já pensavam de forma mais progressista) e o que se queria colocar na escola, que era um setor mais conservador. E dentro das Diretrizes e Bases vai surgindo como ela deve ser aplicada na escola, da estrutura, de quem vai atuar na escola, qual o período que as crianças devem estar na escola, como que rege, por exemplo, o ensino da Educação de Jovens e Adultos, qual a formação que os professores precisam ter pra estar lá etc. Assim a LDB tem um caráter mais organizacional e funcional. Para esmiuçar mais o currículo, surgem os Parâmetro Curriculares Nacionais (ENTREVISTA professor 4).

Ao professor 2 foi proposto recordar um número maior de documentos e a falar mais sobre o processo de construção dos mesmos. Sua resposta se caracterizou pelo desconhecimento dos documentos, e pela colocação de uma posição pessoal clara sobre a utilidade e presença destes na realidade da escola:

Não, pode até ser que eu relembre, agora de cabeça não. A gente não usa isso no dia a dia, na prática. Isso aí é uma questão mais burocrática da escola e quando a gente tem dúvida, a gente vai atrás dos profissionais do administrativo, e eles dão a clareza do que pode e o que não pode. E tem muita coisa que muda também, a educação está sempre em processo de desenvolvimento, às vezes progredindo às vezes retrocedendo. Então, isso

fica mais pelo lado administrativo do que na prática escolar mesmo (ENTREVISTA professor 2).

Assim, notamos que o professor 4 demonstra um conhecimento maior em relação não só ao processo de construção dos documentos, mas também, em relação aos objetivos e intenções deles. Além de afirmar desconhecimento do assunto, o professor 2 transfere essa responsabilidade à atividade burocrática da escola, dando a entender que não existe a necessidade de se conhecer esse material e que tal conhecimento deve ser exclusivo ao aparelho administrativo da escola, sendo que o professor pode se manter alheio a isso, sem prejuízos ao seu trabalho.

Todavia, já defendemos que é essencial que o professor conheça os documentos que regem a educação, para que possa compreender o que seus formuladores pretendem em relação à prática pedagógica e para compreender quais os interesses que devem ser inseridos, trabalhados e reproduzidos no âmbito escolar. Esta importância está traduzida na Tabela 2.

Tabela 2: Referenciais que embasam o planejamento das práticas pedagógicas dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Referenciais que embasam o planejamento					
	PCNEF	PCSC	PPP	CS	Nenhum	NR
1	x					
2	x	x	x			
3	x					
4				x		
5						x
6	x					
7	x	x	x			
8		x				
9	x	x	x			

Fonte: o próprio autor

Prof.: Professor; PCNEF: Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física; PCSC: Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; PPP: Projeto Político-Pedagógico; CS: Concepção Crítico-Superadora; NR: Não Respondeu

Existe uma clara preferência pelos professores em seguir as orientações dos PCNEF e da PCSC em sua prática pedagógica, uma vez que observa-se que seis dos nove professores questionados afirmam o alinhamento de suas aulas ao referencial presente nos PCNEF; e quatro destacam a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Mas, há quem busque um referencial alternativo, como o professor 4 que opta pela concepção crítico-superadora, formulada pelo Coletivo de Autores (1992). Esse professor afirma que:

Os PCN, (...) vem colocando a ideia de se trabalhar valores na escola: questões como cidadania, sexualidade, na Educação Física entra a questão do conhecimento do corpo. Vai se afastando um pouco da ideia de construção e colocando a ideia de temas transversais e interdisciplinares, a ideia do que falta na escola não é conteúdo, mas sim os valores.

E a proposta curricular vem dentro desse processo também. E o que a gente percebe, não tendo conhecimento da leitura da proposta, mas a partir do que eu ouvi sobre a proposta curricular, é que surge de uma “salada de frutas” de teorias da Educação Física, no sentido de esvaziamento do que seria realmente hoje os conteúdos históricos a serem trabalhados na Educação Física. Fica algo meio vago nesse sentido, mais voltado à questão de valores, enfim (ENTREVISTA professor 4).

Tal afirmação faz todo o sentido pois, desde a LDB de 1996, o principal objetivo da educação se volta à formação para a cidadania. Vemos isso no art. 22 dessa lei, que aponta que a educação básica deve garantir a todos "formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, grifos meus). Tal ideia também consta nos PCNs, que esclarecem em um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, o que seria esse 'exercício da cidadania':

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997).

Dentre os dados coletados, o professor 4 discorre a respeito do que seria essa formação para a cidadania:

Formar o cidadão vem numa lógica que, na verdade, se a gente fosse acompanhar, é esse processo histórico e das políticas também de formação do sujeito neoliberal. É aquele cidadão no sentido individual, que se coloca como responsável individualmente pela questão do ambiente. Ou seja: "vamos cuidar da água!" "vamos fechar a nossa torneirinha!" "porque a gente esta acabando com a água do planeta!" "vamos ser educados!" "vamos tentar sempre dialogar!" no sentido da preparação daquele trabalhador que dialoga com o patrão. No sentido de: "vamos achar um acordo!" e não no sentido de embate, de se colocar com clareza que existem interesses na sociedade que não são conciliáveis, que existem os interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa. Seria, meio que, pra colocar um nuvem nessa questão, dizer que é possível conciliar e que não existe essa diferença. O cidadão é o que se governa por consenso (...) sem questionar a forma atual, como tem sido organizada a sociedade capitalista (ENTREVISTA professor 4).

A concepção liberal de cidadania (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau) parte da premissa de que todos são iguais e livres por natureza, e que as desigualdades sociais existentes são resultado do desdobramento dessa igualdade e liberdade. Isso ocorre na medida em que os interesses individuais, decorrentes dessa liberdade, acabam entrando em conflito entre si, ocasionando a necessidade dos indivíduos de se organizarem em sociedade, sob a égide de uma autoridade capaz de garantir os limites para apaziguamento desses confrontos. Dessa forma, a desigualdade social é fruto legítimo do exercício da liberdade

humana e, portanto, não é admissível sua supressão, mas apenas a restrição dos seus excessos (TONET, 2015).

Já alguns autores mais atuais (ARENDRT, 1979; BOBBIO, 1992), não defendem mais a ideia de uma igualdade natural. Ao contrário, eles explicitam que a igualdade é resultado da organização dos homens em comunidade política, que é quem atribui os direitos aos indivíduos, sendo o primeiro deles, o direito a ter direitos. Porém, a essência da fundamentação, independente da divergência em relação à natureza da igualdade e da liberdade, é o propósito do "indivíduo autocentrado (egoísta) como unidade social última e irredutível" (TONET, *Ibid.*, p. 51), tanto para os autores clássicos como para os atuais. Logo:

Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social (TONET, *Ibid.*).

Assim, o cidadão seria o indivíduo membro da comunidade regida pelo Estado, que é o responsável por determinar seus direitos e deveres para garantir que, não ultrapassando esses limites, o bem-estar de todos seja assegurado. De fato, o cidadão é aquele que aceita sua condição, e busca seguir de forma adequada as regras que lhe são impostas, agindo de acordo com o ordenamento social estabelecido. Nesse sentido, como afirma Tonet (*Ibid.*, p. 76):

Formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extraescolar. (...) O social, aqui, aparece apenas como ‘preocupação’, como “assistência”, como “solidariedade”, ou seja, como um fato que tem a sua origem na consciência e não na materialidade das relações econômicas. Estas continuam a ser perpassadas pelo egoísmo proprietário.

A partir desses elementos, observamos que a atuação do professor e, portanto o aprendizado do aluno na escola, está atrelado a uma lógica de conformação do indivíduo diante da desigualdade social. Por mais que a desigualdade seja um problema social, é um componente permanente da sociedade, e cabe ao indivíduo buscar a sua realização pessoal superando individualmente os conflitos que sua busca possa gerar., e, acima de tudo, sem ultrapassar os limites do ordenamento social vigente.

Para a atuação no Ensino Fundamental, os professores necessitam passar por uma formação de nível superior, a qual é diretamente responsável pela forma que esse professor irá exercitar sua prática pedagógica no ambiente escolar. Então, explicitar os fundamentos que embasam a formação do professor pode nos ajudar a compreender as escolhas para a realização de sua prática pedagógica.

No período histórico em que o Brasil aos poucos sofreu mudanças no seu ordenamento político devido ao fim da Ditadura Militar (1964-1985), iniciou-se a preocupação com a formação e a atuação profissional dos professores de Educação Física, como retrata Taffarel (1993, p. 2):

Além da mera constatação, no cotidiano, deste trágico paradoxo, denúncias são constantemente formuladas, pela imprensa ou pelos movimentos sociais organizados e ligados à Educação, apontando para as restrições e limites na formação acadêmica destinada a uma atuação profissional técnica e politicamente competente. Os estudos também apontam para estas restrições e limites na formação acadêmica do profissional do ensino na área de Educação Física, como podemos ver em MEDINA (1983), FENSTERSEIFER (1986), CARMO (1987), FARIA JUNIOR (1987) e MOREIRA (1992).

Sobretudo, um dos pontos determinantes para a propagação desse debate, foi a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 1978, principal entidade científica da área. O CBCE foi criado sob bases da área da saúde/biológicas, o que nos anos seguintes foi levando a uma série de insatisfações entre pesquisadores, professores e estudantes, que questionavam o fato das discussões da entidade se limitarem a essa vertente. Consequentemente, iniciou-se um processo de disputa interna, não só pela direção do CBCE, mas pela realização de

estudos sobre formação/intervenção profissional que fomentassem a discussão sobre "o que é Educação Física?"¹⁵. Sobre isso, Taffarel (1993, p. 30-31) aponta que:

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (BRACHT, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psicopedagógicas, além daqueles que buscam entender a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física & Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora na neuro-comportamental, ora na sócio-cultural.

Foram essas discussões que impulsionaram as reformulações legais relacionadas à formação em Educação Física no Brasil. Por exemplo:

Do final da década de 70 até 1987, agora sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares, foi gestada - através de seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação - Secretaria de Educação Física e Desportos - uma nova legislação que culminou com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação (TAFFAREL, 1993, p. 28).

¹⁵Esclarecemos que não é objetivo deste trabalho aprofundar as discussões relacionadas com esse tema, mas é fundamental que o citemos como parte importante do processo de discussão sobre a formação/intervenção profissional da área da Educação Física.

É esta resolução que, pela primeira vez, permite a criação do curso de Bacharelado em Educação Física e, inclusive, define os espaços de atuação dos profissionais em áreas escolares e não-escolares. Segue o excerto:

RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc) (BRASIL, 1987, p. 1).

Esse documento foi contestado por diversos setores da área, que afirmavam que ele dava continuidade aos fundamentos que já vinham sendo questionados e avaliados como retrocesso, tendo em vista o momento de redemocratização do país. No setor político-econômico, o mundo do trabalho sofria uma série de transformações, como o aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho e um reordenamento no trabalho do professor. O Estado passa a promover políticas de terceirização do atendimento aos direitos da classe trabalhadora que deveriam ser garantidos pelo próprio Estado, como traz a Constituição Federal (Capítulo II – Dos Direitos Sociais), transformando os direitos sociais em mercadoria. Assim, no âmbito da Educação Física, houve uma ampliação no número de academias de ginástica, para manutenção e promoção da saúde, surgindo um grande espaço mercadológico do corpo, voltado à estética e à manutenção da “qualidade de vida”. Com isso, a Educação Física Brasileira foi tomada por empresários, que tinham o intuito de lucrar em cima desse fenômeno (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Surge, conseqüentemente, a necessidade de formação de um 'outro' profissional da área, para atuar nessa nova lacuna do mercado.

Nos anos 90, o Brasil passou por uma reorganização do Estado, ocasionando também uma reformulação do aparato regulatório. Tal medida, atingiu de forma direta o campo da educação e, especificamente, a formação de professores de todas as áreas, incluindo a Educação Física. Iniciou-se um processo de produção de Diretrizes Curriculares para orientar a formação dos professores.

Nesse contexto, o Estado, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinou que o processo de produção das Diretrizes devia se dar por meio de Comissões de Especialistas, escolhidas pelo próprio CNE, sem um espaço democrático de discussão para a elaboração desse documento. De 1998 até 2002, foram criadas quatro comissões até as Diretrizes serem aprovadas, na forma da Resolução 07, em 31 de março de 2004. Na Tabela 3 apresentamos as reformulações curriculares da área.

Tabela 3: Reformulações curriculares da Educação Física

Ano	Decreto/ Resolução	Modalidade	Duração do curso
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução 07/CNE/04	Graduado em Educação Física	04 anos

Fonte: Cruz (2009)

Quanto aos professores que participaram do nosso estudo, notamos que não há um conhecimento aprofundado sobre esse processo de efetivação das DCNEF. No entanto, conseguem descrever e se posicionar em cima de alguns elementos, mesmo que de forma simplista, como por exemplo, o professor 2:

Para mim isso é uma questão política do CREF. Não vejo motivo de diferenciar. Por exemplo, eu já vi profissionais que têm licenciatura e não sabem fazer procedimentos de primeiros socorros. Acho que isso é o aluno quem decide, o que ele deve fazer, não o CREF. Quanto mais conhecimento tiver o aluno, melhor. Então, isso pra mim foi péssimo, na prática, porque todas as disciplinas se juntam.

Não vejo diferença na prática pedagógica depois dessa divisão. Vejo mais o interesse do profissional. Na prática, tem profissionais que estão interessados, que dão aula, e tem profissionais que não estão interessados, e não dão aula. Tudo é muito do profissional, não vejo relação com a divisão em licenciatura ou bacharelado. Se eu quero trabalhar em uma academia, ou se eu quero ir pra escola, é aptidão profissional (ENTREVISTA professor 2).

O professor 2 argumenta que as DCNEF e a divisão do curso em Bacharelado e Licenciatura são opções políticas do CREF e, não uma necessidade concreta para a formação e intervenção profissional na área de Educação Física. Em sua visão, não cabe a essa entidade decidir onde o professor deve atuar, mas o professor, por si só, deve poder decidir o seu campo de trabalho. Já o professor 4, discorre da seguinte forma:

A Educação Física acompanha a situação do processo da própria sociedade brasileira. a Educação Física era a "menina dos olhos" da ditadura, porque ela ajudava a conformar com os métodos militares dela. A ordem e o progresso eram grandes bandeiras da Educação Física na escola. E, nesse processo de formação da reabertura democrática, também foi se pensar que o professor de Educação Física (...) não estava só na escola (...) e essas questões pedagógicas foram sendo colocadas. Agora, a formação do bacharel, surgiu porque foi se percebendo que existia um novo nicho de mercado que era o mercado do *fitness*, do corpo, então, precisamos formar novos professores pra esse mercado específico, que não são pessoas que vão para a escola, mas pessoas

que procuram isso como uma mercadoria (...). Então, era mais um nicho de mercado que estava sendo formado.

Se não me engano, em 1987, teve uma nova legislação com relação a formação, e veio a perspectiva de divisão entre licenciatura e bacharelado.... Houveram poucos cursos que foram divididos em licenciatura e bacharelado, mas essa conjuntura vem se intensificando, especialmente depois da criação do Conselho Federal de Educação Física (ENTREVISTA professor 4).

Podemos perceber que o professor 4 demonstra conhecer alguns aspectos relacionados às questões do mercado de trabalho da área e, vagamente, a questão de mudança pedagógica na escola. E destaca, assim como o professor 2, a presença do CREF como peça importante nesse processo.

Entretanto, essa é a realidade da formação do trabalhador da área nas instituições de ensino superior. A possibilidade de criação do curso de Bacharelado em Educação Física foi apresentada, pela primeira vez, na Resolução 03/1987. Apesar disso, em anos subsequentes, um pequeno número de cursos foi criado. As universidades somente intensificaram a criação de Bacharelados na área, a partir da aprovação das atuais DNCEF (Resolução 07/2004) sobretudo, devido à enérgica pressão exercida pelo sistema CONFEF/CREF.

Nesse contexto, os dados obtidos em nosso estudo mostram que cerca de metade dos professores terminaram sua graduação antes da aprovação das DCNEF (2004), sendo que um formou-se em 1983, antes da possibilidade de criação de Bacharelados; os demais concluíram o curso após 2004 ou ainda, está com sua graduação em andamento (professor 3) (Tabela 4).

Tabela 4: Dados sobre a formação dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Instituição de origem	de	Ano de conclusão	Divisão do curso em Bacharelado/Licenciatura
1	UDESC		2012	Sim
2	IEE		2000	Não
3	UNISUL-UDESC		2009-2015	Sim
4	UFSC		2005	Não
5	PUCRS		2010	Não
6	CUC		2009	Sim
7	FEFCA		1987	Não
8	UDESC		1983	Sim
9	UFSCar		1996	Não

Fonte: o próprio autor

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina; IEE: Instituto Estadual de Educação; UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina; UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina; PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; CUC: Centro Universitário Claretiano; FEFCA: Faculdade de Educação Física de Cruz Alta; UFSCar: Universidade Federal de São Carlos.

Em relação à possibilidade de dois cursos durante a formação (Tabela 4), quatro professores afirmaram que os cursos eram/são divididos, nas seguintes universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); UDESC/FESC e Centro Universitário Claretiano (CUC); os demais apontaram que seus cursos não eram divididos na época em que realizaram a graduação, nas seguintes instituições: Instituto Estadual de Educação (IEE); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Faculdade de Educação Física de Cruz Alta (FEFCA) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). É importante destacar que houve uma incoerência nos dados relacionados às respostas do professor formado no ano de 1983, que declarou que seu curso era dividido em Bacharelado e Licenciatura, apesar do fato de que até 1987, não existir a possibilidade de criação de Bacharelados. Visando compreender essa incoerência, buscamos informações no sítio do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID)/UDESC, onde consta que o curso com essa

habilitação começou a ser oferecido apenas em 1992. Os demais foram concluídos pelo menos cinco anos após a aprovação das DCNEF (2004).

Entre os professores que frequentaram cursos não divididos (Tabela 4), destacamos o professor que concluiu o curso em 2010, ou seja, seis anos após as DCNEF e que mesmo assim, seu curso na PUC-RS era de apenas uma habilitação. Os demais iniciaram os cursos anteriormente a 2004 (1987, 1996, 2000 e 2005), respaldando a tese da intensificação de criação de Bacharelados após a criação das DCNEF.

Defendemos que as novas DCNEF são um retrocesso para formação do professor de Educação Física, na medida em que materializa, nas universidades, a fragmentação do curso em Bacharelado e Licenciatura, trazendo consigo diversos problemas, conforme afirma Dias (2010, p. 223):

Hoje, a formação de professores em geral é marcada no país pelo crescimento do setor privado, aumento da modalidade da educação à distância, bem como pelo aumento das orientações em direção a minimização da formação dos trabalhadores. Um exemplo disso são as atuais diretrizes em vigor para orientar a formação de professores em todos os cursos e que se caracterizam pelo tecnicismo, aligeiramento e fragmentação do processo de formação. Portanto, a tendencial minimização da formação dos trabalhadores também está presente na formação dos professores de Educação Física e nesse caso, além das diretrizes para formação de professores tem nas atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física sua expressão mais marcante, materializada sob o fenômeno da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado.

Destarte, diversos pesquisadores já demonstraram que essa fragmentação surge somente para entrar em conformidade com as demandas do mercado, e não se sustenta do ponto de vista epistemológico, não havendo, portanto, razão de existir. Consequentemente, a reunificação da formação em uma única modalidade tem sido defendida, possibilitando dar condições adequadas para a intervenção do profissional da área, nos diferentes campos de atuação.

Em 1998, com a aprovação da Lei 9696/98, se finaliza um movimento determinante para os rumos da Educação Física no Brasil, visto que são criados o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus Conselhos Regionais (CREF's), o sistema CONFEF/CREF's, regulamentando a profissão. Esta entidade teve posição de destaque nos processos de transformação da Educação Física, nesse período.

O movimento de regulamentação do profissional de Educação Física está inserido em um contexto de transformações que têm origem na crise econômica de 1970 e, que forçou o país a se reajustar política e economicamente, via reestruturação produtiva, para escapar das consequências da crise. Dessa forma, a partir da década de 1980, o país passou por reformulações, visando implementar as medidas de cunho neoliberal impostas pelas organizações multilaterais. Foi sob esse aspecto, que o projeto de regulamentação da profissão tomou força, como uma saída corporativista para as contradições geradas nesse período. Saída essa que foi permeada pelo discurso da reserva de mercado que buscava, em última instância, a conquista do novo mercado das práticas corporais em ascensão. Para isso, e a fim de conseguir a simpatia dos professores de Educação Física, proclamavam que a ocupação desse mercado iria melhorar significativamente a condição do trabalhador da área, bastava que a profissão fosse regulamentada, conforme declararam alguns autores: “Hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p.51) e, “podemos ser uma profissão que ocupe todos os espaços nas academias, nos clubes, nos condomínios e etc. Para isto basta o instrumento jurídico. Basta regulamentar a profissão” (*ibid.*, p. 50).

Para se estabelecer essa reserva, seria providencial a luta contra os chamados "leigos", "os quais, muitas vezes eram outros trabalhadores com formação de nível superior – dança, educação artística, música – ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores – capoeira, yoga, artes marciais, lutas" (NOZAKI, 2004, p. 10), mas que, segundo os defensores da regulamentação, não tinham qualificação suficiente para atuar nessa área:

[...] Normalmente me indagam por que os leigos podem atuar no nosso mercado de trabalho. Ficam boquiabertos quando percebem que para [atuar] nestes seguimentos (sic.) não há a necessidade de formação específica. Ficam estarecidos ao

enxergar que este mercado não é nosso. Que este mercado pertence a qualquer um. Qualquer pessoa, com qualquer formação e, mesmo sem nenhuma formação pode atuar em academias, clubes, condomínios, etc (STEINHILBER, *ibid.*, p.48).

Tais argumentos estão intimamente ligados à ética neoliberal do individualismo, ou seja, do trabalhador que deve buscar seu espaço a qualquer custo, antes que outro o ocupe. Contraditoriamente, após a efetivação da regulamentação, o CONFEF dispunha de uma Resolução que não se encaixa nesses princípios, aceitando a filiação de profissionais não-graduados:

RESOLUÇÃO CONFEF nº 045/2002

“Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREF.

Art. 2º - Deverá o requerente apresentar comprovação oficial da atividade exercida, até a data do início da vigência da Lei nº 9696/98, ocorrida com a publicação no Diário Oficial da União (DOU), em 02 de Setembro de 1998, por prazo não inferior a 03 (três) anos, sendo que, a comprovação do exercício, se fará por:

- I - carteira de trabalho, devidamente assinada; ou,
- II - contrato de trabalho, devidamente registrado em cartório; ou,
- III - documento público oficial do exercício profissional; ou,
- IV - outros que venham a ser estabelecidos pelo CONFEF (CONFEF, 2002)”.

Porém, como podemos ver, esse argumento de que o conselho surge para garantir uma fatia do mercado para quem tem formação superior na área, trata-se de uma falácia. A real intenção era de colocar trabalhador contra trabalhador separando a sua classe, como afirma Cruz (2009, p. 114):

Se no primeiro momento, os “perseguidos” foram os leigos; agora são os profissionais formados em nível superior que não têm a carteira do órgão, seja por opção ou por falta de condições de pagar a mensalidade, ou ainda por falta de maiores explicações sobre o sistema. Neste ponto, leigos, profissionais formados estão tentando manter-se empregados, ou estão à procura de ocupação e assim o sistema vai jogando uns contra os outros a depender da situação.

Diferente de outras áreas (Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura, entre outras), a regulamentação da Educação Física só ocorreu no momento de reorganização do Estado, na década de 1990, por um grupo que, segundo Lucena (*apud* ALMEIDA, 2002, p. 76), eram “professores com idéias privatistas de transformação da Educação Física em uma “profissão liberal”. Uma tentativa anterior já havia sido feita, por meio do Projeto de Lei 4559/84, que dispunha sobre a regulamentação da profissão de Educação Física, e que, entretanto, foi vetado pelo então presidente Sarney, por “[...] prevalecer no Ministério do Trabalho – que tinha à sua frente Almir Pazzianotto, interlocutor respeitado e reconhecido pelos setores de esquerda – posicionamento contrário à tese da reserva de mercado profissional” (CASTELLANI FILHO, 1996, p. 7).

A partir desses fundamentos, o sistema CONFEF/CREF's passa a se inserir em todas as frentes, a fim de garantir que seus interesses sejam o carro-chefe de todas as formulações da área. Por exemplo, para que a formação dos trabalhadores atenda as demandas de mercado, passou a ter ação direta no processo de elaboração das atuais DCNEF, quando esteve presente enquanto membro das Comissões de Especialistas designadas para este fim, criando o curso de Bacharelado em Educação Física. Além disso, por meio de resoluções internas, tratou de impor qual trabalhador e em que local ele pode atuar, criando inclusive, a separação entre professores e profissionais de Educação Física, como coloca Sartori (1997, p.28-29):

Considero oportuno estabelecer distinção entre a designação de *professores* e de profissionais, com apoio em STEINHILBER (1996, p. 60) que, ao analisar a ambigüidade do termo Educação Física, afirma que: “(...) o termo indica uma *disciplina curricular* ou uma *profissão*”... Além disso, quando se relaciona com trabalho, o termo *professor* de Educação Física refere-se àqueles indivíduos, cuja formação acadêmica, o habilita para trabalhar com Educação Física no ensino formal (magistério) e *profissional* de Educação Física abrange todos os sujeitos, que obtiveram formação em curso de Licenciatura ou de Bacharelado e cujas atividades profissionais são exercidas na área da Educação Física, em atividade de ensino, ou ainda como treinador, preparador físico, personal training, ou similares (grifos do autor).

Atentamos, que o que estamos expondo vai ao encontro do que os professores destacaram em suas respostas, no que tange ao CONFEF/CREF e sua atuação nos rumos que tomaram a Educação Física após década de 1990. O professor 4, brevemente, demonstra certa propriedade ao relatar o processo de criação do CONFEF, e a quais interesses ele vem atender na sociedade capitalista:

O conselho legisla sobre quem é o profissional de Educação Física: agora o profissional não é uma pessoa formada em Educação Física, mas um bacharel em Educação Física, que vai atuar em áreas não escolares. Para o conselho ter sucesso é preciso criar mais cursos de bacharel, porque até então, ele estava legislando sobre pessoas que tinham uma formação geral. Então surgiu a questão dos provisionados, de se fazer um cursinho pra eles, mas a formação do bacharel se intensificou.

Até hoje a gente percebe que, dentro da próprio campo da licenciatura, o CONFEF esta lá para dizer... agora já querem emitir carteira diferenciada, que o nicho do mercado não é só o bacharel, e eles querem cada vez mais congrega e cercar essa formação, para obter o lucro deles.

O conselho surge como um aparato legal não de garantir emprego, trabalho ou condições de trabalho, mas no sentido de reger e ditar quem pode e quem não pode. E aí ele foi criando uma divisão entre os trabalhadores da área. O conselho dita a formação, porque ele diz quem é leigo, quem não é: por exemplo, um mestre de capoeira é formado na capoeira há anos e tem título de mestre por essa formação, porém vai ser considerado leigo, porque não é formado em Educação Física e porque não tem o registro no conselho.

O conselho vem pra defender os interesses do capital de grandes grupos capitalistas na área da Educação Física. Um ponto que ele está privilegiando essa questão relaciona-se com o mercado terceirizado do fitness; para eles não interessa o professor que trabalha na escola pública, interessa aquele trabalhador que está em empresas privadas. Assim o conselho exige que você tenha a formação por eles colocada, mais uma responsabilização individual nesse sentido (ENTREVISTA professor 4).

Já o professor 2, coloca dessa forma:

Na realidade assim, o CREF era uma bagunça. A Educação Física é um curso muito bagunçado, por incrível que pareça. Para mim, é um dos mais desorganizados no Brasil. Daí em 1999, eles tiveram que se organizar porque o Governo Federal foi em cima: o que você tinha que fazer, o que não tinha. Então, eles meio que vão fazer tudo de uma vez só; então, vamos juntar e vamos dividir a categoria, licenciatura e bacharelado. Porque eles não se entendem. Também falta entendimento dos conselheiros. Faltou entendimento da questão política e se fez isso, e ficou. Não tem, é mais política mesmo. Não teve uma questão, estava bagunçado, se juntou tudo e depois foi a divisão.

O Conselho Federal de Educação Física serve para fiscalizar os profissionais. Também, tem um lado positivo: faz cursos, dá descontos. Até que enfim, o conselho teve um lado positivo de se

juntar, porque a filiação é cara. Os descontos são irrelevantes, com o que a gente ganha. Então, alguma coisa foi positiva. Mas também acho que tem muito a melhorar. É uma batalha muito grande e que agora que vai fazer 10 anos, 20 anos. (ENTREVISTA professor 2).

O professor 2 atribui ao conselho uma caracterização mais positiva, colocando que este vem realmente tentar desenvolver a área. Porém afirma que ainda faltam ao conselho experiência e conhecimento, e que como entidade tem muito o que crescer. Além disso, fala da necessidade de adquirir recursos para melhorar as condições da Educação Física e de seus trabalhadores. Esse professor, quando questionado se o CREF deve estar presente nos assuntos que dizem respeito à Educação Física Escolar, defende sua presença como instrumento de auxílio na melhoria das condições de trabalho da categoria na escola:

Com certeza, com certeza. Mas daí a gente entra novamente na questão política. No estado de Santa Catarina, trabalha quem quiser na escola. Se eu sou habilitada ou não habilitada, se eu tiver Ensino Médio, não tem diferença. O que o Deschamps fala na televisão é uma coisa incoerente: se eu tiver Ensino Médio e quiser dar aulas de Educação Física, eu vou lá e dou aulas. Então, a gente vê que também é política, não vai funcionar, porque tem resoluções estaduais que abrangem o estado. Não se tem CREF na escola, não é obrigatório ter, ninguém tem. Então, é política, você vê que é política, totalmente (ENTREVISTA professor 2).

E, continua sua defesa, mesmo quando apontamos que o responsável por fazer a fiscalização no ambiente escolar é o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC):

Não, não tem. O MEC não fiscaliza. Isso é "lorota", isso é coisa para dizer... Não fiscaliza, porque tem resolução estadual. E mesmo que o MEC estivesse em cima, existe essa resolução, o estado está na lei, e eles fazem o que eles querem. Eles não são obrigados a contratar e não vão fiscalizar, e nem nada. Tanto que põem lá 150, 200, 300, então não tem diferença, cada um trabalha no que quiser (ENTREVISTA professor 2).

Finalmente, como exposto, o país passou por transformações importantes ao longo dos anos, no fim da década de 1980 e início de 1990. Pontuamos, a necessidade de se conhecer o processo que se estabeleceu nesse período, principalmente no campo educacional, para que assim os professores possam ter a capacidade de analisar e transformar sua prática pedagógica, nos dias atuais. No entanto, os dados obtidos e discutidos nessa seção, mostram que há uma deficiência de conhecimento por parte dos professores que participaram do nosso estudo a respeito do processo histórico de produção e dos fundamentos presentes nos documentos que regem a educação e a Educação Física brasileiras, e que direcionam diretamente sua atuação no meio escolar. Apesar disso, estes documentos são as fontes de referência mais utilizadas por esses professores, uma vez que apenas um entre os nove participantes da pesquisa, se posicionou de forma a não embasar sua prática pedagógica nesses documentos.

3.2 Condições de trabalho e prática pedagógica

3.2.1 Direitos dos professores

No seio da estrutura social capitalista, o Estado é quem tem o papel e o poder de determinar os limites das relações constituídas entre os indivíduos na sociedade. Um dos instrumentos para isso no caso do Brasil, é por meio de leis, função que compete ao Poder Legislativo. Além das leis e dos documentos normativos que direcionam a educação brasileira, se encontram ainda, a sistematização do que é instituído como direitos atribuídos à classe trabalhadora. Atualmente, os direitos dos trabalhadores estão organizados no Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, conhecido como a Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, no período do Estado Novo

(1937-1945). À época, as principais conquistas com a CLT foram a jornada diária de oito horas de trabalho e o salário mínimo.

Devemos destacar que, nem a CLT ou qualquer outro direito dos trabalhadores foram conquistados a benesse ou solidariedade do Estado ou de qualquer governante. Estes sempre foram disponibilizados à classe trabalhadora só, e somente só, após muita luta, via movimentos sindicais ou demais movimentos sociais de resistência. A própria CLT, tão atrelada à bondade do presidente Vargas, lhe rendendo o apelido de "pai dos pobres", foi uma conquista do movimento sindical, que tinha um viés anarquista, em desenvolvimento, desde a década de 1920.

Os direitos dos trabalhadores são de suma importância para a qualidade de vida e melhoria das condições humanas dentro dos limites da sociedade capitalista. Quanto à jornada de trabalho, por exemplo, Trotsky (2009, p. 35) afirma:

No que concerne à jornada de oito horas, é uma conquista direta da revolução, e das mais importantes. Em si mesmo, este fato provoca uma mudança fundamental da vida do operário ao libertá-lo de dois terços da jornada de trabalho. Cria-se assim uma base para transformações radicais no modo de vida, para melhorar a forma de viver, desenvolver a educação coletiva, etc., mas se trata apenas de uma base. Quanto mais o tempo de trabalho seja utilizado com consciência, mais a vida do operário se organizará de forma completa e inteligente. (...) “Oito horas de trabalho, oito horas de repouso, oito horas de liberdade” – proclama a velha fórmula do movimento operário. Nas atuais condições, essa fórmula adquire um conteúdo de todo novo: quanto mais as oito horas de trabalho forem produtivas, mais as oito horas de repouso serão reparadoras e higiênicas, e mais as oito horas de liberdade serão culturais e enriquecedoras.

No estado de Santa Catarina, a categoria dos professores possui, além da CLT, um estatuto próprio, representado pela lei nº 6844, de 29 de julho de 1986 (Estatuto do Magistério Público Estadual do estado de Santa Catarina), sancionada pelo governador Espiridião Amim. Este documento garante alguns direitos e deveres diferenciados, de acordo com a especificidade de trabalho do magistério.

Partindo da ideia de que esses direitos são conquistas advindas de lutas históricas da classe trabalhadora, acreditamos que os professores devem ter total clareza de toda a informação a esse respeito, para assegurar a efetividade dessas lutas e, diariamente, poderem cobrar dos seus superiores a sua garantia.. Contudo, a realidade é que os trabalhadores, muitas vezes, se colocam alheios a essas conquistas, atribuindo os benefícios conquistados a quem os sanciona. Tal fato foi observado, por exemplo na fala do professor 2, sobre como surgiram os direitos hoje constituídos:

Sim. Getúlio Vargas. Desde lá, da CLT. Então, esse esclarecimento eu tenho. Eu nasci numa cidade de política, eu sou de Brasília, e tenho essa política bem clara na cabeça. Os direitos existem, mas nem tudo que a gente tem direito a gente vai ter o dever. Entendo a questão celetista e estatutária que são categorias diferentes, mas trabalham todo mundo juntos no estado (ENTREVISTA professor 2).

Tal professor afirma, portanto, a condição de Vargas como o responsável pela criação dos direitos dos trabalhadores e, em momento algum, destaca a importância das lutas dos mesmo para impulsionar a criação do que conhecemos como CLT. Mesmo ao questionarmos se havia algo anterior à aprovação da CLT que poderia ter interferido nesse processo, ele afirma que: "Não, pelo meu entendimento foi desde de Getúlio Vargas. No meu entendimento é isso, se tiver nunca li na História. Todos os meus vestibulares foi Getúlio Vargas..." (ENTREVISTA professor 2). Em contrapartida, apesar do professor 4 também atribuir os direitos trabalhistas à CLT e à Vargas, , ele deixa clara a posição de que não se tratou de um presente, e sim de uma conquista:

A CLT é da década de 40, foi Getúlio Vargas que sancionou. Ele ficou conhecido como pai dos pobres e depois como a mãe dos ricos, porque Getúlio assinou a CLT e que tiveram várias conquistas, como se fosse ele o mentor de toda essa questão, mas que, na verdade, foi fruto da luta de muitos trabalhadores há muito tempo. Na verdade, ele era o pai por causa disso, só que com uma mão ele entregava a CLT aos trabalhadores, mas com a outra ele fazia muitos carinhos na

burguesia, porque a mãe é sempre melhor que o pai, dizem, então foi nesse sentido (ENTREVISTA professor 4).

Do mesmo modo, ele confirma a ideia de que, mesmo os direitos sendo fruto da luta dos trabalhadores, em última instância, quem escreve e ratifica as leis contendo esses direitos, são os governantes. Além disso, aponta que só o fazem a partir de duras negociações, pois "os direitos, os interesses que são colocados nessa legislação vão ser sempre interesses do capital, porque são eles (classe dominante) que estão gerindo o capital" (ENTREVISTA professor 4). E continua afirmando que:

Os direitos dos trabalhadores, no geral, se a gente for pensar, nessa sociedade de classes, que o interesse não é o interesse dos trabalhadores, mas o interesse em voga é o interesse da burguesia. Se estão lá (como lei), vêm sempre na esteira de um movimento muito grande e forte dos trabalhadores, de lutas dos trabalhadores. Então, na verdade, a CLT vem nessa linha, desses movimentos, que existe, nesses documentos, reivindicações claras dos trabalhadores, mas eles são escritos, são feitos pelos governantes. Têm algumas concessões, mas esses direitos vão sendo ampliados só com a luta dos trabalhadores mesmo (ENTREVISTA professor 4).

Vemos que, o professor 4 tem, ao mesmo tempo, consciência dos limites impostos por um Estado que governa em prol da classe dominante e que sempre advoga e busca atender aos interesses dessa classe, mas também reconhece a importância, a necessidade e a esperança de conquistas e mudanças devido à resistência dos trabalhadores. Já, o professor 2 faz sempre uma análise pessimista das condições dos trabalhadores, e não demonstra crer em perspectivas de mudança:

A gente procura ler. Por exemplo, a gente tem direito a insalubridade, mas a gente não ganha. Às vezes, você tem a clareza, mas querer buscar isso é chato, porque eles não vão te dar isso. Às vezes, você tem direito a periculosidade, mas eles não vão te dar isso. Está baseado na lei, mas as leis na prática mesmo...(Não funcionam) Tem coisas que a gente não vai ganhar e não vai ter jeito (ENTREVISTA professor 2).

Como anteriormente citado, a categoria dos professores, além de ser regida pela CLT, possui, ao mesmo tempo, especificidades contidas em estatuto próprio. Neste estatuto estão alguns direitos e deveres a serem assegurados e cumpridos por esses profissionais. Entre eles, encontramos itens como estágio probatório, dedicação exclusiva (D.E.), remuneração, férias, licenças, entre outros. O professor 4, aponta diferenças entre o que é garantido pela CLT e pelo estatuto, em relação a conquistas dos trabalhadores:

Tem alguns direitos, que são os direitos gerais dos trabalhadores, que vem da CLT. Até hoje, o professor que tem contratos de caráter temporário/professor substituto/professor ACT, é regido pela CLT. Mas, no sentido estadual, tem alguns estados que tem seus estatutos específicos, que regem...(os professores). Alguns municípios também têm esses regimes próprios dos direitos, mas que, na verdade, esses estatutos, não ferem os direitos que são imediatamente da instância maior. Os estatutos são os que possuem mais conquistas dos trabalhadores, de greve, muita movimentação, mas geralmente neles que têm os principais avanços históricos da categoria (ENTREVISTA professor 4).

Então, segundo esse professor, os estatutos, possuem mais reflexos das vitórias das lutas dos professores. Entendemos que isso se dá, principalmente, porque os avanços adquiridos pela categoria normalmente partem de reivindicações específicas, e que se enquadram diretamente nesses estatutos e não na CLT. Porém, quando questionado se ele tinha conhecimento pontual sobre quais os direitos garantidos aos profissionais do magistério conforme os estatutos, ele admitiu o desconhecimento de sua totalidade,mas discorreu sobre alguns

comentando, inclusive, como o governo do estado tem agido em relação a sua garantia:

Eu acho que, tem muitos dos direitos, que ainda preciso me apropriar pra saber, porque é bastante legislação. Se a gente for pensar agora, mais especificamente, em termos de aposentadoria, das leis da aposentadoria, elas estão modificando de uma maneira muito rápida, de forma a sempre “ferrar” com os trabalhadores. Mas com relação a legislação, tenho me apropriado da questão da lei do piso do magistério, que já foi colocada há algum tempo, e que aqui, no estado, essa parte da legislação diz-se que está sendo atendida, mas não está sendo atendida. O piso que eles colocam como piso do professor, eles dizem que pagam a todos os professores, mas eles colocam o piso não de nível superior, mas de nível de ensino médio, de formação técnica com referência. E a própria questão dos reajustes anuais que têm sido colocados, a gente vê que, especialmente nos últimos anos aqui no estado, os professores têm feito greves históricas, e sequer têm conseguido ser chamados pra negociar com o governo. A gente tem no estado o direito às férias no final do ano, já o recesso do mês de julho é colocado como formação¹⁶. Então, apesar de a gente não ter duas semanas com as crianças, a gente tem uma semana de formação. E essa formação fica a cargo da unidade. A gente teve, a cargo da nossa unidade, formação com pessoas que dão shows, em termos de: "seja empreendedor!", "você é legal!", "se você não é legal, a culpa é sua!", "se

¹⁶ Esclarecemos, aqui, que tal convocação é prevista no Estatuto do Magistério, no seu Art. 93: O membro do magistério tem direito até 60 (sessenta) dias de férias por ano, devendo coincidir este período com o do recesso escolar"(SANTA CATARINA, 1986). E, continua no Parágrafo único, deste artigo: Garantido o gozo mínimo de 30 (trinta) dias contínuos de férias anuais, o membro do magistério pode, durante o recesso escolar, ser convocado para participar de atividades relacionadas com suas funções" (SANTA CATARINA, 1986). Ou seja, dentre os 60 dias de férias, é garantido ao professor o gozo dos 30 dias de férias, igualmente ao que ocorre com todos os trabalhadores regidos pela CLT, porém o que excede pode ser transformado convocação para formação.

você não é um bom professor, a culpa é sua!". Seguem essa política (ENTREVISTA professor 4).

