



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

JEIMISON DE ARAÚJO MACIEIRA

**UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB**

**João Pessoa
2010**

JEIMISON DE ARAÚJO MACIEIRA

**UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito, para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. Área de concentração Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Jaldes Reis de Meneses

**João Pessoa
2010**

A ficha abaixo deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

M152u Macieira, Jeimison de Araújo.

Uma análise sobre as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB / Jeimison de Araújo Macieira.-- João Pessoa, 2010.

132f. : il.

Orientador: Jaldes Reis de Meneses

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Serviço social. 2. Trabalho pedagógico - professores - educação física. 3. Professores - educação física - condições de trabalho.

UFPB/BC

CDU:36(043)

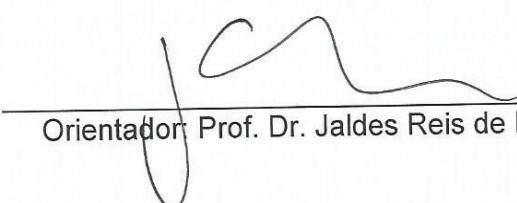
FOLHA DE APROVAÇÃO

JEIMISON DE ARAÚJO MACIEIRA

**UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE
REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA
- PB**

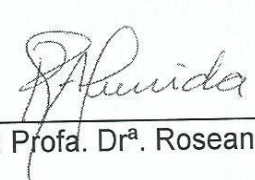
Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Serviço social da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito, para obtenção do grau de Mestre
em Serviço Social. Área de concentração
Política Social

Aprovada em: 17 de Setembro de 2010



Orientador: Prof. Dr. Jaldes Reis de Meneses

1º Examinador: Prof. Drº. Jair Batista da Silva



2º Examinador: Profa. Drª. Roseane Soares Almeida

PARECER

Dissertação aprovada pela banca examinadora. Foram feitas sugestões ao autor para pequenas alterações, as quais foram devidamente realizadas.

À

Meus pais **Marcos e Josefa e, minha irmã**, pois sem eles não concretizaria meus desejos de formação, nem muito menos seria o homem que sou hoje.

À

Chegada da minha sobrinha **Júlia** e a alegria que trouxe durante este ultimam ano.

À

Minha amada e profunda companheira de todos os dias **Geísa**, pela paciência e amor com que sempre me tratou.

AGRADECIMENTOS

- À **minha família** que todos os dias me apoiaram, dando força nos momentos difíceis e me aplaudindo nas conquistas. Um beijo no coração de todos.
- Ao **GE Marx**, coordenado pela professora **Cida Ramos**, pela fundamental importância na minha caminhada acadêmica, desde a graduação. As pessoas que fizeram e fazem parte deste grupo, meu muito obrigado pelos ensinamentos e pela oportunidade de aprofundamento teórico no pensamento de Marx. Deixo aqui também, meu sincero agradecimento a professora Cida pelos quase cinco anos de muitos e intenso debates não só sobre Marx, mas, de maneira incisiva, nos diversos temas que afetam nossa vida.
- Ao **LEPELPB** que agora é uma realidade na Paraíba. A todas as pessoas que ajudam a construir esse espaço de intensa militância acadêmica e social.
- Ao **MOVIMENTO ESTUDANTIL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, MOVIMENTO GERAL DA UFPB**, em todos os CA's e DA's, compromissados com a luta por um mundo mais humano, eternamente no meu coração e lembrança, como forma de nunca esquecer as raízes.
- Ao meu orientador, **Jaldes Reis de Meneses**, pelos intensos debates e ensinamentos que me proporcionou. Também, pela contribuição dada ao meu trabalho, sempre de forma a me dar autonomia nos posicionamentos e ações. Mas, principalmente pelas intensas e verdadeiras críticas feitas ao meu trabalho durante todo o processo de construção.
- Ao amigo e companheiro de muitas lutas e discussões **Fernando Cunha**, por todos os instantes em que estive do meu lado nessa caminhada, me aconselhando, me questionando, enfim, trabalhando comigo em muitos dos momentos da minha vida acadêmica, militante e profissional. A você caro amigo, meu muito obrigado.
- Ao amigo e companheiro **Lauro Xavier Neto**, pelos momentos de arte que vem proporcionando, não só a minha pessoa, na sua Casa de Cultura, que terá vida longa. Quero te agradecer por todas as conversas que tivemos, temos e, com certeza, teremos nessa minha vida, dentro e fora dos muros da universidade. Por todos os momentos que bebi de sua intensa vontade de romper com a lógica perversa do capital e seus fetichismos. A você companheiro, meu sincero agradecimento.
- Aos professores e amigos, **Jorge Hermida, Laurecy Dias, Daise França, Diôgo Severo, Johny e Poly, Lamarck Andrade, Milena e Vicente, Áurea Augusta, Jacques Moreno, Fernando Augusto, Diego Rocha, Fábio Nóbrega e meus primos Anderson, Andréa, Alisson, Raissa e Nadjailton**. Pessoas que fizeram e fazem parte da minha intensa jornada pelo conhecimento.

- Aos colegas de Mestrado, em especial à **Kelly Samara, Alison Kleiton, Livia Andrade e Isabel**, pelos momentos de intensos debates e aprendizado.
- A todos os **funcionários do PPGSS** pelo carinho com que sempre me atenderam.
- Agradecer também aos **professores do PPGSS** pelos ensinamentos, que me levaram a ser essa pessoa que agora os agradece.
- Ao Professor **Giovanni Boaes** do PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela importante contribuição à minha formação durante passagem pela disciplina Teoria Sociológica I, sob sua orientação.
- Ao professor **Jair Batista** pela contribuição dada a meu trabalho com suas críticas e sugestões. Agradecer também pelas contribuições que vêm dando no **GE Marx**, fundamentais para meu aprofundamento teórico, militante e profissional.
- A professora **Roseane Almeida** por aceitar o convite em participar da minha banca de defesa. Agradecer pelos vários momentos de aprendizado e construção coletiva do saber dentro da rede LEPEL. Além é claro de sempre estar ajudando, direta ou indiretamente, a minha formação acadêmica e militante.
- Ao professor **Romero Venâncio**, que desde o início das minhas análises, foi um dos interlocutores que pude contar. Nas conversas, nos espaços em que participamos juntos e nas brincadeiras em torno da fenomenologia.
- A todos os professores da rede municipal de ensino que participaram da minha pesquisa e, doaram seu tempo em contribuir com este humilde trabalho. A vocês, meu muito obrigado. Em especial, a **Neidinha e Valmira**, que sempre estiveram presentes na minha caminhada – adoro vocês de coração!

Agradeço!

ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS!