Aqui, temos mais exemplos de como o poder do Estado se utiliza da sua posição para tratar os direitos dos trabalhadores de acordo com suas determinações e interesses. Isso ocorre porque o Estado, no atual modelo político neoliberal, tem como objetivo real a flexibilização dos direitos trabalhistas e, dessa forma, tenta, por todos os meios, reduzi-los ou eliminá-los ao máximo, como aponta Antunes (2011, p. 194):

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura "pós-moderna", bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes desse período recente.

Diante disso, procuramos saber dos professores quais benefícios lhes estavam sendo disponibilizados pelo governo estadual (Tabela 5).

Tabela 5: Direitos trabalhistas disponibilizados ou não pela instituição, segundo os professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Direitos Trabalhistas				
	Hora/atividade	Dedicação Exclusiva	Férias	13º salário	Plano de saúde
1	X		x	x	
2	X			x	
3	X	x	x	x	
4	X		x	x	x
5			x	x	
6	X		x		
7	X		x	x	x
8	X		x	x	x
9	X	x	x	x	x

Fonte: o próprio autor

Primeiramente, o que merece destaque, a princípio, é que há algumas incoerências entre as respostas dos professores: há professores em uma mesma condição contratual com respostas diferentes, sendo que, normalmente, os direitos são equitativos entre os profissionais de uma mesma categoria contratual. Alguns exemplos dessas inconsistências podem ser destacados: o professor 5, por exemplo, afirma não ter direito a hora-atividade, porém este direito é sim colocado em prática no IEE, mesmo com alguns problemas; os professores 3 e 9 assinalam exercer a D. E., mesmo o estado não disponibilizando esse direito para os professores; conforme comentam o professor 2: "não, no estado não tem (D. E.), se tiver... (não sei). No meu entendimento não tem" (ENTREVISTA professor 2), e o professor 4: "[...] diferentemente do nível municipal (Florianópolis), que tem a questão da dedicação exclusiva, [...] a gente (no estado) não tem (ENTREVISTA professor 4). Além disso, os dois professores que indicaram ter a D. E. são ACT, o que demonstra a improcedência de suas afirmações, visto que este benefício só é dado a professores efetivos, pois são cobertos pelo seu Estatuto do Magistério. Tal fato pode ser atribuído a uma falta de conhecimento desses professores a respeito do que se trata a D. E. Como podemos ver na resposta do professor 2:

É quando você ganha um abono para trabalhar somente naquele lugar ali. As prefeituras que dão, não é? A prefeitura de Florianópolis. Pelo que eu saiba, só a de Florianópolis. São José não dá. São José dá outro bônus, mas ganha também. Isso é importantíssimo, não é? O profissional se dedica mais, trabalha com mais qualidade e não fica naquele nervosismo de buscar outros trabalhos. E o trabalho te dá condição de estudar, pesquisar e ter um bom desenvolvimento da prática material. Então, isso é importante também. Não adianta me pagar, mas não me dar condições básicas (ENTREVISTA professor 2).

O professor 4 destaca os mecanismos e requisitos para a solicitação do benefício que, conforme ele, não é automático:

40 horas (carga horária necessária). É preciso ter um documento preenchido pelo servidor dizendo "não ocupar outro cargo público ou privado" assinado pela sua chefia imediata, precisa ter comprovação de não ser sócio ou dono de alguma empresa, ou seja não ter nenhum outro vínculo empregatício ou empresarial pra conseguir, e eu preciso requerer esse direito através de processo, não é automático (ENTREVISTA professor 4).

Outras confusões por parte dos professores ocorrem no que tange às férias, quando o professor assinala não ter esse benefício, porém independente da modalidade contratual os professores têm esse benefício assegurado. No caso dos efetivos, usufruindo tanto da remuneração quanto do afastamento das atividades, exceto nos períodos de formação continuada, exceções previstas no Estatuto do Magistério. Já no caso de professores ACT, eles gozam do afastamento no recesso escolar do meio do ano e recebem, ao fim do contrato anual, remuneração de férias de forma proporcional ao tempo trabalhado. O mesmo ocorre com o 13º salário. No entanto, o professor 6 nega ter esse benefício.

Quanto ao plano de saúde, o professor 9, que tem contrato temporário (ACT), declara possuir plano de saúde pelo estado, no entanto os professores entrevistados asseguram que este direito só é adquirido pelos professores efetivos. O professor 2, mesmo com certa insegurança, diz que "plano de saúde, ACT não ganha, me parece que ganha, não sei como funciona [...]" e, o professor 4, afirma: "[...] eles (professores ACT) também não têm direito a plano de saúde [...]" (ENTREVISTA professor 4). Ao buscarmos a legislação que trata sobre essa questão (Lei Complementar nº 306, de 21 de novembro de 2005, que "Institui o Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Santa Catarina - Santa Catarina Saúde e estabelece outras providências"), percebemos que a própria lei é um pouco confusa. Em seu art. 6º, no item III do parágrafo 1º coloca que "os Membros da Magistratura Estadual, os Membros do Ministério Público Estadual, os Conselheiros e Auditores do Tribunal de Contas do Estado e os Procuradores do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas" (SANTA CATARINA, 2005, grifos meus) têm direito ao plano de saúde, mas não esclarece a situação dos ACT. Dúvida agravada quando, no parágrafo 3º, sobre os segurados conveniados, esta aponta:

§ 3º Para efeitos desta Lei Complementar, denomina-se segurado conveniado os servidores e empregados, **independentemente do regime jurídico de trabalho, que se enquadrem no disposto no art. 5º desta Lei Complementar**, bem como os cartorários nas funções de Notariais, Registradores, Oficiais Substitutos, Oficiais Maiores, Escreventes Juramentados e Juizes de Paz, que foram nomeados anteriormente à Lei federal nº 8.935, de 1994 (SANTA CATARINA, 2005, grifos meus).

E, percebemos que há um esclarecimento, nessa categoria acerca do regime de trabalho, mas o art. 5º não inclui os membros do magistério, fazendo com que a obscuridade, sobre a inclusão ou não dos professores ACT no plano de saúde do estado, permaneça. Dessa forma, ou há um desconhecimento por parte dos professores ou, na prática, ele não atinge os professores de caráter temporário.

Agora, no que confere à hora-atividade, em que o professor 2 esclarece, corretamente, ser "a hora de atividade que a gente tem pra fazer planejamento" (ENTREVISTA professor 2), o professor 5 é o único que alega não possuí-la. Isso pode ser justificado por um desconhecimento dos direitos devidos aos professores, mas também, porque esse tempo não é organizado de uma forma que fique claro ou dê condições concretas para que o professor usufrua dele. Nesse sentido, sobre como funciona a hora-atividade no estado, o professor 4 elucida:

Que eu saiba são 33 aulas por semana que corresponde ao professor de 40 horas, mas ele pode ter aulas excedentes. Mas agora lembrando, tem professor (que tem) até 60 horas, porque tem professor que trabalha de manhã, de tarde e de noite. Até 60 horas, mas não quer dizer 60 aulas. São 33 aulas por semana para quem é 40 horas, então fecharia. Seria 50 aulas (total) porque é aula/relógio e não uma hora. Então seria 50 aulas por semana, 10 cada dia, então seriam 33 aulas e 17 aulas de hora-atividade (ENTREVISTA professor 4).

E, a confusão, se apresenta quando este professor relata que, as aulas de hora-atividade, não são organizadas de uma forma que permita o professor ter tempo hábil para planejar suas aulas, afinal são colocadas, até mesmo, em 'janelas' entre as aulas. Nas palavras dele:

[...] muitas unidades tem a questão de que o professor trabalha 33 aulas, [...] e essas 17 aulas são janelas no meio das aulas e daí, pergunta-se: a gente acabou de sair de uma aula de 45 minutos e a gente tem uma janela, a gente consegue organizar alguma coisa nesses 45 minutos ou só respirar e tomar água? A gente respira e toma água (ENTREVISTA professor 4).

Esse tipo de organização precário, então, pode ter sido o motivo da resposta do professor 5, pois ele acaba por não ver sua hora-atividade se efetivar de forma concreta no seu dia-a-dia de trabalho. Inclusive, esse relato, demonstra a inadequação da hora-atividade, promovida pelo estado, com o que manda a lei 11.738/2008, onde a jornada de trabalho do professor deve ser de 2/3 em sala de aula e 1/3 de atividades extraclasse (hora-atividade)¹⁷, enquanto que, no estado, a lei complementar estadual n°. 1.139/92, emprega o seguinte:

Art.5º O vencimento do professor, especialista em assuntos educacionais, consultor educacional e assistente técnico-pedagógico com regime de 40 (quarenta) horas semanais é o fixado em níveis e referências, segundo os valores constantes do Anexo VI, desta Lei Complementar.

(...)

§4º O professor de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 2º Grau, **com regime de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais deverá ministrar 32 (trinta e duas), 24 (vinte e quatro), 16 (dezesseis) ou 08 (oito) horas-aula, respectivamente**, e usufruirá de horas-atividade, as quais deverão ser cumpridas, obrigatoriamente, na unidade escolar.

¹⁷ Destacamos, quanto a isso, a luta dos trabalhadores da educação, em nível nacional pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), em favor do aumento da hora-atividade para 1/2 (50%) da sua carga-horária.

§5º As horas-atividade destinam-se ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe.

§6º No caso do não oferecimento das condições mínimas para o cumprimento das horas-atividade na Unidade Escolar, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto poderá, após comprovação formal das deficiências existentes, dispensar o professor da obrigatoriedade prevista no § 4º, deste artigo (SANTA CATARINA, 1992, grifos meus).

Ou seja, em contradição com o que é determinado na lei 11.738/2008, o estado segue exigindo que os professores tenham apenas 1/5 (20%) da sua carga-horária em hora-atividade. O professor levanta, ainda, mais problemas relacionados à hora-atividade dos professores pedagogos, "porque os professores pedagogos não têm direito à hora-atividade, que é uma conquista da lei do piso, mas que ainda não se manifesta aqui no estado" (ENTREVISTA professor 4).

Vale ressaltar, ainda que, como fomos percebendo, existem diferenças entre o que é disponibilizado para professores com regime de trabalho efetivo e professores com contrato temporário. O professor 2, afirma que "tem (diferenças), bem grandes. Até discriminação entre professores efetivos e professores ACT" (ENTREVISTA professor 2). O professor 4, nos dá ainda mais elementos:

Sim, a questão da progressão na carreira, que não existe pro ACT. Independente da formação e do tempo de serviço do ACT, ele não tem essa progressão na carreira conforme os anos. A questão agora nesse momento da regência de classes que estão querendo retirar do professor ACT, eles também não têm direito a plano de saúde, e a questão do vale transporte é a mesma. A questão de licença tratamento de saúde do professor ACT, depois de 15 dias de licença saúde, vai ser pago pelo INSS, como é regido pela CLT, e o professor do estado tem a perícia específica do estado (ENTREVISTA professor 4).

Percebemos, ainda que, em se tratando dos direitos que até então eram garantidos tanto para ACT quanto para efetivos, atualmente sofrem um processo intensificado para a sua retirada - por exemplo, a Medida Provisória 198, que desqualifica os professores ACT, alterando a sua forma de contratação e remuneração. Medida Provisória que, por meio da mobilização dos professores, encabeçados pelo Sindicato do Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC), foi impedida de ser aprovada. E é, nessa linha que, o professor 4, comenta a situação dos ACT:

Mas, por exemplo, o que está acontecendo hoje é um ataque aos direitos dos professores ACT, a questão da regência de classe. Apesar de eu conhecer professores naquela unidade que eu trabalho que estão há 25 anos como ACT, eles não têm o direito a férias remuneradas, todo final de ano é uma rescisão de contrato; não têm direito a plano de saúde, não têm direito a licença saúde, licença pra acompanhamento de cônjuge pra tratamento de saúde, pessoa da família. Então, no sentido mesmo de precarizar esses trabalhadores e no sentido de frear um pouco a luta, no sentido de que professor efetivo tem uma estabilidade que o ACT não têm. Então, você vai sair, você vai fazer greve... será que ano que vem você vai voltar pra cá? Como vai ser sua avaliação nesse sentido? E vários outros direitos que não são pagos para esses trabalhadores. Tirando a estabilidade, desobriga o estado de estar tendo aquele servidor público, é cada vez menor o número de servidores públicos (ENTREVISTA professor 4).

O que nos leva a refletir porque existe tal diferença? O professor 2, pondera que:

Talvez seja uma questão cultural mesmo, do próprio estado. Não é nem do profissional, acho que é a cultura mesmo do estado de Santa Catarina que tem essas diferenças. Mas, acho que é mais a questão cultural da cidade, porque em outras cidades do Brasil, também é assim, a estabilidade de emprego. Eu não vejo como uma questão pessoal, eu vejo mais uma questão cultural, mais por esse lado. Posso estar enganada,

mas eu nunca tive outra visão dentro da escola e também nunca alguém demonstrou. Mas agora é claro, os efetivos ganham mais “carinho”, têm aquela dedicação. Talvez tenha isso, mas eu não me recordo de ter visto essa diferença grande (ENTREVISTA professor 2).

Segundo esse professor, tal diferenciação nada mais é que fruto de uma questão cultural. Entretanto, o professor 4 aponta que "só no meu local de trabalho – que são os anos iniciais, que é uma escola de aplicação específica – 90% dos professores, se não mais, são ACT, professores efetivos são pouquíssimos" (ENTREVISTA professor 4). Porém, se formos analisar a fundo, veremos que essa não é a realidade, afinal a contratação temporária de professores acontece em todo território nacional. Latorre (2013, p. 36) expõe que, segundo números dos microdados do Censo Escolar de 2012:

Santa Catarina ocupa a sexta colocação no ranking da precarização, com 59,8% de professores temporários, mais que a metade do quadro funcional atuando com contratos temporários, sem direitos e perspectivas. A pesquisa, no entanto, não leva em consideração os casos *híbridos* ou os professores que podemos chamar de “*semi-ACTs*”, aqueles que são *parcialmente temporários*, situação muito comum no estado, onde os professores efetivos com carga horária reduzida (10, 20 ou 30 horas) e outros com carga horária considerada normal (40 horas), mas com dificuldades em fazer render os vencimentos, acabam complementando suas respectivas cargas horárias de efetivos com contratos temporários de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, no intuito de atender demandas pessoais e familiares.

Só nos resta afirmar que, na esteira das políticas neoliberais de diminuição de gastos pelo Estado, a retirada e a flexibilização dos direitos dos trabalhadores, bem como a precarização das condições de trabalho, o trabalhador em caráter temporário se encaixa perfeitamente. Latorre (2013, p. 31), com o auxílio de Antunes (1995), destaca esses benefícios:

A temporalidade dos contratos de trabalho é extremamente benéfica ao capital, possibilita impor grandes recuos à classe trabalhadora na área econômica, política e sindical. Os contratos podem ser criados em benefício dos patrões e dos governos, economizando os custos com a força de trabalho, maximizando os lucros e a rentabilidade capitalista. No campo político e sindical, os trabalhadores são divididos e parcializados em: estáveis, terceirizados, temporários, desempregados, subempregados, entre tantas outras metamorfoses presentes no mundo do trabalho.

Portanto, concluímos que a existência e predominância de professores contratados em caráter temporário transcende a questão cultural. Sua preponderância possui uma importância de ordem político-econômica para a estrutura capitalista, tanto no que tange às políticas de ataque ao trabalhador na execução do seu trabalho, quanto na organização das lutas de resistência.

3.2.2 Condições de trabalho no IEE

Como argumentado na seção anterior, o atual modelo capitalista se caracteriza por ampliar o processo de precarização e intensificação das condições de trabalho da classe trabalhadora e, além disso tem profunda preocupação com a redução dos custos do Estado. Vimos que, uma das formas que isso se concretiza é pelo cerceamento dos direitos dos trabalhadores, processo esse que no campo da educação, se materializa com a contratação de professores de caráter temporário, mais baratos e que exigem menos responsabilidades fiscais. Soma-se aqui, o interesse por parte do Estado da desvalorização do setor público, com intenção de aumentar o número de privatizações aquecendo, assim, o mercado e a produção de capital.

Para que essas intenções sejam efetivas, é necessário que as condições de trabalho estejam o mais sucateadas possível. Esse fenômeno afeta diretamente a vida dos trabalhadores, dentro e fora do ambiente de trabalho. Exemplo disso pode ser observado em relação à carga de trabalho dos professores (Tabela 6):

Tabela 6: Carga horária dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Carga horária atual						
	10h/a	20h/a	30h/a	40h/a	50h/a	Não sei	Outros
1			x				
2				x			
3				x			
4				x			
5			x				
6					x		
7					x		
8				x			
9				x			

Fonte: o próprio autor

Prof.: Professor

Notamos que, todos os professores que participaram do nosso estudo possuem uma carga horária de 30 h/a ou mais, chegando a 50 h/a. Considerando que um professor que possui carga horária que abranja ambos os turnos matutino e vespertino é um professor 40 h/a, os dois professores que afirmam ter carga horária de 50 h/a para completar sua jornada de trabalho precisam lecionar em um terceiro turno (noite). Ou seja, a maior parte do tempo da sua vida este professor passa dando aulas. Isso é, totalmente prejudicial para condição humana do trabalhador, como coloca Marx (2013, p. 222):

Durante uma parte do dia, essa força tem de descansar, dormir; durante outra parte do dia, a pessoa tem de satisfazer outras necessidades físicas, como alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. Além desses limites puramente físicos, há também limites morais que impedem o prolongamento da jornada de trabalho. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma dada época.

Dessa forma, podemos afirmar o caráter desumanizador presente na extensa carga horária dos professores, problema agravado devido ao fato de o trabalho de um professor não se resumir à sua presença na escola e/ou dando aulas, mas este, possui atribuições que vão além dos muros da escola: planejamento, elaboração e correção de provas, pesquisa, atribuição de notas e etc. A posição do trabalhador, neste caso, é tão submissa que, na maioria das vezes não lhe dá possibilidades de escolher o tamanho da sua jornada de trabalho, tendo que aceitar o que lhe está disponível a custo da sua sobrevivência. Notamos isso, na fala do professor 2:

É a maneira de sobreviver. Não é questão de extensa ou menos extensa, porque se não for assim, você não ganha um salário digno para sobreviver. É difícil, muito complicado. Eu ganho uma bolsa do FNDE¹⁸ e, desde novembro, eu não recebo. Então, é um dinheiro que você não pode contar, porque é pago pelo Pacto Nacional do Ensino Médio¹⁹. Então, é a maneira de sobreviver... se não tivesse 40 horas não sobreviveria... As coisas são muito caras, a vida muito corrida (ENTREVISTA professor 2).

O fator determinante para que o trabalhador se submeta a jornadas de trabalho desumanas é a obtenção de um salário maior, o que pode ser corroborado pela fala do professor 2:

Ah, nossa! Até isso eu vi hoje no meu horóscopo. É ter muita dignidade, seguir em frente saber levar as coisas no bom humor, saber o que quer da vida sem procurar reconhecimento e não se apegar 'naquele jeito', que 'daquele jeito' nunca vai dar. Então, é difícil... assalariado é ter dignidade! Se eu fosse resumir, em uma palavra, é ter dignidade. É muito difícil (ENTREVISTA professor 2).

Este professor, descreve o trabalhador assalariado por um viés moral, de dignidade, um indivíduo esforçado, que corre atrás das suas conquistas sem se preocupar com os julgamentos alheios, em suma, que busca seus anseios individuais pelo próprio esforço, sem questionar ou

¹⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

¹⁹ Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

sair dos limites da ordem estabelecida. Já o professor 4 apresenta uma visão diferente de trabalhador assalariado:

Existem duas classes: uma classe capitalista, que possui os meios de produção, e a classe trabalhadora, que não possui os meios de produção. Então, o professor como trabalhador assalariado, vende a força de trabalho dele para sobreviver, para manter as suas condições. O que não quer dizer que esse salário realmente satisfaça suas necessidades, 'do estômago à fantasia' (ENTREVISTA professor 4).

Assim, este situa o trabalhador assalariado em sua condição de classe, como pertencente à classe trabalhadora, ou seja, a classe que não possui os meios de produção²⁰, e que só lhe resta vender sua força de trabalho em troca de um salário. Sobre isso, Lênin (1899, s/p) expõe que:

Os patrões pagam aos operários exclusivamente o salário imprescindível para que estes e suas famílias mal possam subsistir, e tudo o que o operário produz acima dessa quantidade de produtos necessária para a sua manutenção o patrão embolsa: isso constitui o seu lucro.

No entanto, o salário que deveria suprir as necessidades básicas dos trabalhadores, muitas vezes, não o consegue, como aponta o professor 2:

²⁰Conjunto formado pelos meios de trabalho e pelo objeto de trabalho. Os meios de trabalho incluem os instrumentos de produção (ferramentas, máquinas), as instalações (edifícios, silos, armazéns), as diversas formas de energia e combustível e os meios de transporte. O objeto de trabalho é o elemento sobre o qual ocorre o trabalho humano: a terra e as matérias-primas, as jazidas minerais e outros recursos naturais (SANDRONI, 1999, p. 378).

O salário é para ter as condições básicas mínimas, pra ter minha casa, minha água, minha luz, meu almoço. Ter as condições mínimas, higiene básica. Às vezes, nem o tênis que eu tenho dá pra comprar, porque tênis de Educação Física é caro! Mas é ter uma condição básica mediana, que eu possa pagar um dentista... (ENTREVISTA professor 2).

Este professor ainda complementa que precisa trabalhar em outro lugar: "Sim, na academia. Dou aula de natação e hidroginástica" (ENTREVISTA professor 2). Mas esclarece que, este segundo emprego além de ser necessário para complementar sua renda individual, também serve como uma forma de relaxamento, de escape para as tensões do trabalho escolar, por ser uma atividade que lhe é prazerosa, e relata que o salário da escola não consegue cumprir sua função:

Não, suprir não. Porque quando você trabalha em outro lugar seus valores aumentam também, tem o outro lado. Mas, a questão da academia pra mim foi por relaxamento, dar uma prática. Sempre fui nadadora, eu queria voltar e passar uma atividade legal e tive oportunidade. O lugar é muito bom, e ai 'desestresso' um pouco da escola. Tem todo esse aspecto também (ENTREVISTA professor 2).

O professor 4 tenta explicar, além disso, quais seriam as necessidades básicas que o salário deveria suprir:

Esse salário, diria que minimamente satisfaz, quando a gente fala de necessidades básicas. Na verdade, o que é necessidade básica? Porque, bom eu não tenho filho, então não tenho uma criança pra sustentar, moro com minha irmã, então não preciso pagar pela moradia. Não pagando pela moradia e não tendo uma boca a mais para alimentar, mesmo assim, pra eu comer, me locomover e ter o que vestir para isso minimamente me basta. Mas, não é só o estômago que a gente tem que satisfazer. Então, para minha formação, enquanto professora e enquanto ser humano, conseguir viajar, conseguir ir num passeio, num museu, num cinema, enfim, minimamente a gente tem essas condições. Não

como a gente desejaria, então falta bastante pra gente conseguir satisfazer isso (ENTREVISTA professor 4).

Ao afirmar que o salário satisfaz as suas necessidades básica, o professor 4 argumenta que, isso só ocorre devido a sua atual situação, de não ter filhos e não precisar ter gastos com moradia, o que de certo modo diminui suas despesas e lhe coloca em uma situação melhor do que a maioria dos trabalhadores que precisam sustentar sua casa e sua família, como é o caso de outros professores que participaram do nosso estudo (Tabela 7).

Tabela 7: Dados sócio-econômicos dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Data de nascimento	Tempo de Magistério	Estado Civil	Filhos	Residência Própria	Veículo Próprio
1	16/03/1990	2 anos	Solteiro	0	Não	Não
2	16/06/1980	5 anos	Casado	2	Não quitada	Não
3	24/04/1981	7 anos	Solteiro	0	Não	Quitado
4	05/10/1983	8 anos	Solteiro	0	Não	Não
5	06/01/1986	4 anos	Casado	0	Quitada	Não
6	16/11/1984	3 anos	Solteiro	0	Não	Quitado
7	22/05/1964	25 anos	Divorciado	2	Não	Quitado
8	09/12/1959	35 anos	casado	2	Quitada	Quitado
9	17/04/1965	21 anos	Solteiro	0	Não	Não

Fonte: o próprio autor

Fazendo um paralelo entre o relato do professor 4 e a tabela 7, notamos que há uma certa coerência no que ele sugere, tendo em vista que, a maior parte dos professores que possuem ou estão adquirindo algum bem (Residência e/ou Veículo próprios) são ou já foram casados, levantando a hipótese de que a renda do seu cônjuge auxilia diretamente no poder de compra desses bens. Além disso, os professores 7 e 8, possivelmente, se valem do tempo maior de serviço (25 e 35 anos de

magistério) para possibilitar a aquisição destes bens, seja por benefício de progressão na carreira, seja por um maior período de tempo para poupar. Outros dois professores (3 e 6) discernem dessa possibilidade, por serem solteiros e possuírem veículo próprio, fato que reforça o que foi apontado pelo professor 4, quando esses não possuem família para sustentar.

As necessidades humanas, no entanto, não são apenas materiais. O ser humano, para desenvolver-se enquanto ser social, precisa ter acesso a elementos de desenvolvimento cultural e intelectual, fatores que o professor 4 aborda como necessidades 'da fantasia'. Dessa forma, obtivemos dados para demonstrar como o salário dos professores atendem a satisfação desse tipo de necessidade (Tabela 8).

Tabela 8: Relação entre salário e acesso a bens culturais dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	(R\$)Faixa Salarial	Região onde passa férias	Frequência de acesso a cinema/teatro/shows
1	1.000,00 a 2.000,00	Sul do país	Anualmente
2	2.000,00 a 3.000,00	Sul do país	Bimestralmente
3	2.000,00 a 3.000,00	Sul, Norte e Nordeste	Anualmente
4	2.000,00 a 3.000,00	Sul do país	Bimestralmente
5	1.000,00 a 2.000,00	Sul do país	Semestralmente
6	acima de 3.000,00	América do Sul	Anualmente
7	2.000,00 a 3.000,00	Sul do país	Bimestralmente
8	2.000,00 a 3.000,00	Trabalha (Recreação)	Raramente
9	2.000,00 a 3.000,00	Mundo todo	Semestralmente

Fonte: o próprio autor

Em primeiro lugar, enfatizamos que o acesso, a viagens, cinema, teatro e shows, por exemplo, não é influenciado apenas pelo salário, mas a jornada de trabalho e as demais condições de trabalho também têm papel importante nesse processo, uma vez que desgastam o indivíduo biológica e mentalmente.. Nossos dados sugerem limitações de acesso aos bens culturais pelos professores, visto que, eles, em sua maioria, indicam possibilidade de viajar apenas na região sul do país. Ademais, um professor declara ainda, a necessidade de trabalhar com recreação no seu período de férias. Exceções a isso são: o professor 3 que adiciona as regiões norte e nordeste como roteiros possíveis de viagem; o professor 6, detentor da maior faixa salarial, que confirma viajar pela América do Sul; e, o professor 9, que chega a apontar que consegue viajar pelo mundo todo. Quanto ao acesso a cinema, teatro e shows, os dados obtidos mostram que a periodicidade de comparecimento é apenas bimestral, o que interpretamos como um obstáculo para o desenvolvimento intelectual dos professores, ao passo que essa frequência deveria e poderia ser ampliada (Tabela 8).

Diante do exposto, constatamos que o trabalhador assalariado possui limitações de acordo com o que recebem em troca de sua força de trabalho, o que incide diretamente sobre a sua condição de vida. Isto posto, afirmamos que, a vida do trabalhador é determinada pela sua posição de vendedor da força de trabalho e esta posição define o seu alcance de acesso aos bens materiais responsáveis pela satisfação das suas necessidades sejam elas "do estômago ou da imaginação" (MARX, 2013, p. 97).

Não bastasse o salário obtido em troca da sua força de trabalho não promover adequadamente a sua sobrevivência, durante a execução de seu trabalho, o professor é submetido a precárias condições de trabalho. O IEE, uma escola com estrutura reconhecidamente privilegiada, se distingue da realidade das demais escolas públicas. No entanto, isso não a descaracteriza como um local onde as relações de trabalho ocorram com os mesmos problemas das demais. Dizemos isso, pois os próprios professores que participaram do nosso estudo reconhecem a qualidade diferenciada de sua estrutura, mesmo com ressalvas. O professor 2 coloca que:

O Instituto é uma das melhores estruturas. Vou dizer, por mais que ainda seja sujo, que tenha goteira, que tenha foco de dengue, que tenha às vezes caminhões escolares lá atrás, ainda é a melhor escola em relação a quadras. Há quadras muito piores! Eu trabalhei em quadras com cocô de pombo, eu trabalhei em quadra com cimento batido, já trabalhei em quadra com aluno se machucando... Se pegar o Instituto, é a melhor escola. Se você perguntar para todos os alunos da grande Florianópolis, eles acham que quem estuda no Instituto são 'os tais'. E não é! Às vezes, em uma escola de bairro é melhor de trabalhar, do que no Instituto (ENTREVISTA professor 2).

E o professor 4, similarmente, assegura que:

O Instituto é uma escola diferente das outras escolas estaduais digamos que, por ser a "menina dos olhos" do governador, por ser a maior escola da América Latina, ela possui uma estrutura maior que as outras escolas. Mas por ela ser também tão grande assim, ela abriga também muitas turmas, muitos estudantes E a Educação Física, dos espaços que a gente tem para Educação Física são utilizados também por serviços terceirizados dentro da escola, por exemplo: escolinha de futebol, escola de dança (que é do estúdio do Instituto, mas de alunos ou não alunos da escola que pagam pra fazer dança), caratê, judô, ginástica rítmica. Então, a gente tem ginásios cobertos, espaço para ginástica rítmica, ginástica olímpica, salas de dança, salas de caratê, mas esses espaços nem sempre são utilizados por nós. Na verdade, a maioria do tempo a gente utiliza o espaço, no meu caso que são os anos iniciais, dentro da escola de aplicação, que é uma quadra de cimento ou no espaço coberto, junto com os anos finais. Mas, os espaços das ginásticas, outros espaços diferentes, geralmente estão sendo utilizados por outros projetos. Então, o espaço é do Instituto, mas os alunos não usufruem dele no momento da Educação Física. A estratégia é pedir com antecedência, o que às vezes a gente consegue mas às vezes não. Minha estratégia é: o espaço

está vazio ocupo e faço a minha aula. Mas nem sempre com o meu planeamento, eu consigo já planejar para aquele espaço específico (ENTREVISTA professor 4).

Ainda na fala do professor 4, observamos que há uma utilização da estrutura da escola para práticas que não fazem parte do currículo do ensino básico e que, inclusive, exigem pagamento dos indivíduos que têm interesse em realizá-las:

Os espaços são pagos em separado, mas os alunos do Instituto pagam um valor um pouco menor, e são fruto da associação da Associação de Esportes do Instituto e 'Stúdio' de Dança do Instituto, Nigra Companhia de Dança. E os professores de muitos projetos são professores ACT também, agora eu não tenho certeza pra te afirmar que eles são, mas acredito que eles sejam, da mesma forma dos professores plantões, que são contratados pelo Instituto, mas pagos pelo estado e acho que são contratados da mesma forma que os professores plantão, pelo diretor, mas eles têm que fazer o processo seletivo se não me engano, mas são escolhidos (ENTREVISTA professor 4).

Assim, a estrutura do IEE, que a princípio deveria ser um benefício para seus alunos nas aulas de Educação Física, é "terceirizada" para aulas pagas, disponibilizadas para a comunidade em horários conflitantes. Ademais, há contratação de professores ACT diretamente pela direção do instituto, sendo-lhes exigido somente a realização do processo seletivo. Tais circunstâncias acabam gerando um conflito entre as atividades pagas e as aulas de Educação Física curriculares, quanto à utilização dos espaços físicos, que para serem utilizados, tem que haver agendamento prévio, como sugere o professor 2:

Não, não. Lá é tudo agendado. Tem que ver se está disponível. Os esportes mais competitivos perderam a quadra pra ginástica artística, que é onde dá mais resultados pro estado e pro governo. Então, vai se trabalhando com as ferramentas que se tem (ENTREVISTA professor 2).

Outra inconsistência entre as respostas obtidas por meio dos questionários, está relacionada com o fato dos professores que, trabalhando no mesmo local, assinalaram diferentemente os espaços que compõem a estrutura do IEE para a realização das aulas de Educação Física, chegando ao ponto de afirmar a existência de pista de atletismo na escola, o que não corresponde a realidade (Tabela 9).

Tabela 9: Estrutura disponível para realização das aulas de Educação Física segundo os professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Estrutura disponível para realização da Educação Física										
	G.	Q.C.	Q.D.	C.	P.	S.V.	S.D.	S.A. M.	G.O.	G.A.	O.
1	x	x	x	x							
2	x										
3	x	x	x	x	x						
4	x	x	x	x		x	x	x	x	x	
5	x	x									
6	x	x	x	x							
7	x	x	x								
8	x		x		x						
9	x	x	x	x	x	x					x

Fonte: o próprio autor

G.: Ginásio; Q.C.: Quadra coberta; Q.D.: Quadra descoberta, C.: Campo; P.: Pista; S.V.: Sala de vídeo; S. D.: Sala de dança; S. A. M.: Sala de artes marciais; G.O.: Ginástica olímpica; G. A.: Ginástica artística; Out.: outros.

Além da estrutura física, outro ponto importante para a organização das práticas corporais nas aulas de Educação Física são os materiais didáticos a serem utilizados, muitas vezes sendo essenciais para o desenvolvimento das mesmas e a falta destes materiais podem até mesmo, inviabilizar sua realização. Assim, os professores que participaram do nosso estudo foram questionados a esse respeito (Tabela 10).

Tabela 10: Frequência na qual os materiais didáticos atendem às necessidades das aulas de Educação Física segundo os professores do IEE que responderam ao questionário

Prof.	Quantidade/ qualidade do material atende às necessidades			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1				x
2				x
3				x
4		x		
5	x			
6	x			
7		x		
8			x	
9		x		

Fonte: o próprio autor

Prof.: Professor

Entendemos que, mesmo a maioria das respostas sendo positivas em relação à questão dos materiais didáticos, há uma dificuldade na utilização desse material pelos professores. Tendo em vista que esses materiais são muito importantes para a realização das atividades de Educação Física, nos perguntamos como seria ter que realizar as atividades de futebol, vôlei, basquete e handebol, por exemplo, sem o tipo e o número de bola adequados? Ou dar uma aula de dança sem música? Ou uma aula de ginástica sem ao menos ter colchonetes? Assim, a nossa preocupação se volta principalmente para as respostas dos professores 1, 2, 3 e 8, que indicam ter disponibilidade de materiais apenas raramente, ou nunca: "Não tem, não tem. É uma bola pra cada professor, de basquete, de futebol e de vôlei. Perdeu, acabou" (ENTREVISTA professor 2).

Já o professor 4, destoa um pouco dos demais em relação à quantidade de bolas, mas reafirma a dificuldade de acesso aos materiais:

Como a realidade da maioria das escolas, professor de Educação Física parece que só precisa de bola, porque bola tinha bastante: tinha de basquete, de futebol, de vôlei, bola nogam, o que eu quisesse fazer com bola, tinha bola suficiente pra todos os alunos e corda também tinha. Agora se a gente for pensar materiais de ginástica e outros materiais para jogos, colchonetes, tatame, elástico, diversos outros materiais agente não tinha. Então, muitos materiais, por exemplo, jogos de tabuleiro também não tínhamos quase. O que eu fazia é que eu já tinha bastante material construído por mim, principalmente pra questão dos jogos e brincadeiras, e esse material eu levava para escola. Mas material, a gente reivindicou e depois a gente conseguiu petecas, raquetes, mas a maioria maciça de materiais são as bolas esportivas (ENTREVISTA professor 4).

Mesmo com o impasse entre os professores em relação à quantidade de bolas para a prática esportiva, o que se destaca é a debilidade na quantidade materiais. Como tentativa de solucionar o problema, o professor 4 relata que já foi preciso levar materiais que ele construiu por conta própria. Em cima disso, defendemos que é obrigação dos órgãos responsáveis dar as condições adequadas de realização da sua prática aos professores,, pois não cabe a este, já com toda a carga de trabalho que lhe é submetida, se preocupar com problemas que não é da sua alçada. A falta de materiais se configura como mais um componente do processo de precarização do trabalho do professor e da escola pública como um todo. O professor 2 faz questão de deixar clara sua indignação: "[...] você vai dar aulas para 35, 40 alunos, com uma bola? Para o Ensino Médio? Tu estás de sacanagem comigo, né? Não tem aula! Pelo menos umas 10 (bolas) ali, para poder fluir" (ENTREVISTA professor 2).

Esses problemas, tanto estruturais quanto de materiais didáticos, são causadores diretos de dificuldades no planejamento de aulas dos professores, pelas incertezas que causam a falta de espaço e a indisponibilidade de materiais apropriados . O professor 4 discorre sobre essa influência:

Influencia. Por exemplo, a questão do próprio espaço físico em determinados momentos influencia. Porque se eu estou num espaço que eu só tenho uma quadra de cimento, como é que eu vou trabalhar lutas com eles, no chão? Como eu já falei, a partir dessa realidade das escolas de "só bola", aos poucos eu fui construindo materiais e levando-os. Muitas vezes, a gente depende da APP²¹ da escola e ela quase nunca tem dinheiro. Por essa espera e, por não querer atrapalhar o nosso planejamento, a gente acaba com nosso dinheiro, fazendo muitos materiais pra estar levando pros locais de trabalho. Então, naquele momento, não foi determinante, mas influencia sim, tanto os materiais quanto o espaço. Se coloca uma ideia que tem que existir criatividade do professor, mas só que as crianças, os estudantes da escola, já são pobres da falta de condições que elas são colocadas e ainda, ali dentro dos conteúdos, a gente tem que lidar com poucos materiais, lidar com o fato de não ter a possibilidade de manipulá-los, de aprender, de conhecer o que são quando a gente fala de um conteúdo. Quais são os materiais que são manipulados? Ou pra ter a ideia desse conhecimento, realmente ai é complicado e influencia.

Ou, por exemplo, quando chove o único espaço fechado que nós temos, além da sala de aula (que tem 28 a 30 alunos de segundo ano pequenos, o tempo de 45 minutos é só para arrastar as carteiras e tentar construir um espaço na sala) é o espaço do ginásio, de uma quadra coberta. Tem oito quadras cobertas ou seis, se não me engano. E só uma é pra EDA, sendo que é a que tem goteira, e que no dia de chuva pode casar de três, quatro ou cinco turmas da EDA estarem em Educação Física ao mesmo tempo (ENTREVISTA professor 4).

²¹ Associação de Pais e Professores.

Outro fator que afeta a prática pedagógica está relacionada ao número de alunos por turma. Dentre os professores amostrados o número de alunos por turma que cada um possui é variável e existem professores com turmas pertencentes a níveis de ensino diferentes (Tabela 11).

Tabela 11: Quantidade média de alunos por turma dos professores de Educação Física do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Número médio de alunos por turma					
	10 a 15	15 a 20	20 a 25	25 a 30	30 a 35	acima de 35
1					x	
2					x	
3					x	
4				x		
5				x		
6					x	
7			x		x	x
8						x
9					x	

Fonte: o próprio autor

Os dados apresentados nos dizem que, a maior parte dos professores possuem mais de 30 alunos por turma e, outros chegam a mais de 35 alunos. Esse número, já chega a saltar os olhos quando imaginamos o empenho que se deve ter para dar aula com esse número de alunos, apesar disso esse número está dentro do que a lei determina, como podemos observar no art. 82, item VII, da lei complementar estadual nº. 170, de 7 de agosto de 1998:

Art. 82. O Plano Estadual de Educação, articulado com os planos nacionais e municipais, será elaborado com a participação da sociedade catarinense, ouvidos os órgãos colegiados de gestão democrática do ensino, incluído o Fórum Estadual de Educação, devendo, nos termos da lei que o aprovar, contemplar:

[...]

VII - número de alunos por sala de aula que possibilite adequada comunicação e aproveitamento, obedecendo a critérios pedagógicos e níveis de ensino, da seguinte forma:

- a) na educação infantil, até quatro anos, máximo de 15 crianças, com atenção especial a menor número, nos dois primeiros anos de vida e, até os seis anos, máximo de 25 crianças;
- b) no ensino fundamental, máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais e de 35 alunos nas demais séries ou ciclos;
- c) no ensino médio, 40 alunos (SANTA CATARINA, 1998).

Isso se constitui como mais um componente de precarização legalizado, posto que o processo de superlotação de turmas se encontra atrelado às políticas de contenção de gastos públicos. O reagrupamento favorece a diminuição de gastos com infraestrutura e contratação de professores, desonerando os cofres públicos. Nada mais é que mais uma medida de ajustamento às demandas neoliberais, e quem arca com os prejuízos derivados disso é o trabalhador. O professor 2 argumenta que turmas com até 40 alunos "é um número muito grande e dificulta dar aula. Ainda mais que, no Instituto, não é você e os 35 alunos, é você e 200 alunos, porque são cinco ou seis professores dando a prática juntos. Então os alunos se misturam e você não consegue dar aula" (ENTREVISTA professor 2). Além disso, o professor 4, apresenta outros obstáculos:

Os menores, segundo ano, 28 crianças em média. E os quarto anos tinham em média 32 alunos. Com relação ao planejamento, se a proposta era construir algum material, toda a viabilidade, ou atividades que exigissem uma maior atenção do professor, no sentido individual de ajudar, ou se tivesse uma complexidade. Por exemplo, uma aula de ginástica para ensinar um rolinho ou trabalhar com aparelhos de ginástica, a atenção ficava prejudicada. Porque o que acontecia no planejamento, ou eu querendo dar atenção individual ou eu teria que ter outra proposta para as pessoas que não estavam fazendo, porque se não, eles iam ficar muito tempo esperando. Ao mesmo tempo, teria que ser uma proposta que eu não tivesse foco, acabaria podendo acontecer várias coisas. Então, com muitas crianças dificulta nesse sentido, porque a atenção individual fica prejudicada. Até mesmo em termos de conhecer a criança para estar registrando, de reconhecer as crianças pelos seus nomes dentro de 330 alunos, e poder registrar e lembrar que foi o Marcelo²², por exemplo, que fez o rolinho legal; que foi a Giovana que fez isso e aquilo; ou foi a Ketlin que ficou insegura para tal coisa, tem que retomar isso com ela na outra aula. Até essa percepção fica mais difícil, porque a gente não dá conta, dentro desses 45 minutos, principalmente com turmas maiores. Fica bem reduzida essa questão, até a organização das crianças para começar a aula (ENTREVISTA professor 4).

O problema do elevado número de alunos por turma soma-se, à quantidade de turmas que o professor tem que atender dentro da sua carga horária. E a dificuldade acentua-se se as turmas forem de anos diferentes, acarretando em uma sobrecarga de planejamento pedagógico, como acontece para vários dos professores amostrados (Tabela 12).

²² Nomes mencionados, pelo professor 4, de forma aleatória e sem compromisso com referências verdadeiras.

Tabela 12: Turmas atendidas por cada professor do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Anos em que atua												
	Ensino Fundamental						Ensino Médio						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	
1						x	x						
2										x	x	x	
3						x	x	x		x			
4	x	x		x									
5			x	x									
6				x	x						x		
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: o próprio autor

Prof.: Professor

Mesmo o professor 4, que alega que no IEE os professores conseguem dar aulas para turmas do mesmo ano, porque "o Instituto tem uma realidade de escola muito grande. Por exemplo, a EDA [...], tem 8 turmas de cada ano: tinha 10 primeiros anos, 8 segundos, 8 terceiros, 8 quartos, 8 quintos" (ENTREVISTA professor 4), reconhece que essa não é a realidade de várias outras escolas, e afirma que "é uma realidade a parte, geralmente nas escolas são um ou dois professores pra dar conta da escola, dos anos iniciais aos anos finais. Então, tem muitas unidades em que o professor é professor do primeiro ao nono ano, então é a realidade bem diferente" (ENTREVISTA professor 4). Contudo, mesmo no IEE, há professores que dão aulas para todas as turmas, de Ensino Fundamental à Médio, como é o caso dos professores 7, 8 e 9 (Tabela 12).

Mesmo que o professor consiga se desvencilhar das dificuldades causadas pela heterogeneidade devido a quantidade de turmas, ele ainda está sob o impasse do elevado número de turmas, mesmo que de anos próximos. Nesse sentido, o professor 4 relata que:

É uma quantidade grande. Eu tinha 12 (turmas), tinha uma turma excedente. E a organização do planejamento era muito complicada com 12 turmas, porque apesar de eu ter turmas do mesmo ano, tinha turmas que tinham interesses diferentes. Tinha turmas que o planejamento andava um pouco mais, outras eu tinha que retomar algumas coisas. E a própria questão do registro ficou prejudicada, porque dando 36 aulas, como eu dava durante a semana, o registro ficava para quando eu conseguia. Porque dar aula e registrar ao mesmo tempo fica difícil. Fotograficamente, porque eu até iniciei registrando no caderno de registro, mas não dei conta, porque ou eu vivia ou registrava. Mesmo assim, os finais de semana, eram os principais momentos que eu tinha para planejar e fazer toda a questão da avaliação. E aí, além de ser 12 turmas, eram 300 e tantos alunos, com avaliação individual, para preencher manualmente e assinar os conceitos (ENTREVISTA professor 4).

Ele expõe também que esses elementos se apresentam não só nos horários das aulas, mas que o tempo de aulas, na realidade, extrapola os quarenta e cinco minutos que são instituídos:

Com essa organização de turmas, com várias turmas, o que acontece é que o professor acaba trabalhando além da carga horária dele. Por exemplo, se o professor dá 10 aulas naquele dia, vamos contar por período, de manhã dá 5 aulas (uma pro primeiro ano, uma pro segundo, uma pro terceiro, uma pro quarto e uma pro quinto), ele vai ter que chegar na unidade antes, pra organizar os materiais da manhã e já deixar separado. Ou ele vai organizar os materiais no início e chegar atrasado na primeira aula, ou às vezes ele vai dar uma tarefa para os alunos para ele buscar alguns materiais enquanto isso, o que pode algum aluno se machucar. E a gente não está participando do processo pedagógico, observando. Porque a gente tem que ensinar autonomia para as crianças, mas a gente tem que estar acompanhando o processo. Não é isso, de poder sair de lá. Então, acaba que

às vezes, no momento do recreio, não é momento de recreio; porque são 15 minutos, mas tem que guardar materiais e trocar. Além disso, para o planejamento é muito mais complicado, a avaliação demora mais tempo, para estar lembrando todas as questões (ENTREVISTA professor 4).

Diante de tudo isso, os professores acabam tendo dificuldades concretas na produção do seu planejamento, uma vez que, é necessário considerar diversos fatores: estrutura física, materiais didáticos, número de turmas e diferença de níveis. Além disso, fatores complicadores são o espaço e o tempo para a produção desse planejamento. É sabido que, a maior parte das escolas não possui estrutura adequada para que o professor realize esse trabalho na própria escola e, por isso, normalmente ele é liberado para planejar suas aulas fora da escola. Fato esse, que ocorre no IEE (Tabela 13).

Tabela 13: Fatores que influenciam no planejamento dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Estrutura	Locais	Acesso a locais e instrumentos	Tempo Suficiente
1	Sim	Sala dos professores e biblioteca	com livre internet	Sim
2	Não			Sim
3	Sim	Departamento de EF com computador		Não
4	Sim	Sala dos professores e biblioteca	com livre internet	Não
5	Sim	Laboratório de informática	de não sabe	Não
6	Sim	Quadras e salas de vídeo	Quadras para crianças e sala de vídeo por agendamento	Sim
7	Sim			Não
8	Mais ou Menos	Quadra	45 alunos por aula	Sim
9	Sim	Várias salas e aparelhos tecnológicos	livre	Sim

Fonte: o próprio autor

A maior parte dos professores respondem de forma positiva em relação à presença de estrutura para planejamento na escola. Entretanto, quando analisamos as respostas sobre os locais para planejamento, parece-nos que, alguns deles não compreenderam o objetivo central da pergunta, quando respondem, por exemplo: quadra. Felizmente, tratou-se de exceções. Em contrapartida, há uma diferença mínima entre os que afirmam ter tempo hábil para planejar e os que afirmam não ter. Quanto à estrutura adequada para o planejamento, o professor 4 assinalou que o IEE possui estrutura para a produção deste, porém faz algumas ressalvas quanto ao planejamento na unidade escolar:

E sabemos que também pouquíssimas unidades têm um espaço reservado para o professor estar lá, planejando. Também porque não pode ser na sala dos professores, na sala dos professores com todo mundo tomando café entrando e saindo, aí uma criança bate lá na sala que se machucou, e a gente vai dizer:- Desculpa estou na minha hora atividade e não vou buscar um gelinho para colocar no joelho.

Acontece muito disso. E também, além do planejamento, a hora atividade é necessária para saúde do professor, porque o ambiente da escola estressa. O professor precisa sair desse espaço um pouco, para conseguir ter esse ar, pra conseguir também ter condições de saúde, e a saúde vai ajudar também no planejamento, e fazer suas coisas, para que possa estar voltando na escola, no dia seguinte, com condições. O que gente vê, os professores que não têm hora atividade ou professores que têm hora atividade quebrada, que têm várias turmas, são os professores que mais pegam atestado médico. Eles querem pegar atestado médico? Não são as condições de trabalho que obrigam a pegar atestado médico? O que a gente vê é que, a categoria que mais tem sofrido com doenças mentais são os bancários e professores, por que será? O trabalho é cada vez mais estressante, e essa hora atividade teria que servir para ajudar planejar, nessas condições, mas a maneira como ela é organizada também influencia pro adoecimento (ENTREVISTA professor 4).

As considerações deste professor indicam um ponto de grande preocupação no seio da categoria dos professores: a saúde. Landini (2006), baseada em alguns estudos (CODO, 1999; LEMOS, 2005; ESTEVE, 1999), reitera que os diversos problemas que assolam a categoria dos professores são ligados ao tipo de trabalho que é exercido por eles. Entre os principais fatores estão: a preocupação com a formação dos indivíduos, o excesso de trabalho, o nível de precarização do trabalho, a perda da autonomia, a elevada carga de trabalho burocrático, a condição socioeconômica e a condição de vida dos alunos. E atribui essas circunstâncias "às condições objetivas impostas

pelas reformas educacionais desde a segunda metade da década de 1990" (LANDINI, 2006, p. 1). A autora apresenta ainda, alguns dados que ilustram os tipos de doença que atormentam os professores. Ela cita dois estudos, o primeiro de Delcor, Araújo, Reis *et al.* (2004), realizado com professores de Vitória da Conquista (BA), que constata como principais problemas de saúde, os psicossomáticos ou relacionados à saúde mental/cansaço mental (59,2%). O segundo trabalho, de Araújo, Reis, Sivany-Neto e Kawalkiewicz (2003), realizado com professores de Salvador, constatou que o índice de Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) foi de 20,3%, ou seja, um em cada cinco professores era suspeito de possuir algum distúrbio psíquico.

Soldatelli (2011), em sua dissertação de mestrado, aponta empiricamente que as condições de trabalho nas escolas de Florianópolis e a elevada exigência para a ação dos professores acarreta neles sofrimento e adoecimento. A autora destaca que a insatisfação com o resultado do trabalho docente pode estar relacionada ao fato de 53,93% das professoras entrevistadas já terem cogitado deixar a profissão. Entre os motivos que mais se sobressaem estão a desvalorização da profissão, o alto nível de estresse, os baixos salários, a jornada de trabalho excessiva, o adoecimento frequente e a cobrança excessiva por parte das chefias. O processo de adoecimento dessas professoras, podemos dizer, se encontra intimamente atrelado a sua condição de trabalho e a função que executam, como coloca Sodatelli (2011, p. 168-169):

Destaca-se ainda que a maioria das informantes (53,33%) respondeu entender que seus problemas de saúde seriam resolvidos ou amenizados se elas mudassem de profissão; 49,09% responderam possuir algum problema de saúde que poderia ser resolvido ou amenizado se trabalhassem menos. Essas informações sugerem que as professoras pesquisadas relacionam seus principais problemas de saúde ao trabalho.

O professor 4 relata que isso é uma realidade também do IEE:

Os servidores que têm na nossa unidade estão afastados para cargos de secretaria, e muitos professores readaptados também no estado, pela própria questão das condições de trabalho, que os professores adoecem em função do seu trabalho, e tem que trocar de função para que consiga continuar trabalhando até a aposentadoria e sem morrer antes (ENTREVISTA professor 4).

Diante de tudo o que foi exposto nesse subitem, fica clara e evidente a condição precária que se encontra o trabalho dos professores, em todos os sentidos. Suas condições de trabalho estão cada vez mais precarizadas, dificultando a prática pedagógica e devastando a vida dos professores, à proporção que estes estão cada dia mais doentes. Por conseguinte, as políticas educacionais, baseadas nas demandas de mercado e de cunho neoliberal devem ser urgentemente combatidas e superadas, senão os professores estarão fadados a definharem cada vez mais.

3.3 A prática pedagógica da Educação Física na escola pública

Com base no capítulo anterior, podemos afirmar que os documentos legais que regem o sistema educacional não servem de referencial para que a categoria dos professores possa refletir, construir, organizar e transformar sua prática pedagógica na escola. Fazemos tal afirmação, na medida em que notamos que o conhecimento desse material não se faz necessário na realidade concreta, pois os professores não possuem um conhecimento aprofundado acerca deles e, mesmo assim, conseguem efetivar sua prática pedagógica sem obstáculos legais e/ou burocráticos.

A instituição escolar já nasceu com o objetivo claro de desenvolver o conhecimento das classes dominantes, para sua manutenção no poder. As classes subordinadas não tinham acesso a essa estrutura para a formação de suas crianças e jovens, como esclarece, MANACORDA (2007, p. 119):

A escola [...] enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de "homem dividido"²³, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que [...] apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade.

Posteriormente, uma separação no tipo de formação entre as diferentes classes se manteve. A divisão social do trabalho promovia a separação entre a formação dos indivíduos das classes dominantes e a preparação profissional dos produtores integrantes das classes dominadas. Assim, a formação das classes dominadas proporcionava um desenvolvimento dentro de determinados âmbitos porém, jamais um desenvolvimento livre e completo do indivíduo. Processo crítico no que tange aos camponeses, uma vez que a divisão intensificada entre cidade e campo não permitia sequer, a existência de um processo educativo normatizado, mas apenas as experiências da terra. Em suma, os dois tipos de formação possuíam diferenças profundas em conteúdo e método, e se caracterizavam da seguinte forma:

A primeira compreendia a educação para as artes imediatas do domínio - armas e políticas para alguns e, para outros, as ciências teóricas (a escrita e o cálculo, que, com os antigos sistemas de numeração e registro, exigiam uma alta especialização, que atingia até os mais complexos cálculos geométricos e astronômicos); a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de noções a ela intimamente ligadas (e ainda aquela quantia de doutrina que emanava das classes dominantes e era transmitida por seus ideólogos) (MANACORDA, 2007, p. 119).

²³Com o estabelecimento da Divisão social do trabalho, ocorre, conseqüentemente, a divisão do homem, pois ele não é mais concebido na sua totalidade, mas somente de acordo com sua preparação para o trabalho.

É preciso ter claro que, esse processo de popularização da estrutura educativa foi acompanhado da organização, tradições e métodos característicos da sua classe de origem (dominante). Além disso, a popularização não se deu por mera solidariedade e preocupação com a ignorância das classes dominadas, mas foi devida à necessidade de expansão da ciência para o maior desenvolvimento do processo produtivo. Isso porque, com o desenvolvimento das forças produtivas e a inserção das máquinas nas indústrias, os trabalhadores tinham que possuir uma maior qualificação.

A escola, com o advento da Revolução Industrial, começa a fazer parte da formação da classe dos trabalhadores. Dessa forma, inicia-se também uma crescente ligação do ensino com o trabalho. Para contemplar esse novo modelo de formação, começam a surgir as pedagogias modernas, as quais irão refletir sobre o melhor caminho para que essa formação ocorra. As pedagogias modernas se caracterizaram, necessariamente, como uma disputa acerca da relação entre teoria e prática, entre a escola do ler e a do fazer. Surge, principalmente, uma intensa contestação dos pensadores inovadores contra a escola do ler, por exemplo: Rousseau, com o *Emílio* e a exaltação da produção artesanal; Smith, em defesa da divisão industrial do trabalho; Dewey, denunciando a época ultrapassada de dominação do conhecimento livresco no ensino escolar; e Marx, defensor da conexão entre ensino e trabalho, entre outros (MANACORDA, 2007).

A defesa de Marx sobre a conexão entre ensino e trabalho todavia, enfoca um trabalho que é bem diferente do trabalho artesanal a que se refere Rousseau. Também, em nada se aproxima da concepção das modernas escolas administrativas, tão exaltadas pelos burgueses. O trabalho do qual Marx sai em defesa é, como coloca, Manacorda (2007, p. 127):

Um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Aquele

trabalho que a própria fábrica postula, sem que o possa proporcionar até que se opere [...] uma mudança revolucionária.

Marx postula então, um ensino alinhado ao trabalho, porém não o trabalho característico da sociedade burguesa. Ele aponta que esse ensino deve ser voltado à transformação da sociedade, à apropriação da natureza de modo universal, consciente e voluntário. Assim, ele atrelou o ensino a uma concepção de trabalho como atividade que busca modificar a natureza e a si mesmo, enquanto gênero humano, se opondo a um caráter individualista.

O processo educativo baseado em uma concepção marxista da história deve ter como fundamento principal, para compreender a realidade, a organização social capitalista e suas determinações sobre as relações sociais estabelecidas nesse modo de organização. Esse processo educativo deve ter claro o objetivo histórico de superação desse modelo de organização social, rumo à construção de uma nova sociedade, comunista. Essa construção se dá a partir da mobilização, da organização e da luta da classe trabalhadora, ações que devem ser enfatizadas, para não cairmos no fatalismo histórico do comunismo como um futuro inevitável para a humanidade. Cabe ao ensino então, trabalhar com a importância dessas tarefas revolucionárias, como nos aponta Suchodolski (1976, p. 32):

O ensino marxista não é apenas um ensino da revolução proletária historicamente inevitável, mas ao mesmo tempo um ensino da educação do proletariado para o cumprimento destas tarefas históricas. Esta educação deve ser concretizada na "prática revolucionária".

Desse modo, o ensino deve sustentar o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, para qualificação da sua prática revolucionária. Ou seja, o ensino serve de instrumento para "o conhecimento e transformação do mundo" (Suchodolski, 1976, p. 61-62). Para que se alcance a superação da sociedade de classes é essencial a constituição de uma formação que consiga dar os conhecimentos necessários para que os trabalhadores tenham uma leitura clara da realidade e, assim, possam intervir nela para sua transformação. Nesse sentido, Suchodolski (1976, p. 62), baseado nas ideias de Marx e Engels, elenca dois elementos importantes para o ensino:

O conteúdo essencial do ensino é constituído pela compreensão do processo histórico, no qual se ligam o desenvolvimento das forças produtivas e o domínio do homem sobre a natureza ao conhecimento da própria natureza e das relações sociais, que o homem pode dominar.

O segundo elemento fundamental do ensino provém da luta pela libertação do trabalho produtivo dos homens do jugo capitalista que prende as homens às máquinas e ao ofício que lhes foi imposto.

Nesse sentido, a prática pedagógica é o instrumento utilizado pelo professor para socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Mas, isso não ocorre de forma neutra. Sua prática é reflexo de seus interesses, visão de mundo e homem, e defesa de um projeto claro de sociedade. Ato que não deve e não tem compromisso individual mas sim social, ou seja, influencia todas as relações que são estabelecidas entre os seres humanos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como trouxemos antes, as leis no interior da sociedade capitalista, pelos auspícios do Estado, têm como objetivo principal a manutenção da ordem, sob os limites dos interesses burgueses. Sendo assim, não seria uma característica desta seara apresentar os debates ou os elementos que referenciam a prática pedagógica do professor. Essa tarefa deveria estar, tão somente, na alçada das pesquisas e trabalhos científicos da área. São os pesquisadores, permeados pelo conhecimento científico, que estão aptos a lançar a discussão de como se deve conceber a prática pedagógica na escola. Afinal, são estes que têm a responsabilidade de produzir conhecimento que dê base para tais discussões, transpondo o senso comum, e chegando à consciência filosófica, como coloca Saviani (2004 p. 2):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Não que estejamos conferindo uma imparcialidade a estes pesquisadores, que eles não estejam amparados em uma determinada concepção de mundo e/ou tenham posições claras em favor de uma classe, mas ao contrário, postulamos que tal neutralidade não existe. Mas, a partir de estudos científicos, espera-se que haja o rigor necessário para um debate qualificado e exposição dos posicionamentos. Ao contrário, o aparato jurídico não pressupõe o debate democrático e a construção coletiva do conteúdo das leis, já que sua formulação cabe ao poder legislativo. Nesse sentido, há que se defender de forma categórica, a escola pública como espaço de primeira importância para a socialização do conhecimento. Porém, esta deve estar livre dos domínios do governo, como defendia Marx (2015b, p. 46): "o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja". Essa tese não só é coerente com suas ideias, mas ele próprio já havia exaltado esta medida, quando usada pela Comuna de Paris:

Todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e ao mesmo tempo emancipadas de toda a intromissão da Igreja e do Estado. Assim, não somente se punha o ensino ao alcance de todos, mas a própria ciência se redimia do entraves criados pelos preconceitos de classe e o poder do governo (MARX, 2015c , p. 90-91).

A escola deve ser tratada como componente desse modelo de sociedade burguesa e, portanto, determinada e moldada pelos seus interesses de perpetuação. Mas, deve-se reconhecê-la também como um espaço de disputa ideológica, como aponta, Manacorda (2007 , p. 109):

Porque, se é verdade, como dizia Lênin, que a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia, se é verdade que toda escola é ideologicamente orientada, queiram ou não todos aqueles que atuam em seu interior ou que a julgam do exterior, é também verdade que, tanto mais por essa razão, se torna necessário determinar de que modo e até que ponto esse tipo de compromisso social da escola deva ou possa realizar-se.

Logo, a escola é um espaço importante no complexo campo da luta de classes, servindo como instrumento de dominação da classe burguesa, bem como espaço de socialização das ideias revolucionárias. Segundo Manacorda (2007, p. 107), Lênin, afirmava "que nossa obra no campo da escola consiste também na luta pela eliminação da burguesia". Porém, o mesmo autor ressalva que ter cautela é necessário:

[...] uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102).

Essa importante postura de defesa da escola pública enquanto espaço de acesso, ao conhecimento historicamente construído e sistematizado, pelos filhos da classe trabalhadora que reitera a nossa escolha do Instituto Estadual de Educação/SC como nosso campo empírico, uma vez que esta é a maior escola pública da América Latina, em tamanho e em número de estudantes.

3.3.1 Teoria e prática pedagógica do professor de Educação Física do IEE

Partimos da premissa que, uma prática pedagógica assumidamente interessada na formação humana dos indivíduos deve estar alinhada a uma teoria que a sustente. Do mesmo modo, uma teoria que tem como proposta intervir de forma consistente na realidade deve proporcionar uma prática coerente e que busque atingir seus objetivos. Assim, é necessário que avancemos a análise, no sentido de compreender que estes dois elementos, teoria e prática, não devem estar de forma alguma em dissociação, mas devem ser entendidos com uma articulação indissolúvel entre si. Tonet (2015, p.131), destaca a importância dessa articulação:

É ocioso dizer que uma prática sem uma sólida teoria que a ilumine é uma atividade cega. O cego também pode realizar inúmeras atividades e poderá até iludir-se com a quantidade de coisas que faz. Contudo, sem um guia seus esforços resultarão inúteis. Este guia, no caso da prática, é a teoria. Poder-se-ia alegar que é preciso superar a separação imposta pelo movimento do capital às categorias da teoria e da prática. Ora, não há dúvida de que esta separação existe e de que precisa ser superada.

Esclarecemos esse pressuposto, pois nele não existe consenso. Muitas vezes, nos deparamos com uma ideia fragmentária da relação entre teoria e prática, onde não se reconhece essa articulação, apresentando-as de forma dicotômica, como podemos verificar pela fala de Saviani (2011, p. 99-100):

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: “esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático”. Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares etc., tendem também a responder: “Isto é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!”. No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita.

Tal fato se confirma em nosso estudo, quando o professor 2, ao ser questionado sobre a teoria da educação que fundamenta sua prática, corrobora essa fragmentação:

Não, no dia a dia, na prática, não dá isso... É muita teoria. E na prática não é assim. É mais a questão de você trazer o aluno como cidadão, e a cidadania vai mostrando o construtivismo pra ele, o trabalho em conjunto, e a cooperação. Dentro disso, você busca os resultados. Mas não objetivamente colocar isso pro aluno, por exemplo: futebol de sete é cooperativismo, você vai trabalhando implicitamente o conteúdo e eles tentam trabalhar em conjunto (ENTREVISTA professor 2).

O professor em questão, além de não defender uma teoria específica que direcione sua prática, afirma que o estabelecimento da relação entre teoria e prática não é compatível com a realidade da escola. Ou seja, na prática, a teoria não tem vez, sendo que os elementos abordados para a formação dos alunos vão surgindo de forma natural, pela simples mediação do professor nas aulas. Saviani (2011, p. 120) critica esse tipo de posicionamento, quando coloca que "a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer".

Uma prática, por si só, não se efetiva como um instrumento completo de formação e de transformação da realidade social. Uma teoria, por mais repleta de elementos revolucionários que seja, sem uma prática que a coloque em movimento, jamais atingirá seu objetivo central. "A prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria" (SAVIANI, 2011, p. 120). Sánchez Vázquez (2007, p. 235-236), afirma que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

No entanto, em última instância, a transformação real da sociedade se dá na prática, pois:

CHEPTULIN (1982) acrescenta que é a prática, no pensamento materialista, histórico e dialético, que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade (ESCOBAR, 1997, p. 7).

Sendo a teoria e a prática indissociáveis, podemos afirmar que a prática pedagógica deve estar intimamente atrelada a uma teoria que a fundamenta, mesmo que o seu executor, no caso o professor, não tenha clareza e não defenda essa articulação. Entretanto, a prática pedagógica acaba por deixar clara sua relação com determinada teoria, pois a prática "é a base do pensamento, determina-lhe o fim e atua como critério da verdade" (KOPNIN, 1978, p. 169-170). Assim, a verdade não está no pensamento do professor, no que este discursa, mas sim em como a sua prática se concretiza, no modo como ela efetivamente acontece.

Reconhecemos que o pensamento tem sua gênese na atividade prática, com o objetivo central de satisfazer as necessidades presentes na realidade, como afirma Kopnin (1978, p. 170):

A prática define os objetivos do pensamento e este, por sua vez desempenha papel essencial na determinação dos fins da atividade prática -, então, a prática atua legitimamente como critério ativo do pensamento em sua atitude em face da prática.

Sendo assim, fazemos uma discussão, em linhas gerais, acerca das tendências e correntes da educação brasileira, que por ventura são utilizadas para fundamentar a prática pedagógica dos professores. Para isso, utilizaremos o artigo "Tendências e Correntes da Educação Brasileira", de Dermeval Saviani (1983). Esse autor classifica as tendências da educação em quatro concepções fundamentais da Filosofia da Educação:

- a) Concepção "Humanista" Tradicional;
- b) Concepção "Humanista" Moderna;
- c) Concepção Analítica;
- d) Concepção Dialética.

A Concepção "Humanista" Tradicional tem como característica principal a defesa de uma visão essencialista de homem, onde esse é possuidor de uma essência imutável e, portanto, cabe à educação adaptar-se a essa essência humana. Qualquer mudança no decorrer desse processo é encarada como mero acidente. Existem duas vertentes aqui, que devem ser distinguidas: a religiosa e a leiga. A vertente religiosa²⁴ possui suas raízes na Idade Média e tem como principais correntes o tomismo e neotomismo. A vertente leiga, ao contrário, é organizada por pensadores modernos e já se estabelece como expressão da consolidação da hegemonia burguesa. Tem como ideia central a existência de uma "natureza humana". Essa última vertente foi responsável pela elaboração dos "sistemas públicos de ensino" sob os princípios da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Sua principal corrente é o intelectualismo de Herbart.

A Concepção "Humanista" Moderna é caracterizada pela visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Aqui, não existe uma natureza humana imutável, a existência precede a essência, portanto, a natureza humana pode ser modificada. Em oposição à visão tradicional – que privilegia o adulto (homem acabado/completo) em detrimento da criança (ser imaturo/incompleto), centrando o processo educacional no professor, no intelecto, no conhecimento – a visão moderna concebe o homem como completo desde o seu nascimento, porém inacabado até sua morte. Nesta visão, o processo educativo é centrado na criança (educando). A educação, num sentido mais amplo, não é considerada um processo contínuo, de esquemas predefinidos com ordem lógica, mas ela segue o ritmo da vida, variado, determinado pela existência individual, num sentido mais restrito e existencialista. "Os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos"²⁵ (SAVIANI, 1983, p. 26), e ocorrem independente da vontade ou de um preparo prévio. O importante é estar atento e predisposto à possibilidade de aprendizado.

A Concepção Analítica, proposta por Saviani, não expõe como pressuposto nenhuma visão de homem e nem um "sistema filosófico"

²⁴Para mais informações, Saviani (1983) indica a leitura, por exemplo, de J. Maritain. Rumos da Educação (1947), e Redden e Ryan, Filosofia da Educação (1961).

²⁵Para mais informações, Saviani (1983) indica a leitura de O. F. Bollnow, Pedagogia e Filosofia da Existência (1971), especialmente, p. 27-30 e 188-204.

geral²⁶. Considera que a Filosofia da Educação deve efetuar uma análise lógica da linguagem educacional, afinal essa é uma linguagem comum, não formalizada e não "científica". Seu principal método é o da análise informal, que defende que o significado de uma palavra depende, exclusivamente, do contexto em que ela foi empregada. No entanto, esse contexto é o linguístico e não o sócio-econômico-político, nem histórico, sendo desnecessário ultrapassar a esfera da linguagem.

Do mesmo modo, a Concepção Dialética não pressupõe uma determinada visão de homem, pois lhe interessa o homem concreto, aquele que é "síntese de múltiplas determinações", resultado de suas relações sociais. Defende que o objetivo da Filosofia da Educação é expor os problemas educacionais. Todavia, esses problemas devem ser compreendidos dentro do contexto histórico que estão inseridos. Essa concepção concorda com a Concepção "Humanista" Moderna quanto ao dinamismo da realidade, contudo diverge que esse dinamismo ocorra a partir de princípios metafísicos, ou seja, por uma força misteriosa que governa todo processo objetivo e cabe ao homem apenas aceitá-lo e se conformar a ele. Para a Concepção Dialética, o dinamismo da realidade se dá por meio da interação recíproca do todo com as partes, e pela contraposição das partes entre si. Uma determinada formação, devido às contradições internas ocorridas no seu desenvolvimento, acaba produzindo também na sua negação, isto é, as condições propícias para sua superação rumo a uma nova formação social. Então, a educação serve como instrumento para a construção dessa nova formação social.

No desenvolvimento histórico da educação no Brasil, Saviani (1983) coloca ainda que, em determinados momentos, há a predominância de uma dessas concepções para a organização do ensino. A mudança ocorre até que a concepção que se encontra em destaque passe por um momento de refluxo, e dê lugar à outra.

Do início do século XX até 1930, havia o predomínio da Concepção "Humanista" Tradicional, que desencadeava o "entusiasmo pela educação", dando início à fase da "escola redentora da humanidade". De 1930 a 1945, ocorreu um equilíbrio entre as Concepções "Humanista" Tradicional e Moderna, marcado pelo conflito entre as ideias dos pioneiros da "escola nova" e os representantes da igreja católica. De 1945 até 1960, a Concepção "Humanista" Moderna ganhou papel de destaque, com o avanço do movimento escolanovista e

²⁶Para mais informações, Saviani (1983) indica a leitura da coletânea *La concepción analítica de la filosofía* (1974), 2 vols. (seleção e introdução de Javier Muguerza).

a presença dos seus integrantes nos cargos de controle burocrático da educação. De 1960 a 1968, essa concepção entrou em crise e houve um avanço na articulação da tendência tecnicista.

A tendência tecnicista ganhou centralidade no processo educacional, sobretudo devido à vitória do Golpe Militar de 1964. Sua pedagogia tinha como pressuposto a neutralidade científica e os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Por meio dela, pretendia-se reorganizar a educação da mesma forma que o trabalho fabril, de forma objetiva e operacional. Nesse período houve o crescimento de pedagogias como: o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (SAVIANI, 2008b).

Comparando essas três pedagogias, a tradicional tinha como centro do processo educativo o professor, que tinha o poder de decisão dos seus rumos; a pedagogia nova transferiu essa centralidade para o aluno, sendo que a atividade educativa se voltava para a relação professor-aluno; por fim, a pedagogia tecnicista colocava tal relação em segundo plano, e estabelecia a racionalização dos meios como primordial, onde professores e alunos eram meros executores de um processo concebido por "especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais" (SAVIANI, 2008b, p. 382). Do ponto de vista pedagógico, Saviani (2008b, p. 383) afirma que "se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer".

Concomitante ao destaque tecnicista, começaram a surgir também movimentos críticos à pedagogia oficial e às políticas educacionais que vinham sendo implementadas. Assim, a partir da década de 1970, a "tendência crítico-reprodutivista" despontou. Tal tendência era caracterizada como crítica, porque suas teorias requeriam que a educação fosse compreendida por seus condicionantes sociais; porém também como reprodutivista, pois suas conclusões atestavam que a finalidade da educação era a reprodução das condições sociais vigentes. As principais teorias dessa tendência eram as "do ensino enquanto violência simbólica" (Bourdieu e Passeron)²⁷, as "da escola enquanto aparelho ideológico do Estado" (Althusser)²⁸ e a "da escola dualista"

²⁷ P. Bourdieu/J. C. Passeron. A Reprodução.

²⁸ P. Althusser. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.

(Baudelot e Establet)²⁹. Entretanto, mesmo se destacando pela crítica à pedagogia tecnicista, "por considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais" (SAVIANI, 1983, p. 39).

Já na década de 1980, houve uma ampliação nas críticas à concepção hegemônica de educação e, desse modo, uma ampliação nas formulações críticas acerca de quais deveriam ser os caminhos da educação brasileira. Nesse contexto, as concepções pedagógicas contra-hegemônicas começaram a surgir. Estas foram marcadas pela heterogeneidade entre seus participantes e propostas, "que iam desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista (SAVIANI, 2008b, p. 414). Saviani (2008b), dividiu essas propostas em dois grupos: o primeiro, onde o foco era o saber do povo e a autonomia das suas organizações, defendia uma educação autônoma e ligeiramente à margem da estrutura escolar; todavia, tinha esta como instrumento para a expressão de ideias populares e exercício da autonomia popular. O segundo grupo colocava a educação escolar como o centro do processo educacional e apoiava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Nesse grupo situa-se a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani.

As pedagogias contra-hegemônicas servem de base para a prática de alguns professores ainda hoje, como é o caso do professor 4. Esse, quando questionado sobre a teoria que fundamenta sua prática pedagógica, demonstra uma defesa clara por um tipo de formação e pela teoria que a sustenta, e trata da relação estabelecida entre sua prática e as condições para sua efetivação:

[...] eu parto de uma perspectiva crítico-superadora, no sentido de pensar essa educação para transformar. Por exemplo, dentro da escola, temos determinadas regras, como as de convivência, que vemos a essa necessidade de podermos construir coletivamente, que possa rediscutir coletivamente quando necessário. Quando eu trabalhar uma brincadeira e ela se chamar "ovo choco", eu possa dizer que tem "a galinha quer pôr", de outro lugar, outra região e que pode uma criança trazer, no outro dia, e dizer

²⁹ C. Baudelot/R. Establet. L'École Capitaliste en France.

que brinca de "galinha choca", que é igual, mas muda aqui. E, o que muda, é dizer que a gente pode pensar uma outra maneira de brincar. Vamos transformar essa maneira de brincar! Se der tempo! Porque a estrutura da escola é feita para não funcionar, as nossas aulas de 45 minutos. Que nunca são 45 minutos, porque a gente tem entrar na sala exatamente no momento que saiu da outra, pra fazer a chamada, organizar os alunos, ir pro 'espaço', voltar do 'espaço'. A gente tem que pensar, no momento de avaliação das práticas que foram realizadas. Nesse sentido, não só como professora das crianças, mas também enquanto professora na escola, numa reunião pedagógica, numa assembleia de professores, estar pensando minha condição de trabalho. Então, não é algo só focado com as crianças, mas meu comportamento na escola e, para além dela (ENTREVISTA professor 4).

O professor 4 foca na concepção dentro da especificidade da Educação Física. Porém, quando questionado sobre uma teoria geral da educação que, deve ser o ponto de origem dessa concepção da Educação Física, ele prontamente se posiciona em favor da "pedagogia histórico-crítica!" (ENTREVISTA professor 4). Deste modo, identificamos que esse professor faz uma escolha um tanto quanto divergente dos parâmetros estabelecidos legalmente, fazendo uma escolha por um referencial teórico que se coloca rigorosamente em oposição ao tipo de formação orientado pelos documentos legais. Isso porque, tanto a concepção crítico-superadora da Educação Física quanto a pedagogia histórico-crítica são embasadas na teoria marxista e, portanto, têm como objetivo central uma formação que desenvolva sujeitos capazes de transformar a realidade social e superar a sociedade capitalista. O professor 4 faz essa defesa quando responde que, o objetivo central da sua prática pedagógica é:

Formar sujeitos transformadores, questionadores [...] que possam se somar, no sentido de pensar a superação dessa sociedade que o oprime, que na verdade não forma humanamente, verdadeiramente, os homens para uma outra sociedade, socialista. Que vai tratar dessa formação verdadeiramente humana e, que o homem, não seja mais explorado pelo homem. Que não exista mais essa dominação (ENTREVISTA professor 4).

No fim dos anos 1980, com a vitória das políticas e governos de ordem neoliberal, as pedagogias contra-hegemônicas entraram em declínio. O período passou a ser caracterizado como "pós-moderno", como coloca Saviani (2008b, p. 426-427):

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir.

A legitimidade do ensino e da pesquisa passou a se dar pelo desempenho, pelas competências que possam ser estabelecidas, porém não se trata do desempenho como melhor performance, "mas o da diferença como paralogia"³⁰ (LYOTARD, 2002 *apud* SAVIANI, 2008b, p. 427). Nesse contexto, passou-se a ter uma desvalorização da escola pública, justificada pela incapacidade gestão do Estado, e,

³⁰Paralogia, para Lyotard (2002), significa que um bom saber é aquele que percebe anomalias e constrói novos conceitos. O que legitima o saber seria seu aspecto mais criativo. Descobrir, em uma infinidade de informações que bombardeiam a todo instante nossos sentidos, aquelas que são relevantes e se tornarão conhecimento.

consequentemente, uma exaltação do setor privado no campo da educação, regido pelas leis do mercado.

Saviani (2008b) declara que houve uma grande dificuldade de caracterizar as ideias pedagógicas desse novo período: "se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade" (*ibid*, p. 428). Sendo assim, seus fundamentos se encontravam nos movimentos que as precederam, daí suas nomenclaturas resgatarem as anteriores, antepondo prefixos como "pós" ou "neo". Entre as categorias centrais estão: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo.

O neoprodutivismo parte de uma reformulação da teoria do capital humano que, economicamente, era voltado para as questões das demandas coletivas (crescimento econômico do país, riqueza social, competitividade das empresas e incremento dos rendimentos dos trabalhadores). No campo educacional, estabelecia que a educação deveria ser voltada para a formação de um trabalhador mais educado, para atuar em um mercado em expansão, assegurando a competitividade da empresa e o aumento da riqueza social e renda individual. Agora, seu significado está pautado na satisfação dos interesses privados, com "ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho" (GENTILI, 2002 *apud* SAVIANI, 2008b, p. 430). Para o campo educacional, essa reformulação dita que é função do trabalhador garantir os meios para que ele consiga ser competitivo no mercado de trabalho. A educação não garante mais a conquista do emprego, mas apenas proporciona ao trabalhador uma formação que o coloque como 'empregável', com condições mínimas de disputa pelos empregos disponíveis. Isso ocorre, pois no atual modelo de desenvolvimento do capitalismo não há emprego para todos (SAVIANI, 2008), assumindo o caráter neoprodutivista.

O neoescolanovismo se trata de uma reformulação das bases do escolanovismo, baseado no aprender a aprender. Esse novo modelo, assim como o neoprodutivismo, busca a formação do trabalhador para uma realidade de escassez de emprego, uma formação para a empregabilidade, há a necessidade de constante atualização. O sucesso está na "capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender" (FONSECA, 1998 *apud* SAVIANI, 2008b, p. 432), sendo que essa adaptação se faz na medida em que o trabalhador sai da sua situação de conforto e se disponha a se aventurar pelo desconhecido. A

função da educação é propiciar maior capacidade de aprender a aprender, visão que foi enormemente difundida por sua presença no "Relatório Jacques Delors - Educação: um tesouro a descobrir" (1996). Em função disso, esta concepção foi assumida como base para as políticas de Estado, por meio dos PCNs, onde as justificativas para o "aprender a aprender" são as mesmas presentes no Relatório Delors. Segundo Saviani (2008b, p. 433-434):

Tais práticas se manifestam com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.