A escola em que estudo
Poderia ser melhor,
Não que reclame dela,
Mas, seus problemas eu sei de cor

Minha escola é tão bela
Mas seus alunos a destroem
Fazendo-a suja por dentro
Porém, bonita por fora

São papéis por todo lado
Embora, alguns a queiram mudar
São os banheiros pichados
Ninguém pode agüentar

Mas a escola que eu quero
É diferente da atual
Limpa, bela e bem animada
Com um porte sem igual

Minha escola é bonita
Poderia ser melhor
Com campanhas pra limpá-la
Teria uma beleza bem maior

É este o meu poema,
Esta é a minha história
Suplicando aos meus colegas
Que não sujem a minha escola

Por que a escola que temos
É bonita e formal
Mas a escola que queremos
É bela, bonita e triunfal

VANESSA TEODORO DE SOUSA

Aluna do 7º ano "A" da Escola João Monteiro da Fran-
no bairro Vieira Diniz em João Pessoa

Falei e disse...

*Um olho no pastor
Um olho no patrão
Se você olhar pra cima
Roubam o seu chão*

*Vivo pro trabalho
Luto pra caralho
E o q'eu amialho
Não dá pra viver sem*

*Procurro viver bem
Mas vivo angustiado
Por ser injustiçado e
E reclamar a quem*

Maurício Soares (Ator, poeta, cantador, tio e padrinho).

RESUMO

Este estudo representa o esforço em analisar as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de João Pessoa – PB. Parte da análise do trabalho, em geral, e sua expressão nas condições de trabalho dos professores de Educação Física. Para tanto, realizamos um exame da categoria trabalho, enquanto fundamento do ser social e sua configuração atual, reproduzida nas formas de emprego, resultado do processo de reestruturação produtiva, sobretudo delineando de maneira não menos atenta os efeitos da precarização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física no atual momento político e econômico. Objetivou realizar um exame sobre as condições de realização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física e seus entraves na organização dos processos de trabalho. Ademais, traçamos um paralelo necessário entre o trabalho e a educação, em especial a Educação Física, estimulando a busca do estudo de questões relevantes referentes ao tema. A partir dos dados coletados foi-nos possível constatar, *quanto às escolas*: que a maioria delas carece de reformas em sua estrutura física, pois mantêm espaços em estado precário de funcionamento, onde as aulas são realizadas em caixas de areia, pisos de terra batida, estacionamentos desativados, debaixo de árvores, áreas laterais e pisos de rachinha; *quanto aos materiais didáticos de ensino*: os materiais como bolas, arcos, fitas, cordas e outros na grande maioria das escolas encontra-se em quantidade reduzida, não atendendo as necessidades dos alunos, como se não bastasse à escassez de material eles ainda encontram-se – segundo as direções e/ou professores – em péssima ou regular situação, contribuindo dessa maneira para a precarização do trabalho pedagógico do professor; *quanto às relações de trabalho*: estabelecida entre professores e prefeitura, ainda mantêm uma relação contratual onde os professores prestadores de serviço (os chamados PS) não têm garantidos em seus contratos os mesmos direitos dos professores efetivos. Também, diante dos dados, reafirmamos nossas constatações iniciais sobre o fato da educação física estar sendo tratada dentro da escola como uma “disciplina a parte”, utilizada como recreação e válvula de escape para os professores das outras matérias. Podemos perceber a Educação Física enquanto disciplina, isolada e descontextualizada, não conseguindo enfrentar as contradições presentes dentro das aulas e da escola. Ademais, o estudo nos possibilitou perceber que existem possibilidades de alteração do trabalho pedagógico do professor e que é necessário observar um método capaz de desvelar a essência do modelo social ao qual somos submetidos, e que balizará nossas perspectivas de mudança no plano concreto da vida social, que assimilemos uma abordagem de ensino de Educação Física que esteja nesses marcos teóricos e, ainda, que dê condições de pensar outro tipo de sociedade, uma sociedade mais justa e igual.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Educação. Educação Física.

ABSTRACT

This study represents an effort to examine the conditions for achieving the educational work of physical education teachers in schools in the Municipality School of the City of João Pessoa - PB. Part of the analysis work, in general, and its expression in the working conditions of teachers of Physical Education. Therefore, we performed a survey of work category, as the basis of social being and its current configuration, reproduced in forms of employment as a result of the restructuring process, particularly outlining a way no less mindful of the precariousness of the effects of the pedagogical work of teachers Physical Education in the current political and economic moment. Aimed to carry out a survey on the conditions of realization of the pedagogic professor of Physical Education and its barriers in the organization of work processes. Moreover, we draw a parallel between the necessary work and education, particularly physical education, stimulating the search for the study of relevant issues related to the topic. From the data collected we were able to see, and to schools: most of them need to be transformed into its physical structure, as spaces remain in a precarious state of operation, where classes are held in sandboxes, dirt floors, disabled car parks, under trees, lateral areas and floors stone; about the course materials of instruction: materials such as balls, hoops, ribbons, strings and others in the great majority of schools is reduced in quantity, not meeting the needs students, as not enough to the scarcity of them still are - according to the directions and / or teachers - in bad or regular situation, thus contributing to the precariousness of the teacher's pedagogical work, and labor relations, established between teachers and City Hall, still maintain a contractual relationship where teachers service providers (called PS) do not have their contracts guaranteed the same rights as effective teachers. Also, given the data, we reaffirm our initial findings about the fact that physical education was being treated inside the school as a "party discipline", and used as a recreation outlet for the teachers of other subjects. We can see physical education as a discipline, decontextualized and isolated, unable to confront the contradictions within the classroom and school. Furthermore, the study enabled us to realize that there are possibilities for changing the teacher and pedagogical work that is necessary observer a method capable of revealing the essence of the social model to which we are subjected to, and guiding our prospects for change in the concrete level of social life that assimilate a learning approach to physical education that is in these theoretical frameworks and also able to think that gives another type of society, a society more just and equal.

Keywords: Educational work. Education. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: escolas visitadas para análise	66
Quadro 2: Avaliação da direção das escolas quanto ao estado de conservação dos materiais didáticos utilizados nas aulas de educação física	70
Quadro 3. Quanto à situação dos locais para guardar os materiais didáticos utilizados nas aulas de Educação Física segundo a direção das escolas	71
Quadro 4. Vocês têm conhecimento sobre seus direitos de trabalho?	78
Quadro 5. Quanto às falas dos professores sobre não se sentirem valorizados.	81
Quadro 6. Quadro sinóptico quanto à visão dos professores das outras disciplinas para com o professor de educação física.	82
Quadro 7. Quadro sinóptico da fala dos professores sobre as condições dos materiais didáticos para as aulas de educação física.....	85
Quadro 8. Quadro sinóptico quanto às relações entre educação física e o contexto social, econômica, político e cultural.....	87
Quadro 9. Quadro sinóptico quanto à abordagem de ensino utilizada pelos professores das escolas nas aulas de educação física.	90
Quadro 10. Quadro sinóptico quanto à organização do trabalho pedagógico dos professores. Como organizam suas aulas?	92
Quadro 11. Quanto à compreensão dos professores acerca do que seja a abordagem crítico-superadora.	96
Quadro 12. Fala dos professores das escolas que não tem quadra ou ginásio.	99
Quadro 13. Fala dos professores das escolas que tem quadra ou ginásio.	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Situação desses espaços de aula segundo as direções das escolas.	67
Gráfico 2. Quanto a existência de outros espaços para realização das aulas.	68
Gráfico 3. Quanto a existência de materiais didáticos.	69
Gráfico 4. Pessoal envolvido no assessoramento do professor.	72
Gráfico 5. Trabalha ou trabalhou em outra rede de ensino pra complementar sua renda?	76
Gráfico 6. Sente-se valorizado quanto a profissão que escolheu?.....	80
Gráfico 7. Considera suficientes os materiais didáticos?	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. TRABALHO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E PRECARIZAÇÃO	16
1.1 O trabalho que estamos tratando	16
1.2 As transformações no mundo do trabalho: buscando as mediações	24
2. A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	35
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO, UMA ANÁLISE SOBRE A PRECARIZAÇÃO.	47
3.1 Reconhecendo a realidade escolar no trato com o conhecimento: como se organiza o trabalho pedagógico do professor de educação física	53
4. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA-PB	62
4.1 Análise da realidade dos professores de Educação Física do Município de João Pessoa – PB: como se organiza o trabalho pedagógico	73
CONCLUSÃO.....	103
REFERENCIAS	109
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO

Este estudo representa o esforço em analisar as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de João Pessoa – PB. Para tanto, faremos um exame da categoria trabalho – através do conceito de precarização – enquanto fundamento do ser social e sua configuração atual, reproduzida nas formas de emprego, resultado do processo de reestruturação produtiva, sobretudo delineando de maneira não menos atenta os efeitos da precarização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física no atual momento político e econômico.

Para isso, faremos um paralelo entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente acerca do setor de produção e seus desdobramentos no campo educacional (reprodução social). Não obstante, também pretendemos traçar uma relação entre o trabalho e a educação, como forma de aproximação à Educação Física, buscando elementos/argumentos – teórico/metodológicos, pedagógicos e científicos, com os quais a Educação Física escolar vem alicerçando suas bases e referendando um projeto de escola nos moldes capitalista.

Para delimitar a pergunta científica e as hipóteses investigativas, partimos de algumas constatações, são elas:

A crise do sistema capitalista (sob o plano econômico) ocorrido nos anos de 1970, factível até os dias de hoje, a qual pôde ser percebida a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho, com o esgotamento do binômio taylorismo/fordismo. Tais transformações geraram mutações na organização social do trabalho, reverberando no plano educacional através das reformas do ensino, por conseguinte refletindo diretamente na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física dentro das escolas. Estas demandas geraram sérios ajustes como o desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho.

A forte influencia e utilização, no campo da Educação Física de propostas pedagógicas embasadas em teorias do conhecimento como a fenomenologia e o positivismo, atribuem um sentido e um significado que reiteram a lógica estabelecida pelo modo de produção capitalista, isso acontece quando a Educação Física admite um sentido prático e não faz uma relação direta com a realidade social, não contextualiza os conteúdos estruturantes da disciplina (jogos, danças, lutas, esportes, ginástica, etc.) e, principalmente, não estabelece uma crítica ao modelo social vigente, atribuindo assim diminutas possibilidades aos alunos de identificar, sistematizar e ampliar seus

conhecimentos. Dessa forma, sua dimensão crítica sobre os dados da realidade alteram significativamente as possibilidades de compreensão por parte dos professores de tais questões. Uma das consequências da visão compartimental e fragmentária da realidade pode ser percebida quando a maioria dos professores de Educação Física compreendem esta área do conhecimento “apenas” como atividade física e promoção da saúde, restringindo o entendimento do que seja este conteúdo.

A Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar vem sendo tratada pelos entes constitutivos da escola (professores, direção, funcionários e alunos), preponderantemente, como um conteúdo “a parte”, “sem muita importância”. Isso pode ser visto quando percebemos a falta de condições físicas e materiais para a realização das atividades deste componente curricular e, principalmente, quando observamos o entendimento restrito do que seja o estudo da “educação física”. Isso pode ser verificado no Relatório Final de Atividades da Formação Continuada de Professores de Educação Física do Município de João Pessoa (2008), por exemplo, na fala de uma das professoras da rede a respeito da precariedade de condições para as atividades da disciplina, disse ela: *“Tem um colchão grande rasgado que dá para fazer aula de ginástica de solo, precariamente, mas dá, mas só até as 9h, porque não tem quem agüente o sol, depois das 9h, o sol torrrante (sic)”*.

Portanto, balizado nessas primeiras constatações é que se faz necessária uma pesquisa mais aprofundada e detalhada. Para podermos mensurar e analisar criticamente o que estamos propondo é que surgem as perguntas a serem respondidas no decorrer do estudo, são elas:

Como se caracterizam as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de João Pessoa – PB e quais as possibilidades de alteração dessas condições?

Ao mesmo tempo, temos a intenção de entender como os professores de educação física compreendem a organização do trabalho pedagógico inserido no atual momento político, econômico e social do “novo (e precário) mundo do trabalho” (ALVES, 2005), além do reflexo dessas compreensões nas possibilidades de superação das teorias “[a] críticas” da educação Física.

A hipótese que será o objeto de investigação deste estudo centra-se na possibilidade de existência de um processo de precarização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física na rede municipal, visto que, a partir das transformações advindas dos novos processos de organização social do trabalho, também no campo educacional (setor de reprodução social) se percebe uma profunda modificação nas

relações e condições de trabalho dos professores, em geral, e em específico dos professores de educação física que são o foco de nossa análise. Nas palavras de Almeida (2005), “mudanças de estruturas objetivas do modo de produção capitalista passam por estratégias efetivas e ações subjetivas que apontam possibilidades de essência de alterar a lógica da estrutura existente” (p. 17).

Diante disso, o ponto de partida da pesquisa centra-se na perspectiva ontológica¹ do trabalho como categoria central de análise, na reestruturação produtiva como elemento atual na discussão do mundo do trabalho – através do conceito de precarização – e principalmente da percepção de como a educação física se encontra dentro das mutações do mundo do trabalho.

Nossa expectativa com o presente estudo é conseguir realizar um exame sobre as condições de realização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física e seus entraves na organização dos processos de trabalho. Ademais, pretendemos traçar um paralelo necessário entre o trabalho e a educação, em especial a educação física, estimulando a busca do estudo de questões relevantes referentes ao tema, oferecer respostas a estes e ampliá-los de forma a gerar novos questionamentos. A partir das nossas expectativas, desejamos contribuir no debate que permeia o trabalho, a educação e, principalmente, a precarização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física no atual contexto de modificações no mundo do trabalho.