O neoconstrutivismo é uma reorientação do construtivismo, e igualmente a ele, possui forte afinidade com os elementos da "escola nova". Por isso, essa pedagogia está presente entre os elementos que compõem as bases dos PCNs de 1997. Nesse novo modelo, as ideias de Piaget acerca da busca pela compreensão científica do desenvolvimento da inteligência, dá lugar a uma retórica reformista. Esta possui afinidades com o discurso da "teoria do professor reflexivo" (FACCI, 2004), "que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana" (SAVIANI, 2008b, p. 436), e estreita relação com a "pedagogia das competências". A "pedagogia das competências" aparece com uma nova roupagem da "pedagogia do aprender a aprender", com o objetivo principal de formar indivíduos flexíveis, que se adaptem à realidade de uma sociedade que não lhes garante sequer as condições básicas de sobrevivência. A presença dessas pedagogias como base para os PCNs é um exemplo claro do que defendemos anteriormente, que a prática é o critério da verdade. Na medida em que, apesar do professor 2 afirmar a não escolha por uma teoria que fundamenta sua prática, fica clara sua defesa ao referencial presente nos documentos legais que orientam a educação e a Educação Física, quando fala sobre os objetivos principais da sua prática:

Cidadania, cidadania, sempre na cidadania. Porque assim, você tem um aluno que está trabalhando suas habilidades motoras básicas. **Põe ele como um bom cidadão**, pra mim já está muito bom. Dentro da escola já estou tornando um aluno com diferencial. Agora sem cidadania ele não tem, sem cidadania ele não vai querer progredir, sem cidadania ele não vai te respeitar, não vai querer procurar prática, ele não vai querer nada. Então, **o meu objetivo dentro da escola é a cidadania.** Dentro da cidadania eu pego as habilidades motoras e tento trabalhar junto. Melhor trazer o aluno pra mim, do que eu afastá-lo. Porque hoje os jovens são intolerantes, eles não sabem receber um não, então você tem que saber lidar com essa ferramenta (ENTREVISTA professor 2, grifos meus).

Logo, notamos que os objetivos do professor 2 têm um claro atrelamento ao tipo de formação estabelecido nos PCNs, a formação para a cidadania, fundada nas pedagogias da pós-modernidade. Isso é reforçado quando perguntado sobre a efetividade do conteúdo dos PCNs para a formação dos alunos na escola, e o professor diz:

Totalmente, totalmente! Se você souber utilizar os PCN pra acrescentar, pra trazer o lado positivo, buscar as habilidades, buscar o aluno, com certeza os PCN são uma ótima ferramenta. É que muita gente nem lê os PCN, só lê na faculdade, na prática, não se lê (ENTREVISTA professor 2).

Finalmente, temos o neotecnicismo. Assim como no tecnicismo da década de 1970, a produtividade é o princípio básico do neotecnicismo. No entanto, o que antes era feito sob controle e direção do Estado, nessa nova vertente acontece pela valorização dos mecanismos de mercado, da iniciativa privada e parceiras com organizações não-governamentais. Há uma redução da intervenção do Estado, buscando a minimização de gastos, inclusive, por meio de parcerias público-privadas. Dentro dessa visão, há uma redefinição do papel tanto do Estado quanto da escola: efetiva-se uma flexibilização do processo educativo, como determina o toyotismo. O que interessa para o neotecnicismo não é mais o processo, mas os resultados. Para isso, intensificam-se os instrumentos de avaliação, institucionalizados por

meio da LDB, onde atribui-se à União, a função de avaliar o ensino em todos os seus níveis (Sistema Nacional de Avaliação). Esses resultados se configuram como os requisitos para distribuição de verbas. Busca-se a "qualidade total" na educação e a inserção da "pedagogia corporativa". Têm-se como objetivos principais a "satisfação do cliente" e a captura da subjetividade dos trabalhadores, incentivando-os a atingir seu grau máximo de produtividade e eficiência, por meio da competição exacerbada entre eles. Essa ideia é levada às escolas sob a égide da pedagogia corporativista: os professores passam a ser prestadores de serviço e os alunos, os produtos a serem oferecidos pela escola, às empresas e à sociedade. Consequentemente, há uma descaracterização do cerne das Universidades e uma desvalorização das ciências básicas, letras e artes no ensino. Além disso, o professor perde espaço enquanto transformador de consciência, e se torna um treinador de agentes que atuam no mercado.

Todas as pedagogias que situamos no campo do referencial pós-moderno não apresentam elementos com um grau elevado de divergência entre elas; suas diferenças são mínimas e, muitas vezes, imperceptíveis. Deste modo, concordamos com Duarte (2003) quando este engloba essas perspectivas no grande grupo das pedagogias do "aprender a aprender", tendo como elo a busca pelo aprender fazendo. O autor destaca quatro posicionamentos valorativos centrais que caracterizam o lema do "aprender a aprender". Os dois primeiros destacam a importância fundamental que estas formulações dão para que o aluno aprenda por si mesmo, sem a necessidade do processo de transmissão do conhecimento por outra pessoa. Além disso, ainda dentro desses posicionamentos, o método desenvolvido pelo aluno para atingir o aprendizado é, também, mais importante que o acesso ao conhecimento científico já existente. Tudo isso, sob o argumento de que o aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do indivíduo e o processo de transmissão de conhecimento por outra pessoa seria um entrave para a obtenção da mesma. Segundo Duarte (2003, p. 9):

São, portanto, duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento produzido socialmente.

O terceiro posicionamento valorativo exposto por Duarte (2003) dispõe que o processo de aprendizado do indivíduo, para que tenha um caráter verdadeiramente educativo, deve considerar como eixo central os interesses e necessidades da criança. A atividade educativa, portanto, deve ter seu foco nos elementos disponibilizados pela necessidade da própria criança. Ou seja, além do aluno ter que aprender de forma autônoma, buscando seu próprio conhecimento e desenvolvendo seus próprios caminhos para a apreensão do conhecimento, este deve partir, essencialmente, dos seus próprios interesses e necessidades.

O quarto posicionamento valorativo destaca que o indivíduo deve ser educado para conseguir suprir as demandas de uma sociedade altamente dinâmica e suscetível a um acelerado processo de mudanças. Sendo assim, a educação tradicional, fruto de uma sociedade estática, não seria mais suficiente, dado o elevado nível de provisoriedade dos conhecimentos. Ao contrário, os alunos precisam aprender a se atualizar de maneira rápida, ou estarão fadados à eterna defasagem de conhecimento.

Esses aspectos revelam a construção de uma formação voltada para o desenvolvimento de valores necessários à adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista, se apresentando com um instrumento importante na disputa por postos de trabalho e no tipo de competição inerente a essa sociedade. Duarte *apud* Fonseca (1998), citando o livro 'Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva' afirma que:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá

muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de suas maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p. 307).

Porquanto, fica visível a íntima relação dessas formulações das pedagogias do "aprender a aprender" com as políticas educacionais em vigor. É notória a relação que estabelecem com a realidade econômica, visando o desenvolvimento e satisfação das necessidades da produção capitalista. Forma-se o trabalhador com o claro objetivo de atender as demandas de mercado: um trabalhador flexível, que esteja disposto a se esforçar individualmente para se inserir, de forma qualificada, na disputa pela sobrevivência. A centralidade da educação não é mais a produção do conhecimento científico sistematizado, com finalidade do desenvolvimento humano, mas visa apenas a produção de força de trabalho que cumpra as expectativas de avanço das forças capitalistas. O conhecimento da realidade social não é fundamental para que se construa a crítica a ela e se desenvolva uma educação transformadora, mas apenas para revelar as competências que essa realidade social solicita às pessoas. E, é nesse contexto que, para a transformação da sociedade, é mister o resgate das teorias revolucionárias, para fundamentar uma prática revolucionária que rompa com o tipo de formação vigente. Exemplo disso pode ser visto na fala do professor 4, que mostra uma divergência inconciliável entre sua prática pedagógica e o aparato legal que orienta a educação escolar:

[...] a questão do aparato das legislações, enfim, de todo esse viés de estar conformando, [...] por exemplo, que os parâmetros curriculares nacionais vem se colocando e, também, dentro da proposta curricular de Santa Catarina, eles vem colocando, a partir de valores que são pra conformar os filhos dos trabalhadores. Então, a proposta superadora vem, na verdade, em oposição, numa disputa de projetos. Então, eu procuro me aproximar mais dos conteúdos e me distanciar dessa concepção conformista. De ante mão, essa questão não me compromete na escola, porque o que eu tenho visto, em alguns anos trabalhando, é que, geralmente, a proposta curricular de Educação Física é um pouco "terra de ninguém". A própria Educação Física na escola é "terra de ninguém", cada um faz do jeito que quer, e o que a gente tem dentro da escola, puxando um documento mais próximo, é o próprio PPP da escola, que não tem nada escrito específico da Educação Física. Na verdade, os professores são cobrados no seu planejamento, mais de ter o planejamento, mas não que esse planejamento tenha que estar alinhavado com o que tenha sido proposto. Obviamente que, se esse planejamento se colocar de uma forma que traga alguns entraves pra unidade, provavelmente a gente vai ser chamado a atenção, mas não que isso seja uma necessidade imediata dessa relação (ENTREVISTA professor 4).

A discordância entre prática e bases legais pode acabar causando problemas a esse professor, pois este está desobedecendo a um documento de orientação do governo, o que pode acarretar em consequências de ordem administrativa. Tendo isso em vista, o questionamos sobre porque sua prática ocorre sem que haja repressão: seriam brechas nos documentos ou negligência da instituição e seus fiscais? Ele responde:

Acho que as duas coisas! Primeiro, os PCN não são claros e, muitas vezes, os professores não visualizam com o quê e como trabalhar. [...] fica algo subjetivo e pode sugerir varias interpretações. Um pouco da escola, também, mas

não diria que seja vista grossa da escola. Diria que a escola tem falta de profissionais para acompanhar essa formação, não no sentido de fiscalizar, mas no sentido de ter esse debate e, de a gente, construir coletivamente o próprio PPP da unidade. As vezes, as coisas são feitas a "toque de caixa" e, além da falta de profissionais, também tem as condições desse profissionais, que estão sobrecarregados. Por exemplo, no estado, muitos professores não tem hora-atividade, período de planejamento ou discussão, momento de reunião pedagógica, porque tem que cumprir os dias letivos. Não se colocam para construir o planejamento coletivamente (ENTREVISTA professor 4).

Vemos que, mais uma vez, os documentos normativos que direcionam a atividade pedagógica na escola não são necessariamente determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque são carregados de conteúdos subjetivos, que deixam margens para práticas opostas aos seus interesses. Além disso, o professor 4 alega que as condições de trabalho precarizadas, não só dos professores, mas de todos os funcionários do ambiente escolar, não dão subsídios para que essas normativas sejam cumpridas.. Outro fator que promove tal descumprimento também pode dever-se à ignorância, comodismo ou falta de formação dos professores em relação a esses documentos, como aponta o professor 2.

3.3.2 Planejamento, seleção de conteúdos e avaliação

O planejamento do professor é o documento onde se encontra, de forma sistematizada, a relação estabelecida entre sua prática pedagógica e a teoria-base. É nesse elemento de organização do trabalho pedagógico do professor, que estão estabelecidos os caminhos a serem percorridos pelos alunos, e as bases que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Nossos dados apontam que, mesmo uma maioria optando por fundamentar seu planejamento nos PCNs, não há unanimidade e, talvez, nem uma articulação mínima entre os professores, no sentido de construir uma unidade no ensino de Educação Física no IEE (Tabela 1). Sobre essa articulação entre os professores da mesma disciplina, o professor 2 afirma:

Não! Existe um professor, que não posso citar o nome, por questão de ética, ele dava o planejamento e você seguia. É só um documento que fica na gaveta da escola, você finge que segue aquilo, e eles fingem que tu estás seguindo. Mas não existe isso, o professor tem total liberdade e não se discute com alguns profissionais. Tu deixas ele ir e tu fazes o teu. Então, é dessa forma que eu trabalho, via que tinha, entregou-se, e eu seguia o meu e anotava no meu diário. Então, meu planejamento era no meu diário, em sala de aula com o meu aluno. Em sala de aula eu passava o que eu ia dar, fazia todo o planejamento de aula em sala: qual a quadra, dias de trabalhos, dias de provas. Prova então, era quase a morte, porque ninguém quer fazer prova de Educação Física! Mas aí, eu passava outros valores pra eles, trabalhos em conjunto, e fluiu muito bem isso. Mas a questão de planejamento no Instituto, existe um professor que faz, entrega para a direção, e a gente finge que está seguindo. É assim... (ENTREVISTA professor 2).

Assim, podemos notar que o planejamento se dá de forma individualizada, sendo que cada um organiza seu trabalho de acordo com os seus próprios interesses, sem se ter nenhuma noção sobre o que é ensinado pelo outros professores. Tal fato seria por falta de momentos de encontro entre os professores, que oportunizassem a discussão sobre a construção das aulas de Educação Física? O professor 4 discorre sobre esse tema:

O planejamento trimestral entra para supervisão e, geralmente, os professores que trabalham com a mesma série, com o mesmo ano, conversam para fazer um mesmo planejamento. Lá, no instituto, tem a RD que é a reunião de departamento. É uma aula em que, a hora-atividade, tem que ser cumprida na escola. Então, nesse momento, todos os professores estão na escola e, a reunião, serve pra repassar informes, para planejar coisas. Como a gente teve estagio, serve pra encontrar com os estagiários, enfim, esse momento é de discussão, mas o que acontecia era mais como um momento

de obrigação. Se discutia mais os projetos coletivos - por exemplo, o que vamos fazer na semana da criança - do que o seu próprio planejamento. E, também, porque, algumas vezes, alguns professores não tinham abertura, não queriam falar sobre o seu planejamento, porque talvez não planejassem. Então, [...] eram poucos momentos de discussão. (As reuniões) Eram semanais, mas as discussões pouco aconteciam (ENTREVISTA professor 4).

Conforme o exposto, existe um momento em que os professores estão juntos, momento este que é, inclusive institucionalizado, para o cumprimento da hora-atividade na própria escola. Ou seja, todos os professores são convocados a estarem presentes nesse espaço, porém as discussões não ocorrem, seja por falta interesse, desconforto ou, talvez, por cada qual não ter sequer construído um planejamento que possa ser colocado em discussão com os demais colegas.

De fato, a realidade do trabalho pedagógico na escola está de acordo com a lógica de fragmentação do conhecimento, não só em relação à totalidade das disciplinas que compõe o currículo escolar, mas também, no que diz respeito a uma mesma área do conhecimento. Não existe uma articulação de unidade para trabalhar os conhecimentos da Educação Física na escola. Tal problema afeta a continuidade do processo de ensino, na medida em que, sem uma articulação dentro da própria área, os alunos não tem uma unidade de aprendizado no decorrer dos níveis educacionais.

Nesta seara, nos perguntamos o que está sendo trabalhado com os alunos? Quais os conhecimentos que estão compondo a prática pedagógica dos professores? Sobre os conteúdos a serem ensinados na escola, Pistrak (2006, p. 37) coloca que:

[...] diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas.

Para que os conteúdos sirvam para "armar" a criança, eles não podem ser elegidos sem critérios rigorosos. Essa escolha deve levar em consideração uma "ênfase dos conteúdos científicos, entendidos como elementos de rigor objetivo ou como conteúdos integrais que permitem uma compreensão geral do mundo natural e humano" (MANACORDA, 2007, p. 114). Entretanto, muitas vezes esses critérios acabam entrando em choque com as condições em que os professores estão inseridos, tanto condições materiais de trabalho, quanto no que diz respeito ao burocratismo normativo que limita o campo de ação da sua prática pedagógica, como coloca Escobar (1997, p. 67):

Na seleção do conhecimento precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento - distribuição que depende dos interesses da classe dominante -, não obstante estar esta sujeita às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaço-temporais e da normatização escolares.

Considerando as condições adversas, devemos construir o ensino para além delas, buscando a superação dessa estrutura social, tendo em vista um projeto histórico claro de sociedade. Sobre a seleção de conteúdos, Escobar (1997, p. 68) coloca ainda que:

Em relação à seleção, parece ser unânime a consideração da relevância social como requisito para um certo conhecimento ser incluído no currículo escolar. A relevância é dada pelas características que ele possui como veículo para o aluno estabelecer e explicar as relações específicas com a realidade, sendo que o domínio dessa possibilidade explicativa é indispensável à formação de um determinado homem para a concreção de um determinado projeto histórico.

Em relação aos dados obtidos a respeito dos conhecimentos elencados pelos professores do IEE para suas aulas, a Tabela 14 nos dá o panorama geral:

Tabela 14: Conhecimentos ministrados nas aulas de Educação Física dos professores do Instituto Estadual de Educação que responderam ao questionário

Prof.	Conhecimentos ministrados nas aulas								
	Esp.	J. B.	Dan.	Yog.	Pil.	Cap.	Esp./ J. A.	Gin.	O. L.
1	x	x							
2	x						x		
3	x	x							
4	x	x	x			x	x	x	x
5		x					x		
6	x	x							
7	x	x					x		
8	x	x	x				x	x	
9	x	x					x		

Fonte: o próprio autor

Esp.: Esporte; J.B.: Jogos e Brincadeiras; Dan.: Dança; Yog.: Yoga; Pil.: Pilates; Cap.: Capoeira; Esp./J.A.: Esporte/Jogos Adaptados; Gin.: Ginástica; O. L.: Outras Lutas

Notamos que quase todos os professores trabalham com Esportes e Jogos e brincadeiras, sendo que apenas dois ministram somente um deles (Professor 2 trabalha só com Esportes, e Professor 5 trabalha somente com Jogos e Brincadeiras). Além dos Esportes e Jogos e Brincadeiras, o terceiro conhecimento mais requisitado são os Esportes e Jogos Adaptados que, mesmo fugindo do esporte tradicional em alguns pontos, ainda se mantém no grande bloco dos esportes e dos jogos. Apenas dois professores adicionam ao conjunto de conhecimentos a serem trabalhados com os alunos os elementos da Dança e da Ginástica e, um desses, também acrescenta capoeira e "outras lutas". Assim, há declaradamente, uma preferência pelo trabalho com os esportes em detrimento dos demais componentes da cultura corporal. Sobre isso, Souza (2009, p. 33), coloca que:

Saúde, educação e integração constituíram-se, ao longo do tempo, em elementos que tornaram o esporte conteúdo central da Educação Física escolar, em que os objetivos do desenvolvimento esportivo presentes no espaço escolar, determinados pela prática da competição, não se distinguem dos objetivos do modelo esportivo de alto nível, como exemplo os Jogos Escolares.

Quanto aos professores entrevistados, percebemos que tentam, de alguma forma, modificar sua prática pedagógica e trazer uma gama maior de conhecimentos. Mesmo assim, cabem algumas considerações sobre a forma como isso é feito. O professor 2 descreve a seleção dos seus conteúdos:

A gente trabalha dessa forma: eu dividia em blocos, então, os esportes: vôlei, basquete, handebol, futebol, esportes adaptados (eu consegui dar: golbol, futebol de sete, basquete de cadeiras de rodas).

Daí eu faço pesquisa. Eu sou muito hiperativa, eu pesquiso muito. Então eu planejo minhas aulas no notebook, pego alguns artigos científicos, faço algumas questões de qualidade de vida, faço questões de estrutura óssea... Acabo entrando um pouco em Biologia, e aí eu monto as aulas junto com algumas matérias de internet; monto, faço pra eles, tiro xerox e passo pra eles. Ou faço no quadro, mas geralmente é montagem. Eu pego só os conteúdos mais interessantes ou os que mais acontece, e a gente vai trabalhar a partir disso (ENTREVISTA professor 2).

Eu sigo uma logística minha. Assim, eu gosto de falar pra eles desde da questão da história da Educação Física, gosto demonstrar pra eles. Então, vou seguindo um pouco do Parâmetro Curricular do Ensino Médio. E como eu estou com o Ensino Médio, então eu trabalho um pouco isso. E aí, eu sigo isso direitinho. Mas, às vezes, por exemplo, sai uma reportagem na televisão, sei lá: "Angelina Jolie tirou o seio, as mamas, porque?" Então, eu já pego isso pra eles. Falo de doenças degenerativas, no que isso implica no esporte, o que não implica. Falo um pouco da

história do esporte, que a gente tinha alguns homens que eram mulheres. Então, tento utilizar sempre a mídia. Acho que a mídia é nossa principal ferramenta para o planejamento de aula. Não tem outro, principalmente aulas teóricas, porque você tem que ter conteúdo para mostrar para o aluno (ENTREVISTA professor 2).

É individual, cada professor de Educação Física faz o que quer. No meu caso, é a mídia. A mídia me influencia. É um tema interessante, que eu vou ter um feedback legal. Então, eu pego isso pra mim e acrescento se eu vejo que aquilo ali não vai fluir... Mas, geralmente, a garotada aceita bem quando vê que o professor tem conteúdo. Isso também faz o diferencial, o professor saber sobre o que ele está falando, que ele não vai lá na frente pra falar qualquer besteira (ENTREVISTA professor 2).

O professor 2, descreve a sua prática com predominância de trabalho com os esportes. Inicialmente, o que aparece de diferente são os esportes adaptados que, mesmo sendo uma proposta válida para aumentar o conhecimento dos alunos, muitos não conseguem compreender sua relevância, por não sentir "na pele" a necessidade de tratamento especial. Além disso, ele coloca a abordagem de elementos históricos e doenças degenerativas. Contudo, ele trabalha a partir do que é encontrado na mídia, pois ele afirma que "a mídia me influencia". O que a mídia veicula pode ser instrumento válido de incorporação ao conteúdo ensinado, porém esse conteúdo é carregado de interesses que como vimos estão diretamente atrelados aos interesses da classe dominante. Dessa forma, nos parece frágil o trabalho com a mídia como ponto de mudança, na medida em que, em última instância, o uso desse conhecimento disponível possui características de conservação da ordem, não produzindo mudanças efetivas.

Já o professor 4 coloca, primeiramente, a forma como vê a organização dos conhecimentos da Educação Física na estrutura escolar, rompendo com a ideia de fragmentação do conhecimento, com conhecimentos pré-determinados e engessados em cada nível de ensino, que é o modelo etapista. Em suas palavras:

Primeiro, em termos de conteúdos, não existe uma ideia de que no primeiro ano eu devo trabalhar jogo, no segundo ano dança e, no terceiro,

esquece esses dois e vamos pro esporte. Não nessa lógica de que os conteúdos são aprendidos num momento da vida escolar do aluno, mas que todos os conhecimentos são, num sentido de uma espiral. De que todos os conteúdos serão trabalhados, mas em diferentes formas. Na verdade, inicialmente, jogos e brincadeiras seriam atividades mais simples, depois, no segundo ano, esse mesmo conteúdo apareceria de uma maneira mais complexa e eles vão aprendendo durante a vida escolar. Os conteúdos sempre vão aparecendo, mas aumentando a ordem de complexidade sem determinar que existe uma idade específica pra ele entender determinado conteúdo. Os blocos de grandes conteúdos vão se complexificando. Então, quando eu falo de jogos e brincadeiras - vamos supor eu trabalhe jogos de mesa - eu vou trabalhar com as crianças, no primeiro ano, jogos mais simples - um jogo da velha, por exemplo - e, lá no quarto ano, eu possa trabalhar o jogo de xadrez, mas que continua sendo o conteúdo jogo, se complexificando (ENTREVISTA professor 4).

Sua defesa parte da concepção crítico-superadora na qual embasa sua prática pedagógica:

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (Varjal, 1991: 35) (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 21).

Assim, esta perspectiva de organização do conhecimento, abordada pelo professor 4, tenta romper com o sistema de seriação, trabalhando com a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica, constituídos da seguinte forma:

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23).

Partindo desses pressupostos, o professor 4 aponta então seus critérios de seleção dos conteúdos:

Por exemplo, ano passado a gente era organizado na escola por trimestre. Então, dentro do trimestre, como eu falei, todo ano eu gosto de contemplar todos os conteúdos macro da Educação Física, que são: ginástica, jogos e brincadeiras, dança, lutas e esporte. Então, organizando por trimestre, geralmente eu agrego alguns conteúdos dentro de um trimestre. Geralmente, eu começo com jogos e brincadeiras, porque dentro da realidade da escola, hoje, sou efetiva, mas, durante muitos anos, fui professora ACT, que cada ano "pula de galho em galho", e fica mais fácil pra conhecer as crianças e se aproximar dos alunos. Depois, trabalhar outros conteúdos da Educação Física como dança, que é geralmente algo novo pra escola, a ginástica, as lutas e o esporte. Dentro desses conteúdos grandes, os conteúdos específicos, eu vou selecionando qual luta, que dança, que ginástica, quais jogos e brincadeiras. Uma questão que eu levo em conta é a idade das crianças, de onde essa

criança vem, o que é da cultura dela, não no sentido de trabalhar com a cultura delas, mas partir da cultura delas pra ampliar. Então, por exemplo, na dança geralmente o que eu tenho feito nas escolas é começar com a dança de rua, o hip-hop, da cultura que parte da comunidade e, a partir disso, dentro do hip-hop, questionar algumas questões que estão implicadas ali e que pode haver discordância na comunidade e, assim, ampliar. E, a partir desse conteúdo, posso trabalhar outros conteúdos da dança, no sentido de ampliar e mostrar o que vem sendo colocado. Outro fator que eu utilizo, é a questão, como eu falei, de partir da cultura da comunidade, ampliar os elementos para a cultura nacional e, depois, nesse âmbito de complexidade, da cultura internacional (ENTREVISTA professor 4).

Em concordância com a visão marxista, o professor 4 faz questão de relacionar os conteúdos com a história e com a realidade que estão inseridos. Essa parece ser uma tentativa coerente de estabelecer o vínculo entre os conteúdos e a realidade concreta, buscando assim, instrumentos para uma formação que, de fato, vise "armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem".

Finalmente, como síntese e elemento importante do processo de ensino-aprendizagem e da prática pedagógica, tratamos acerca da avaliação do aprendizado dos alunos. Esse tema, assim como o restante do processo educativo, também está imerso na lógica de atendimento às demandas do mercado e à formação de indivíduos que se adaptem adequadamente ao seu modelo de organização atual. Nesse sentido, o processo de avaliação, tem seu papel a ser cumprido, como coloca Escobar (1997 p. 96-96):

Supostamente objetivo e científico, o processo de avaliação - reforçado pela ideologia liberal reformista, que defende a graduação dos alunos de acordo com certos tipos de *performance*, com certos tipos de conhecimento e com certas capacidades técnicas ou produtivas - seleciona os mais "capazes", que, desempenhando as funções mais relevantes no processo produtivo ou estimulando a manutenção do sistema, virão a ter recompensas mais elevadas. As vítimas da

eliminação, ou seja, da evasão e do não-acesso à escola, terão funções menos destacadas - diga-se mais massacradas - no processo de divisão social do trabalho. Provavelmente, serão marginalizadas pelo subemprego ou desemprego.

O processo avaliativo na escola, em acordo com o processo de produção do mercado de trabalho capitalista, tem suas bases no estabelecimento de um espaço competitivo entre alunos, já durante a sua formação. Exemplo disso é o processo de atribuição de notas, que promove uma hierarquização dos alunos no contexto escolar. Isso ocorre, da seguinte forma:

O campo da avaliação é produtor/legitimador da hierarquia escolar porque o processo seletivo acaba se traduzindo na alocação de indivíduos às várias funções na divisão do trabalho, utilizando a argumentação da “objetividade” para que os enquadrados em funções menos desejadas aceitem os resultados como justos, já que foram submetidos a uma avaliação que legitima essa situação como natural. É isso que permite, inclusive, ao Estado manter o controle social e prevenir a formação de um exército de pessoas insatisfeitas. Por fatos como esse, para compreender o fenômeno da avaliação e captar a sua dinâmica interna, deve-se considerar o contexto social em que ela se dá as relações sociais que nele se corporificam, essencialmente em nível do trabalho e suas múltiplas determinações (ESCOBAR, 1997, p. 96).

Em determinados momentos, podemos ver que essa competição não se evidencia somente entre os alunos, mas encontramos situações de competição também entre os professores. Constatamos isso, a partir da resposta que obtivemos do professor 2, sobre o modo como avalia seus alunos:

Minha avaliação... o estado obriga três avaliações no mínimo, eu fazia cinco: duas avaliações práticas, uma avaliação teórica, um trabalho e um trabalho de recuperação. [...] Só que foi mal visto pelos colegas, que dizem que eu queria me mostrar... Tem essas coisas, então é complicado. E

dentro dessas aulas ainda fazia artigo científico, que está lá no site do Instituto (ENTREVISTA professor 2).

Mais uma vez, notamos que este professor não rompe com as demandas dos documentos normativos pois inicia sua argumentação remetendo às ordens do estado, justificando seus instrumentos a partir dessas demandas. Além disso, não explicita uma relação clara entre estes instrumentos, dando uma aparência de fragmentação do processo avaliativo. Outro elemento que destacamos é a indisposição causada entre professores, sob o argumento de "mostrar serviço", como se realizar o trabalho que lhe é atribuído fugisse da normalidade. Assim, a competição também se apresenta nas relações de trabalho.

Portanto, é imprescindível achar outros caminhos para ir além desse modelo de avaliação. Para isso, como defendemos ao longo de todo o nosso estudo, é necessário ter clara a ligação existente entre as relações constituídas no interior da escola e além dela, com a totalidade social. Escobar (1997, p. 37), expõe a posição de Freitas sobre a avaliação:

Para FREITAS (1991), a avaliação não deve ser entendida unicamente como a realização de uma “prova”. Pelo contrário, só pode ser entendida se considerada sua relação com as outras ações que ocorrem no interior da sala de aula e da escola à luz de uma teoria que revele a essência da totalidade social na qual está inserida. É na avaliação e nos momentos avaliativos que mais agudamente se manifestam as relações de poder dentro da escola e onde desemboca o processo seletivo e discriminatório. De acordo com a origem social, é diferente o destino social da mão-de-obra manual e intelectual para atender às diferentes demandas do sistema de produção capitalista.

Por sua vez, o professor 4 se coloca criticamente em relação às determinações do Estado quanto aos elementos da prática pedagógica, quando descreve sua forma de avaliação:

[...] a questão da avaliação, na escola, da Educação Física, o que eu venho percebendo é que avaliam se o aluno participa, se vem de uniforme e se comporta. A gente se pergunta: cadê o conteúdo da Educação Física? Quem sabe eles respondam que estão (se baseando) nos PCN e, não deixam estar certos, um pouco, com relação a isso, mas eu penso que, para avaliar, a gente tem que fazer a partir dos nossos objetivos, a partir do nosso planejamento. A gente planeja com determinado objetivo, pra avaliar não estamos avaliando só a criança, a gente está avaliando todo esse processo. Então, eu avalio, a partir desses meus objetivos pra ver aqueles que eu consegui alcançar e, como a criança se desenvolveu a partir desses objetivos. Eu não vou avaliar, a partir de se a criança veio de uniforme ou sem, por exemplo, eu vou avaliar se a criança dentro da ginástica circense já consegue manipular objetos com as mãos, se ela, dentro da dança do hip-hop, consegue perceber a dança dentro de contexto social e de um movimento social, se isso foi trabalhado com eles. Então, a gente não avalia a partir do que não trabalhou, sempre a partir dos meus objetivos. Como a avaliação é feita por conceitos, meus objetivos do planejamento são transformados em conceitos pra estar avaliando e entregando essa avaliação pros alunos (ENTREVISTA professor 4).

O professor 4 procura fundamentar seu trabalho educativo a partir de uma concepção teórica clara, que busca romper com os paradigmas do capital. Dentro dessa ideia, como suporte propositivo para um novo caminho para o processo avaliativo, resgatamos, de uma síntese feita por Escobar (1997), o que a concepção crítico-superadora propõe como novo mecanismo de avaliação para a Educação Física:

O COLETIVO DE AUTORES (1992:95-113), num enfoque mais crítico, elabora alguns caminhos possíveis para mudanças na avaliação:

- a) Interrelacionar a avaliação existente em diferentes níveis - de aprendizagem, curricular e institucional -, na busca da unidade de ação, em função dos objetivos gerais da escola, consonantes

com o seu projeto pedagógico e histórico assumido, coletivamente, pelo corpo social da escola; b) Facilitar a auto-organização do coletivo dos alunos, na sala de aula e na escola, para promover o aprendizado de formas democráticas de trabalho; c) Tornar a relação professor-aluno dialógica e comunicativa, de modo que permita um processo de decisão, execução e avaliação participativo; d) Superar as práticas avaliativas usualmente adotadas pela escola, exclusivamente nos termos de mensuração e quantificação, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real; e) Reinterpretar o insucesso escolar e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo que ocultem razões de classe; f) Selecionar os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicitado pela avaliação, tomando o trabalho como princípio educativo; g) Fazer com que a avaliação incida sobre a aprendizagem e sobre o ensino, buscando a emergência da visão de totalidade do processo; h) Buscar formas de expressão dos resultados da aprendizagem que representem a “ordenação, compreensão e expressão” de uma realidade concreta - num concreto pensado - que contemple a inter-relação quantitativa e qualitativa e i) Promover a discussão do coletivo escolar - professores, alunos, pais, pessoal de serviço - sobre a avaliação de hábitos e valores (ESCOBAR, 1997 p.101-102).

Existe, no interior da escola, uma predominância geral em cumprir as determinações das políticas educacionais. Há um confronto de opiniões entre os dois professores entrevistados sobre esse assunto. O professor 2 se apóia em críticas com teor mais reformista, sem a intenção de mexer nas bases do que está posto. Já o professor 4 possui posições de mudanças mais radicais em relação aos atuais modelos de formação e de sociedade. O ponto em comum, mesmo com essas considerações, é que algo tem que ser mudado.

3.3.3 Problemas na prática pedagógica frente à estrutura social

Para tratarmos dos problemas encontrados na prática pedagógica dos professores na escola, devemos, primeiramente, fazer algumas ponderações sobre a realidade social. O elemento determinante para formação do trabalhador na sociedade capitalista é o modo como é organizado o processo de produção da vida. Como vimos, os problemas da crise capitalista forçam a classe burguesa a tomar decisões imediatas para reorganização do processo produtivo, para solucionar tais problemas. Quando isso ocorre, torna-se imprescindível a criação de condições favoráveis para que tal reajustamento funcione a longo prazo, em toda a sociedade.

Uma reorganização da produção exige um trabalhador que se encaixe da melhor forma possível nesse ambiente, ou seja, com algumas características que se diferenciam do que era necessário no modelo anterior de organização do trabalho. Para a obtenção dessas novas características é necessário mudar para uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho. Por exemplo, antigamente o que prevalecia era o modelo de produção taylorista/fordista, onde os trabalhadores eram formados para serem altamente especializados e executarem tarefas repetitivas e fragmentadas; atualmente, com a reestruturação produtiva e reconfiguração da esfera produtiva para o modelo toyotista, o trabalhador necessita ser formado para a competitividade, com uma formação flexível e polivalente. Segundo o discurso burguês, nos dias de hoje, o trabalhador deve estar sempre pronto para superar as dificuldades inerentes à realidade da vida (mercado) e, para isso, precisa se aventurar, sair da sua zona de conforto e se tornar um empreendedor de sucesso.

Portanto, essa lógica se encontra no interior da escola, por meio dos documentos que direcionam a educação e a prática pedagógica, tanto no âmbito geral quanto dentro da Educação Física. Isso pode ser observado no próprio volume introdutório dos PCNs:

[...] não basta visar à capacitação dos estudantes das futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de se ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em

função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimentos e trabalho exige capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca. “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1997, p. 34-35).

O relato do professor 4 vai ao encontro dessa ideia em relação ao tipo de formação que é constituído na escola:

A formação que eu vejo que é colocada, não é no sentido de saber um pouco de cada coisa, ou de várias coisas em termos, de conteúdo [...] Mas aí, entra a questão, na escola, principalmente dos parâmetros curriculares na escolha de valores: de se colocar proativo, a buscar novos conhecimentos. Por exemplo, de também ser empreendedor, ou seja, se você não tem novas formas de se colocar no mercado, que você se coloque gerindo o seu próprio negócio, sendo flexível, pensando em valores como coletividade. Coletividade, no sentido de pensar na empresa, nos colegas. Se existe tantos colegas trabalhando comigo e, a gente tem o patrão, que está com problema porque não foi gerado lucro e alguns colegas podem ser demitidos. Uma coletividade, no sentido de pensar: "como vamos fazer pra conciliar isso?" "vamos diminuir o nosso salário um pouco, pra que todos os colegas fiquem no emprego e, assim, tenham as mínimas condições?". Não é num sentido revolucionário, mas de conformar e tentar ações para uma formação mais flexível de valores. Por exemplo, se não posso mais ser torneiro mecânico, mas me oferecem um emprego de secretário, eu tenho essa formação proativa de buscar o que é ser secretário, de buscar, por mim mesmo, fazer uma formação a distancia maioria das vezes e a distancia porque o trabalhado não tem as condições de estar sendo formado porque não esta

sendo proporcionado isso pra ele então e mais nesse sentido de valores de atitudes do que de conteúdos propriamente (ENTREVISTA professor 4).

A juventude da classe trabalhadora, como podemos ver, está sob a égide uma formação para a conformação, uma formação que visa moldar não só o trabalhador, mas o indivíduo como um todo, em defesa de um projeto claro de sociedade. Nesse sentido, o professor 4 destaca como a formação na escola serve a esse modelo:

[...] ela serve a um modelo de sociedade e pelo que já falamos com relação ao aparato legal, também nessa questão que vem na esteira de uma ideia de interesses de dominação de uma classe sobre a outra. Como falamos um pouquinho, nesse sentido de colocar a questão da responsabilidade no sujeito, de estar colocando questões, por exemplo: "vamos seguir irrefletidamente as regras". Nos esportes: "vamos transpor assim!" Pra Educação Física: "vamos seguir a regra do handebol!" "não mude a regra do handebol! por que ela surgiu assim e sempre foi assim". O que a gente vê sob uma outra perspectiva, é que essas regras foram construídas pelos homens e por serem construídas historicamente é que elas podem ser modificadas. Só que o que vem pra essa formação neoliberal é que, as regras foram construídas, são essas e devem segui-las e, no máximo, se alguém discordar de alguma coisa vamos buscar um consenso que não mude substancialmente o status da sociedade (ENTREVISTA professor 4).

Na especificidade da prática pedagógica da Educação Física, os professores entrevistados demonstraram uma postura bastante crítica em relação a como ela vem se estabelecendo na escola. Quando questionados se a disciplina está formando os indivíduos de forma adequada, eles tecem abertas críticas. O professor 2, aponta elementos quanto à formação e, estende as críticas, tanto a professores quanto alunos:

Ah, não forma. A Educação Física é um... vou dizer entre aspas, mas é quase verdadeiro, é um "albergue de crianças". Ninguém dá aula, ninguém faz nada. Uns jogam bola de vôlei, outros bola de futebol. É mais fácil, você não se incomoda com o aluno, o aluno não se incomoda com você. O aluno não tem a vivência da prática. São poucos lugares que você vê que o aluno tem a prática mesmo, o professor dá aula, segue o planejamento, faz direitinho, dá aula teórica e, quando você vê fazer isso, você se torna um professor chato de Educação Física. Eu tenho essa experiência do ano passado: eu segui meu planejamento, dei aula teórica de alimentação e bulimia, distúrbios alimentares, dei aula sobre 'dopping', sobre condicionamento físico, mas os alunos acharam um tédio. Porque, para eles, é bola e futebol. E daí eles não te respeitam com isso, acham que você está fazendo pra se mostrar. E aí seus amigos da escola viram a cara para você, porque você é uma pessoa fazendo a diferença, e eles não gostam. Então, na prática, as vivências que eu tenho em Santa Catarina: cada um joga a bola de vôlei, futebol e está tudo certo (ENTREVISTA professor 2).

Segundo este professor há "um pacto de mediocridade" entre os professores, na medida em que existe um comodismo a fim de atender aos caprichos da prática pela prática, com o mínimo esforço. E, ainda, quando surge algum professor com a vontade de mudar, mesmo que fazendo apenas o que se encontra nos limites da sua função, sendo um bom trabalhador, acaba sendo vítima de constrangimento entre seus pares. No entanto, mesmo o professor 2 tecendo essas críticas à forma como a prática pedagógica da Educação Física vem acontecendo, com comodismo e negando o trato com o conhecimento, ele mesmo, ao relatar a sua metodologia nas aulas, faz defesa de 'aulas livres'. Estas, que de forma alguma trabalham o conhecimento de forma rigorosa, e não possuem função pedagógica por serem aquelas que os alunos definem o que fazer. Notamos isso quando o professor 2 relata que:

A metodologia das aulas práticas sempre. [...] Na teoria, eu já tinha meu planejamento todo trimestre. Eu passo e eles já seguem aquilo, e a gente se dá bem, não tem nenhum problema. Eles sabem o dia de aula livre – eu deixo eles fazerem o que quiserem: caminhar, correr, conversar... Porque o aluno também precisa um pouco desse escape. Porque às vezes tem semana de prova e aí [...] tem um monte de prova. Eles têm que ter um lado e você tem que dar uma válvula de escape pra eles não se sobrecarregarem (ENTREVISTA professor 2).