1. TRABALHO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E PRECARIZAÇÃO.

1.1 O “Trabalho” que estamos tratando

Quando tratamos de precarização do trabalho remetemos diretamente ao trabalho enquanto questão fundamental. Desse modo, faz-se necessário buscar uma compreensão mais aprofundada acerca da categoria que, no nosso entender é central na análise dos desdobramentos das modificações sociais do mundo do trabalho, e a partir de então levantar argumentos que sustentem nosso estudo sobre a precarização. Consideramos também que o trabalho não se limita à sua finalidade imediata (intercâmbio homem e natureza), porém, possibilita o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades humanas promovendo as relações entre os homens, não apenas de produção social, mas

¹ Faremos aqui uma análise da categoria trabalho a partir da dimensão ontológica, balizada pelos estudos de Lukács, sob o olhar de seu interlocutor, Sergio Lessa (2007). Entendemos que a dimensão histórica se relaciona com a dimensão ontológica, na medida em que compõe um todo estrutural.

de reprodução social. É nesse sentido que pretendemos realizar a mediação necessária à compreensão dos desdobramentos do processo produtivo localizado no seio fabril e sua relação com a educação, setor de reprodução social.

É importante ressaltarmos ainda, que nossa intenção não é divagar a respeito do atual debate sobre a “possível” perda da centralidade do trabalho – factível nos trabalhos de Antunes (2007), Frigotto (2003) e Organicista (2006) – mas, reconhecemos serem necessárias algumas apreciações sobre o referido tema.

Muito tem se falado que a categoria trabalho não serve mais como fundamento interpretativo do mundo real, ou que esta tenha perdido sua centralidade (Offe, 1989), porém para efeito de análise encontramos no plano concreto da vida social, representações da transversalidade desse tema, a partir das questões: trabalho e desemprego, trabalho e gênero, trabalho e imaterialidade, trabalho e precarização e outros, sendo esta última relação foco dos nossos estudos e pesquisas.

No centro das discussões das ciências humanas desde a extensa obra marxista sobre a centralidade do trabalho e, há pelo menos duas décadas segundo Lessa (2007), O trabalho enquanto categoria fundante do ser social vem suscitando no meio acadêmico e profissional muitos estudos, presente nas obras de diversos autores, entre os quais destacamos: MARX (2004, 2007), GORZ (2004), HABERMAS (1983) e o próprio ANTUNES (2007). Nesse sentido, baseado na centralidade desse rico debate, é que buscaremos elementos e meios pelos quais alicerçaremos nossa pesquisa, que terá como eixo norteador o estudo da categoria trabalho e da reestruturação produtiva. Então, vamos às primeiras impressões.

Os economistas políticos diziam que o trabalho é a fonte de toda riqueza, contudo, ele é muito mais do que isso. Os estudos de Engels & Marx (1983) nos possibilitou ver que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Lessa (2008), apoiado nos estudos de Marx e Lukács demonstra que o trabalho “[...] é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento” (p. 27). Concordando com as palavras de Lessa, podemos aqui delimitar que nosso objeto de estudo está embasado numa concepção onde se pode perceber que o trabalho se encara enquanto elemento fundamental às relações sociais e caracteriza-se como sendo condição ineliminável da existência humana, portanto passível de análise norteadora à compreensão dos processos de precarização das relações e condições de trabalho.

Partindo do mesmo pressuposto Antunes (2004), também trata dessa questão afirmando que “é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas (p. 7)” e que este mesmo trabalho “é também fundamental na vida humana por que é condição para sua existência social (p. 8)”.

Neste diapasão, Netto (2006) afirma – embasado nas idéias dos economistas políticos, Marx e Lukács – ser o trabalho, “o que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social. Por isso, os economistas políticos sempre concederam ao trabalho uma importância especial em seus estudos” (p. 29). Caminhando na mesma direção dos interlocutores, também consideramos ser o trabalho a categoria interpretativa da realidade que melhor responde a necessária busca de compreensão do que o próprio Netto chama de “fenômeno humano-social”. Fenômeno esse que nos faz ávidos de compreensão dos diversos modos de configuração dos processos de trabalho, principalmente aqueles que precarizam essa relação, pois é a partir da compreensão dessa categoria interpretativa que possivelmente encontraremos respostas as condições de realização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

É verdade que para Marx não apenas o homem produz, mas também o animal. Ele constrói para si o seu ninho, habitação e tudo aquilo que necessita para sua sobrevivência, como as formigas e as abelhas. Contudo, nas palavras do próprio Marx (2004, p. 85),

Produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela. O animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira.

Porém, o que nos interessa aqui é perceber quão diferentes são essas duas formas de trabalho – do homem e do animal – no sentido de tentarmos definir essa categoria. Portanto, quando trazemos às nossas análises essa relação, queremos mostrar não as semelhanças, mas suas essenciais diferenças, pois, o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 1867). Ou seja, o homem, motivado pela necessidade de construir sua casa, estabelece na consciência uma projeção das formas de como ele pode construí-la (Prévia-ideação), então ele passa a experimentar, a trazer para o concreto ou empírico o que ele havia planejado no abstrato (idealizado). Esse

processo leva o homem a elaborar novas possibilidades de realização concreta daquilo que ele havia planejado inicialmente (LESSA, 2007).

Também é verdade que o trabalho à medida que foi sendo posto a prova empírica pelos diversos autores aqui já citados, assumiu contornos que o caracterizou sob duas dimensões, uma científica (histórica) e outra ontológica.

A ciência (sociologia, filosofia e outras) buscou ao longo do percurso histórico compreender como o trabalho – enquanto categoria – se configurou nas diversas formas de organização social e, com isso, percebeu que nesse trajeto o entendimento dessa categoria foi tomando outros significados. Não é nossa pretensão aprofundar o exame de como a organização social do trabalho se deu historicamente, mas admitimos ser extremamente necessária a apreensão de alguns elementos que nos dêem a possibilidade de entender essas mutações, pois “é necessário historicizar a categoria trabalho para falarmos de seu fim” (ORGANICISTA, 2006, p. 128).

Nas formas de organização social do trabalho que antecederam o capital, o conceito de trabalho era ainda incipiente e difuso para os grupos sociais. A existência da divisão social do trabalho mesmo em comunidades tidas como primitivas “fez surgir uma determinação futura decisiva do ser social, a linguagem” (LUKÁCS, 1981). Linguagem essa que admitimos ser decisiva na organização social do trabalho, mas que nem por isso a torna categoria central, que fundamenta o ser social. O trabalho, no período denominado comunidade primitiva admitia um sentido cooperativo, mas nem por isso deixava de apresentar elementos organizativos que demonstravam uma forte divisão social. Nessas comunidades as expressões do trabalho eram formuladas através de regras específicas como: a caça, restrita aos homens, e a preparação da comida e cuidados com a moradia para a mulher; ainda não apresentavam conflitos entre classes sociais, mas entre tribos, “conflitos que se relacionavam às questões materiais da vida, a luta era pela apropriação dos frutos da terra” (FIGUEIREDO, 2004, p. 262). Já se percebia uma divisão do trabalho, onde os homens eram caçadores e as mulheres coletavam e preparavam os alimentos. Nesse período não existia o excedente², coletava-se e preparava-se o suficiente a sua subsistência. Faz-se necessário comentar aqui que só foi possível sair da comunidade primitiva por conta do aparecimento nessa sociedade do excedente. Netto (2006, p. 56) nos possibilita uma melhor compreensão desse estágio de organização social da história humana ao demonstrar que