O professor 4 também expõe suas insatisfações sobre a formação na Educação Física, seguindo a lógica de que os conteúdos são deixados a segundo plano, privilegiando, primariamente, questões comportamentais e de valores morais:

A Educação Física tem um papel bem importante, porque é quando as crianças, os estudantes enfim, estão mais juntos, estão trabalhando mais coletivamente. E, aí, os conteúdos da Educação Física, enquanto valores acabam sendo, muitas vezes, colocados como mais importantes que os próprios conteúdos. Então, por exemplo, a própria questão da avaliação quando a gente vai avaliar, na Educação Física, tem toda uma proposta de avaliação por conceito e por pareceres. Alguns com parecer descritivo, mas a maioria são conceitos. Quando a gente coloca lá o conceito, são as "frasesinhas", ou seja, o que o aluno aprendeu. A gente percebe que, muitas vezes, não estão os conteúdos que são vinculados historicamente pela Educação Física - a ginástica, o esporte, a dança, as lutas - mas, estão: o aluno veio uniformizado, ele se comportou, bateu ou não nos colegas, sabe obedecer as regras, sabe ser flexível com relação as regras. [...] então percebe que, o mais importante da Educação Física, acaba sendo se participou, se fez ou não, se comportou, se não bateu ou bateu e se sabe respeitar as regras. [...] vejo que a grande complicação quando a gente vai ver a proposta pedagógica da escola, em relação a Educação Física, é ter algo escrito sobre

isso, porque acaba sendo esvaziado, os valores acabam sendo, digamos, avaliado como mais avançado como proposta de Educação Física. [...] numa perspectiva de que eu tenha que saber algo bem técnico ou algo extremamente comportamental, não tem um relação entre esses e nem um sentido de trabalhar historicamente esses conteúdos (futebol, basquete, handebol, vôlei), que vão sendo colocados e de estar questionando essas regras (ENTREVISTA professor 4).

Esse retrato da realidade demonstra que a Educação Física vem sendo abordada a partir de uma formação paupérrima e descompromissada com o desenvolvimento humano, sem que haja o intuito de elevar a capacidade cognitiva dos alunos, no que tange às práticas corporais e sua relação com a totalidade social. Diante disso, os professores reivindicam a necessidade urgente de mudanças, mas destacam que há dificuldades para efetivação das mesmas. Nesse contexto o professor 2 destaca que há uma negligência por parte dos administradores da escola pública quanto à fiscalização da prática pedagógica dos professores. Ele defende que tal fato dificulta o processo de mudança e, ainda, exalta o setor privado, o ensino nas escolas particulares, como um bom exemplo a seguir:

Com certeza, com certeza. Mas aí não tem fiscalização. O diretor não vai te fiscalizar, ninguém vai te incomodar, ninguém vai nada. Agora nas escolas particulares eu vejo essa diferença muito grande: o professor faz, está afim, o professor quer, então você vê isso bem (ENTREVISTA professor 2).

Ao que parece, para este professor, o problema se situa na fiscalização ou não do trabalho do professor. Além disso, p coloca-se à favor do modelo de administração presente no seio do setor privado, onde o professor, sem estabilidade e garantia de direitos, está diretamente à serviço do capital.

Já o professor 4, demonstra achar que o problema parte das condições impostas pela realidade social, pelo modo de produção capitalista. Coloca a responsabilidade na forma como as classes dominantes, por meio dos instrumentos de opressão (via precarização e intensificação do trabalho), restringe a capacidade de formação e

transformação do trabalho pedagógico. Entretanto, demonstra que, mesmo em face de todas essas dificuldades, é necessário construir um outro tipo de formação, uma nova prática pedagógica:

Primeiro que, é difícil, dentro da escola e dentro das condições de trabalho, a gente conseguir buscar outras formas de formação, até porque, o processo que a gente foi formado na universidade, muitas vezes, está também nessa esteira de formação para conformação. Eu busco trabalhar, a Educação Física, dentro de uma perspectiva crítico-superadora, a partir do coletivo de autores, numa perspectiva de que existem conteúdos que são historicamente construídos e que esses conteúdos precisam ser trabalhados no sentido de observar esse processo histórico, observar, por exemplo, quando a gente trabalha as regras, seja do esporte, seja de uma brincadeira, mostrar esse processo histórico, que ele foi construído e que ele não surgiu de "cima pra baixo", como muitas vezes as legislações surgem pra gente. Mas, que a gente pode modificá-las e pode questioná-las, e pode partir do grupo perceber o que fica melhor dentro dessas relações e pensar em não negligenciar nenhum conteúdo da Educação Física. Porque, muitas vezes, a gente percebe que, na escola pública, para os filhos da classe trabalhadora, esses conteúdos vão sendo negligenciados, porque que querem trabalhar só no sentido de aprenderem a respeitar regras. Então, a regra, por exemplo, que vale é ter que vir de uniforme, e isso é avaliação porque é regra ter que vir de uniforme. Mas, temos que questionar sobre essas questões e, também, no sentido de eles estarem conhecendo isso, porque os filhos da burguesia não se eximem, eles não são negligenciados desses conteúdos e todos esses conteúdos são importantes pra compreender a realidade a nossa volta [...], que a gente pode questioná-la e transformá-la (ENTREVISTA professor 4).

Assim sendo, a luta pela transformação da prática pedagógica não passa pela simples modificação do aparelho burocrático ou pela alteração dela pura e simplesmente, mas sim, de uma visão crítica da sociedade como um todo. Acreditamos que essa mudança deve romper os muros da escola e estar diretamente ligada à luta dos professores por melhorias na qualidade da educação brasileira, assim como à luta dos trabalhadores em geral, por melhores condições de vida e, em última instância, pela superação da raiz desses problemas, a sociedade capitalista. Nesse contexto, devemos considerar as atuais lutas que estão em andamento, como a dos professores do estado do Paraná, a greve dos professores do estado de Santa Catarina³¹ e tantas outras espalhadas pelo Brasil e pelo mundo.

Esclarecemos que, para que as lutas da classe trabalhadora tenham força e sejam motrizes de mudanças reais, essas devem estar atreladas a uma organização forte e bem direcionada. Para tanto, defendemos que os professores do IEE deveriam estar intimamente ligados a esse tipo de espaço de organização. Buscamos, assim, questioná-los sobre o assunto.

Primeiramente, perguntamos quanto ao fato de serem sindicalizados ou não - pois reconhecemos o sindicato como a principal instituição de organização dos professores -, o professor 2, responde:

Não sou sindicalizada e não tenho intenção de ser. O sindicato é muita política. Tem um contra o outro, e governo contra todos. Não vejo sentido de me sindicalizar, mas acho importante o sindicato sim. É, através do sindicato, que a gente consegue argumentar de forma construtivista, dentro da escola, e mostrar nossos direitos, nossos valores. A questão do sindicato pra mim, é a questão política mesmo (ENTREVISTA professor 2).

Este professor demonstra uma aversão à relação política e acaba, num primeiro momento, desqualificando o sindicato. Mas, em seguida, enaltece a sua importância na luta dos professores. Parece-nos que,

³¹Greve deflagrada, oficialmente, em 24/03/2015 e, ainda em andamento, com ocupação da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, pelo professores. Possuem como pauta central do movimento: Pela não incorporação da regência!; Por um plano de carreira que descompacte a tabela de progressão!; Pelo piso aplicado na carreira!; Pela anistia das faltas das greves anteriores!; Contra os processos administrativos e exoneração dos professores que lutam!

mesmo reconhecendo a necessidade de mudança e sabendo que o sindicato é um espaço importante para que as mudanças ocorram, não se dispõe a construí-las junto com os demais colegas. Tal fato fica mais claro, quando perguntamos se ele participa dos espaços de organização e a resposta é: "Não, não. Porque eu nem tenho tempo pra isso" (ENTREVISTA professor 2). Admitimos que a realidade dos professores dificulta sua participação efetiva nos movimentos de luta, porém é indispensável que isso não seja impedimento para sua atuação. Todavia, reconhece como legítima e respeitável a mobilização dos professores do estado de Santa Catarina:

A mobilização é totalmente correta. Não acho errado, está certo mesmo! O estado está afim de sacanear todo mundo, não está afim de lutar. Todo mundo tem direitos e deveres. Também, que ele está dividindo a categoria, ACTs e efetivos, não é bem assim... Já está muito difícil com esses direitos adquiridos que se tem. Daí, se tirar esses direitos adquiridos, não tem mais nada. A regência, está lá, na lei do magistério. A lei do magistério é bem clara na questão da regência. Ninguém dá regência, ninguém dá nada (ENTREVISTA professor 2).

O professor 4, além de responder sobre sua situação em relação ao sindicato, discorre ainda sobre o acesso às discussões de reivindicação da categoria:

Sim, sindicalizado. Eu participei das assembleias que tiveram da categoria, mas a gente não tinha no estado. Não é como no município (Florianópolis), que cada local de trabalho tem um representante pra estar trazendo as questões, fazendo essa relação (local-sindicato). Então, faltava essa relação do sindicato dar conta de vir na escola e a gente não tinha, por exemplo, um espaço de reunião para participar. A gente tinha as assembleias, então participava desse espaços nas assembleias (ENTREVISTA professor 4).

Fica claro que este professor se encontra mais engajado na organização da categoria e nas discussões das pautas de luta. Além disso, demonstra conhecer a relevância que é a participação nos espaços

de organização, mesmo que haja uma dificuldade na relação sindicato-escola. Perguntamos ainda, se havia algum tipo de constrangimento por parte da administração da escola, devido a sua participação nas assembleias do sindicato, e ele relata:

Os momentos que eu fui nas assembleias da unidade caíram em dias que era do meu período de hora-atividade e, mais ninguém da escola foi. A gente tentou mobilizar o pessoal da escola pra ir, mas como são maioria ACT e, muitos anos no mesmo lugar, têm um certo receio. Hoje, fico bem feliz, que soube [...] que as meninas do EDA estão todas lá paradas, e foram para paralisação. No ano passado, eu fui a única que fui, e coincidiu com os momentos dos meus horários de hora-atividade, então eu não precisei de liberação pra sair (ENTREVISTA professor 4).

A princípio não houve nenhum tipo de coação, talvez por não ter necessitado de liberação, haja vista que o professor assinala um certo receio de algumas pessoas em participar das assembleias. Fato que se comprova quando ele diz: "Eu soube [...] que foi tranquilo, para as (professoras), que são ACT, que participaram do processo seletivo. Mas, para as que foram contratadas pelo Instituto (diretamente), já sei que foram "chamadas na xinxá" por quererem ir na assembleia" (ENTREVISTA professor 4). Nessa fala, fica clara a intenção da administração do IEE em dificultar a participação dos professores nos espaços de resistência, defendendo assim, os interesses dos governantes, de não terem sua condição de poder questionada. Nesse sentido, o professor 4 finaliza o assunto destacando a importância do sindicato como instrumento de luta, além de destacar a imprescindibilidade de que a luta seja coletiva:

A opção do sindicato é um instrumento de luta dos trabalhadores e quando a gente pensa em organização coletiva, a gente não pensa numa realidade da escola, a gente pensa num movimento maior dos professores, e o sindicato promove espaço pra isso. As assembleias são esse espaço coletivo, no sentido de organização da luta. Porque é que nem se a gente for pensar: sei lá vou bater no patrão, vou eu sozinha? Vai adiantar alguma coisa? Agora, vou eu e mais não sei

quantos... Então, é no sentido mesmo de organizar os trabalhadores. Não sei se esse exemplo foi o melhor, mas tudo bem. Mas, no sentido de organizar as lutas, porque colocam questões e anseios que são coletivos, não são individuais, e que vão ser resolvidos pontualmente, mas que são fruto mesmo da questão dos direitos dos trabalhadores, surgem das lutas coletivas. Então, esse é um espaço importante e o meu posicionamento é participar desse espaço, e estar acatando as decisões coletivas que são colocadas (ENTREVISTA professor 4).

Diante do apresentado nesse estudo, reafirmamos, que, qualquer mudança que se aspire, seja na educação ou em qualquer outro setor da vida, é mister que ocorra de forma coletiva e visando, como horizonte a ser alcançado, uma mudança estrutural da sociedade. Se assim não for, a mudança seria apenas superficial. Para uma mudança real, é preciso uma transformação radical na origem dos problemas sociais: a dominação capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os socialistas não são como muitos insistem equivalentes dos dinossauros em busca de nova glaciação. Ao contrário, detêm os meios de análise dos processos que estão em efervescência e, ao mesmo tempo, lutam pelas alternativas que restam à humanidade em virtude da incapacidade do capitalismo de responder positivamente às exigências mínimas do viver coletivo com dignidade.

(Florestan Fernandes)

O capitalismo passa por um fenômeno inerente a ele: as crises. E quando elas ocorrem, a burguesia necessita realizar transformações político-econômicas buscando o reajustamento do processo de produção, para que continue garantindo a manutenção e reprodução do *status quo*. Em outras palavras, a produção e reprodução para a valorização do capital. Por meio do Taylorismo/Fordismo e do Toyotismo, formas de organização do processo produtivo que direcionam o funcionamento de todas as esferas da sociedade, se consegue as garantias para a conservação *ad eternum* do trabalho expropriado. Por outro lado e ao mesmo tempo, exigem um tipo particular de trabalhador necessário para atuar na produção, em cada tempo histórico.

Atualmente, após o advento da reestruturação produtiva, o modelo de produção predominante é o da acumulação flexível, inspirado no Toyotismo. Já o campo político é comandado pelo ideário neoliberal. Com a ligação íntima desses dois elementos, a atual conjuntura, evidencia-se pela flexibilização e retirada dos direitos trabalhistas, políticas de isenção de responsabilização do Estado, privatizações, entre outros. A principal ferramenta utilizada pela classe burguesa para a implementação dessas políticas é o poder do Estado. Como assinalam Marx e Engels (2007), o Estado não é um aparato neutro de poder, mas elemento integrante e necessário da reprodução capitalista. O aparato estatal assegura que se realizem as determinações fundamentais do

capitalismo: a produção de mercadorias e a extração da mais valia como objetivo essencial do processo produtivo. Entretanto, ao tomar a forma de aparelho de poder impessoal, o Estado aparenta ser instituição voltada para a conciliação entre as duas classes sociais fundamentais do capitalismo, interpondo-se na dinâmica da relação entre capital e trabalho como se fosse alheio a ela.

Nesta pesquisa constatamos que muitas vezes os entrevistados não percebem os nexos entre capitalismo e Estado, entre políticas econômicas e educacionais. Os professores não têm um conhecimento aprofundado acerca do contexto histórico que abarca e sustenta a materialidade de formulação dos documentos normativos e legais que orientam a educação, a Educação Física e a prática pedagógica. Mesmo com essa defasagem a maior parte dos professores declara como principal referência dos seus planejamentos os documentos normativos (PCN, PCSC, PPP). Apenas um professor se posicionou de forma contrária a essas orientações e optou pela concepção crítico-superadora para fundamentar sua prática pedagógica, justamente o que demonstrou maior conhecimento e com mais crítica em relação à realidade social concreta.

As condições de trabalho, em sua materialidade, demonstram que os professores estão submetidos a uma evidente precarização e intensificação em todos os sentidos, da falta de espaços adequados à sobrecarga de trabalho e falta de tempo. No que tange aos seus direitos, estes são diminuídos a todo o momento, tanto por processos de flexibilização dos mesmos quanto por medidas que buscam efetivamente a dissolução destes. Realidade presente, principalmente quando se trata dos trabalhadores em caráter temporário (ACT), pois mais direitos e benefícios são negados em relação aos efetivos. Essa condição de ACT compõe considerável parcela dos trabalhadores da educação, no Estado de Santa Catarina; nesta pesquisa, fazem parte do campo empírico. No interior da escola vimos uma extensa carga horária do professor, a superlotação das turmas e com um curto período de tempo para o planejamento, também falta estrutura para a sua realização. Ainda por cima não se dispõe de material didático necessário para a prática pedagógica. Essas dificuldades atingem a saúde e a vida dos professores pesquisados, nesse sentido constatamos o adoecimento e, por consequência, o absenteísmo. Resultado, em síntese, das políticas educacionais de cunho neoliberal.

No que diz respeito à prática pedagógica em si, vimos que existe a necessidade da defesa da escola pública como espaço de disputa de projetos de sociedade. Ressaltamos a impossibilidade de dissociação

entre a prática e a teoria pedagógica que lhe sustenta, haja vista que o professor não só precisa se orientar numa teoria pedagógica (educação) para fundamentar sua prática, mas também necessita a clareza do que se quer ensinar.

Concluimos, portanto, que a prática pedagógica e o professor estão submetidos em todas as esferas ao processo de reprodução do capital sob a égide das políticas neoliberais. Haja vista o esvaziamento do conhecimento efetivado no processo de ensino-aprendizagem, com as aulas-livres e foco no trabalho com informações do senso comum.

Não se atribui, no entanto, ao professor, como indivíduo, a culpa pelo desconhecimento dos elementos da totalidade social, pois seria um equívoco por conta do seu processo de desenvolvimento como ser social inserido numa estrutura que lhe coloca nessa posição. Se a sua formação é fragmentada e pautada em generalidades do senso comum, as chances de se tornar um sujeito com conhecimento alheio à realidade é de ordem quase absoluta.

É imperativa, não a modificação da prática pedagógica por ela mesma, mas das bases teórico-metodológicas que sustentam a forma com que ela se concretiza na escola. A única mudança, aceitável e possível é a superação da sociedade capitalista e dos elementos que a perpetuam. Logo, concluimos que a única possibilidade de mudança real na prática pedagógica, e em todos os setores da sociedade, é a construção coletiva das condições necessária para a transformação social, na sua raiz. Vale dizer, superar as condições do capital de produzir e se reproduzir, enfim superar o modo de produção capitalista. Faz-se necessário o rompimento com os aparatos ideológicos pós-modernos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renan de (org.). **Os bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Vitória, ES: Centro de Educação Física, 2002.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo (SP): Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo (SP): Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo (SP): Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2011.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. 2.ed., Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEF/Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BATTISTI, Anna Cláudia et alii. Instituto Estadual de Educação: histórico. **Trabalho de História da Arte, Arquitetura e Urbanismo II**. Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade federal de Santa Catarina. < www.arq.ufsc.br >. Acessado em 13 de janeiro de 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07/2004**. Brasília, mar/2004.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho**. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. 104. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Coletânea de Legislação.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução 003/1987.** Documenta (315), Brasília, 1987.

BUSS, Patrícia. **A Educação Física como componente curricular da escola básica:** diagnóstico da realidade atual. 2012. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 2ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte:** Boletim Informativo. Santa Catarina: ano XVIII, n.3, p.6-14, set.-dez., 1996.

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

CONFED. **Resolução 045/02, de 18 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no sistema CONFED/CREFs. Rio de Janeiro, Fev. 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista:** Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CRUZ, Amália C. Santos. **O Embate de Projetos na Formação de Professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura - bacharelado.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPG/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). PPG/Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Disponível em: <http://www.intersindical.inf.br/formacao/engels/origem_familia_propriedade_privada_estado.pdf> . Acesso em: 26 fev. 2015.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Autores Associados. 2004.

FILMIANO, Guilherme Moura Miranda. **Retórica de uma Formação: a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do CDS/UFSC.** 2010. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2010.

FERNANDES, Florestan. Entrevista à Folha de S. Paulo, **Caderno Mais!** 20 ago. 1995, p. 4-5.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1998.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

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

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIZZO, Giovanni Felipe E. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

GENTILI, Pablo. "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, p. 45-59.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, Santa Catarina. 2013.

KOPNIN, Pavel. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

LANDINI, S.R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as conseqüências para a saúde do trabalhador-professor.** Disponível em:
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_r_trab_saude.pdf. Acesso em 25 de março de 2013.

LATORRE, Diego Bernard V. C. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACT's) no ensino público de Florianópolis.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação.** Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP. São Paulo, n.6, 1999.

LEMONS, Lovane Maria. **Formação e trabalho do (a) trabalhador (a) de educação física na formação social capitalista.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEF/Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

LÊNIN, V. I. **Sobre as Greves.** 1899. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1899/mes/greves.htm>>.
Acessado em 20 de março de 2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a Revolução.** Obras Escolhidas em três tomos, Lisboa/Moscou, Edições «Avante!»/Edições Progresso, 1977, t. 2.

LEPEL/FACED/UFBA. **Proposta de Arrazoado para justificar e Minuta de Resolução sobre Diretrizes Curriculares desenvolvidas a partir de discussões coletivas - Contribuição do Coletivo da LEPEL/FACED/UFBA.** Salvador, BA: FACED/UFBA (mimeo), 2004.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3ª ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2007.

LUKÁCS, George. IL Lavoro. In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s/d.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro, José Olympio. 2002.

MACIEL, Rosana M.; PREVITALI, Fabiane S. A reestruturação produtiva e seus impactos na atividade docente. In: PREVITALI, Fabiane S. (org.). **Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Xamã. 2012. p. 109 - 126.

MACHADO, Claudia Xavier. **Análise sócio-ambiental do Morro da Mariquinha**: maciço central de Florianópolis. Florianópolis, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

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

MARX, Karl. **O Capital** - crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcritconpoli/introducao.htm>>. Acessado em 15 de março de 2015.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>. Acessado em 17 de março de 2015b.

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>>. Acessado em 17 de março de 2015c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Edição Comemorativa de 150 anos. O Trabalho, 1998.

MELGAREJO, Mariano M. **Desdobramentos das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação Inicial em Educação Física no CDS/UFSC**: submissão acrítica ao mercado de trabalho. 2013. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NAJJAR, Jorge N. V. **Questões sobre a proletarização docente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói. 1992.

NASCIMENTO, Juarez. **Formação profissional em Educação Física**: contexto de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. São Paulo. Phorte, 2003.

NETO, Estevam Alves Moreira; LIMA, Elaine Cristina dos Santos; TONET, Ivo. O Conceito de Crítica em Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, n. 1. Janeiro, 2009.

NEVES, Lúcia Maria W.; PRONKO, Marcela A. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação**: Balanço do Governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 133-152.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime T. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. **Revista da Educação Física/UEM**. 10 (1): 3. 1999.

NOZAKI, Hajime T. **Materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico nas pesquisas em educação física**. s/d.

NUNES, Andreia R. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná/UFPR, Curitiba. 1998.

PENNA, Adriana Machado. **SISTEMA CONFED/CREFs**: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 5a.reimpr. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2006.

PREYER, Tathyana de Carvalho. **Educação Física Escolar**: a importância da diversificação no ensino de seus conteúdos. Monografia (Graduação). Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP. 2000.

QUELHAS. Álvaro de A., NOZAKI. Hajime T. A Formação do Professor de Educação Física e as novas Diretrizes Curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, ano XVIII, n. 26, p. 69 – 87. Junho/2006.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação?. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei complementar nº 306, de 21 de novembro de 2005**. Institui o Sistema de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992**. Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Florianópolis, 1992.

SANTA CATARINA (Estado). Governo do Estado. **Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina**. Lei nº. 6.844, de 29 de julho de 1986. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 1986.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente; A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, M. S. Reordenamento do Mundo do Trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). In: **Motrivivência**, nº 35, Florianópolis, 2010.

SARTORI, Sergio Kudsi. **Perspectivas e Limites da Profissão de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Ed.. Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SCHELBAUER, A. R.. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a Educação do Povo no Brasil de 1870 a 1914. Dissertação (Mestrado), Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 1997.

SILVA, P. T. N. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na educação física. **Motrivência**, Florianópolis, 9(10): 121-141, 1997.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. vol. II. São Paulo: Nova Cultural, Coleção “Os economistas”, 1996.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física**. Raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados. 2001.

SOARES, Carmem Lucia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física escolar. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 75-86.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOLDATELLI, Rosângela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 121-141.

SOUZA, Maristela. **Esporte Escolar: possibilidade superadora do plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física... existe? In: **CICLO DE PALESTRAS CAEFALF-UERJ**, V., Rio de Janeiro, 1996. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p.43-58.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. Vol. II. Editorial Estampa, 1976.

TAFFAREL, Celi N. Z. Do Trabalho em Geral ao Trabalho Pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **MOTRIVIVÊNCIA**, 2010. p. 18-40.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, ano IX, n.1, p.13-23, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Saudação aos estudantes de educação física ENEEF/97 Belém do Pará: na luta para vencer. **Motrivivência**, ano IX, n.10, p. 224-233, dez., 1997a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997b. p. 25-61.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

THERRIEN, Angela T. S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: Educ, 1998.

TOJAL, João B. A G. A Formação nos Cursos de Educação Física face ao Mercado de Trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 11 (2):160, 1989.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.**

Disponível

em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acessado em 21 de março de 2015.

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

TROTSKY, Leon. **Moral e revolução: a nossa moral e a deles.** 1.ed. São Paulo (SP): Sundermann, 2009.

UFSC. **Plano comunitário de urbanização e preservação do Maciço Central de Florianópolis.** . Acessado em 13 de janeiro de 2015

VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. In: **Educação em debate.** Recife. PE. SINTEPE. 1990.

WITTIZORECKI, Elisandro; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento.** Porto Alegre: v. 11, n. 1, p.47-70

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ADORNO, T. W. **Mínima moralía: reflexionen aus dem beschädigten Leben.** Gesammelte Schiften 4. Frankfut am Main: Suhrkamp, 1997.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** Lisboa, Ed. Presença, s/d.

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Um olhar através da vivencia no Movimento Estudantil de Educação Física.** Monografia de conclusão de curso em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, 2005.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.** PREAL Documentos - n.º 41. Santiago: Editorial San Marino, 2008.

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1971.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis, Vozes, 1971.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio, Francisco Alves Ed., 1975.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, Jacques. **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DUTRA, Geovanna C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de educação física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS. 2013.

DUTRA, Geovanna C. Z. **O Embate de projetos: A licenciatura ampliada como proposta do movimento estudantil de educação física para a formação de professores**. 2010. Monografia (Graduação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA. 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, Rafael Alencar. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física: A Formação Profissional em questão**. Monografia de conclusão de curso em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, 2003.

GASPAR, Rafael Affonso. **Os campos de atuação do egresso do curso de educação física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2013.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **Auto-imagem em adultos de média idade portadores ou não de cardiopatias isquêmicas submetidos ou não a treinamento físico sistemático**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica**. 1994. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Portugal, 1994.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARITAIN, J. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro, Agir, 1947.

MELGAREJO, Mariano M. **Desdobramentos das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação Inicial em Educação Física no CDS/UFSC: submissão acrítica ao mercado de trabalho**. 2013. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC. 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 5. ed. Lisboa: Publicações Europa/América, 1973.

MUGUERZA, Javier. **La concepción analítica de la filosofía**. Madrid, Alianza Ed., 1974 (2 vols).

REDDEN e RYAN, F. A. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro, Agir, 1961.

SILVA, Guilherme Gil da. **Realidade e possibilidades da formação de professores de educação física na perspectiva omnilateral frente às Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2008. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA. 2008.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus ; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Os conceitos de eficiência e eficácia como orientadores administrativos de curso superior de educação física**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Contribution experimentale a l'exploration de l'enseignement programmé dans la formation de professeurs d'éducation physique**. 1982. Tese (Doutorado em Educação Física) - Université Libre de Bruxelles, U.L.B., Bélgica, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A:
Modelo de Questionário aplicado aos professores do IEE



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Trabalho e Educação

Prezado (a) Professor (a),

Venho, por meio desta, solicitar a sua colaboração na coleta de dados necessários para a realização de uma pesquisa. Pesquisa esta que assumirá a qualidade de uma dissertação de mestrado em Educação, no programa de pós-graduação do Centro de Ciências da educação (PPGE/CED/UFSC), sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Nise Jinkings e Coorientação da Prof.^a. Dr.^a. Iracema Soares de Sousa.

O assunto da pesquisa é sobre “A prática pedagógica do professor de educação física do Instituto Estadual de Educação/Florianópolis e as repercussões do atual contexto capitalista”. O objetivo principal será analisar quais as principais repercussões nessa prática pedagógica bem como nas condições gerais de trabalho docente. Peço a sua solidariedade no sentido de fazer parte deste estudo respondendo, de forma bem sincera, o questionário abaixo.

O questionário possui questões com respostas únicas, outras que podem ter mais de uma resposta e, inclusive, algumas perguntas abertas.

Saliento que as informações colhidas serão mantidas em total sigilo, atendendo aos princípios éticos que uma pesquisa como esta exige. Sua identificação se dará por meio do número que consta no início deste questionário.

Os dados de identificação estão sendo solicitados para facilitar um futuro contato e, até mesmo, para eventual entrevista semiestruturada.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Florianópolis, 10 de Outubro de 2014.

Mestrando: Guilherme Moura Miranda Filmiano

Matrícula: 201204895

E-mail: gui_minero@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa “A prática pedagógica do professor de educação física do Instituto Estadual de Educação/Florianópolis e as repercussões do atual contexto capitalista” e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes a mesma e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome completo por extenso: _____

Assinatura: _____ Local: _____ Data: __/__/____

Número

NOME: _____

Data de Nascimento: _____ Estado Civil: _____

Nº Filhos: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____ Séries em que atua: _____

Instituição que cursou Educação Física: _____

Ano de Conclusão do curso: _____

Curso era dividido em Bacharelado e Licenciatura? () Sim () Não
() Não Sei

Contrato: () Efetivo () ACT Teria disposição para futura entrevista? () Sim () Não

E-mail: _____

Fone: _____

Questionário

1- Qual sua carga horária de trabalho?

() 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas () Não Sei

() Outros: _____

2- Possui Hora/Atividade?

() Sim () Não () Não Sei

3- Dedicção Exclusiva?

() Sim () Não () Não Sei

4- Possui direito a férias?

() Sim () Não () Não Sei

5- Possui 13º salário?

Sim Não Não Sei

6- O estado te garante Plano de Saúde?

Sim Não Não Sei

7- Qual seu salário mensal?

Entre R\$434,88 e R\$1000,00 Entre R\$1.000,00 e R\$2.000,00

Entre R\$2.000,00 e R\$3.000,00 Mais de R\$3.000,00

8- Seu salário permite que você, predominantemente, passe suas férias em que local?

Regiões Norte ou Nordeste do Brasil

Regiões Centro-oeste ou Sudeste do Brasil

Região Sul do Brasil África Oceania

América do Sul Europa América do

Norte

América Central Ásia

9- Em média, vai a cinemas, teatros e shows com que frequência?

Nunca Semanalmente Bimestralmente

Semestralmente Anualmente

10- Possui residência própria?

Quitada Não quitada Não

11- Possui veículo próprio?

Quitado Não quitado Não

12- Utiliza algum meio de transporte para ir ao trabalho?

Sim Qual? _____ Não

13- A escola possui estruturas física e tecnológica adequadas para a realização do planejamento?

Sim Não

Quais?

Como se dá a organização para o acesso às mesmas?

14- Quais as referências que norteiam o seu planejamento?

PCN's Proposta Curricular de Santa Catarina PPP da escola Nenhum

Outros: _____

15- Você possui tempo suficiente para fazer um planejamento adequado para suas turmas?

Sim Não

16- Em média, com quantos alunos/turma você trabalha?

entre 10 e 15 entre 15 e 20 entre 20 e 25 entre 25 e 30

entre 30 e 35

17- A escola possui estrutura física para as aulas de educação física? Por exemplo:

Ginásio Quadra Coberta Quadra descoberta Campo gramado

Pista de Atletismo

Outras: _____

18- A quantidade e qualidade de materiais para a realização das aulas atende às suas necessidades?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

19- Cite o que você ensina em suas aulas de educação física:

Esportes Jogos e Brincadeiras Dança Yoga

Pilates Capoeira Esportes e Jogos Adaptados

Ginástica

Outra(s): _____

20- Você é ou já foi requisitado para fazer alguma outra atividade que foge às suas atribuições como professor de educação física?

Sim Não

21- Com que frequência você é desviado das suas funções pedagógicas?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aparato Legal

- Processo Histórico de constituição dos documentos legais que orientam a prática pedagógica na escola;
 - Constituição de 1988
 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996
 - Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998
 - Proposta Curricular de Santa Catarina (Educação Física) de 1998
 - Condicionantes Econômico e Políticos
 - Correlação de Forças
- A que(m) serve a legislação;
- Determinações da LDB para a educação física escolar;
- Orientações dos PCN's para a educação física escolar
 - Seleção de Conteúdos
- Orientações da Proposta Curricular/SC para a educação física escolar
 - Seleção de conteúdos

Condições de Trabalho

- Direitos do trabalhador;
 - Processo histórico de conquistas de direitos pela classe trabalhadora
 - Estatuto do Magistério (Direitos e Deveres): Dedicção Exclusiva, Hora-atividade, 13º salário, Férias, Plano de Saúde, Transporte.
 - Diferenças entre professor efetivo e ACT
- Estrutura material escolar adequada
 - Estruturas físicas para a prática pedagógica de educação física
 - Materiais didáticos para a prática pedagógica de educação física
- Tempo de trabalho do professor
 - Carga Horária de trabalho
 - Quantidade de turmas
 - Quantidade de alunos por turma

- Desvio de Função
- Luta dos trabalhadores
- Sindicalização
- Participação em espaços de organização dos trabalhadores
- Postura frente aos movimentos de reivindicação dos professores

Compromisso com as necessidades históricas para a prática pedagógica

- Como se definem as necessidades históricas
- Salário e necessidades básicas
 - Como se define um trabalhador assalariado
 - Salário e satisfação das necessidades básicas
- Relação entre as necessidades históricas e a formação em educação física
- Divisão entre Bacharelado e Licenciatura e seus reflexos na prática pedagógica na escola
- Existência do CONFEF/CREF
- Atuação e orientações para a educação física escolar
- Relação entre prática pedagógica e suas necessidades históricas
- Planejamento
- Seleção de conteúdos
- Reprodução ou mudança

APÊNDICE C

Entrevista com o Professor 4 (10 de março de 2015)

Entrevistador: Entrevista com o Professor 4, que já respondeu o questionário antes, para a pesquisa de Mestrado. Agora a gente vai fazer uma conversa para tentar levantar o maior número possível de dados, para que a pesquisa saia de forma adequada. Deixo claro que seu nome na gravação só vai servir para identificar posteriormente, na hora de fazer a análise dos dados, mas no trabalho não vai constar o seu nome, pra manter o anonimato e não ter nenhum problema depois quanto às respostas e etc. Eu separei a entrevista em três pontos principais, que são importantes para a pesquisa que eu estou fazendo. Então, a gente vai trabalhar um pouco sobre: o aparato legal correspondente à Educação, às necessidades históricas para prática pedagógica nas aulas de Educação (ou seja o que se quer para a Educação Física, o que sua prática pedagógica está buscando atender enquanto necessidade histórica, enquanto processo histórico de construção) e as questões sobre as condições de trabalho. Vamos começar pelas questões da legalidade. E pra gente começar, eu queria saber se você tem clareza sobre os documentos legais que regem, orientam e determinam a Educação. Quais seriam esses documentos, se você tem clareza desse aparato legal que orienta a Educação?

Professor 4: *Sim, na verdade em relação à Educação Física e, na verdade Educação geral, principalmente o que a gente vem se baseando é na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mas o que ela vem colocar é a questão da Educação Física, enquanto componente curricular, em todos os níveis de ensino - o que trouxe um avanço, no caso da Educação Física - dos anos finais e no Ensino Médio, mas também na Educação Infantil e anos iniciais. O que na verdade, apesar da legislação, há várias localidades no Brasil que não têm essa obrigatoriedade da Educação Física. Também na proposta pedagógica de Santa Catarina, eu tenho alguns elementos. Na verdade, porque como é o primeiro ano que eu estava como professora do estado, eu não tive tempo de me apropriar dessa proposta. Ouvi uma apresentação de um colega na época da graduação, de um TCC que estudou sobre a proposta curricular, mas eu não me ative a ler esse documento. Os Parâmetros Nacionais, eu também já li e vi vários artigos; também já li alguns artigos com críticas colocadas em relação a esses moldes, para estar pensando a Educação. E com relação ao currículo no estado, na verdade, específico dentro da Educação Física também não tive acesso dentro da escola, porque é o que muito o que cada professor coloca.*

Então, essa questão da legislação dentro da escola, menos do PPP, enfim não tive tanto conhecimento. Também não tinha praticamente nada com relação à Educação Física. Ai, tu queres que eu fale mais com relação a minha formação?

Entrevistador: Então, porque eu acho que antes, agora a intenção é saber se você tem essa compreensão dos documentos que regem a questão educacional as diretrizes educacionais. Então, pelo jeito você citou LDB, os Parâmetros Curriculares, parece que você tem essa apropriação, só que eu preciso, já que você tem esse conhecimento, saber sobre quais são esses documentos, trabalhar um pouco sobre a questão histórica deles. Porque, por exemplo, você citou a LDB, os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Só que por exemplo isso, ele vai se dando meio que a partir um do outro. Claro que tudo relacionado, normalmente um vai dando a necessidade de existência do outro. Por exemplo, a LDB, ela é específica da Educação mas ela surge a partir de um documento que é muito importante. Porque só se tem a necessidade de construir a nova LDB a partir da construção de um outro documento que é a Constituição de 1988. Daí a gente vê a importância, por exemplo, de saber que queria saber de você se você consegue identificar, por exemplo, como se deu esse processo histórico partir da Constituição de 1988, quais são as transformações na sociedade que acarretaram na Constituição de 1988 e que foram acarretando nesses outros documentos? E que, por exemplo, surgiu a LDB, depois surgiram os PCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina, que um vai se baseando no outro. Eu queria escutar de você qual a compreensão que você tem do por quê surgiu 88, o que aconteceu no mundo, quais foram as transformações que ocorreram pra que surgisse a Constituição de 88 e por quê? Se você tem conhecimento do conteúdo da Constituição e o por que ela é daquele jeito e não de outra forma? Queria escutar um pouco o que você sabe sobre isso...

Professor 4: A Constituição de 88 vem num processo de reabertura democrática do país, depois de um período de quase, acho, que 21 anos de ditadura militar no Brasil. Num processo de reabertura democrática. E ela é conhecida como Constituição Cidadã, porque ela na verdade, retoma alguns direitos, dentre eles a questão do direito à Educação. E surge a necessidade de estar revendo o documento, porque já teve versões anteriores da LDB, anteriores a de 1996. Eu acompanhei o processo com algumas leituras e de como esse processo foi se

reconstituindo, para estar tendo aquele texto da LDB. No sentido de que foi um debate e embate, as lutas, os movimentos sociais também por uma ideia de modificações, com relação a uma coisa que não estava garantida.

Específico da Educação Física, em determinados momentos, um dos primeiros registros de como seria a Educação Física, estava que ela era garantida à escola, mas não estava colocada como um componente curricular. Então, ela não estava dentro da escola numa perspectiva do currículo. Então, essa conquista também foi fruto de movimentos, também estudantil da Educação Física. E, na verdade, também mas é uma luta meio que por dentro da política mesmo, no sentido de conquistas, então meio que assim... vamos dizer... como posso falar... um embate entre o que a população, no caso o povo, queria (no caso, setores mais avançados também da Educação Física já pensavam mais progressistas) e o que se queria colocar na escola, no sentido de ser um setor mais conservador. E dentro das Diretrizes e Bases vai surgindo como aplicar essa legislação na escola. E pensando dentro de já que estava formado, da questão da LDB, da estrutura, de quem vai atuar na escola, qual o período que as crianças iam estar na escola, como que rege, por exemplo, o ensino da Educação de Jovens e Adultos, qual a formação que os professores precisam pra estar lá, mais organizativo e funcional, vem pra esmiuçar mais o currículo, vêm os Parâmetros Curriculares Nacionais. E daí, colocam perspectivas que, já num momento mais tarde, vem colocando uma ideia de se trabalhar valores na escola. No sentido de que o que falta na escola são esses valores. E aí questões como cidadania tem que ensinar na escola, sexualidade tem que ensinar na escola, na Educação Física entra na questão do conhecimento do corpo. Vai se colocando pra uma ideia, de que vai se afastando um pouco da ideia de construção e sim, como temas transversais e interdisciplinares no sentido de que o que falta na escola não é o conteúdo, mas sim os valores, no sentido desse processo E a proposta curricular vem dentro desse processo também. E o que a gente percebe, não tendo conhecimento da leitura da proposta, mas a partir do que eu ouvi sobre a proposta curricular, é que surge de uma “salada de frutas” de teorias da Educação Física, no sentido de esvaziamento do que o que seriam realmente hoje os conteúdos históricos a serem trabalhados na Educação Física. Fica algo meio vago nesse sentido, mais voltado à questão de valores, enfim...

Entrevistador: Pelo jeito, acho que um ponto importante sempre nesses documentos, que vem sendo bastante frisados, é exatamente a questão

da formação pra cidadania. Por causa desse processo de reabertura democrática, agora tem-se que formar o cidadão para o bem estar social, mas pra compreender dentro desses documentos o que, por exemplo, coloca, porque ela tem como objetivo principal essa formação da cidadania. Mas você tem a noção do que seria essa formação da cidadania? O que seria formar o cidadão? O que seria esse cidadão?

Professor 4: Esse cidadão vem numa lógica que, na verdade, se a gente fosse acompanhar esse processo histórico e das políticas também de formação do sujeito neoliberal, é aquele cidadão no sentido individual, que se coloca como responsável individualmente pela questão do ambiente. Ou seja, vamos cuidar da água, vamos fechar a nossa torneirinha, porque a gente está acabando com a água do planeta, vamos ser educados, vamos tentar sempre dialogar no sentido a preparação do trabalhador, aquele que dialoga com o patrão no sentido de vamos achar um acordo e não no sentido de embate, de se colocar com clareza, que existem interesses na sociedade que não são consolidáveis, que são os interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa. Não seria meio que pra colocar uma nuvem nessa questão, e dizer assim não é possível conciliar, não existe essa diferença. O cidadão que se governa por consenso, que está se colocando nesse mundo mas sem questionar a forma atual como tem sido organizada a sociedade capitalista.