² Quando essa possibilidade (de acumulação) e alternativa (de exploração) se tornam efetivas, a comunidade primitiva – com a propriedade e a apropriação coletivas que lhe eram inerentes – entra em dissolução, sendo substituída pelo escravismo. (NETTO, 2006)

Os abrigos eram extremamente toscos, a alimentação obtinha-se através da coleta de vegetais e da caça eventual e imperava o nomadismo. Com a produção de instrumentos menos grosseiros que machados de pedra e, depois, cada vez mais aperfeiçoados (O arco e a flecha, redes de pesca, canoas e remos), assim como os primeiros rudimentos da agricultura, aqueles grupos foram, pouco a pouco, amenizando a condição de penúria geral em que decorria sua existência (...) as atividades de seus membros eram comuns (a coleta, a caça, a pesca), seus resultados eram partilhados por todos e não havia propriedade privada de nenhum bem.

No mesmo contexto e seguindo a linha de explanação sobre como o trabalho veio transformando a realidade social encontramos no modo de produção escravista importantes elementos históricos que nos auxiliarão na compreensão do processo de construção dessa fundante categoria. Esta forma de organização social, possibilitada pelo excedente produzido gerou na sociedade novas possibilidades e novas conformações do que seriam mais tarde as classes sociais. De acordo com Netto (op.cit, p. 56-66).

organiza-se agora a sociedade, através da força e da violência, em dois pólos: no cume, uma minoria de proprietários de terras e de escravos (que ampliam seus contingentes através das guerras) e, na base, a massa de homens que não tem se quer o direito de dispor da própria vida – e entre esses dois pólos gravitam camponeses e artesãos livres.

Nessa forma de organização social, o trabalho não é mais fruto da necessidade de sobrevivência do homem, mas a possibilidade de produção e acumulação através do suor e do esforço escravo. Nesse momento, há o surgimento do comércio implicando no aparecimento do dinheiro que na passagem da sociedade primitiva às sociedades asiáticas e ao escravismo, surge para facilitar a troca entre os homens. Naquele momento, visava-se prioritariamente a produção de objetos de consumo (valores de uso) do próprio produtor e o excedente era trocado. Com o desenvolvimento do comércio e da propriedade privada essa relação se inverteu. As necessidades comerciais tornaram-se prioritárias e a produção deixou de estar voltada para as necessidades de quem produzia para atender ao lucro comercial (LESSA, 2008). Isso ocorre devido ao novo ordenamento na forma de produção e comercialização de bens, provenientes do desenvolvimento e internacionalização do comércio marítimo. Os donos e proprietários de terras submetiam os escravos a longas jornadas de trabalho – sob coerção aberta – na intenção de gerar ainda mais excedentes, implicando em mais riquezas. Riquezas essas impulsionadas pelo comércio, agora estimulado entre várias sociedades. Na transição entre os modos de produção escravista e o modo de produção feudal, a propriedade da terra constituía o fundamento da estrutura social e a sociedade se polarizava entre os

senhores e os servos. Os senhores detinham grandes faixas de terras que eram divididas entre a parte do próprio senhor e a parte dos produtores (Servos), que em troca de tributos e prestações tomavam conta da terra arável. Segundo Netto (2006) “o feudalismo encontrou-se plenamente estruturado na Europa por volta do século XI”. É sabido que com o aparecimento do modo de produção feudal houve uma maior complexificação da estrutura social e, por conseguinte o aparecimento do excedente propiciada pelos servos e expropriada pelos senhores feudais, o estabelecimento de rotas comerciais para o oriente, trará segundo o mesmo autor “um destaque cujas consequências vão contribuir para a erosão das bases da ordem feudal”:

nesse momento um grupo social começa a ganhar importância crescente: o dos comerciantes/mercadores, representantes do capital mercantil (...) dos grandes comerciantes, grupo social que nasce das entranhas da ordem feudal, surgirão os elementos que, a partir do século XVI, conformarão a classe que derrotará a feudalidade – eles constituirão a burguesia (Idem, p. 70)

Saindo do feudalismo, nos deparamos com o modo de produção capitalista, que traz no próprio nome a razão maior de sua existência, o capital. Outro fator que merece nossa atenção está na determinação posta ao trabalhador, o qual a partir de então foi denominado de assalariado – por ter se afastado dos meios de produção³ o trabalhador passa a receber do capitalista burguês um salário em forma de pagamento pela compra de sua força de trabalho. Para comentarmos acerca do capitalismo, vamos nos deter as considerações advindas do que Netto (2006) considera como sendo o “marco emblemático” da tomada do poder político pela burguesia, a saber, a revolução Francesa (1789). Estabelecida a tomada de poder pelos burgueses, acontece uma profunda mudança nas bases econômicas, políticas e culturais. Para perceber com mais riqueza de detalhes esse momento histórico que vivia a sociedade, observemos a passagem:

³ No capítulo XXIV do capital que versa sobre a “*A assim chamada acumulação primitiva*” Marx retoma com riqueza de detalhes como se deu o processo de separação dos trabalhadores dos meios de produção, disse ele: Tanto esforço fazia-se necessário para desatar as eternas leis naturais do modo de produção capitalista, para completar o processo de separação entre trabalhadores e condições de trabalho, para converter em um dos pólos, os meios sociais de produção e subsistência em capital e, no pólo oposto, a massa do povo em trabalhadores assalariados, em pobres laboriosos livres, essa obra de arte da história moderna. Se dinheiro segundo Augier vem ao mundo com manchas naturais de sangue sobre uma de suas faces, então o capital nasce escorrendo por todos os poros sangue e sujeira da cabeça aos pés (MARX, 1994, p. 292).

enterrado o antigo regime, abre-se o século XIX com o estado criado pela burguesia triunfante, o estado burguês. Colocando a seu serviço aqueles “órgãos onipotentes” de que falava Marx (o exército, a política, a burocracia), a nova classe dominante articulou a superestrutura necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas de que o seu ascenso era o inequívoco indicador: criam-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia – trata-se do modo de produção capitalista, gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica. É hora de cuidarmos da mercadoria e do modo de produção em que ela, nas palavras de Marx, constitui a “forma celular da economia” (Idem, p. 75).

Desta forma, na passagem da sociedade primitiva à sociedade escravocrata tivemos a primeira forma de exploração do homem pelo homem e logo depois, mais dois processos sucederam a escravidão: “a servidão na idade média e o trabalho assalariado nos tempos modernos” (ENGELS *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 266). Para efeito de análise, o trabalho assalariado⁴ presente nos tempos modernos nos interessa, pois é a partir dele que as relações de trabalho são impetradas de forma legal e com maior incidência. É de fundamental importância às nossas mediações compreender que, “o capital pressupõe o trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital. Um é a condição do outro; eles se criam mutuamente” (MARX & ENGELS, 1983, p. 71). Isto posto, o trabalho assalariado implica o estabelecimento de uma situação onde o trabalhador não é proprietário dos meios de produção e, sobremaneira fica a cargo das atribuições dadas pelo proprietário desses meios. Isso necessariamente o leva a uma situação de subordinação do trabalhador e, essa relação precariza sua condição de vida e, posteriormente, sua relação de trabalho com o proprietário. Outrossim, a grande maioria das relações de trabalho, sobre o solo do desenvolvimento capitalista se desvaloriza devido à própria lógica inerente ao sistema, onde uma pequena parcela da população detém os meios de produção e a grande maioria, não os possuindo, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para garantia da própria existência e de seus familiares. O que queremos demonstrar – fato que nos fundamenta – é que quando falamos em trabalho assalariado, a condição de desvalorização do trabalhador já está posta nessa mediação (trabalhador x salário), visto que, este mesmo trabalhador não se realizará nos produtos de sua própria labuta. Nesse sentido, a segmentação dos trabalhadores, a informalização do trabalho e os outros entraves gerados pelo processo

⁴ Mas, se, por um lado o, podemos considerar o trabalho como momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. (ANTUNES, 2004, p. 8)

de precarização, resultado de anos de exploração do trabalhador pelo capital, tornam-se elementos que surgem desse entrevero, mas não por isso, necessitam de menor análise. Pelo contrário, são justamente esses elementos que surgem do conflito gerado entre capital/trabalho – mais precisamente os que se relacionam com a precarização do trabalho – o conteúdo fundamental do nosso estudo.

Do ponto de vista ontológico, o trabalho opera no sentido de distinguir a essência dos homens e dos animais, fazendo do homem um ser específico radicalmente distinto da natureza, um ser social, pois a condição de existência desse ser não é dada naturalmente, mas através de uma causalidade atribuída através de atos do próprio homem. Essa dimensão do trabalho nos interessa na medida em que desvela argumentos/fundamentos filosóficos, os quais nos conferem propriedade metodológica para o trato com o conhecimento. Lukács (1981, p. 133), na sua “*Ontologia dell’essere sociale*”, quando versa sobre a reprodução, fala que

Um dos resultados mais importantes a que chegamos é que os atos de trabalho, necessária e continuamente, remetem para além de si mesmos. Enquanto na vida orgânica as tendências para preservar a si e à espécie são reproduções em sentido estrito, específico, ou seja, são reproduções daqueles processos vitais que perfazem a existência biológica de um ser vivo, quando só mudanças radicais do ambiente provocam, pois, neste caso, via de regra, uma transformação radical destes processos, no ser social a reprodução implica, por princípio, mudanças internas e externas.

Não obstante, o que nos importa perceber nessa argüição ontológica acerca da categoria trabalho é que diferente dos animais, os quais se caracterizam pela incessante recolocação do mesmo, o homem (ser social) nunca reproduz da mesma forma aquilo que havia realizado anteriormente, ou seja, os atos dos seres humanos gerarão sempre novos fatos (LESSA, 2007, p. 22). Baseado nessa constatação percebe-se que o homem enquanto ser social carrega em si a possibilidade de transformação do meio em que vive. No nosso caso, remontamos a necessidade da possibilidade de superação das contradições postas no mundo do trabalho, principalmente aquelas que atingem o trabalhador (professor), pois acreditamos que essa característica inerente ao ser social, presente na essência ontológica da categoria trabalho, possibilitará a superação destas contradições e da sociedade baseada no capital. Superação esta que no nosso entender dar-se-á quando, através de instrumentos que perpassam a organização política, a qual deverá garantir acesso ao conhecimento de maneira que possamos sistematizá-lo e ampliá-lo. Isso nos possibilitará compreender que vivemos numa sociedade dividida em classes e que estas classes são antagônicas (Capitalistas x trabalhadores), onde a

primeira por ser possuidora dos meios de produção explora a segunda de todas as formas possíveis, pois como bem advertiu-nos Marx (2007, p. 48) quando analisava que as condições as quais os trabalhadores estavam expostos levavam a um processo intenso de precarização da vida, e, portanto,

Os interesses, as condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais a medida que a máquina extingue toda diferença de trabalho e quase por toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo. Em virtude da concorrência crescente dos burgueses entre si e devido as crises comerciais que disso resultam, os salários se tornam cada vez mais instáveis; o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna a condição de vida do operário cada vez mais precária.

Consideramos que a organização social do trabalho através da conscientização dos trabalhadores de sua condição de explorados, somado à organização política e ao apoio financeiro devido, dará aos trabalhadores a possibilidade deste salto compreensivo que acreditamos ser possível. São essas as dimensões da categoria trabalho que consideramos importantes às nossas análises, pois esperamos com elas atrelar fundamentos que nos darão a possibilidade de compreender as inúmeras mutações do mundo do trabalho e suas relações com a precarização.

1.2 As transformações no mundo do trabalho: buscando as mediações

Agora que fizemos algumas aproximações à categoria trabalho tanto no que diz respeito à sua dimensão histórica, quanto ao que concerne à sua dimensão ontológica, vamos buscar no exame das transformações ocorridas no mundo do trabalho os argumentos científicos os quais nos deteremos para realizar a mediação necessária entre o trabalho e a educação.

Na seqüência de nossas apreciações, no capitalismo o trabalho assume novos contornos. Por ter em sua essência segundo Lessa (2008) “uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho”, o homem passa a ser pago em forma de salário ⁵ (quantia paga pelos capitalistas, referente à força de trabalho empregada na produção). O tempo gasto no trabalho também é alterado nessa nova forma de organização. Na França, dizia Marx

⁵ O Salário é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador. (...) a taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga. O salário habitual é segundo Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade, isto é, com uma existência animal. (MARX, 2004, pp. 23 e 24).