Entrevistador: Quando você estava descrevendo essa questão do cidadão, que a formação do cidadão busca seguir uma lógica de formar uma pessoa no viés de uma sociedade neoliberal: o que seria esse neoliberal? O que é esse neoliberal? O que seria esses aspectos neoliberais que estão fundamentando essa formação pro cidadão? O que seria um cidadão numa sociedade neoliberal?

Professor 4: Que ele se responsabilize individualmente pelo sucesso ou pela tragédia que é a sua vida. No sentido de que se alguém não tem condições hoje, de conseguir um emprego, de ganhar um salário maior, por exemplo, é porque você não estudou suficientemente para acontecer isso. E não leva em conta toda a conjuntura que está em volta, do subemprego, das relações mesmo que são cada vez mais precisadas de trabalho. Se faltou água é porque eu não economizei, se eu não tenho um trabalho melhor é porque eu não estudei mais, se eu não tenho uma promoção no meu trabalho é porque eu não me esforcei mais. Então,

tudo no sentido de que é o cidadão formado pro eu, e aí todo o sucesso vem pra ele, mas também os erros recaem sobre ele.

Entrevistador: Mas aí, o que então você está querendo dizer, já que essa formação cidadã é pra formar esse ser individualista, esse ser que pensa em si mesmo, onde a culpabilização acaba caindo sobre ele mesmo, pelo seu esforço ou não esforço. E os objetivos desses documentos estão pautados na formação desse cidadão, que você considera esse cidadão, onde ele tem que ter os valores da sociedade neoliberal e do individualismo. Então, você acha que esses documentos estão contemplando esses objetivos?

Professor 4: Conciliar

Entrevistador: O conteúdo deles, o que eles trazem pra Educação seria o que esses documentos têm feito, no seu conteúdo? Se você tiver uma apropriação do conteúdo desses documentos, como que esses documentos vêm trazendo pra Educação esses objetivos, vem contemplando esses objetivos?

Professor 4: *Eles vêm no sentido de conciliar. Por exemplo, se a gente for pegar na escola a formação da criança, a gente vê as escolas particulares, geralmente não todas, mas muitos dos que estão lá não são os filhos da classes trabalhadoras. Por exemplo, os filhos dos governantes estão na escola particular, geralmente não estão na escola pública. E daí, está preocupada em formar esses cidadãos, no sentido de que serão eles que vão continuar mantendo esse status. Então, os conteúdos lá são importantes, lá se fala língua estrangeira, lá se pensa em todos os conteúdos dentro das disciplinas. Só o que a gente vê, esses documentos. E aí, eles na escola pública estão bastante. Ela é ditada por essa legislação mais fortemente, e a gente vê que quem está na escola pública são os filhos da classe trabalhadora. Se tem o desejo de formar essa cidadania é também para conciliar, manter esse status quo, no sentido de lá são os filhos da burguesia que vão dominar, aqui a gente precisa dos filhos da classe trabalhadora. Formar um novo trabalhador, só que aí a gente vê cada vez conteúdos mais "esvaziados", porque os valores estão mais disseminados. Porque eu preciso me preocupar com o meio ambiente, eu preciso me formar, mas tudo no aprender a ser, no aprender a fazer, como diz o relatório de Jacques Delors, aprender a me conformar pra ser um trabalhador padrão, tendo o mínimo de conhecimento dos conteúdos. Mas que o importante é*

saber ser flexível, saber negociar, mas negociar no sentido de conciliar pra manter essa estrutura.

Entrevistador: Então, na sua opinião, pelo que você falou agora, você acha que existe uma diferença na formação de escolas particulares e públicas. No que se basearia essa diferença na formação e pra que ter essa diferença? O que são? Se na escola pública estão formando os filhos dos trabalhadores, o que significa isso? Está atrelado na formação que você diz neoliberal, em que base está essa relação entre a formação do cidadão neoliberal e a diferença de formação do trabalhador? O que é isso? Qual a relação existente nesse processo?

Professor 4: *Eu acho que tanto na escola pública quanto na particular têm a mesma formação, do mesmo objetivo. As duas são neoliberais, no sentido de manter a estrutura do capital. Só que para os filhos da classe trabalhadora é preciso manter essa estrutura, do ser trabalhador padrão, com o mínimo de conhecimentos para conformar. E na escola particular, essa Educação pros filhos da burguesia, seria no sentido de formá-los também nesse viés neoliberal, mas no sentido de colocado pro ativo nessa situação, de que é ele que vai gerir os grandes negócios, no caso, vai ser o patrão dos filhos da classe trabalhadora mais tarde. Acredito que seja a formação neoliberal só que pra duas classes, cada um com o seu papel, mas com o mesmo objetivo que é manter essa estrutura.*

Entrevistador: Então, existe uma diferença de classe na sociedade sim, há setores diferenciados na sociedade?

Professor 4 : *Sim*

Entrevistador: Que é quando há diferença nesse tipo de formação? Que é o que dá diferença nesse tipo de formação? Nos objetivos pra cada uma das classes? É isso sim. E daí, você me diz que essa formação na escola pública que ela é mais fortemente, sente mais influencia desses documentos, ela é regida de maneira mais forte por esses documentos que a gente já citou ali anteriormente, que dão as diretrizes para a Educação? Se na escola pública, por exemplo, você estava dizendo que é onde são formados os filhos dos trabalhadores então, esses documentos, quem que formulou eles para formar os filhos dos trabalhadores? São os filhos dos trabalhadores que estão sendo formados

aí. Foram esses trabalhadores que participaram do processo de formulação para determinar como seus filhos serão educados, ou não? Como se deu, como você faz essa análise, com o conhecimento que você tem, desse processo de constituição desses documentos?

Professor 4: Na verdade, existe meio que uma farsa dentro da construção das políticas educacionais, que ela é construída por todos. Processos como Conferências Nacionais da Educação para construir o Plano Nacional de Educação, ou mesmo dentro desses parâmetros da legislação a gente sabe que o que vem é 'canetado' por algumas pessoas, então eles vêm de cima pra baixo. Na verdade, todo aquele processo de discussão que é feito teoricamente com a população, com os profissionais envolvidos na Educação, os professores da escola pública e outros trabalhadores em si. Na verdade, eles são usados pra legitimar esse processo de dizer que foi construído por todos mas, na verdade, a gente percebe que não só esses documentos, mas outros, que o que é sancionado lá no final, o que é escrito na maioria das vezes não vem com os avanços que os verdadeiros interessados na formação dos filhos da classe trabalhadora. Estão ali? Não estão. E também muito do que às vezes a gente tem, uma ou outra conquista, dentro de uma outra legislação é algo que é feito a partir de um movimento social muito grande. Mas a maioria das legislações são escritas e aprovadas ou no Senado ou na Câmara. Enfim, dependendo da instância, ou pelo representantes que aí têm toda aquela ideia de representantes do povo, mas eles estão ali muitas vezes no interesse do capital e, na verdade, pouco sobra pros filhos da classe trabalhadora. A maioria das legislações é regida para amparar mesmo o capital.

Entrevistador: Para amparar o capital, o que seria amparar o capital? Qual é a lógica existente dentro desses documentos e da relação educacional que a gente tem hoje? O que direciona a Educação hoje, que faz com que eles amparem o capital? O que seria a Educação amparando o capital? Como ela faz isso dentro desses documentos? Como esses documentos colocam, de forma que a gente perceba isso, que eles estão amparando o capital?

Professor 4: Por exemplo, a questão da desresponsabilização em alguns momentos das verbas destinadas à Educação, o por exemplo. Num âmbito mais estadual dos documentos e também municipais, a questão do dinheiro a verba direto na escola a desresponsabilização do que é papel do estado promove essas questões. Os materiais

necessários ficam sob responsabilidade da escola gerir. Isso é responsabilidade de não estar sob as condições, escolas estão sob as condições e responsabilidade do mau uso do dinheiro público, que aí já não é mais o governo, que é o responsável, mas sim o diretor, dos professores que estão envolvidos direto na escola. A própria questão da formação, de se colocar sobre a lógica de que a formação pode ser uma formação à distância, lógica da formação continuada, principalmente nessa lógica que o professor não tem mais o tempo que ele possa fazer uma formação presencial e que possa estar cara a cara com as pessoas, discutindo, debatendo e ampliando esse conhecimento, mas sim digitando algumas palavras no computador e fazendo algo pra ter a certificação que ele participou dessa formação. A questão da avaliação, de ser colocada em âmbito estadual e municipal. A questão da aprovação automática, do que ela se coloca porque ela é pra se colocar. Alguns setores colocam a questão que realmente a reprovação pode ser prejudicial ao aluno, por várias questões. Ele se desestimula, não continua os estudos, mas a gente vê, percebe o que está por trás disso, dessa intenção. São aos índices criados como o IDEB. Então, o que é preciso para calcular esses índices de aprovação? Índices de aprovação altos geram IDEB mais altos, então ajudam a mascarar essa lógica. Na verdade, não é a Educação que está melhorando, porque o índice está melhorando, mas porque eles criaram estratégia pra que não se tivesse reprovação. Para se colocar nesse sentido de subir. Então, são várias as táticas que eles vão colocando dentro da legislação para estar conseguindo essas brechas e reproduzindo a Educação que eles desejam.

Entrevistador: E aí, essa lógica toda, você disse em outro momento, é pra formar o trabalhador, Não um novo trabalhador, mas o que seria esse novo trabalhador? Qual a diferença desse novo trabalhador pra um velho trabalhador? O que determina essa diferença e porque existe esse novo trabalhador? O que é esse novo trabalhador? Pra que ele serve? Qual é a necessidade de existência desse novo trabalhador?

Professor 4: *Antigamente, o trabalhador era formado pra ser, vamos supor, torneiro mecânico. Tinha a função de torneiro mecânico. Hoje, e com as novas configurações da sociedade vão sendo colocadas, que não existe emprego mais para todos, existe um exército de reserva. E se você não se encaixar nos novos moldes, você está fora. Então, o trabalhador que é só torneiro mecânico, se ele não tiver o emprego*

como torneiro mecânico ou o mercado não está precisando de torneiros mecânicos, ele fica de fora. O novo trabalhador precisa ser flexível, precisa saber de tudo um pouquinho porque ele vai conseguir. Esse sim vai conseguir se agilizar no mercado, conseguir seu emprego, que também é uma farsa. Porque se existe um exército de reserva, é obvio que vai ter sempre esses trabalhadores de fora. Até porque as condições são colocadas: eu trabalho dez horas, oito horas, mas tem vários trabalhadores que ainda tem a jornada de 40 horas, trabalha dez horas pra ganhar um salário que mal dá pra sustentar sua família. Então, eu preciso de um trabalhador só pra fazer isso, porque o mercado coloca na situação. Ou você é flexível, você precisa cada vez mais alargar sua jornada, se você quer alargar o seu salário. E cada vez mais, o trabalhador vai se colocando nisso. Então, ele não precisa mais ser só o torneiro mecânico, ele tem que estar flexível pra estar se encaixando nas diferentes situações do mercado de trabalho.

Entrevistador: Então, se essa formação é pra formar um trabalhador mais flexível, onde ele precisa se adequar de forma mais ampla às questões do mercado de trabalho, quando aparecer. Porque agora ele não pode mais ser um simples torneiro mecânico, ele tem que aproveitar as demandas do mercado, ele tem que saber um pouco mais de coisas diferentes, porque ele precisa se adequar aquilo ali. Então, a formação teria tido uma ampliação. Agora, a ponto de ele ter esse conhecimento, a gente está tendo uma formação mais rica em conhecimento, já que esse trabalhador precisa conhecer um pouco mais as coisas pra se adequar, essa formação estaria contemplando essa amplitude de conhecimento pra que ele possa satisfazer essas necessidades de mercado?

Professor 4: *Não, porque o sentido da formação que eu vejo que é colocada não é no sentido de saber um pouco de cada coisa, de várias coisas, em termos de conteúdo, de formas de trabalhado. Mas aí que entra a questão na escola, principalmente dos Parâmetros Curriculares, na escolha de valores, no sentido de se colocar pró-ativo, a buscar novos conhecimentos. Por exemplo, de também ser empreendedor, ou seja buscar. Se você tem novas formas de se colocar no mercado, de você se colocar gerindo o seu próprio negócio, sendo flexível, no sentido de pensar em valores como coletividade, num sentido de pensar na empresa, nos colegas. Se existe tantos colegas trabalhando comigo e a gente tem um patrão que está com problemas, que não foi gerado lucros, alguns colegas podem ser demitidos uma coletividade, no sentido de pensar como vamos fazer pra conciliar isso, vamos diminuir*

o nosso salário um pouco pra que todos os colegas fiquem no emprego tenham as mínimas condições. Não num sentido revolucionário, mas de conformar e tentar ações. Uma formação mais flexível de valores por exemplo, se não posso mais ser torneiro mecânico, mas me oferecem um emprego de secretário, eu tenho essa formação pró-ativa de buscar o que é ser secretário, de buscar por mim mesmo, fazer uma formação à distância. Na maioria das vezes é à distância porque o trabalhador não tem as condições de estar sendo formado, porque não está sendo proporcionado isso pra ele. Então, é mais nesse sentido de valores de atitudes do que de conteúdos propriamente.

Entrevistador: Entendi, e aí agora a gente tentando entrar um pouco mais na área específica da Educação Física por exemplo, na escola o que a Educação Física tem feito pra estar em consonância com essa lógica? A prática na escola e os documentos que direcionam isso, no caso PCNs, propostas curriculares, nesse caso do estado, elas estão em consonância com isso? A prática pedagógica na escola ela está sendo direcionada a isso? De que forma e os conteúdos que são postos pra Educação Física na escola, de que forma esses conteúdos vem? Qual a centralidade da disciplina de Educação Física nesses documentos para que colabore com esse tipo de formação que você está falando?

Professor 4: *A Educação Física tem um papel bem importante nesse sentido, porque é quando as crianças, os estudantes enfim, estão mais juntos estão trabalhando mais coletivamente e aí os conteúdos da Educação Física, os valores acabam sendo muitas vezes vem colocados como mais importantes que os próprios conteúdos. Então, por exemplo, a própria questão da avaliação: quando a gente vai avaliar na Educação Física tem toda uma proposta de avaliação por conceito e por parecer. Alguns com parecer descritivo, mas a maioria conceitos. Quando a gente coloca lá o conceito são as "frasezinhas", ou seja, do que o aluno aprendeu a gente percebe que muitas vezes não estão os conteúdos que são vinculados historicamente à Educação Física, a ginástica, o esporte, a dança, as lutas. mas estão sim. Se o aluno veio uniformizado, ele se comportou, bateu ou não nos colegas, sabe obedecer as regras, sabe ser flexível com relação as regras, mas o que é esse flexível? Então, percebe-se que o mais importante da Educação Física acaba sendo se participou, se fez ou não e se comportou, se não bateu ou bateu e se sabe respeitar a regra. Mas aí, a questão das regras, as regras geralmente são impostas. Então, vejo que a grande*

complicação quando a gente vai ver a proposta pedagógica da escola em relação à Educação Física é ter algo escrito sobre isso. Porque o que acaba sendo esvaziado, nesse sentido de valores, que acaba sendo digamos, avaliado como mais avançado de proposta de Educação Física, e professores que se colocam nessa questão dos valores. Ou não existe nada escrito, só existe o que é basquete, vôlei, futebol e handebol, e ponto. Numa perspectiva de que eu tenha que saber algo bem técnico ou algo extremamente comportamental. Não tem uma relação entre esses, e nem um sentido de trabalhar historicamente esses conteúdos que vão sendo colocados, e de estar questionado essas regras nesse sentido, eu vejo dessas duas formas.

Entrevistador: Mas quando você fala, por exemplo, que a Educação Física na escola está mais voltada pra questão dos valores, mas quando você vai nos PCNs, eles trazem uma seleção de conteúdos que devem ser colocados pelo professor na escola. Então, se os PCNs trazem essa série de conteúdos, de conhecimentos que o professor tem que estar colocando na escola, onde está essa centralização dos valores? Então, se nos PCNs que são um dos documentos que dão as orientações para que o professor dê a sua aula na escola, e dê esses conteúdos na escola, esses conteúdos de alguma forma têm que estar lá e estão lá, mas se estão lá, como é que a centralização está nesses valores e não nos conteúdo, sendo que os conteúdos estão lá ?

Professor 4: *Os conteúdos que estão nos PCNs a gente percebe que a gente tem medo das nomenclaturas que parece. Por exemplo, não está lá dança, não está lá esporte, não está lá ginástica. Está conhecimento do corpo, relações com a saúde, atividades expressivas. Então, fica mais esvaziado, parece que nega a história dos conteúdos que vão sendo colocados. E aí, dentro desses documentos, se coloca numa perspectiva de uma mescla. Mas, digamos que predomina uma metodologia de ensino, que privilegia esse conhecimento pra si, não no sentido coletivo, mas no sentido de apropriar o que já existe historicamente. No sentido de que eu vejo a atividade expressiva dessa forma, então isso basta individualmente. E não no sentido de que existem práticas que foram historicamente construídas e, por entender que elas são historicamente construídas, nós podemos transformá-las e criar outras. Mas, no sentido que vale para si, no sentido individual, no que vem sendo escrito dessas propostas pra além desses novos conteúdos.*

Entrevistador: Então, seguindo essa linha da atuação do professor e o que ele vai dar na escola em relação aos conteúdos, então, os conteúdos estão ali de forma esvaziada e os professores tem uma centralidade muito mais na questão de trabalhar os valores do que os conhecimentos deveriam estar produzindo. Só que esses professores também passam num processo de formação, e nesse aparato legal eles têm também não só a legalização da atuação do professor na escola, também existe a questão da legalização da formação desse professor, porque ele, pra dar aula ali, tem que ser formado pra dar aula ali, tem que passar pela universidade. Então, não é qualquer um que da aula de Educação Física na escola. E eu queria saber se você conhece sobre a questão da formação do professor, saindo um pouquinho da questão da formação do aluno que esse professor está formando, mas a formação do professor: como se deu, como se dá hoje essa questão do que rege a formação do professor? Como está essa formação desse professor, em que parâmetros e como isso foi se desenrolando na história para que chegasse ao tipo de formação que a gente tem hoje na universidade? Queria que você falasse um pouquinho sobre isso, se você tem conhecimento sobre esse processo e de como está a formação do professor na escola, porque tem relação com o que ele vai dar lá e o que é colocado pra ele dar na escola.

Professor 4: Com relação à formação do professor de Educação Física, que eu conheça, inicialmente quando começou a existir a Educação Física chamada ginástica aqui no Brasil, os professores não tinham uma formação específica pra isso. O processo de formação vai começar no início do século XX, e começa a ter uma formação específica da Educação Física, mas ainda dentro do exército. A formação era para o professor de ginástica, com métodos militares também. E o processo de formação começa se não me engano em 1987, que teve uma nova legislação com relação à formação. Veio a perspectiva da possibilidade de divisão entre licenciatura e bacharelado, e também a inclusão de disciplina da área pedagógica pro núcleo comum das licenciaturas, na época estrutura e funcionamento de 1 e 2 graus, didática, estágio supervisionado. Já trouxe um avanço nesse sentido, de estar pensando em Educação Física também como uma disciplina da área pedagógica. Mas o que a gente observou também nesse sentido, que teve poucos cursos foram divididos em licenciatura e bacharelado. Mas essa conjuntura vem se intensificando, especialmente depois da criação do Conselho Federal de Educação Física. No sentido de que foi feita uma legislação, de que ele legisla sobre quem é o profissional de Educação

Física, e agora o profissional não é uma pessoa formada em Educação Física, mas uma pessoa bacharel formada em Educação Física, que vai atuar em áreas não escolares. Bom, para esse conselho ter sucesso, é preciso criar mais cursos de bacharel, porque até então, ele estava legislando sobre pessoas que tinham uma formação geral. Então, surgiu a questão dos provisionados, de se fazer um cursinho pra eles, mas aí se intensificou essa formação do bacharel, e dentro dessa esfera não bastava só ter bacharéis, mas também influenciava essa formação dos bacharéis. E daí, a gente vê hoje, cadeiras de colegiado de curso tendo representantes do Conselho de Educação Física, pra também estar lá falando sobre como vai ser esse curso, a questão mesmo das diretrizes curriculares que também tem esse grupo lá ditando o que seria responsável pela formação do profissional de Educação Física. E até hoje, a gente percebe que dentro do próprio campo da licenciatura, o CONFEF está lá pra dizer, também porque agora já querem emitir carteira diferenciada, que o nicho do mercado não é só o bacharel, mas eles querem cada vez mais congrega e cercear essa formação pra ter, pra obter o lucro deles.

Entrevistador: Mas porque aconteceu essa na formação da Educação Física? Você consegue me dizer assim o que levou a essa transformação? O que aconteceu? O que está por trás dessa necessidade de transformação do professor? Porque a Educação Física sofreu essa transformação, porque bacharelado? Qual a necessidade de criação do bacharelado?

Professor 4: Acompanha também o processo da própria situação brasileira da sociedade. Também a Educação Física era a menina dos olhos da ditadura, porque ela ajudava a conformar com os métodos militares. A ordem o progresso eram grandes bandeiras da Educação Física na escola e aí nesse processo de formação, a reabertura democrática também foi se pensar que o professor de Educação Física era da escola. Também não estava só na escola, mas era da escola, e essas questões pedagógicas foram sendo colocadas. Agora a formação do bacharel, foi se percebendo que existia um novo nicho de mercado que era o mercado do fitness, do corpo. Então, precisamos formar novos professore pra esse mercado específico, que não são pessoas que vão à escola, mas pessoas que procuram isso como um mercadoria, também para melhorar seu corpo. Então, era mais um nicho de mercado que estava sendo formado.

Entrevistador: Mas de onde surge esse mercado? Ele surge a partir do quê? O que é esse novo mercado do fitness, por que ele surge?

Professor 4: *Da ideia da preocupação com o corpo e também desse novo sujeito, desse novo homem que estávamos falando, novo trabalhador. Da preocupação de que se a saúde não está bem é porque eu não cuido, não porque, por exemplo, o sistema público de saúde não funciona. Então, eu preciso também administrar e cuidar desse meu corpo e aí no sentido de prevenção se coloca esse mercado do fitness. E também a própria questão da preocupação com a imagem corporal, porque também se eu não consigo trabalho, talvez seja porque minha imagem corporal não seja a desejada. Eu preciso me apresentar bem para o mercado, no sentido mesmo da individualização das culpas dos sucessos ou dos erros pra estar no mercado de trabalho.*

Entrevistador: Mas como isso pode se tornar um novo nicho de mercado se, por exemplo, a saúde não é um direito constitucional desse trabalhador? Como que agora nesse momento isso se torna um nicho de mercado e antes não era?

Professor 4: *Na verdade, se a gente for pensar em direito constitucional a gente tem várias coisas que são direitos constitucionais que não são colocadas da mesma forma pra gente. Se é tanto pros trabalhadores, não é a mesma coisa que os setores da burguesia, então nem tudo que é legal, que está no papel, é legítimo e acontece. Então, depende também muito dos interesses do capital. Então, isso vai colocando cada vez mais, a responsabilização e vai se colocando como um direito, um dever individual e como o estado não banca. Por exemplo, o estado banca o direito fundamental à saúde pelo SUS por exemplo, só que as filas do SUS pra fazer um exame simples às vezes duram anos. Então, não funciona a ideia que já é feito pra dizer que não funciona, mas as pessoas continuam precisando desse serviço, então se gera um novo nicho. Então, o estado não dá conta e terceiriza esse serviço. Então, tem alguém que plano de saúde, tem o fitness, tem vários nichos que vão sendo criados porque o estado não funciona. E aí fica bem mais fácil pro estado, porque desobriga... "não sou mais obrigado porque tem esses novos setores".*

Entrevistador: Mas isso é uma política de estado, o estado simplesmente resolve que eu não dá conta e abre mão disso, deixa com que isso vá pro

direito privado, vai pro mercado, que se abram academias etc. Mas isso está ligado a alguma coisa maior ou o estado, do nada, decide isso? Ou isso faz parte de alguma coisa que faz com que esse estado faça isso? O que determina que o estado dá? Qual a necessidade do estado sofrer essa transformação e fazer com que a saúde não seja mais, os limites da saúde vão até um ponto e a outra parte não consigo mais, como que se consegue isso, baseado em que isso ?

Professor 4: Porque o sistema do capital vive de crises cíclicas e aí o que até então era feito pra manter o lucro dos burgueses, hoje não funciona mais. Então, se a gente for ver anos atrás a gente tinha lá na Europa um estado de bem estar social que todo mundo falava. Mas é porque a gente está aqui no Brasil, porque aqui no Brasil as coisas não funcionam, mas e a gente for pra Europa: "nossa funciona muito bem, ah eu tive meu filho lá na Europa sendo estrangeira porque eu estava morando lá, mas eu tive acesso a todos os benefícios de saúde, lá eu tenho muitos dos direitos de saúde". O que a gente vê hoje na Europa é crise, recessão e vários setores como a Grécia com greves e insurreições que estão lá porque foram retirados esses direitos. Então, o capital administra esse lucros dele e ele também concede algumas coisa às classes trabalhadoras, não só porque é bonzinho, mas também como fruto de muitas lutas dos trabalhadores. Só que partir do momento em que ele percebe que diminui os lucros, que ele não consegue mais dar conta disso, ele vai ter que arrochar mais os trabalhadores. O que era lá o bem estar social, acaba sendo cada vez mais a questão de terceirização de responsabilização individual pelos seus problemas.

Entrevistador: Então, você citou, pro exemplo, que aquele processo de transformação da Educação Física começa a se intensificar principalmente a partir da existência da criação do Conselho Federal de Educação Física. Mas de que forma, o que esse conselho faz pra intensificar isso? Qual a função desse conselho? Porque esse conselho tem esse papel tão importante nesse processo de transformação?

Professor 4: Bom, ele surge como um aparato legal, não de garantir emprego ou trabalho ou condições de trabalho para os trabalhadores, mas no sentido de reger e ditar quem pode e quem não pode. E aí, ele vai virando uma divisão entre os trabalhadores. E aí, ele que dita o que é essa formação, porque ele que vai dizer quem é leigo quem não é leigo. Então, por exemplo, um mestre de capoeira é formado na

capoeira há anos e tem título de mestre, mas por essa formação vai ser considerado leigo porque não é formado em Educação Física. Só isso não, porque ele não tem o seu registro no conselho e aí o conselho vai dizer o que é formado, porque formação tem que ser nos ditames deles, pra eles conseguirem reger e conseguir tirar tua grana, pra dizer você pode e você não pode. Então, não é no sentido de ampliar, mas no sentido de cercear o direito dos professores de Educação Física.

Entrevistador: Mas nessa questão, por exemplo, de criação do novo mercado, o CONFEF entra nessa questão de fiscalizar, mas com ele intensifica esse processo de transformação. Qual é o interesse dele, por exemplo, se ele intensifica esse processo de transformação? Qual o interesse dele nesse processo de transformação? O CONFEF vem pra defender um lado nesse processo de transformação da Educação Física, que você coloca que é criado o bacharelado e licenciatura, mas qual o posicionamento do CONFEF? E qual a existência desse conselho intensifica essa relação na questão da formação criação desse aparato legal pra formação a do professor de Educação Física?

Professor 4: *Ele vem pra defender os interesses do capital, de grandes grupos capitalistas. Na área da Educação Física, um ponto é que ele vai estar privilegiando a questão e colocando a questão do mercado terceirizado, do mercado do fitness. E daí inicialmente, pra eles não interessa o professor que trabalha lá na escola pública. Inicialmente, interessa aquele trabalhador que está trabalhando em empresas privadas e aí o que eles exigem, é você ter a formação por eles colocada e aí é uma responsabilização mais individual nesse sentido e aí a preocupação com a formação.*

Entrevistador: Mas qual o papel dele nesse processo de transformação? Teve algum papel fundamental? Ele participou desse processo? Como o CONFEF intensifica esse processo de formulação dessa legalidade o que direciona a formação em Educação Física, inclusive qual é o documento que...

Professor 4: *As diretrizes curriculares.*

Entrevistador: Isso, o CONFEF tem algum a papel na formulação dessas diretrizes que orientam a formação?

Professor 4: *Tem. A formação, um pouco antes eu falei, a questão de eles estarem dentro dos próprios colegiados de curso, a questão da criação de novos cursos, que a gente vê os cursos que foram criados, principalmente cursos privados, nesse sentido. E jogam um grande papel dentro de associações que se coloca dentro da Educação Física, como nas APEFs. A questão do CONDIESEF, eles se colocam por dentro desses órgãos e vão jogando papel, ditando algumas coisas dentro da própria legislação, ditando o que é ser profissional de Educação Física, ditando como vai ser esse currículo e como vai ser essa formação.*

Entrevistador: E aí, essas diretrizes então, o processo de formulação delas foi um processo onde você sabe como se deu? Esse processo, quem formulou? Esse processo foi um processo em congresso, em audiência pública? Você sabe como foi esse processo de formulação dessas diretrizes?

Professor 4: *Com relação a essa questão da formação das diretrizes, eu sei que teve um processo, teve uma legislação pra revisão de todos os cursos de licenciatura. E aí, com as novas diretrizes foram formuladas diretrizes específicas dentro da Educação Física. O que eu sei é que foi um processo que não foi democrático, foi muito mais 'caneteado' do que na verdade discutido e debatido, como na verdade, um pouco do processo das legislações anteriores. Na questão, teve até algumas reuniões, mas num falso consenso pra legitimar, mas que não de fato, não foram ouvidos os estudantes, todos os professores da área.*

Entrevistador: Vamos um pouquinho mais pra frente então. Vamos falar um pouco da questão da prática pedagógica, sair um pouquinho da questão. Pensar que a gente já, como as coisas são bem relacionadas, que a gente já está debatendo a questão do aparato legal. A gente já saiu um pouquinho, quando a gente começou a discutir a questão da prática pedagógica na escolas, mas vamos tentar sair um pouquinho da questão da legalidade. Então, essa formação em Educação Física, você já trouxe um pouco que essa formação em Educação Física tem diferenças. Não só da Educação Física como da Educação Geral, ela tem algumas diferenças, tem alguns interesses envolvidos nela, ela não é uma formação que não quer formar pra nada também, ela tem o que formar. E aí a gente se colocou um pouquinho, por exemplo, na questão de que tem um viés neoliberal nessa formação, nessa prática pedagógica. Então, na escola, nesse viés neoliberal, o que eu queria saber é se você

concorda que esse viés neoliberal? Ele erve pra que? Essa formação com viés neoliberal, o que defende esse viés neoliberal na formação? E qual seu posicionamento em relação a esse tipo de formação?

Professor 4: Com relação a essa formação neoliberal, um pouco o que eu tinha falado anteriormente: tanto na escola pública como na escola particular, elas têm um sentido de conformar. E aí como professora da escola pública e como trabalhadora também, eu não defendo essa formação, porque nela existe sim um interesse por trás, que não são os interesses da classe trabalhadora. E aí, eu percebo que a gente tem que pensar numa Educação pra transformar, porque esse modelo de sociedade que vem colocado agora não é o interesse que historicamente favorece os trabalhadores e, na verdade, todas as pessoas num sentido de uma formação verdadeiramente humana.

Entrevistador: Mas esse conformar, essa formação pra conformar, pra quê? O que essa conformação atende, o que beneficia essa conformação? O que é essa conformação?

Professor 4: Ela beneficia o capital. Ela se coloca no sentido de manter as relações que estão hoje, de dominação.

Entrevistador: Então, ela você está querendo me dizer que essa prática pedagógica, ela serve, porque você falou em questão de modelo de sociedade e em conformação. E se essa conformação é pra manutenção do capital, como que essa prática pedagógica serve pra um modelo de sociedade? Como se dá isso? Você concorda com isso, de que ela serve a um modelo de sociedade? E de que forma?

Professor 4: Eu concordo que ela serve a um modelo de sociedade e pelo que a gente já falou, com relação ao aparato legal também. De todas essas questão é que vem na esteira de uma ideia de interesses de dominação, de uma classe sobre a outra e, como a gente falou um pouquinho, nesse sentido de estar colocando a questão da responsabilidade no sujeito, de estar colocando questões. Por exemplo, vamos seguir irrefletidamente as regras dos esportes. Vamos transpor assim, por exemplo, pra Educação Física: vamos seguir a regra do handebol, não mude a regra do handebol por ela surgiu assim e sempre foi assim e, o que a gente vê sob uma outra perspectiva, é que essas regras foram construídas pelos homens e, por serem construídas historicamente, e que podem ser modificadas. Só que o que vem pra

essa outra formação neoliberal não são regras que foram construídas. São regras e devem segui-las e, no máximo, se alguém discordar de alguma coisa vamos ter consenso em alguma coisa que não mude substancialmente o status da sociedade

Entrevistador: A sua prática pedagógica, como se dá essa relação? Como você trabalha a sua prática pedagógica nessa relação e também nesse sentido de conformação? Em que linha você coloca a sua prática pedagógica em todo esse contexto que a gente viu até agora?

Professor 4: *Primeiro, que é difícil dentro da escola e dentro das condições de trabalho, a gente conseguir buscar outras formas de formação, até porque o processo que agente foi formado na universidade, muitas vezes, está também nessa esteira de formação para conformação. Eu busco trabalhar a Educação Física dentro de uma perspectiva crítico-superadora, a partir do coletivo de autores, numa perspectiva de que existem conteúdos que são historicamente construídos, e que esses conteúdos precisam ser trabalhados, no sentido de observar esse processo histórico. Observar, por exemplo, no sentido de quando a gente trabalha as regras, seja do esporte, seja de uma brincadeira, mostrar esse processo histórico, de que elas foram construídas, que não surgiram de cima pra baixo como, muitas vezes, as legislações surgem pra gente. Mas que a gente pode modificá-las e pode questioná-las, e pode partir do grupo perceber o que fica melhor dentro dessas relações. E aí, também pensar em não estar negligenciando nenhum conteúdo da Educação Física, estar trabalhando, porque muitas vezes a gente percebe que na escola pública, para os filhos da classe trabalhadora esses conteúdos vão sendo negligenciados. Porque quero trabalhar só no sentido de eles aprenderem a respeitar regras, então a regra, por exemplo, que vale é ter que vir de uniforme. Então isso é avaliação, porque é regra: tem que vir de uniforme, tem que vir de uniforme! Mas daí, questionar sobre essas questões, e também no sentido de eles estarem conhecendo isso, porque lá, os filhos da burguesia não se eximem, eles não são negligenciados desses conteúdos, e todos esses conteúdos são importantes pra estar compreendendo a realidade que está a nossa volta. No sentido de ser a Educação Física sozinha na escola, mas que ela seja um dos elementos pra que a gente possa também estar compreendendo o que acontece na sociedade, e que a gente é sujeito dessa sociedade, que a gente pode transformá-la e questioná-la.*

Entrevistador: Então, em cima dessa relação de modelo de sociedade onde conforma o que você tem, como objetivo final da sua atuação da sua prática pedagógica, o que você tem na sua prática pedagógica. ela busca nessa relação o quê?

Professor 4: *Formar sujeitos transformadores, questionadores e transformadores, para que a gente possa compreender essa história. Existe já toda um história que seja o sujeitos transformadores que possam se somar, no sentido de pensar a superação dessa sociedade que oprime, que na verdade não forma humanamente, verdadeiramente, os homens, para uma outra sociedade socialista, que vai tratar dessa formação verdadeiramente humana, e que o homem não seja mais explorado pelo homem, que não exista mais essa dominação.*

Entrevistador: Certo, quanto ao planejamento você falou que segue uma linha de prática pedagógica mais na linha, no viés, da concepção de crítico-superadora. Mas, por exemplo na escola, como se dá o planejamento? Porque que gente, como a gente viu, a gente está submetido a um aparato legal que vai orientar nossa prática pedagógica na escola, na hora do seu planejamento você leva em consideração esse aparato? Como você faz a relação desse aparato legal que a gente colocou com essas necessidades históricas que são específicas da sua prática pedagógica, que envolvem a sua prática pedagógica? Você acha que tem uma concordância entre elas? Você leva em consideração esses Parâmetros Curriculares? Porque a gente está submetido a eles. Como é que você faz essa relação do trabalho, de um viés da crítico-superadora com o que vem posto, por exemplo, pelos os Parâmetros Curriculares Nacionais que vão direcionar a prática pedagógica da Educação Física na escola?

Professor 4: *Como eu já tinha falado, a questão do aparato das legislações, enfim de todo esse viés de estar conformando, eu me baseio na que tem algumas questões, por exemplo, na legislação, na garantia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Física como componente curricular. Ela é importante sim, mas essa questão por exemplo do que os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm se colocando e dentro da Proposta Curricular de Santa Catarina, eles vêm se colocando a partir de valores que são pra conformar os filhos dos trabalhadores. Então, como a proposta superadora ela vem na verdade em oposição, disputa de projetos que a gente percebe. Então, eu procuro me aproximar mais*

dos conteúdos e me distanciar no sentido dessa concepção conformista. Já meio que de antemão, essa questão não me compromete na escola imediatamente, porque o que eu tenho visto em alguns anos trabalhando é que geralmente a Proposta Curricular de Educação Física é um pouco "terra de ninguém", a própria Educação Física na escola é "terra de ninguém", cada um faz do jeito que quer. E o que agente dentro da escola está puxando é um documento mais próximo, que é o próprio PPP da escola, não tem nada escrito específico da Educação Física. E, na verdade, os professores são cobrados no seu planejamento, mas de ter o planejamento, mas não que esse planejamento tenha que estar alinhavado com o que tenha sido proposto. Obviamente que se esse planejamento se colocar de uma forma que traga alguns entraves pra unidade, provavelmente a gente vai ser chamado atenção, mas não que isso seja uma necessidade imediata dessa relação.

Entrevistador: Isso seriam então "brechas" da unidade escolar da escola em si, ou da própria legalização, ou o próprio PCNs dá essas brechas para que seja trabalhado da forma que o professor quiser? Ou isso é algo que é feito na própria escola? Os PCNs deixam claro o que você tem que fazer, qual a função dele, qual a linha que você tem que seguir? E na escola, isso é deturpado, por exemplo, por vista grossa ou qualquer outro tipo de coisa?

Professor 4: *Acho que as duas coisas. Primeiro os PCNs não esclarecem e, muitas vezes, os professores não visualizam o que ser trabalhado, no sentido do como é. Além disso, a questão da proposta que vem sendo colocada do para si, de formar para si, do que é a ginástica para mim, a dança para mim, e fica subjetivo e pode sugerir várias interpretações. É também um pouco da escola, mas não diria vista grossa da escola, diria que na escola faltam profissionais para estarem acompanhado essa formação, não no sentido de fiscalizar, mas no sentido de ter esse debate e de agente construir coletivamente o próprio PPP da unidade. Às vezes as coisas são feitas a toque de caixa, e além da falta de profissionais também tem as condições desse profissionais, que estão sobrecarregados. Por exemplo, no estado, muitos professores não tem hora-atividade ou período de planejamento, que possam discutir as questões no momento de reunião pedagógica, porque têm que cumprir os dias letivos. Não se colocam no sentido de estar conseguindo fazer esse planejamento coletivamente.*

Entrevistador: E quanto à avaliação, por exemplo, o que a gente viu? A gente está debatendo aqui questões mais gerais da própria prática pedagógica, e aí a gente falou sobre as próprias questões das diferentes necessidades que são atendidas, que você colocou que, principalmente agora nessa última fala, que os PCNs têm uma necessidade histórica diferente do que você tenta buscar na sua aula. Mas, na relação da prática pedagógica, nos elementos que se constituem essa prática pedagógica por exemplo, a avaliação, seleção de conteúdo, como você tenta selecionar conteúdos pra sua prática pedagógica? O que você leva em consideração na hora de selecionar esses conteúdos? Ah! Eu vou dar aula e preciso escolher os conhecimentos que eu vou trabalhar nessa aula... a partir do que você faz isso? Você pensa em quê e o que você traz pra suas aulas?

Professor 4: Primeiro, em termos de conteúdos, não existe uma ideia de que no primeiro ano eu devo trabalhar jogo, no segundo ano dança, e no terceiro, esquece esses dois e vamos pro esporte. Não nessa lógica de que os conteúdos são aprendidos num momento da vida escolar do aluno, mas que todos os conhecimentos são num sentido de uma espiral, de que todos os conteúdos serão trabalhados, mas com diferentes formas. Na verdade, inicialmente, jogos e brincadeiras seriam atividades mais simples; depois no segundo ano esse mesmo conteúdo apareceria de uma maneira mais complexa, e eles vão aprendendo durante a vida escolar de aluno. Sempre vão aparecendo, mas aumentando a ordem de complexidade, e não de que existe uma idade específica pra ele entender determinado conteúdo. Mas que os blocos, os grandes conteúdos vão se complexificando. Então, quando eu falo de jogos e brincadeiras, e vamos supor eu trabalhe jogos de mesa, eu vou trabalhar com as crianças no primeiro ano jogos mais simples, um jogo da velha por exemplo; e lá no quarto ano eu possa trabalhar o jogo de xadrez, mas que continua sendo o conteúdo jogo, continua se complexificando.