(2004), “viu-se homens e mulheres trabalharem durante 16 horas, e quanto mais trabalho lhes são dado, tanto menos eles são pagos”. O trabalhador que antes detinha os meios de produção e era dono de sua terra, mesmo que uma pequena parcela, com a vigência do capital passa a ser apartado dos meios de produção e não mais ser o dono da terra (que agora está nas mãos dos burgueses). Ao trabalhador apenas sua força de trabalho e ao capitalista burguês a compra desta força. Esse é o cenário dos dias atuais. Uma sociedade mais complexa do que a séculos atrás, quando da revolução burguesa, porém, ainda não conseguimos nos libertar da intensa procura por mais lucro, mesmo que para isso, vidas humanas sejam ceifadas. Como exemplo, podemos citar o atual momento de crise⁶ que vivemos gestada no ventre do capitalismo moderno (Os EUA e a bolha imobiliária), devemos absorver os dados empíricos, resultado das inúmeras tentativas de estabilidade do modo de produção capitalista e suas crises cíclicas e analisar o quão estamos distantes de um modelo social que poderia ser gerido de forma menos desigual. Ademais, vivemos o processo de *mundialização do capital*, onde mesmo que os países da OCDE (organização de cooperação de desenvolvimento econômico) se entendessem para organizar uma nova forma de desenvolvimento econômico apenas poucas pessoas seriam agraciadas (CHESNAIS, 1996). O que temos hoje é um mundo do trabalho baseado na compra barata de força de trabalho, onde muitos trabalhadores agonizam nas portas das fábricas à procura de emprego e melhores condições de vida. Nas palavras de Antunes (2007, p. 15),

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

No século XX o trabalho esteve organizado para a produção de bens de consumo em grande escala e, para tal, procuraram-se novas formas de organização no interior das fábricas. Esse novo contexto possibilitou um avanço da mecanização das atividades de trabalho e, sobremaneira, depositou nas máquinas o próprio conhecimento técnico dos

⁶ A causa das crises é sempre o excesso de Acumulação de capital, que, a partir de determinado momento, não encontra condições de se realizar. Ao permitir a queima de capital, as crises liberam o espaço para a continuidade do processo de acumulação. (CARTA MAIOR, 2009).

trabalhadores, atribuindo a máquina tarefas, antes realizáveis apenas pelo homem. Foi na busca incessante por maior produtividade que segundo Pinto (2007, p. 26),

desde meados do século 19, estudiosos das mais variadas formações já se debruçavam com profundidade sobre essas questões, tendo em mente a construção de sistemas de organização cujos objetivos eram o aperfeiçoamento da qualidade e a diminuição do tempo gasto na realização de tarefas complexas.

Dentre esses estudiosos, no final do século XIX, Frederick Taylor (1856-1915) e sua administração científica ganham imensa adesão por parte dos donos das fábricas que viam na oportunidade de aumentar a produção em menor espaço de tempo, uma forma de majorar suas margens de lucro. O que Taylor procurou estabelecer em seu método foi segundo o mesmo autor “o da especialização extrema de todas as funções e atividades” (p. 36). Ele sistematizou um método onde, a partir da cronometragem do tempo gasto na fabricação de um determinado produto pelo trabalhador mais experiente da fábrica – seja através das habilidades motoras ou intelectuais – procura-se “padronizar as melhores maneiras de executar cada atividade de trabalho, as quais serão repassadas aos demais trabalhadores como normas” (p.36). Esse novo modelo de produção fez com que os trabalhadores fossem submetidos a um intenso treinamento e especialização de suas atividades, o que limitou suas funções dentro da fábrica, reduzindo a exigência de aprendizagem e, por conseguinte, a contratação de trabalhadores que dessem conta apenas daquele posto de trabalho requerido. Portanto, o trabalho, de certa maneira, passou por um processo de precarização de suas condições, onde os trabalhadores foram paulatinamente perdendo a possibilidade de entendimento do processo de trabalho como um todo. Em contrapartida estiveram expostos a uma intensa especialização o que os fez aumentar significativamente a produção, porém perderam seu poder de barganha visto que qualquer outro trabalhador poderia executar sua função. Nesse momento,

Colocava-se então a necessidade de uma subdivisão das funções e suas correlativas atividades, tanto na esfera da produção, quanto na da administração, o que possibilitaria a cada responsável o seu cumprimento completo, sem que lhe fosse necessário acumular conhecimentos e habilidades além de um nível mínimo (PINTO, 2007).

O modelo de Taylor serviu de base para a implementação de outro sistema de organização do trabalho, a saber, o modelo Fordista. Henry Ford (1862-1947), outro estudioso, captou as idéias de Taylor extremamente difundidas no interior das fábricas e

adaptou à sua inovadora forma de organização do trabalho à linha de montagem. Ele pegou a idéia “do sistema de carretilhas utilizado nos matadouros de Chicago” (p. 44) e trouxe para sua fábrica com o objetivo de produzir o maior número de carros no menor tempo possível. Esse novo sistema de produção apropriado pela esteiras transportadoras possibilitou a produção em larga escala, numa espetacular produção em massa. Sobre isso afirma Pinto (2007, p. 45):

A idéia fundamental no sistema taylorista/fordista é elevar a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento o operário torna-se efetivamente um “apêndice da máquina” (tal qual fora descrito, ainda em meados do século 19, por Marx, ao analisar o avanço da automação da indústria da época), repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto.

Nesse momento o trabalhador se encontra na posição de refém do seu próprio trabalho, ou seja, ele passa agora a não mais ter controle do que está produzindo. Os produtos passam tão rapidamente a sua frente que não resta tempo para uma possível intervenção mais criativa, nem muito menos a possibilidade de entender e perceber o processo produtivo como um todo. Antunes (2007, p. 37) também comenta a respeito, quando fala da racionalização máxima das operações realizadas pelos trabalhadores, “combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração”.

O modelo de organização do trabalho toyotista surge, de acordo com Pinto (2007) logo após a Segunda Guerra Mundial e num contexto bem diferente daquele em que os modelos taylorista/fordista apareceram. Estes últimos nasceram num contexto em que existia uma necessidade (criada pelos donos das fábricas) em consumir bens em escala acelerada. Era o momento do “boom comercial”, produtivo e consumista. O novo homem nascia com a incumbência de ser um “homem consumidor”, bombardeado pelas diferentes mídias, as quais indicavam o que consumir e quanto consumir. Criava-se o consumo desnecessário e desregulado. O toyotismo aparece em um momento de crescimento econômico lento e pouca expansão e demanda. Diferente do modelo taylorista/fordista que é resistente a mudanças o modelo toyotista é bem adaptável e flexível as mais difíceis condições. O toyotismo tem sua gênese nas fábricas da Toyota no Japão e seu criador Taiichi Ohno dizia que havia criado um sistema em que o aumento da produtividade e a capacidade de produzir pequenas quantidades de diversos

modelos de produtos – reconhecidamente antagônicos – agora caminhavam juntos. Nas palavras de Alves (2005, p. 31)

O toyotismo não é considerado um novo modo de regulação do capitalismo, no estilo da escola da regulação (tal como fizeram, por exemplo, com o conceito de fordismo); o potencial heurístico do conceito de toyotismo é limitado à compreensão do surgimento de uma lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, por meio da captura da subjetividade operária pela lógica do capital. É um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo/fordismo, é por isso que alguns autores o denominam “neofordismo” (Aglietta, 1978). Entretanto, no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, o que o distingue, pelo menos no plano da consciência de classe, do taylorismo/fordismo.