Entrevistador: Você colocou que os conteúdos não são certinhos, no primeiro ano trabalha tal coisa, no segundo outra coisa, que você pode trabalhar o mesmo conteúdo nos diferentes níveis de ensino mas de formas diferentes, mais ou menos aprofundadas. Mas e na hora que você vai escolher quais conteúdos, você tem que fazer a seleção dos conteúdos que você vai trabalhar com determinadas turmas que você

tem, o que é determinante para fazer a seleção desses conteúdos e quais conteúdos, como você faz essa seleção?

Professor 4: Por exemplo, ano passado a gente era organizado na escola por trimestre. Então, dentro do trimestre, como eu falei todo ano eu gosto de contemplar todos os conteúdos macro da Educação Física e colocados no coletivo, que são ginástica, jogos e brincadeiras, dança, lutas e esporte. Então, organizando por trimestre, geralmente eu agrego alguns conteúdos dentro de um trimestre. Geralmente eu começo com jogos e brincadeiras, porque dentro da realidade da escola, muitas vezes a gente (hoje efetiva, mas durante muitos anos professora ACT) que cada ano pula de galho em galho na escola pra conhecer as crianças, e o que aproxima os alunos, muitas vezes os jogos e brincadeiras se colocam, pra depois estar trabalhando outros conteúdos da Educação Física, como dança que é geralmente algo novo pra escola, a ginástica e as lutas. Geralmente dos conteúdos macro da Educação Física a gente vê o esporte, e com os pequenos, os jogos e brincadeiras. Dentro desses conteúdos grandes, os conteúdos específicos como eu vou selecionando: está que luta? Que dança? Que ginástica? Quais jogos e brincadeiras? Uma questão que eu levo em conta é a idade das crianças, pra estar percebendo isso também, da onde essas criança vêm? O que é da cultura delas, não no sentido de trabalhar com a cultura delas, mas partir da cultura delas pra ampliar. Então, por exemplo dança, geralmente o que eu tenho feito nas escolas é começar com a dança de rua, o hip-hop, da cultura que parte da comunidade, pra a partir disso, dentro do hip-hop questionar algumas questão que estão implicadas ali, e que pode haver discordância na comunidade. E estar ampliando e a partir desse conteúdo posso trabalhar outros conteúdos da dança, no sentido de ampliar e mostrar o que vem sendo colocado. Outro fator que eu utilizo é a questão, como eu falei, de a partir da cultura da comunidade e também no sentido de trazer ampliar elementos da cultura nacional, depois nesse âmbito de complexidade, da cultura internacional.

Entrevistador: E, por exemplo, seguindo a questão dos elementos, a avaliação: como você busca fundamentar a avaliação das suas aulas? Elas seguem também as linhas desse aparato ou você tenta colocar como é essa avaliação? Como você vê a forma como é colocada a avaliação na prática pedagógica da escola hoje? E como você vê a sua forma de avaliação?

Professor 4: *Como antes eu tinha falado, a questão da avaliação na escola da Educação Física, o que eu venho percebendo é que avalia se o aluno participa, vem de uniforme e se comporta. E a gente pergunta: cadê o conteúdo da Educação Física? Quem sabe eles respondam que estejam nos PCNs, e não deixa de um pouco estar certo com relação a isso, mas eu penso que para avaliar a gente tem que fazer a partir dos nossos objetivos, a partir do nosso planejamento. A gente planeja com determinado objetivo pra avaliar, a gente não está avaliando só a criança, a gente está avaliando todo esse processo. Então, eu avalio a partir desses meus objetivos, pra ver aqueles que eu consegui alcançar e como a criança se desenvolveu a partir desses objetivos. Então, eu não vou avaliar a partir de se a criança veio de uniforme ou sem por exemplo, eu vou avaliar se a criança dentro da ginástica circense já consegue manipular objetos com as mãos, se ela, dentro da dança, do hip-hop consegue perceber a dança dentro de contexto social e de um movimento social, também claro se isso foi trabalhado com eles. Então, a gente não avalia a partir do que a gente não trabalhou, sempre a partir dos meus objetivos. Como avaliação é feita por conceitos, meus objetivos do planejamento são transformados em conceito, pra estar avaliando e entregando essa avaliação pros alunos.*

Entrevistador: Dentro desses, já falamos bastante da prática pedagógica, dentro dos elementos que a gente discutiu: planejamento, avaliação, seleção de conteúdos, metodologia de ensino utilizada em aula. O jeito que você trabalha sua prática pedagógica com esses elementos, você consegue colocar se isso está dentro de uma teoria da Educação específica? Qual seria essa teoria? Você tem clareza em relação a essa teoria? Como você vê essa questão de que se o professor deve ter clareza deve seguir uma teoria da Educação? Como você trabalha essa questão da totalidade da sua prática pedagógica, ela não é fragmentada?

Professor 4: *Como no planejamento eu tenho um objetivo, um onde chegar, isso num nível macro funciona da mesma forma. Eu tenho um objetivo enquanto estou na escola então, eu tenho um objetivo de Educação e para eu alcançar ele eu tenho um caminho que é a metodologia. E pra ir além da seleção de conteúdos, a questão do como estar na sala de aula, como estar na escola, como estar na Educação, também é. Eu parto de uma perspectiva crítico-superadora, no sentido de pensar essa Educação para transformar dentro dessa metodologia, e dizer que, por exemplo, dentro da escola com meus alunos, a gente tem determinadas regras, por exemplo, de convivência. A gente vê essa*

necessidade, que a gente possa construir coletivamente, que possa rediscutir coletivamente quando necessário, para quando eu trazer uma brincadeira, e ela se chamar "ovo choco eu possa dizer que tem "a galinha quer por" de outro lugar, outra região, e que pode uma criança trazer no outro dia dizer: eu brinco de "galinha choca" e é igual, mas muda aqui e o que é o muda aqui. É dizer, a gente pode pensar uma outra maneira de brincar, vamos transformar essa maneira de brincar, e se der tempo... porque também a estrutura da escola é feita pra não funcionar, as nossas aulas de 45 minutos, que nunca são 45 minutos, porque a gente tem entrar na sala sendo que imediatamente no momento que saiu da outra, pra fazer a chamada organizar os alunos, ir pro espaço, voltar do espaço. Então, a gente pensar no momento de avaliação, das práticas que foram realizadas, então é nesse sentido. E aí, minha colocação não só como professora das crianças da escola, mas também enquanto professora na escola, numa reunião pedagógica, num assembleia de professora, de estar pensando minha condição de trabalho. Então, não é algo só focado com as crianças, mas meu comportamento na escola pra além também.

Entrevistador: Quando você coloca que você parte de uma perspectiva crítico-superado, essa nomenclatura, ela surge de uma categorização sistematizada . Quando a agente fala na teoria da Educação, talvez seja uma questão mais ampla, onde talvez esteja inserida a própria crítico-superadora?

Professor 4: *A pedagogia histórico-crítica?*

Entrevistador: Isso, exatamente, era aí que eu queira chegar. Se você tem consciência de que existe uma teoria da Educação mais ampla, porque a crítico-superadora vem da expressividade da Educação Física, e aí nessa relação mais ampla da Educação como um todo. Seguindo então, vamos falar um pouco sobre a questão das condições de trabalho. Tentar ser mais objetivo e mais rápido, falando da questão das condições de trabalho do professor na escola que tem bastante influência na prática pedagógica do professor. Então, por exemplo, em relação aos direitos do trabalhador a gente tem aí, com já colocamos, a Constituição, que prevê alguns direitos. Só que essa Constituição, como você mesma colocou, faz parte um processo de construção histórica. Eu queria ver em relação aos direitos dos trabalhadores, como se dão esses direitos dos trabalhadores, é simplesmente a Constituição que propõe esses direitos? Como é o processo histórico de construção desses direitos? De onde surgiram esses direitos que a gente tem hoje?

Professor 4: *Tem alguns direitos que são os direitos jurais dos trabalhadores, que vêm da CLT. Bom, até hoje o professor que tem contratos de caráter temporário, professor substituto, ACT, ele é regido por CLT, por essa legislação. E aí dentro do processo mais no sentido estadual, tem alguns estados que tem seus estatutos específicos, que são regidos. Alguns municípios também têm esses regimes próprios dos diretos, mas que na verdade, esses estatutos não ferem direitos que são imediatamente da instância maior. Vem um pouco nesse sentido, os estatutos são os que possuem mais conquistas dos trabalhadores, de greve, muita movimentação, mas geralmente neles que tem os principais avanços históricos da categoria.*

Entrevistador: Isso. Mais ou menos na linha dessa última coisa que você colocou que eu queria. Por exemplo, que você começa falando dos direitos previstos na CLT. Mas por exemplo, esses direitos surgiram da pessoa que escreveu essa CLT, essa pessoa específica ou um grupo de pessoas, ou quem quer que seja que construiu a CLT, foram eles que determinaram esses direitos? Foram escolhas individuais? Foi uma escolha de estado? Como se deu esse processo histórico que você coloca de conquista dos trabalhadores, dos direitos dos trabalhadores? Foi algum governante que determinou que vai ser a assim o direito dos trabalhadores? Como que se dá a construção desses direitos dos trabalhadores?

Professor 4: *Os direitos dos trabalhadores, no geral, se a gente for pensar nessa sociedade de classes, que o interesse não é o interesse dos trabalhadores, mas o interesse em voga é o interesse da burguesia, eles vem sempre, se estão lá, vem sempre na esteira de um movimento muito grande e forte dos trabalhadores, de lutas dos trabalhadores. Então, na verdade, a CLT vem desses movimentos. E existem nesses documentos reivindicações claras dos trabalhadores, mas que eles são escritos e são feitos pelos governantes, e tem algumas concessões, mas que esses direitos vão sendo ampliados só no sentido da luta dos trabalhadores mesmo.*

Entrevistador: Mas como se deu essa luta dos trabalhadores? Ela é imediata? Ela aconteceu agora? Esses direitos estão sendo garantidos, por exemplo, a partir da constituição de 88, da CLT, que é um desdobramento desse documento? Os governantes assinam, são eles

que produzem esses documentos. Mas a partir de onde? É da cabeça deles? Eles que determinaram quais são esses direitos?

Professor 4: Os direitos, os interesses que são colocados nessa legislação vão ser sempre interesses do capital, porque são eles que estão gerindo o capital. A CLT é da década de 40 e foi Getúlio Vargas que sancionou a CLT, e ficou como grande conhecido como pai dos pobres, e depois como a mãe dos ricos. Porque colocou o Getúlio que ele assinou essa CLT, e que tiveram várias conquistas como se fosse ele o mentor de toda essa questão, e que, na verdade, foi fruto da luta de muitos trabalhadores, há muito tempo. Na verdade ele era o pai por causa disso, só que com uma mão ele entregava a CLT aos trabalhadores, mas com a outra mão, ele fazia muitos carinhos na burguesia, porque a mãe é sempre melhor que o pai dizem, então foi nesse sentido.

Entrevistador: Quanto aos direitos, a gente viu que os direitos dos trabalhadores são fruto de conquistas históricas. Quanto aos direitos tanto dos trabalhadores em geral quanto aos trabalhadores do magistério, enquanto professor você tem conhecimento a cerca desses direitos? Por exemplo, você sabe o que lhe é de direito, o que não lhe é de direito, você tem conhecimento sobre esse direito? Você tem clareza? Alguns exemplos do que seriam esse direitos e se eles são garantidos no estado? Como você vê essa questão dos direitos no trabalho estadual, enquanto professora do estado? Quais deveriam ser, por exemplo?

Professor 4: Eu acho que tem muitos dos direitos que ainda preciso me apropriar pra saber, porque é bastante legislação, e se a gente for pensar agora mesmo, especificamente, em termos de aposentadoria, de leis de aposentadorias, eles estão modificando de uma maneira muito rápida, de forma a sempre ferrar com os trabalhadores. Mas com relação a essa legislação, tenho me apropriado da questão da lei do piso do magistério, que já foi colocada há algum tempo, e que aqui no estado parte dessa legislação diz-se que está sendo atendida, mas ela não está sendo atendida. Porque o piso que eles colocam como o piso do professor, eles dizem que pagam a todos os professores, mas eles colocam o piso com referência ao professor não de nível superior, mas de nível de Ensino Médio, de formação técnica. E pra própria questão dos reajustes anuais que têm sido colocados, a gente vê que, especialmente nos últimos anos aqui no estado, os professores têm feito greves históricas e que sequer têm sido conseguido ser chamados pra negociar com o governo. A gente tem no estado o direito às férias no

final do ano. O recesso do mês de julho é colocado como formação, pra gente então, apesar da gente não ter duas semanas com as crianças, a gente ter uma semana de formação. E que formação é essa? Fica a cargo da unidade, e a gente teve a cargo da nossa unidade formação de pessoas que dão shows, em termos de "seja empreendedor", "você é legal", se você não é legal a culpa é sua, se você não é um bom professor a culpa é sua, na esteira dessa política.

Entrevistador: Mas eles podem fazer essas convocações nas férias, isso é previsto?

Professor 4: *Podem porque é recesso, e aí como é formação podem. Não podem fazer essa convocação nas férias que seriam no final do ano e início do ano letivo. A gente tem direito a décimo terceiro salário, diferentemente do nível municipal. Tem a questão da dedicação exclusiva, que atuam só no estado teriam direito a D.E.. No estado a gente não tem. Eu professora em estágio probatório do estado, não tenho direito à minha remuneração conforme minha formação de pós-graduação, só recebo conforme a graduação.*

Entrevistador: E quanto tempo de estágio probatório?

Professor 4: *Três anos. E aí, eu tenho hora-atividade. Eu dou 33 aulas por semana, e o que excede seria outra atividade. O que não corresponde, porque a nova lei do piso seria 33,33%, 1/3 de hora atividade e não é o que corresponde. E isso eu sendo professora de Educação Física, porque os professores pedagogos não têm direito ainda à hora-atividade, que é uma conquista da lei do piso, mas que ainda não se manifesta aqui no estado. Tenho regência de classe também, mas até o momento, os professores ACTs estão lutando pra que esse direito não seja retirado deles. Plano de saúde, os professores efetivos têm direito a plano de saúde e licença tratamento de saúde, também a gente tem direito, passa pela perícia médica após três dias. E a questão da averbação de tempo de serviço sendo professor em outro nível, outra esfera, no caso por exemplo municipal, eu posso averbar meu tempo de serviço só depois de dez anos, e aí tem direito também a anuênio contando a partir da data que eu esteja no estado.*

Entrevistador: Transporte é garantido, tem auxílio?

Professor 4: *Transporte não é pago. Só se for transporte fora do município. Por exemplo: moro em São José e trabalho em Florianópolis, eu ganho transporte; mas se eu morasse em Florianópolis e trabalhasse em Florianópolis eu não ganharia transporte.*

Entrevistador: E questão da dedicação exclusiva, volta ali nessa questão, você disse que, por exemplo, na esfera municipal existe a questão da dedicação exclusiva e no estado não. Para quem? Você colocou que é pra aquela pessoa que trabalha exclusivamente...

Professor 4: *40 horas.*

Entrevistador: 40 horas na escola. Mas, por exemplo, o simples fato da pessoa trabalhar ali lhe garante dedicação exclusiva? Quais são os parâmetros pra dizer que você tem dedicação exclusiva?

Professor 4: *É preciso ter um documento preenchido pelo servidor dizendo "não ocupar outro cargo público ou privado", assinado pela sua chefia imediata. Precisa não ter comprovação de não ser sócio ou dono de alguma empresa, ou seja, não ter nenhum outro vínculo empregatício ou empresarial pra conseguir. E eu preciso requerer esse direito através de processo, não é automático.*

Entrevistador: Então é garantido na esfera estadual no magistério?

Professor 4: *Não, nem ACT e nem efetivo. E no caso na prefeitura só efetivo.*

Entrevistador: Isso, já que você citou ACT nessa questão de direitos, existem diferenças na garantia de direitos entre efetivos e ACTs no estado?

Professor 4: *Sim. A questão da progressão na carreira que não existe pro ACT, independente da formação e do tempo de serviço do ACT, ele não tem essa progressão na carreira conforme os anos. A questão agora, nesse momento, da regência de classes, que estão querendo retirar do professor ACT. Eles também não têm direito ao plano de saúde e a questão do vale transporte é a mesma. E a questão de licença tratamento de saúde, que o professor ACT depois de 15 dias de licença*

saúde vai ser pago pelo INSS como é regido pela CLT, e o professor do estado tem a perícia específica do estado.

Entrevistador: Mas a que se deve essa diferenciação, a garantia de direitos ou não, se os dois são trabalhadores do magistério? Porque se dá essa diferenciação na garantia ou não de direitos?

Professor 4: *Uma, o ACT é regido pela CLT e o professor efetivo pelo estatuto do magistério. Tu queres saber meios legais ou estratégias do por quê?*

Entrevistador: Fica à vontade.

Professor 4: *Porque assim, estando no estado ano passado e estando na maior escola do estado, e se não me engano da América Latina, só no meu local de trabalho que são os anos iniciais, que é uma escola de aplicação específica, 90% dos professores, se não mais, são ACTs. Professores efetivos são pouquíssimos.*

Entrevistador: Então, além do ACT não ter garantido alguns direitos, ele é maioria na contratação, no efetivo de trabalhadores no magistério das escolas. E por que se dá isso?

Professor 4: *É uma luta histórica por concurso público no estado. No concurso que eu passei, todos os professores, fora os professores dos anos iniciais, os pedagogos, todos os professores de área, o regime de contratação era de 10 horas. Então, como a gente pensa, se tem 90 e poucos por cento de professores só numa unidade, haveria essa realidade, se ela é a mesma no estado, pelo que a gente acompanha com tantos professores ACT, e porque que quando abre concurso – que é raro no estado – contrata-se pelo regime de 10 horas? Está precisando professor em regime de 10 horas? Teve-se a justificativa de que agora, por causa do Ensino Fundamental de nove anos, que estão diminuindo turma por que está fechando o ciclo. Então, vamos fechar turmas. E os professores ficarão ansiosos sem ter o que fazer. Então, eles não querem contratar no regime de 40 horas, colocou-se essa questão. Mas, por exemplo, o que está acontecendo hoje é um ataque aos direitos dos professores ACTs, a questão da regência de classe. Professores ACTs, apesar de eu conhecer professores naquela unidade que eu trabalho, que estão há 25 anos como ACTs naquela unidade, eles não têm o*

direito a férias remuneradas, no sentido de que todo final de ano é uma rescisão de contrato; não têm direito ao plano de saúde, não têm direito a licença saúde, licença pra acompanhamento de cônjuge pra tratamento de saúde, pessoa da família. Então, no sentido mesmo de precarizar esses trabalhadores, no sentido de também frear um pouco a luta. No sentido de que professor efetivo tem uma estabilidade que o ACT não tem. Então, você vai sair, você vai fazer greve? E será que ano que vem você vai voltar pra cá? Como vai ser sua avaliação nesse sentido? Então, em vários outros direitos que não são pagos pra esses trabalhadores, e tirando a estabilidade, desobriga o estado de estar tendo aquele servidor público. É cada vez menor o número de servidores públicos. Os servidores que têm na nossa unidade estão afastados pra cargos de secretaria e muitos professores readaptados também no estado pela própria questão das condições de trabalho, que os professores adoecem em função do seu trabalho e tem que trocar de função pra que consiga continuar trabalhando até a aposentadoria e sem morrer antes.

Entrevistador: Mas nessa especificidade, esses ACTs sofrem esses tipos de ameaças se aproveitando da condição deles de pouca estabilidade em relação aos efetivos? Essas ameaças são feitas pelo jeito, e isso é legítimo? Isso pode ser feito?

Professor 4: *Isso não pode ser feito, mas é uma prática. E eu diria que do estado existem diferentes formas, por exemplo: o SEMA do estado não é claro em termos de escolha de vaga. Por exemplo: professor vai escolher vaga de ACT, as meninas da escola ficaram num ginásio das 7h00 às 19h00 pra escolher vaga, então algumas vagas aparecem, algumas vagas não aparecem. Então, de repente se tu queres trabalhar naquela escola mas não fosses tão bem assim, tão legal com o diretor, então o diretor não libere essa vaga, libere quando um outro que ele deseja que esteja na escola vá lá. Ainda dentro do próprio colégio existe uma diferença das outras escolas que é a questão de que a gente tem plantões pedagógicos, que são os professores auxiliares de ensino, ou seja, professores pra cobrir as ausências. Eles são pagos como os professores ACTs, são contratados como os ACTs, mas são contratados pelo diretor da escola, a partir do desejo do diretor. Então, eles são contratados pelo diretor, da forma como ele quiser, e aí também obedecem as ordens do diretor, de ser pau pra toda obra. Acaba sendo algo subjetivo, pra garantir o seu emprego no outro ano.*

Entrevistador: Mas chega a existir vaga que não passa nem pela GERET, pela Gerência?

Professor 4: *Existe vaga, por exemplo, de pessoas que estão há 25 anos num mesmo lugar que é disputado. A pessoa não fica sempre entre as primeiras colocadas, porque a pessoa está tanto no mesmo lugar?*

Entrevistador: Isso seria o que uma desorganização do estado?

Professor 4: *Uma desorganização organizada, com objetivo de manter os conjunto.*

Entrevistador: Certo, vamos falar um pouco sobre a questão da estrutura da escola. Vamos lá pro seu trabalho na escola: as estruturas físicas do Instituto, porque a gente aqui trabalha na especificidade dos professores do Instituto de Educação, e você como uma professora agora da casa e professora de lá: as estruturas físicas do Instituto, elas contemplavam adequadamente a prática pedagógica dentro da linha que você tinha, das necessidades que você tinha? Das necessidades históricas que você gostaria de trabalhar na sua prática pedagógica da escola? Dentro dos conteúdos que você selecionou que você viu que eram importantes pra sua prática pedagógica, o Instituto, em específico, conseguia garantir? Qual a avaliação que você faz do Instituto?

Professor 4: *O Instituto é uma escola diferente das outras escolas estaduais, digamos que por ser "a meninas dos olhos" do governador, por ser a maior escola da América Latina. Ela possui uma estrutura maior que as outras escolas, mas por ela ser também tão grande assim, ela abriga também muitas turmas, muitos estudantes. E para além da Educação Física, dos espaços que a gente tem para Educação Física, esses espaços são utilizados também por serviços terceirizados dentro da escola. Por exemplo: escolinha de futebol, escola de dança que é do estúdio do Instituto, mas de alunos ou não alunos da escola que pagam pra fazer dança no Instituto, caratê, judô outro tipo de dança, ginástica rítmica. Então, a gente tem um espaço de ginásios cobertos, espaço pra ginástica rítmica, ginástica olímpica, salas de dança, salas de caratê, mas o que acontece é que esses espaços nem sempre são utilizados por agente. Na verdade, a maioria do tempo a gente utiliza o espaço, no caso dos meus que são os anos iniciais, dentro da escola de aplicação, que é uma quadra de cimento ou no espaço coberto que tem lá junto com os anos finais. Mas o espaço da ginástica, outros espaços*

diferentes, geralmente está sendo utilizados por outros projetos. Então eles são do Instituto esses espaços, mas os alunos do Instituto não usufruem no momento da Educação Física desses espaços. E aí, a estratégia é pedir com antecedência, o que às vezes a gente consegue, às vezes não. Mas as minhas estratégias são: o espaço está vazio ocupo e faço a minha aula. Mas nem sempre com o meu planejamento, eu consigo já planejar para aquele espaço específico.

Entrevistador: E, nesses outros espaços o que acontece, por exemplo os estúdios que você diz, que são terceirizados são no espaço do Instituto mas acontecem por alunos ou não do Instituto? Eles são pagos em separado?

Professor 4: *São pagos em separado, mas os alunos do Instituto pagam um valor um pouco menor. E são frutos da associação da ADIE, Associação de esportes do Instituto e Estúdio de dança do Instituto, Nigra Companhia de Dança.*

Entrevistador: São associações do próprio Instituto?

Professor 4: *Do próprio Instituto.*

Entrevistador: De instituição pública, e ainda cobram?

Professor 4: *Pra manter.*

Entrevistador: Pra manutenção, certo. Então, existe conflito de utilização do espaço. Por mais que você esteja afirmando que o Instituto possui uma gama muito grande de espaço, de qualidade de espaço, existe um conflito de utilização desses espaços, que são pagos a mais, que existe um pagamento diferenciado pra utilização deles?

Professor 4: *E os professores de muitos projetos são professores ACTs também. Agora eu só não tenho certeza pra te afirmar que eles são, acredito que eles sejam, da mesma forma dos professores plantões que eu falei, que são contratados pelo Instituto mas pagos pelo estado.*

Entrevistador: Mas, e a contratação desses professores desses outros espaços se dá no mesmo processo seletivo?

Professor 4: *Não, acho que da mesma forma que os professores plantão, pelo diretor.*

Entrevistador: Sem nenhum tipo de processo seletivo diretamente?

Professor 4: *Huum. E aí são pagos pelo estado. Eles têm que fazer o processo seletivo se não me engano, mas são escolhidos.*

Entrevistador: Mas é o estado que paga, não é esse dinheiro dessa arrecadação específica desses espaço? É pago pelo estado?

Professor 4: *Sim*

Entrevistador: Quanto a material didático, dependendo claro do seu planejamento, da sua prática pedagógica, mas dentro do seu planejamento das aulas os materiais didáticos – bolas, cordas, quadro negro etc. – davam conta de suprir as necessidades dos seus planejamentos e da sua prática pedagógica?

Professor 4: *Como a realidade da maioria das escolas, professor de Educação Física parece que só precisa de bola, porque bola tinha bastante. Tinha de basquete, de futebol, de vôlei, bola nugam, o que eu quisesse fazer com bola, tinha bola suficiente pra todos os alunos. E corda também tinha. Agora se a gente for pensar materiais de ginástica e outros materiais pra jogos, colchonetes, tatame, elástico, diversos outros materiais, a gente não tinha. Então muitos materiais, por exemplo jogos de tabuleiro também não tínhamos quase. O que eu fazia é que eu já tinha bastante material construído por mim, principalmente pra questão dos jogos e brincadeiras, e esse material eu trazia pra escola. Mas material que a gente reivindicou, depois a gente conseguiu: petecas, raquetes. A gente conseguiu, mas a maioria maciça de materiais são as bolas esportivas.*

Entrevistador: Por exemplo, nessa especificidade da Educação Física que você colocou, que parece que se tem uma prática, uma ideia de que professor de Educação Física precisa de bola, você tem alguma ideia do porquê disso? Por que isso acontece? Por que vamos dar só bola? Você acha que existe alguma coisa maior que determina esse tipo de idealização da Educação Física na escola, pra que selecione a compra desses materiais específicos e não de outros?

Professor 4: *Tem um pouco da história da Educação Física, que como eu falei, que vem da instituição militar. E depois, lá pela década de 60, passa pra uma discussão, um embate também dessa ideia, de que esteja a Educação Física ligada à instituição militar, e venha a partir de um método esportivo que vai estar colocando no auge a própria questão do Brasil da ditadura. E o esporte como auge para pensar nesse "50 milhões em ação pra frente Brasil, salve a seleção", porque o esporte também como um elemento muito importante. Apolítica do "pão e circo" pros trabalhadores e também a questão que eu já tinha falado da questão irrefletida das regras, que o conteúdo da Educação Física é técnico, e quando a gente fala de técnico, estamos falando dos esportes. A gente ensina futebol, basquete, handebol e voleibol, então é aquilo que historicamente tem sido colocado. E dentro da própria Educação Física, da realidade dos professores, a gente vê que os conteúdos que vão sendo trabalhados são fundamentalmente os esportivos, e os outros elementos, os outros conteúdos da Educação Física vão sendo deixados de lado. A prioridade é o esporte.*

Entrevistador: E esses problemas que você encontrou em relação aos materiais didáticos, isso é de alguma forma determinante na hora de você selecionar os conteúdos? Por exemplo, você colocou antes que você tenta trabalhar os conteúdos macro da Educação Física, mas por exemplo, dentro desses conteúdos, existem alguns conteúdos específicos ali dentro, alguns conhecimentos específicos ali dentro que você vai trabalhar? Na hora de selecionar essa questão dos materiais ela atrapalha, ela é determinante, ela influencia na seleção desses conteúdos?

Professor 4: *Ela influencia, em determinados pontos. Por exemplo, até a questão do próprio espaço físico, em determinados momentos influencia, porque se eu estou num espaço que eu só tenho uma quadra de cimento, como é que eu vou trabalhar lutas com eles, no chão? Enfim, como eu já falei, eu já tinha a partir dessa realidade nas escolas só bola, e aos poucos eu fui construindo uns materiais e trazendo esses materiais pra mim. Porque muitas vezes a gente depende da APP da escola, e a APP quase nunca tem dinheiro. E aí, por essa espera, por não querer atrapalhar o nosso planejamento, a gente acaba com nosso dinheiro fazendo muitos materiais pra estar levando pros locais onde eu fosse trabalhar. Então, naquele momento ali não foi determinante. Mas que influencia sim, tanto os materiais quanto o espaço, porque se*

coloca uma ideia que tem que existir uma criatividade do professor, mas só que as crianças, os estudantes da escola já são pobres da falta de condições que elas são colocadas, e ainda ali dentro dos conteúdos a gente tem que lidar com poucos materiais, de não ter essa possibilidade de manipulá-los, de aprendê-los, de conhecer o que são. Quando a gente fala de dentro de um conteúdo, quais são os materiais que são manipulados ou pra ter essa ideia desse conhecimento, realmente aí é complicado e influencia.

Entrevistador: Por exemplo, principalmente a questão das estruturas físicas ali, fazendo meio que com planejamento, você consegue no seu planejamento minimamente prever aonde você vai? Você tem o conteúdo específico para aquele período você prevê que você vai ter o espaço necessário para aquele tipo de conteúdo que você vai dar naquele momento, ou é sempre uma surpresa como acontece?

Professor 4: *Geralmente, o que eu faço no planejamento é pensar em primeiro ter uma ideia de eu gostaria de que fosse nesse espaço, e ter uma ideia de como transpor para outro espaço. Porque quando eu quero uma brincadeira por exemplo, geralmente a gente tinha o pátio de cimento do EDA livre, só que geralmente dois professores dividiam o espaço. Geralmente aquele espaço é livre, então aquele espaço é o espaço que a gente sabe que se planejar para ali tudo bem. Agora se for outro espaço, por exemplo, utilizar o espaço das árvores lá de cima para pendurar o trapézio enfim, pra trazer outras coisas, aí depende muito. Então, a ideia é inicialmente pensar numa coisa, mas já saber que não necessariamente vai acontecer ali, vai ter que talvez transpor para outro espaço. Ou por exemplo quando chove, porque quando chove o único espaço fechado que nós temos, além da sala de aula que tem 28 a 30 alunos de segundo ano, pequenos, que o tempo de 45 minutos é só para arrastar as carteiras e tentar construir um espaço na sala, é o espaço do ginásio de uma quadra coberta. Tem oito quadras cobertas, ou seis se não me engano, e só uma é pra EDA, sendo que é a que tem goteira, e que no dia de chuva pode casar de três, quatro ou cinco turmas da EDA estarem em Educação Física ao mesmo tempo .*

Entrevistador: Tá, o que é EDA?

Professor 4: *EDA é escola de aplicação.*

Entrevistador: Outra coisa, nessa questão então de, por exemplo, às vezes o espaço das árvores a gente não tem segurança, já aconteceu de você preparar uma aula e chegar no momento da aula e ter que pensar uma coisa totalmente diferente porque o espaço estava ocupado?

Professor 4: *Já aconteceu, algumas vezes.*

Entrevistador: Isso acontece com frequência?

Professor 4: *Sim, não diria assim que semanalmente, mas mensalmente acontecia.*

Entrevistador: Então, um pouco sobre a relação de tempo de trabalho professor: você tinha colocado, quando a gente estava discutindo por exemplo a questão dos direitos dos trabalhadores específico dos professores do magistério, a questão da hora-atividade que vocês tem direito, cargas horárias, existem um limite de quanto tempo um professor do magistério efetivo ou ACT pode trabalhar no estado? Por que, por exemplo, no município existe um limite de 40 horas. No estado existe um limite pra isso?

Professor 4: *Que eu saiba são 33 aulas por semana, que corresponde ao professor de 40 horas. Mas ele pode ter aulas excedentes. Mas agora lembrando tem professor... Pode até 60 horas, porque tem professor que trabalha de manhã, de tarde e de noite. Até 60 horas, mas não quer dizer 60 aulas.*

Entrevistador: Por causa daquela relação que você colocou da hora-atividade, que existe uma porcentagem?

Professor 4: *Huum.*

Entrevistador: Você sabe ao certo quanto é essa porcentagem? Quanto o estado prevê de hora-atividade na carga horária?

Professor 4: *São 33 aulas por semana para quem é 40 horas. Então, fecharia, seriam 50 aulas, porque é aula relógio e não uma hora. Então, seriam 50 aulas por semana, 10 cada dia. Então, seriam 33 aulas e 17 horas de aula atividade.*

Entrevistador: Então, professor contratado 40 horas, se ele trabalhasse carga cheia, sem hora-atividade, ele daria 50 aulas?

Professor 4: *50 aulas, e tem professores que fazem isso.*

Entrevistador: E isso você acha que por exemplo, a carga horária é determinante para planejamento e qualidade do trabalho do professor da prática pedagógica do professor?

Professor 4: *Sim, o tempo e a organização desse tempo. Porque muitas unidades tem a questão de que esse professor trabalha 33 aulas, mas trabalha 33 e essas 17 aulas são janelas no meio das aulas. E daí pergunta-se: a gente acabou de sair de uma aula de 45 minutos que a gente tem uma janela, a gente consegue organizar alguma coisa nesses 45 minutos ou só respirar e tomar água? A gente respira e toma água. E a gente sabe que também pouquíssimas unidades têm um espaço reservado para o professor estar lá planejando, e também porque não pode ser na sala dos professores, na sala dos professores com todo mundo tomando café, entrando e saindo, aí uma criança bate lá na sala que se machucou e a gente vai dizer "desculpa, estou na minha hora-atividade e não vou buscar um gelinho para colocar no joelho". Então acontece muito disso. E também para além do planejamento, a hora-atividade é necessária para a saúde do professor, porque o ambiente da escola estressa. O professor precisa também sair desses espaços um pouco para conseguir ter esse ar, pra conseguir também ter condições de saúde. E essa saúde vai ajudar, auxiliar também no planejamento, e fazer suas coisas para que possa estar voltando pra escola no dia seguinte com condições. Porque o que gente vê que os professores que não tem hora-atividade ou professores que tem hora-atividade quebrada, que tem várias turmas, são os professores que mais pegam atestado médico. Eles querem pegar atestado médico? Não, são as condições de trabalho que obrigam a pegar atestado médico. O que a gente vê é que as categorias que mais têm sofrido com doenças mentais são os bancários e professores... por que será, né? O trabalho é cada vez mais estressante e essa hora-atividade teria que servir para ajudar a planejar nessas condições, mas a maneira como ela é organizada também influencia pro adoecimento.*

Entrevistador: E em relação a quantidade de turma: porque, por exemplo, um professor é 40 horas e tem que dar 33 aulas na semana, no

caso legalmente da Educação Física, ter três aulas por semana numa turma?

Professor 4: *No Ensino Fundamental, no médio são duas.*

Entrevistador: Certo, mas aqui estamos trabalhando o Ensino Fundamental, são três aulas, isso acarretaria 11 turmas. Você acha que é uma quantidade razoável, uma quantidade grande, por exemplo, para se fazer planejamento pra se ter uma prática pedagógica adequada?

Professor 4: *É uma quantidade grande. Eu tinha 12, tinha uma turma excedente. E a organização do planejamento era muito complicada com 12 turmas, porque apesar de eu ter turmas do mesmo ano, tinha turmas que tinham interesses diferentes de onde partir. Tinha turmas que o planejamento andava um pouco mais, outras eu tinha que retomar algumas coisas. E a própria questão do registro ficou prejudicada, porque dando 36 aulas como eu dava durante a semana, o registro ficava pra quando eu conseguia. Porque dar aula e registrar ao mesmo tempo fica difícil, fotograficamente porque eu até iniciei registrando no caderno de registro, mas não dei conta, porque ou eu vivia ou registrava. Mesmo assim, nos finais de semana, eram os principais momentos que eu tive que planejar e fazer toda a questão da avaliação. E aí, pra além de ser 12 turmas, eram 300 e tantos alunos de avaliação individual, para preencher manualmente e assinar os conceitos.*

Entrevistador: Isso porque você tinha várias turmas do mesmo ano específico, mas é comum acontecer que tenha turmas bem diferentes. Nesse número de turmas que você tem, por exemplo onze ou no seu caso 12, você tem turmas bem diferentes para planejar?

Professor 4: *Sim, várias escolas, porque na verdade o Instituto tem uma realidade de escola muito grande. Por exemplo, a EDA, a escola de aplicação, tem oito turmas de cada ano. Então, primeiro ano, tinha 10 primeiros anos, oito segundos, oito terceiros, oito quartos, oito quintos... é uma realidade fora. Mas, por exemplo, geralmente nas escolas são um ou dois professores pra dar conta de uma escola, de anos iniciais a anos finais. Então, tem muitas unidades que o professor é professor do primeiro ao nono ano, então é a realidade bem diferente.*

Entrevistador: E isso influencia no planejamento, você acha?

Professor 4: *Com certeza. Até na questão da seleção de materiais, de estar organizando por exemplo, de uma aula pra outra eu ter que modificar todos os materiais porque eu estou com outra turma e é outra proposta.*

Entrevistador: Certo, entrando um pouquinho mais nisso, por exemplo quantidade de aluno por turma, qual era a média? Como você via a quantidade que você tinha de alunos por turma? E como era essa relação na hora de fazer o planejamento? Dificultava tanto o planejamento quanto a prática pedagógica em si, na atuação, na hora que você está dando aula? O que você via nessa relação da quantidade de alunos por turma e esses elementos de planejamento e a aula em si, a qualidade da prática efetivamente?

Professor 4: *Os menores, segundo ano, 28 crianças em média. E os quartos anos tinham em média 32 alunos. Com relação ao planejamento, se alguma proposta era de construir algum material, toda essa viabilidade, ou de atividades que exigissem uma maior atenção do professor no sentido individual de ajudar, ou de ter uma complexidade. Por exemplo, numa aula de ginástica para ensinar um rolinho ou trabalhar com aparelhos de ginástica, essa atenção ficava prejudicada. Porque o que acontecia no planejamento, ou eu querendo dar atenção individual eu teria que estar com outra proposta para as outras pessoas que não estão fazendo, porque se não eles iam ficar muito tempo esperando, mas ao mesmo tempo teria que ser uma proposta que eu não estivesse foco, acabaria podendo acontecer várias coisas. Então, com muitas crianças dificulta nesse sentido porque a atenção individual fica prejudicada. Até mesmo em termos de conhecer as crianças para estar registrando, até reconhecer as crianças pelos seus nomes dentro de 330 alunos e poder registrar, e lembrar que foi o Marcelo, por exemplo, que fez o rolinho legal... que foi a Giovana que fez isso e aquilo, ou foi a Ketlen que ficou insegura para tal coisa, tem que retomar isso com ela na outra aula... Até essa percepção fica mais difícil, porque a gente não dá conta dentro desses 45 minutos que já é um tempo. Principalmente com turmas maiores, fica bem reduzida essa questão. Até a organização das crianças para começar a aula.*

Entrevistador: Com relação, por exemplo, você já trouxe alguns elementos, mas eu queria algo com mais especificidade, na relação do tempo de aula e o tempo da aula, em que sentido estou colocando: o

tempo da aula é 45 minutos, mas uma aula pro professor não é de 45 minutos, ela envolve várias outras coisas que você já colocou, alguns elementos, questão de planejamento, materiais... Qual a influencia disso pra condição de trabalho do professor? Principalmente, na questão de carga horária, quantidade de turmas, que podem ser totalmente diferentes. Você pode ter várias turmas de primeiro, segundo até nono ano, às vezes você pode ter poucas turmas, só que totalmente diferentes. Ter turmas de primeiro, segundo, oitavo e nono anos e ter planejamentos diferentes e quantidades de aluno por turma. Essa relação de tempo de aula e da aula pra condição de trabalho do professor, como você vê isso?

Professor 4: Com essa organização de turmas, de várias turmas que acontece, o professor acaba trabalhando além da carga horária dele. Por exemplo, se o professor dá 10 aulas naquele dia – vamos contar por período: de manhã dá cinco aulas, uma pro primeiro, uma pro segundo, uma pro terceiro, uma pro quarto e uma pro quinto – ele vai ter que chegar na unidade antes, pra organizar os materiais da manhã e já deixar separado, ou ele vai organizar os materiais no início e vai chegar atrasado na primeira aula, e aí já se foi. Ou às vezes ele vai dar uma tarefa para os alunos para, enquanto isso, ele buscar alguns materiais, o que pode algum aluno se machucar e a gente não está participando do processo pedagógico, observando. Porque a gente tem que ensinar autonomia pras crianças, mas a gente tem que estar acompanhado o processo. Não é isso, pra poder sair de lá. Então, acaba às vezes, no momento do recreio, não é momento de recreio. Porque são 15 minutos, mas tem que guardar materiais e trocar, fazer outras coisas. E além disso, pro planejamento é muito mais complicada a avaliação, demora mais tempo pra estar relembrando todas as questões.

Entrevistador: Só uma coisa que eu lembrei agora do planejamento, lá vocês têm? Como se dá o planejamento dos professores, é coletivo? Há um espaço de discussão dos planejamentos entre professores de Educação Física ou ele é individual mesmo e não se tem contato com o planejamento dos outros?

Professor 4: O planejamento trimestral entra pra supervisão e, geralmente, professores que trabalham com a mesma área, com o mesmo ano, conversam para fazer um mesmo planejamento. Lá no Instituto tem a RDE, que é a reunião de departamento, que é uma aula que a hora-atividade tem que ser cumprida na escola. Então, nesse

momento todos os professores estão na escola. É a reunião pra repassar informes, para planejar coisas, pra que a gente tem estágio pra encontrar com estagiários, enfim esse momento é de discussão. Mas o que acontecia era mais como um monte de obrigações. Então, mais se discutia projetos coletivos, por exemplo, o que vamos fazer na semana da criança, do que o seu próprio planejamento. E também porque algumas vezes alguns professores não tinham abertura, não queriam falar sobre o seu planejamento, porque talvez não planejassem. Então, quando a gente abria alguma discussão, se sentiam como se alguém estava vindo aqui pra planejamento, sendo que eu dou 50 aulas por semana, então eu joga a bola. E enfim, mais uma coisa pra eu fazer dentro do meu planejamento. Então, eram poucos momentos de discussão. Eram semanais, mas as discussões pouco aconteciam.

Entrevistador: Em relação, por exemplo, à quantidade de professor: pelas minhas experiências, eu já tive alguns momentos em que, pela estrutura da escola, pelas defasagens da própria escola, falta de funcionário etc., de que há uma retirada do professor da sua função, da prática pedagógica, do processo educativo. Por exemplo, eu já fui colocado pra cuidar do recreio com justificativa de que diminui a violência. Você já teve isso, já teve atividades de secretaria, já teve algum tipo de desvio de função? Já presenciou alguma coisa? Acontecia isso, mesmo que raramente, no Instituto?

Professor 4: *Comigo nunca aconteceu. Os professores de Educação Física faziam sua função, mas como o Instituto era um único local que não se pode dispensar aluno quando professores faltam porque tem os dois plantões (que são as pessoas que substituem na sala), esse plantões que acabavam se colocando nessa questão. Além disso, o auxiliar da informática, o professor da sala de informática do PROADA, que era do projeto de letramento também ia pra sala de aula. Que são as pessoas que são contratadas específicas dentro do Instituto, são as pessoas que são "pau pra toda obra", que são desviadas de função. Ah! Precisa alguém pra ficar na coordenação, pra ver as crianças que estão machucadas, porque a Mari não veio hoje (que é a pessoa da função), vai o plantão ou as meninas do PROADA, da sala de informática. Ah! Faltou professora hoje, os dois plantões já estão na sala, põe as meninas da informática e da sala informatizada.*

Entrevistador: O que são esse plantões?

Professor 4: *Os plantões são auxiliares de ensino, que substituem professores quando esses faltam. Eles acabam fazendo outras funções também e cuidam do recreio também, porque os professores como estão em sala, não cuidam do recreio. E aí, eles cuidam. Só quando eles estão em sala, eles não cuidam do recreio.*

Entrevistador: Quanto a essa questão, porque a gente sabe que função de professor extrapola a própria relação com a escola, porque os professores também são uma categoria. Queria saber se você quando trabalhava no estado, você era sindicalizada?

Professor 4: *Sim.*

Entrevistador: Tinha participação ativa nos espaços de organização dos professores, na hora de organizar momentos de professores, do sindicato, ou algum outro movimento de resistência dos professores?

Professor 4: *Eu participei das assembleias que teve da categoria, mas a gente não tinha no estado não como no município, que cada local tem um representante no local de trabalho pra estar trazendo as questões, fazendo essa relação. Então faltava essa relação do sindicato dar conta de vir na escola, e a gente não tinha, por exemplo, um espaço de reunião para participar. A gente tinha as assembleias, então participava desses espaços das assembleias.*

Entrevistador: E tinha uma liberação tranquila da escola pra estar nesses espaços nas assembleias?

Professor 4: *Os momentos que eu fui nas assembleias da unidade caíram em dias que eram do meu período de hora-atividade, e mais ninguém da escola foi. A gente tentou mobilizar o pessoal da escola pra ir, mas como a maioria era ACT e muitos anos no mesmo lugar, tinham um certo receio. Hoje fico bem feliz, que soube pelo WhatsApp, que as meninas do EDA estão todas lá paradas, e foram para paralização. Eu fico bem feliz! Mas no ano passado eu fui a única que fui, e coincidiu com os momentos dos meus horários de hora-atividade. Então, eu não precisei de liberação pra sair.*

Entrevistador: Mas você sabe se quando alguém precisa é tranquilo no Instituto, ou se tem alguma resistência?

Professor 4: *Eu soube das meninas que foi tranquilo, para as que são ACTs que participaram do processo seletivo. Mas para os meninas que foram contratadas pelo Instituto, já sei que foram "chamadas na xinxá" por quererem ir na assembleia.*

Entrevistador: A gente falou da sua participação, mas muitas vezes a participação por isso não garante uma defesa ou uma crítica. Continuando então, na questão da participação, você falou que participa e tal, mas qual a sua postura frente a esses movimentos de reinvenção dos professores? O que você pensa deles? Qual a sua atuação neles? Qual a importância que você dá para esses movimentos?

Professor 4: *A opção do sindicato é um instrumento de luta dos trabalhadores. E quando a gente pensa em organização coletiva, a gente não pensa numa realidade da escola, a gente pensa num movimento maior dos professores, e o sindicato promove espaço pra isso. As assembleias são esse espaço coletivo, no sentido de organização da luta. Porque é que nem se a gente for pensar sei lá, vou bater no patrão: vou eu sozinha, vai adiantar alguma coisa? Agora vou eu e mais não sei quantos, então é no sentido mesmo de organizar os trabalhadores. Não sei se esse exemplo foi o melhor, mas tudo bem...não que eu esteja querendo te bater porque está demorando... Mas no sentido de organizar as lutas, porque colocam questões e anseios que são coletivos, não são individuais, e que vão ser resolvidos pontualmente, mas que são fruto mesmo da questão dos direitos dos trabalhadores, surgem das lutas coletivas. Então, esse é um espaço importante e o meu posicionamento é participar desse espaço, e estar acatando as decisões coletivas que são colocadas, no sentido de que o coletivo é lá, não na unidade, mas sim na assembleia.*

Entrevistador: Certo. Quanto à relação específica de salário: a gente trabalhou aqui durante toda a entrevista e você colocou que existe sim uma diferenciação, por exemplo, de classe na sociedade que a gente vive. Eu queria te perguntar porque o professor se caracteriza como um trabalhador assalariado? Ele recebe um salário em troca do seu trabalho. Como esse trabalhador assalariado se identifica nesse relação de divisão de classe que você coloca? O que se caracteriza como um trabalhador assalariado e como ele tem relação nessa divisão?

Professor 4: *De que lado ele fica?*

Entrevistador: Como você define um trabalhador assalariado? O que é? De que lado ele se coloca nessa divisão de classe que você apontou durante a entrevista?

Professor 4: *O trabalhador assalariado existe em duas classes: uma classe capitalista, que possui os meios de produção, e a classe trabalhadora, que não possui os meios de produção. Então, o professor como um trabalhador assalariado está desse lado, ele vende a força de trabalho dele para sobreviver, para manter as suas condições. O que não quer dizer que esse salário realmente satisfaça suas necessidades, do estômago à fantasia.*

Entrevistador: Mas então, a próxima questão era exatamente essa, da relação do salário e a satisfação das necessidades. Por exemplo, o salário que é garantido para o professor, para você, ele consegue satisfazer as necessidades do dia a dia e de sobrevivência do professor? De garantir a ele condições básicas de vida e pra manutenção dele no processo de trabalho e de efetivação da prática pedagógica dele na escola?

Professor 4: *Esse salário, eu diria que minimamente quando a gente fala de necessidades básica. Na verdade, o que é necessidade básica? Porque, bom eu não tenho filhos, então não tenho uma criança pra sustentar, moro com minha irmã, então não preciso pagar pela moradia; não pagando pela morada e não tendo uma boca a mais para alimentar, mesmo assim pra eu comer me locomover, ter o que vestir, para isso minimamente me basta. Mas não é só o estômago que a gente tem que satisfazer. Então, para minha formação, enquanto professora e enquanto ser humano, conseguir viajar, conseguir ir num passeio, num museu, num cinema enfim, minimamente a gente tem essas condições. Não como a gente desejaria. Então, falta bastante pra gente conseguir satisfazer isso. E a gente vai recorrendo à maravilha que é o crédito, indevidamente. O trabalhador, que essa agora é a lógica, que agora o importante não é ter dinheiro, é ter crédito. E aí, cada vez mais o trabalhador pra conseguir qualquer coisa que ele queira, vai ter que apelar pro crédito, e fazer em infinitas vezes, pra ter minimamente alguma coisa.*

Entrevistador: Agora, pra finalizar, dentro de todas essas coisas, tanto questões de legalidade, aparato legal, questões históricas que você

coloca como importantes para sua prática pedagógica e relação de condições de trabalho, olhando para sua prática na escola, para sua produção na escola, o que você coloca como mais determinante, como fundamental na hora de você organizar a sua prática, na hora de selecionar os conhecimentos que você vai trabalhar? O que é fundamental nessa relação toda, claro sempre compreendendo a relação de totalidade que você já colocou? Mas o que você vê como fundamental na relação pra você organizar a sua prática pedagógica selecionar os conteúdos e etc.?

Professor 4: *O objetivo aonde eu quero, desejo chegar: a superação dessa sociedade.*

Entrevistador: E isso você consegue, por exemplo, passar por cima das diversas dificuldades apontadas nas condições de trabalho?

Professor 4: *Na verdade não é passar, porque na verdade...*

Entrevistador: Ou das determinações do aparato legal? Como você colocou, muitas vezes esse objetivo seu está em oposição com o aparato legal, que orienta a sua prática pedagógica também...

Professor 4: *O objetivo é a superação. Mas com os seres humanos também, o próprio corpo também sofre com essas determinação, em determinados momentos, sempre na busca dessa superação. Mas não quer dizer que ando feliz e contente. Até chegar lá, são muitas pedras no caminho e a gente esbarra, e fica um pouquinho parado para curar as feridas e retomar. Mas o objetivo é caminhar.*

Entrevistador: Obrigado pela entrevista, desculpa pela duração, foi mais do que eu esperava. E se tiver alguma consideração final a fazer, fique a vontade.

Professor 4: *Só espero que você não tenha que transcrever... (risos)*

Entrevistador: Tenho!

APÉNDICE D

Entrevista Professor 2 (24 de março de 2015)

Entrevistador: Então, vamos começar a entrevista com o professor 2, para a minha pesquisa de mestrado, para me ajudar nos dados. Eu já tinha feito um questionário antes, e ela se dispôs a fazer essa entrevista. Desde já agradeço, porque vai ser muito importante. Eu separei a entrevista em três pontos principais: o aparato legal que direciona a educação e a Educação Física, a questão das intencionalidades da prática pedagógica, e a questão das condições de trabalho. Vou tentar ser objetivo pra que a gente não se estenda. Primeiramente, eu queria saber se você tem clareza de quais são os documentos que direcionam a Educação Geral e a Educação Física? Você consegue dizer quais são esses documentos?

Professor 2: Eu trabalho junto dos PCNs, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais. E com os referenciais pedagógicos de ensino na Educação Infantil que é o referencial curricular da Educação Infantil, RCNEI. E trabalho pelos parâmetros da Educação Física. Só que hoje, com a grande diferença da questão da linguagem, que a Educação Física mudou muito nesse contexto, principalmente no Ensino Médio, porque eles põem a Educação Física como linguagem: como linguagem corporal, linguagem pedagógica. E aí, eles fazem aquela questão interdisciplinar, Biologia, Sociologia, querendo juntar tudo. Então, assim eu trabalho dentro desse seguimento.

Entrevistador: Mas para a legalização dos PCNs, os referenciais são baseados em documentos maiores, em leis. Você tem clareza de quais são esses três documentos que os embasam?

Professor 2: Não, pode até ser que eu lembre, agora de cabeça não, a gente não usa isso no dia a dia, na prática. Isso aí é uma questão mais burocrática da escola e quando a gente tem dúvida, a gente vai atrás dos profissionais do administrativo e eles dão a clareza do que pode e o que não pode. E tem muita coisa que muda também no decorrer na educação, ela está sempre em processo de desenvolvimento, às vezes progredindo, às vezes retrocedendo. Então, a gente fica mais pelo lado administrativo, do que na prática escolar mesmo.

Entrevistador: Certo, nas questões da Educação Física mais especificamente, depois de um tempo a Educação Física teve uma transformação na sua formação. No questionário, você coloca que

quando você se formou não existia uma divisão entre bacharelado e licenciatura.

Professor 2: *Isso.*

Entrevistador: Mas essa divisão aconteceu. Você consegue dizer pra mim o que ocasionou?

Professor 2: *Ah! Isso aí, foi pra mim, uma questão política do CREF. Não vejo seguimento de diferenciar, acho horrível, porque principalmente algumas disciplinas que são obrigatórias dentro da licenciatura. Por exemplo, eu já vi profissionais que têm licenciatura e que não sabem fazer procedimentos de primeiros socorros. Eu já tive aluno com fratura exposta, quebrando ulna e rádio, e não ter como se locomover, e você ter que dar os primeiros princípios básicos. E isso é da universidade, o aluno que decide o que ele vai fazer. Pra mim não é o CREF, Conselho Regional. O aluno, quanto mais conhecimento tiver, melhor. Por exemplo, quando você questiona um cara do Direito, ele vai ser Criminal, Civil ou Familiar; ele se forma em uma disciplina, Direito. Então, isso pra mim na Educação Física é péssimo, no lado da prática, porque todas as disciplinas se juntam. Vão trabalhar Fisiologia, Cinesiologia, todas estão em conjunto, não tem como você dizer que não vai trabalhar isso na escola. Ainda mais com os programas do Governo Federal que têm atleta na escola: então, o professor de licenciatura não deveria trabalhar. É um questionamento muito grande, é um parâmetro sem sentido, não vejo sentido em porquê teve essa política e dividiu. No meu ponto de vista, é político mesmo.*

Entrevistador: E você consegue notar no seu dia a dia, na escola, que ocorreram mudanças na prática pedagógica desses professores que trabalham depois dessa divisão e os que trabalhavam antes? Você consegue ver alguma mudança na prática?

Professor 2: *Não, na prática não. Vejo mais o interesse do profissional. Na prática, tem profissionais que estão bem interessados, que dão aula, e tem profissionais que não estão interessados, e não dão aula. Aí vem a questão do espaço, tem lugares que não tem espaço, mas o professor está a fim, e ele vai dar aula e vai fazer. Tem lugares que é impossível você querer fazer, porque o aluno não está afim, o professor não está a fim. Tudo é muito do profissional. Eu não vejo a questão da licenciatura*

ou do bacharelado. Eu vejo que, no decorrer do trabalho, há disciplinas que devem ser intercaladas, ou juntas, e eu como profissional decido o que eu vou fazer. Se eu quero trabalhar em uma academia, ou se eu quero ir pra escola, é aptidão profissional.

Entrevistador: E aí, você falou que isso, essa divisão, foi uma questão política do CREF. Você pode me dizer porque foi criado o CREF? Quais foram os argumentos para criação dele?

Professor 2: *Na realidade assim, o CREF era uma bagunça. A Educação Física é um curso muito bagunçado, por incrível que pareça. Para mim, é um dos mais desorganizados no Brasil. Daí em 1999, eles tiveram que se organizar porque o Governo Federal foi em cima: o que você tinha que fazer, o que não tinha. Então, eles meio que vão fazer tudo de uma vez só; então, vamos juntar e vamos dividir a categoria, licenciatura e bacharelado. Porque eles não se entendem. Também falta entendimento dos conselheiros. Faltou entendimento da questão política e se fez isso, e ficou. Não tem, é mais política mesmo. Não teve uma questão, estava bagunçado, se juntou tudo e depois foi a divisão.*

Entrevistador: E qual a função do conselho, você sabe para que ele serve?

Professor 2: *Conselho Federal de Educação Física, então, para fiscalizar os profissionais. Também, uma coisa que eu acho legal que eles fizeram, que é um lado positivo: fazer cursos, dar descontos. Até que enfim, eles pensaram em um lado positivo de se juntar. Porque a filiação é cara, não é uma coisa barata, todo ano você ficar pagando. Os descontos são irrelevantes, com o que a gente ganha. Então, alguma coisa foi positiva. Mas também acho que tem muito a melhorar. É uma batalha muito grande e que agora vai fazer 10 anos, 20 anos. Então, está muito pequeno. Já fez 10 anos, 2009 fez 10 anos. Há vinte anos, está ainda uma coisa muito pequena, tem ainda que crescer pra se tornar um trabalho eficiente.*

Entrevistador: E você acha que ele tem ou deveria ter alguma influência na Educação Física escolar?

Professor 2: *Com certeza, com certeza. Mas daí, a gente entra novamente na questão política. No estado de Santa Catarina, trabalha quem quiser na escola. Se eu sou habilitada ou não habilitada, se eu*

tiver Ensino Médio, não tem diferença. O que o Deschamps fala na televisão é uma coisa incoerente: se eu tiver Ensino Médio e quiser dar aulas de Educação Física, eu vou lá e dou aulas. Então, a gente vê que também é política. Não vai funcionar, porque tem resoluções estaduais que abrangem o estado. Não se tem CREF na escola, não é obrigatório ter, ninguém tem. Então, é política, você vê que é política, totalmente.

Entrevistador: Mas quem fiscaliza a Educação Física na escola é o MEC.

Professor 2: *Não, não tem. O MEC não fiscaliza. Isso é lorota, isso é coisa para dizer. Não fiscaliza, porque tem resolução estadual. E mesmo que o MEC estivesse em cima, existe essa resolução, o estado está na lei, e eles fazem o que eles querem. Eles não são obrigados a contratar e não vão fiscalizar, nem nada. Tanto que põem lá 150, 200, 300, então não tem diferença, cada um trabalha no que quiser.*

Entrevistador: Agora vamos passar, então, pra questão da prática pedagógica na escola. Como você avalia que está a formação da Educação Física na escola? A prática pedagógica está formando os estudantes, os nossos alunos?

Professor 2: *Ah, não forma. A Educação Física é um... vou dizer entre aspas, mas é quase verdadeiro, é um "albergue de crianças". Ninguém dá aula, ninguém faz nada. Uns jogam bola de vôlei, outros bola de futebol. É mais fácil, você não se incomoda com o aluno, o aluno não se incomoda com você. O aluno não tem a vivência da prática. São poucos lugares que você vê que o aluno tem a prática mesmo, o professor dá aula, segue o planejamento, vai direitinho, dá aula teórica e, quando você vê fazer isso, você se torna um professor chato de Educação Física. Eu tenho essa experiência do ano passado: eu segui meu planejamento, dei aula teórica de alimentação e bullying, distúrbios alimentares, dei aula sobre doping, sobre condicionamento físico, mas os alunos acharam um tédio, porque para eles é bola e futebol. E daí, eles não te respeitam com isso, acham que você está fazendo pra se mostrar. E aí, seus amigos da escola viram a cara para você, porque você é uma pessoa fazendo a diferença, e eles não gostam. Então, na prática, as vivências que eu tenho em Santa Catarina: cada um joga a bola de vôlei, futebol e está tudo certo.*

Entrevistador: Então, você vê uma necessidade de mudança nessa conformação da escola?

Professor 2: *Com certeza, com certeza. Mas aí, não tem fiscalização. O diretor não vai te fiscalizar, ninguém vai te incomodar, ninguém vai nada. Agora nas escolas particulares eu vejo essa diferença muito grande: o professor faz, o professor está afim, o professor quer, então você vê isso bem grande.*

Entrevistador: E qual o seu objetivo principal quando você vai dar aula, o que você tem? Ah! Eu quero formar os alunos nesse sentido...

Professor 2: *Cidadania, cidadania, sempre na cidadania. Porque assim, você tem um aluno que está trabalhando suas habilidades motoras básicas. Põe ele como um bom cidadão, pra mim já está muito bom dentro da parte da escola já estou tornando um aluno com diferencial. Agora sem cidadania ele não tem, sem cidadania ele não vai querer progredir, sem cidadania ele não vai te respeitar, não vai querer procurar prática, ele não vai querer nada. Então, o meu objetivo dentro da escola é a cidadania. Dentro da cidadania eu pego as habilidades motoras, e tento trabalhar junto. Melhor trazer o aluno pra mim, do que afastá-lo. Porque hoje os jovens são intolerantes, eles não sabem receber um não, então você tem que saber lidar com essa ferramenta.*

Entrevistador: Os PCNs, por exemplo, eles têm como objetivo também, na formação, a questão da cidadania. Qual a avaliação que você faz dos PCNs? Você acha que eles têm um conteúdo que contempla a formação da Educação Física?

Professor 2: *Totalmente, totalmente! Se você souber utilizar os PCNs pra acrescentar, pra trazer o lado positivo, buscar as habilidades, buscar o aluno, com certeza os PCNs são uma ótima ferramenta. É que muita gente nem lê os PCNs, só lê na faculdade, na prática, não se lê.*

Entrevistador: Quanto ao seu planejamento – e aí a gente vai entrar na questão específica do Instituto, que era o nosso foco de trabalho, de discussão – como funcionava os planejamento lá? Existia um planejamento coletivo? Cada professor fazia o seu? Existia algum tipo de discussão entre vocês?

Professor 2: *Não, existe um professor que não posso citar o nome, por questão de ética, ele dava o planejamento e você seguia aquilo. É só um documento que fica na gaveta da escola, você finge que segue aquilo, e eles fingem que tu estás seguindo. Mas não existe isso não, o professor tem total liberdade, e tu não discutes com alguns profissionais, tu deixas ele ir e tu fazeis o teu. Então, é dessa forma que eu trabalho, via que tinha, entregou-se, e eu seguia o meu e anotava no meu diário. Então, meu planejamento era no meu diário, em sala de aula, com o aluno. Em sala de aula eu passava o que eu ia dar, fazia todo o planejamento: dia de aula, dia de aula em sala, aula na quadra, dias de trabalhos, dias de provas. Prova então, era quase a morte, porque ninguém quer fazer prova de Educação Física! Mas aí, eu passava outros valores pra eles, trabalhos em conjunto, e fluiu muito bem isso. Mas a questão de planejamento no Instituto, existe um professor que faz, entrega para a direção, e a gente finge que está seguindo. É assim.*

Entrevistador: A avaliação, como você organizava sua avaliação com os alunos?

Professor 2: *Minha avaliação, então o estado obriga três avaliações no mínimo, eu fazia cinco: duas avaliações práticas, uma avaliação teórica, um trabalho e um trabalho de recuperação. A gente trabalha dessa forma: eu dividia em blocos, então, os esportes: vôlei, basquete, handebol e futebol, esportes adaptados (eu consegui dar: golbol, futebol de sete, cadeiras de rodas). Então, o Instituto é bom nesse sentido, porque você consegue as ferramentas de trabalho. Então, nessa parte eu dividia assim, e deu muito certo comigo. Só que tu és mal visto pelos colegas, que dizem que eu queria me mostrar. Tem essas coisas, então é complicado. E dentro dessas aulas ainda fazia artigo científico, que está lá no site do Instituto. E ainda publicava artigos pra escola, porque eu acho interessante a gente buscar de uma aula várias ferramentas.*

Entrevistador: E nas suas aulas em si, como você trabalhava a dinâmica das aulas? Eram sempre aulas práticas, com exercícios específicos? Tinha aulas teóricas? Como você organizava a metodologia das suas aulas?

Professor 2: *A metodologia das aulas práticas sempre. Ensino Médio é complicado trabalhar. A questão de jogos trabalhava jogos com eles e com eles ali ficava. Na teoria, eu já tinha um planejamento todo*

trimestre, eu passo e eles já seguem aquilo, e a gente se dá bem, não tem nenhum problema. Eles sabem seguir, sabem o dia de aula livre – eu deixo eles fazerem o que quiserem: caminhar, correr, conversar, porque o aluno também precisa um pouco desse escape, porque às vezes tem semana de prova e aí chega o Ensino Médio, o Enem, aí tem um monte de prova, eles têm que você ter um lado, você tem que dar uma válvula de escape pra eles não se sobrecarregarem.

Entrevistador: E aí, nessa questão do conteúdo, você citou vários conteúdos da Educação Física que você trabalha, mas como você faz essa seleção? Você falou que se baseia nos PCNs, mas às vezes não tem como trabalhar todos os conteúdos que têm nos PCNs.

Professor 2: *Daí eu faço pesquisa. Eu sou muito hiperativa, eu pesquiso muito. Então, eu planejo minhas aulas no notebook, pego alguns artigos científicos fazem algumas questões de qualidade de vida, faço questões de estrutura óssea, acabo entrando um pouco em Biologia. E aí eu monto as aulas junto com algumas matérias de internet, monto, faço pra eles, tiro xérox e passo pra eles. Ou faço no quadro, mas geralmente é montagem. Eu pego os conteúdos mais interessantes ou os que mais acontecem, e a gente vai trabalhando a partir disso.*

Entrevistador: Na questão acadêmica, tem a questão que a gente discute de que a teoria serve pra embasar a prática. Você tem uma teoria da educação que você segue? Existe por exemplo, na Educação Física, em específico, existem concepções: crítico superadora, construtivista, desenvolvimentista. Você defende algum tipo de concepção dessas? Tem alguma teoria da educação que você escolhe se embasar?

Professor 2: *Não, no dia a dia, na prática, não dá isso. É muita teoria e na prática não é assim. É mais a questão de você trazer o aluno como cidadão, e a cidadania vai mostrando o construtivismo pra ele, o trabalho em conjunto, e a cooperativismo. Dentro daí, você busca os resultados. Mas não objetivamente colocar isso pro aluno, por exemplo: futebol de sete é cooperativismo, você vai trabalhando implicitamente o conteúdo e eles tentam trabalhar em conjunto.*

Entrevistador: No último bloco então, vamos falar das condições de trabalho. Você procura, normalmente, ter clareza sobre os direitos dos trabalhadores? Você procura ler? Você sabe quais são os direitos?

Professor 2: *Ah! A gente procura ler. Por exemplo, a gente tem direito a insalubridade, mas a gente não ganha insalubridade. Às vezes, você tem a clareza, mas querer buscar é chato, porque eles não vão te dar isso. Às vezes você tem direito a periculosidade, mas eles não vão te dar isso. Está baseado na lei, mas as leis da prática mesmo, tem coisas que a gente não vai ganhar e não vai ter jeito.*

Entrevistador: Mas existem esses direitos que, normalmente, dizem que gente tem...

Professor 2: *Sim, existem. Mas a gente não ganha, é muito direito e pouco ganho.*

Entrevistador: Mas você sabe como surgiram esses direitos?

Professor 2: *Sim. Getúlio Vargas. Desde lá da CLT. Então, esse esclarecimento eu tenho. Eu nasci numa cidade de política, eu sou de Brasília, e tenho essa política bem clara na nossa cabeça. Os direitos existem, mas nem tudo que a gente tem direito a gente vai ter o dever. Entendo a questão celetista estatutária que são categorias diferentes e trabalham todo mundo junto, mas tem esse diferencial no estado.*

Entrevistador: Mas então, os direitos que a gente tem enquanto trabalhador, foi o presidente que colou pra gente ou existe algo anterior a isso?

Professor 2: *Não, pelo meu entendimento foi desde de Getúlio Vargas. No meu entendimento é isso, se tiver nunca li na História. Todos os meus vestibulares foi Getúlio Vargas, acertei todos. Cinco anos em cinquenta, Juscelino Kubistchek, nunca vi diferente!*

Entrevistador: Junto com o seu trabalho de professora, no Instituto, você possui algum outro emprego?

Professor 2: *Sim, na academia. Dou aula de natação e hidroginástica.*

Entrevistador: No magistério, enquanto professor, a gente também tem alguns direitos que são específicos. Por exemplo, eu tinha colocado no questionário, você sabe o que é direito à dedicação exclusiva?

Professor 2: *Sei. É quando você ganha um abono a mais para trabalhar somente naquele lugar ali. As prefeituras que dão né? Prefeitura de Florianópolis, pelo que eu saiba só a de Florianópolis. São José não dá. São José dá outro bônus, mas ganha também. Isso é importantíssimo, né? O profissional se dedica mais ali, trabalha com mais qualidade e não fica naquele nervosismo de buscar outros trabalhos. E o trabalho te dá condição de estudar, pesquisar e ter um bom desenvolvimento da prática, material. Então, isso é importante também. Não adianta só pagar dedicação exclusiva, mas não me dar condições básicas.*

Entrevistador: E o estado não garantia esse direito?

Professor 2: *Não, no estado não tem, se tiver... no meu entendimento não tem.*

Entrevistador: Hora atividade, você sabe o que é?

Professor 2: *Sei. Hora atividade é a hora de atividade que a gente tem pra fazer planejamento. Mas isso é só no papel, em relação à dinheiro ninguém ganha nada.*

Entrevistador: E você tinha direito a décimo terceiro, férias, plano de saúde, transporte, enquanto ACT?

Professor 2: *Então, eu sou efetiva no estado, eu me efetivei lá. Então, eu sabia disso tudo. Mas transporte, plano de saúde e tal, sim. Plano de saúde, ACT não ganha, me parece que ganha, não sei como funciona, mas sei que tem alguns direitos.*

Entrevistador: Existem diferenças de direitos pro professor ACT e pro professor efetivo?

Professor 2: *Tem, bem grandes. Até discriminação entre professores efetivos e professores ACTs.*

Entrevistador: E você tem alguma ideia do por quê existe essa diferença entre efetivos e ACTs?

Professor 2: *Talvez seja uma questão cultural mesmo, do próprio estado. Não é nem dos profissionais, acho que é a cultura mesmo do estado de Santa Catarina, que tem essas diferenças. Mas acho que é*

mais a questão cultural da cidade, porque em outras cidades do Brasil, também é assim, talvez a estabilidade de emprego. Eu não vejo como uma questão pessoal, eu vejo mais uma questão cultural, mais por esse lado. Posso estar enganada, mas eu nunca tive outra visão dentro da escola assim e também nunca ninguém demonstrou. Mas agora é claro, os efetivos ganham mais “carinho”, têm aquela dedicação. Talvez tenha isso, mas eu não me recordo de ter visto essa diferença grande.

Entrevistador: Na época do questionário, você falou que você tinha 40 horas no Instituto.

Professor 2: *Sim, e continuo com essas 40 horas.*

Entrevistador: Você acha que é extensa ou é uma carga horária tranquila?

Professor 2: *É a maneira de sobreviver. Não é questão de extensa ou menos extensa, porque se não tiver, você não ganha um salário digno para sobreviver. É difícil, muito complicado. Eu ganho uma bolsa do FNDE e, desde novembro, eu não recebo. Então, é um dinheiro que você não pode contar, porque é o Pacto Nacional do Ensino Médio. Então, é a maneira de sobreviver, se não tiver 40 horas não sobreviveria. As coisas são muito caras, a vida muito corrida.*

Entrevistador: E dentro dessas 40 horas, você tem muitas turmas diferentes pra trabalhar?

Professor 2: *Eu trabalho só com Ensino Médio. Eu estou tendo essa sorte, desde o ano passado, até esse ano.*

Entrevistador: Mas trabalha com todas as turmas do Ensino Médio?

Professor 2: *Não, porque o Instituto tem muitas turmas. Então, você consegue trabalhar só com primeiro ano, só com segundo ano, só com terceiro ano.*

Entrevistador: Você também colocou que tem uma média de 30 a 35 alunos por turma. Você acha que esse é um número grande, um número pequeno, qual é a influência disso na sua prática?

Professor 2: *É um número muito grande, é difícil dar aula. Ainda mais que, no Instituto, não é você e os 35 alunos, é você e 200 alunos, porque são cinco ou seis professores dando a prática juntos. Então, os alunos se misturam e você não consegue dar aula.*

Entrevistador: No questionário também, tem uma parte que eu pergunto sobre a questão de desvio de função. Porque muitas vezes algumas escolas dizem: Ah professor, você poderia fazer isso pra gente... Você assinala que algumas vezes já foi pedido pra você que você fizesse alguma coisa. Você pode dizer que tipo de coisa que você fazia, que pediam pra você, fora da questão do processo de ensino aprendizagem?

Professor 2: *Ah! por exemplo, levar um documento, fazer uma atividade mais burocrática, ter que digitar um documento, fazer a parte administrativa. Às vezes, o professor tem que fazer... Na Educação Física acontece muito, de quadra estar suja, daí você tem que varrer, porque ninguém vai varrer; ou o ginásio está molhado, você tem que pegar o rodo e limpar; não adianta que o cara da limpeza não vai vir, e se vier, vem te xingando, jogando o rodo na tua cara.*

Entrevistador: E você acha normal? Isso faz parte?

Professor 2: *Depende da visão do professor, depende da visão. Ser professor leva isso, vou fazer isso com aluno. O que eu acho errado é o aluno não ter que fazer, isso que eu acho errado, o aluno deveria fazer também, porque é um bem público de todos. Mas existe a questão: não porque o aluno tem o MEC, ele não pode trabalhar até os 16 anos. Mas ele pode roubar, pode matar, pode fazer um monte de coisas, mas ele não pode pegar um rodo? Depende da visão do professor, eu não me importo de varrer uma quadra para um aluno, mas acho legal todos fazerem juntos, todos utilizarem um espaço, um bem comum, juntos.*

Entrevistador: E isso acontecia sempre?

Professor 2: *Acontece até hoje, acontece até hoje, com bastante frequência.*

Entrevistador: A gente estava discutindo então, a questão da carga horária e você falou que tem que ser 40 horas pra sobreviver, porque se não o salário não dá conta. O que é um trabalhador assalariado?

Professor 2: *Ah, nossa!!! Até i isso hoje no meu horóscopo: é ter muita dignidade, seguir em frente, saber levar as coisas no bom humor, saber o que quer da vida, sem procurar reconhecimento e não se apegar naquele jeito, que daquele jeito nunca vai dar. Então, é difícil, assalariado é ter dignidade. Se eu fosse resumir, em uma palavra, é ter dignidade. É muito difícil.*

Entrevistador: E salário, o que é salário ? O que você vê? Ah! Você vai lá trabalha e ganha um salário, mas o que é esse salário?

Professor 2: *O salário é para ter as condições básicas mínimas, pra que ter minha casa, minha água, minha luz, meu almoço. Ter as condições mínimas, higiene básica. Às vezes, nem o tênis que eu tenho dá pra comprar, porque tênis de Educação Física é caro! Mas é ter uma condição básica, mediana, que eu possa pagar um dentista... Mais essa questão assim.*

Entrevistador: E, com todo esse trabalho – você fala que trabalha na escola 40 horas porque senão não dá conta – e ainda trabalha na academia depois. Esse salário tem conseguido suprir essa necessidade básica, essa condição básica, para a qual você falou que ele tem que servir?

Professor 2: *Não, suprir não. Porque quando você trabalha em outro lugar seus valores aumentam também, tem o outro lado. Mas, a questão da academia pra mim foi por relaxamento, dar uma prática, eu sempre fui nadadora, eu queria voltar e passar uma atividade legal e tive oportunidade. O lugar é muito bom, e ai me desestresso um pouco da escola. Tem todo esse aspecto também.*

Entrevistador: E aí, o que a gente pode fazer então, quanto a isso? Eu vou entrar na questão aqui, por exemplo, você como professora do estado, você é sindicalizada?

Professor 2: *Não sou sindicalizada e não tenho intenção de ser. O sindicato é muito política. Tem um contra o outro, e governo contra todos. Não vejo sentido de me sindicalizar, mas acho importante o sindicato sim. É através do sindicato que a gente consegue argumentar de forma construtivista, dentro da escola, e mostrar nossos direitos,*

nossos valores. A questão do sindicato pra mim, é a questão política mesmo.

Entrevistador: Mesmo não sendo sindicalizada, você tem costume de participar dos espaços do sindicato, das assembleias, dos espaços de organização dos trabalhadores?

Professor 2: *Não, não. Porque eu nem tenho tempo pra isso.*

Entrevistador: Mas qual a sua postura frente a esses movimentos de reivindicação? Você é contrária? Você é a favor? O que você pensa desses movimentos?

Professor 2: *Do quê?*

Entrevistador: Da organização dos trabalhadores. Por exemplo, os professores agora estavam entrando em greve, o que você acha dessa mobilização?

Professor 2: *Ah! A mobilização é totalmente correta. Não acho errado, está certo mesmo. O estado está a fim de sacanear todo mundo, não está afim de lutar. Todo mundo tem direitos e deveres também. O que ele está dividindo a categoria, ACTs e efetivos, efetivos e ACTs, não é bem assim... Já está muito difícil com esses direitos adquiridos que se tem. Daí, se tirar esses direitos adquiridos não têm mais nada. Não vai voltar... A regência, está lá na lei do magistério. A lei do magistério é bem clara na questão da regência. Ninguém dá regência, ninguém dá nada.*

Entrevistador: Agente já está acabando. Só vou voltar aqui, que eu esqueci um pedaço. Na questão da estrutura física no Instituto, tinha condições, era de qualidade? Você conseguia ter tranquilidade pra trabalhar, com estrutura?

Professor 2: *O Instituto é uma das melhores estruturas. Vou dizer, por mais que ainda seja sujo, que tenha goteira, que tenha foco de dengue, que tenha às vezes caminhões escolares lá trás, ainda é a melhor escola em relação a quadras. Há quadras muito piores! Eu trabalhei em quadras com coco de pombo, eu trabalhei em quadra com cimento "abatido", já trabalhei em quadra com aluno se machucando. Se pegar o Instituto, é a melhor escola. Se você perguntar para todos os alunos*

da grande Florianópolis, eles acham que quem estuda no Instituto são "os tal". E não é! Às vezes, em uma escola de bairro é melhor de trabalhar, do que no Instituto.

Entrevistador: E você tinha acesso tranquilo a todas as estruturas pra dar aula?

Professor 2: *Não, não. Lá é tudo agendado. Tem que ver se está disponível. Os esportes mais competitivos têm prioridade, tanto que o professor de futsal perdeu a quadra pra ginástica artística, que é onde dá mais resultados pro estado e pro governo. Então, vai se trabalhando com as ferramentas que se tem.*

Entrevistador: E aconteceria, por exemplo, de planejar uma aula em um espaço específico e, na hora, você não conseguir dar aula ali?

Professor 2: *Não, não. Isso não existe. Se você planejar direitinho, você tem na mão.*

Entrevistador: E a questão de material didático?

Professor 2: *Não tem, não tem. É uma bola pra cada professor, de basquete, de futebol e de vôlei. Perdeu, acabou.*

Entrevistador: E isso influenciava no seu planejamento?

Professor 2: *Claro, porque você vai dar aulas para 35, 40 alunos, com uma bola, pro Ensino Médio, tu estás de sacanagem comigo, né? Não tem aula. Pelo menos umas 10 ali, para poder fluir.*

Entrevistador: Última pergunta: dentro de tudo que a gente discutiu aqui, questão de legalização, questão de tensão na prática pedagógica, do objetivo da prática, e condição de trabalho, qual você leva mais em consideração? Qual é mais determinante na hora de você planejar sua aula e selecionar os conteúdos que você vai trabalhar com os alunos?

Professor 2: *Eu sigo uma logística minha. Assim, eu gosto de falar pra eles desde da questão da história da Educação Física, gosto demonstrar pra eles. Então, vou seguindo um pouco do Parâmetro Curricular do Ensino Médio. E como eu estou com o Ensino Médio, então eu trabalho*

um pouco isso. E aí, eu sigo isso direitinho. Mas, às vezes, por exemplo, sai uma reportagem na televisão, sei lá... Angelina Jolie tirou o seio, as mamas, por quê? Então, eu já pego isso pra eles. Falo de doenças degenerativas, no que isso implica no esporte, o que não implica. Falo um pouco da história do esporte, que a gente tinha alguns homens que eram mulheres. Então, tento utilizar sempre a mídia. Acho que a mídia é nossa principal ferramenta para o planejamento de aula. Não tem outro. Principalmente aulas teóricas, porque você tem que ter conteúdo para mostrar para o aluno.

Entrevistador: Então, o determinante seria o que você quer com sua aula, o objetivo que você quer com sua aula ?

Professor 2: *É individual, cada professor de Educação Física faz o que quer. No meu caso, é a mídia. A mídia me influencia num tema que eu acho interessante, que eu vou ter um feedback legal. Então, eu pego isso pra mim e acrescento se eu vejo que aquilo ali não vai fluir... Mas, geralmente, a garotada aceita bem quando vê que o professor tem conteúdo. Isso também faz o diferencial, o professor saber sobre o que ele está falando, que ele não vai lá à frente pra falar qualquer besteira.*

Entrevistador: Então, professora, é isso. Agradeço o tempo, a disponibilidade e desculpa o incômodo.

Professor 2: *Tranquilo, daqui a pouco sou eu aí.*