Nesse sentido, essa captura da subjetividade operária ocorre nas palavras de Alves (op.cit. 2005), através da vigência da manipulação do consentimento operário, a qual se dá através de um conjunto de mudanças organizacionais no processo produtivo. Essas modificações provocam reflexos não apenas na esfera da produção, mas também na esfera da reprodução social. Essas mutações organizacionais do trabalho dizem respeito a uma polivalência do trabalhador, a ajustes salariais, a contratos temporários de trabalho, a uma terceirização de serviços, entre outros. Todos esses ajustes estruturais que nascem no seio fabril são, sobremaneira, recontextualizados – a partir da inserção na educação de programas onde a intensa qualificação, individualização e premiação são o foco do processo ensino-aprendizagem – no plano da reprodução social.

Com o esgotamento do binômio taylorismo/fordismo que aconteceu, segundo Antunes (2007), somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, o toyotismo ganha sua dimensão mais atual com as sucessivas crises do capitalismo e, principalmente, a partir das intensas mudanças ocorridas nos planos econômicos, políticos, sociais e ideológicos. Essa nova dimensão que chamaremos a partir de agora de reestruturação produtiva, modificou as bases do mundo do trabalho e possibilitou ao capitalismo dar uma resposta para a crise, reorganizando o ciclo produtivo, mas preservando seus fundamentos essenciais. Para o mesmo autor, a reestruturação produtiva, como sendo

Esse novo processo produtivo caracterizou-se, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (op. cit., p. 37).

Nesse sentido, o trabalho, como já comentamos acima, assume agora um grau de complexidade ainda maior. O trabalhador não consegue mais absorver as constantes modificações e exigências do mundo do trabalho e, principalmente, agoniza diante da constante e, até então, irreversível substituição do homem pela máquina, num processo denominado “automação”⁷. Portanto, apenas com a introdução da máquina o trabalhador perde completamente o conhecimento do processo de trabalho. Nesse sentido, substituir o trabalhador por outro se tornou mais simples. O que fez, não apenas, com que o capital aumentasse seu poderio produtivo, mas o controle sobre o trabalhador.

Esse processo de reorganização e reestruturação do modo de produção capitalista, representado pelas formas de organização da produção no interior das fábricas que ora apresentamos, provoca reflexos diretos em todas as esferas da vida humana e estabelece às relações sociais uma mudança estrutural, culminando na extensa divisão de classes e acirramento da competitividade e concorrência entre os próprios trabalhadores. A divisão social do trabalho que, por um lado, apresentou-se como progresso histórico e momento fundamental de desenvolvimento econômico e social da sociedade; por outro, serviu de meio para uma exploração civilizada e refinada (ENGUITA, 1993, p. 119), foi outro fator que gerou o acirramento entre os agentes administradores e executores (pertencentes a classes sociais antagônicas) dentro das fábricas. Frigotto (2003) afirma que os efeitos do ajuste neoconservador no enfrentamento da crise, que significa a definição de um novo modelo de acumulação e regulação social, dentro de um novo reordenamento mundial, têm como consequência o aumento da exclusão social. Ademais, o processo de reestruturação produtiva provoca no seio das relações sociais, tanto no âmbito da produção, como da vida social do

⁷ Caracteriza de acordo com Pinto (2007), um mecanismo originalmente desenvolvido no âmbito da divisão têxtil dessa companhia japonesa, por Kiichiro Toyoda, seu fundador. “Automação” é um neologismo criado a partir da junção das palavras “autonomia” e “automação”, pois se trata de um processo pelo qual é acoplado as máquinas um mecanismo de parada automática em caso de detectar-se algum defeito no transcorrer da fabricação, permitindo-as assim a funcionar autonomamente (independente da supervisão humana direta) sem que se produzissem peças defeituosas. A implantação de tal mecanismo passou a permitir que a um só operário fosse atribuída a condição de várias máquinas dentro do processo produtivo, rompendo com a relação “um trabalhador por máquina”, clássica do sistema taylorista fordista (CORIAT, 1994, pág. 37, pág. 52-53).

trabalhador, intensas modificações e complexificações e este – o trabalhador – “novamente”, mas de forma ressignificada, não consegue se objetivar, ou seja, ele não consegue se reconhecer no produto de seu próprio trabalho (MARX, 1844). Nesse sentido, nas palavras de Marx, o homem tornado mercadoria⁸ através da venda de sua força de trabalho, “fez-se coisa”, tornou-se objeto. O homem, ao passo que vende sua força de trabalho, se aproxima da condição de objeto, de coisa. Portanto, para Marx⁹, “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” (p. 80). Considerando que a essência humana dos trabalhadores se objetiva nos produtos de seu trabalho (como acima comentado) e uma vez que, tais produtos lhes eram expropriados e convertidos em capital, passam a se contrapor a eles, processo que resulta no estranhamento. Todo esse processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e de reconfiguração do capital gerou dados alarmantes para os trabalhadores:

Mais de 15% da classe trabalhadora está desempregada – quase um bilhão de pessoas; metade da população do planeta passa fome; 100 mil pessoas morrem de fome por dia; a distancia entre países ricos e pobres cresceu assustadoramente (...); se no final da Segunda Guerra Mundial a relação de consumo entre norte e sul era de 30 para 1, atualmente, é de 74 para 1, e não para de crescer(...) (TEIXEIRA, 2008, p. 37)

No Brasil esse reordenamento estrutural do modo de organização social do trabalho segundo Alves (2005, p. 101) “se deu nos anos 80 e toma impulso na década seguinte”, atribuindo uma nova configuração ao trabalho, o que necessariamente modificou de forma decisiva o mundo do trabalho e suas relações. Essa reestruturação do modelo produtivo fez com que não apenas houvesse a preservação da superexploração do trabalho como dimensão estrutural da acumulação capitalista, mas sobremaneira, estivesse voltado para a captura da subjetividade do trabalhador através de modificações como: *mudança de propostas do RH*, a *inserção de programas como o trabalho participativo* (voltado para a melhoria da relação gerência/operários), o *banco de idéias*, as *células de produção* e outros. Isso apenas para citar alguns. Mudanças que não alterariam de forma decisiva na participação nos lucros da empresa, muito menos a sua incorporação direta na melhoria dos salários. Foram medidas que exigiam mais dos trabalhadores, tanto no que diz respeito à exploração do trabalho manual (dimensão objetiva), quanto no que concerne o trabalho intelectual (dimensão subjetiva). De modo

⁸ Para melhor compreender a definição de mercadoria aqui apresentada buscar em (MARX, 1994). Onde a Mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia.

⁹ Ver os manuscritos econômicos filosóficos, São Paulo, Boitempo, 2004. Para melhor apreciação dessa discussão, ler o capítulo trabalho estranhado e propriedade privada.

que há uma intensa precarização das condições de trabalho no setor privado, reflexo dessas modificações organizacionais, as quais foram reproduzidas no setor público – alvo do nosso escrutínio.

O desenvolvimento do processo de organização social do trabalho no Brasil se desdobrou em um processo diferente ao dos países mais ricos; ademais, houve uma importação – pelo Brasil – dos modelos societários dos centros avançados (MENEZES, 1993, p. 40), o que gerou uma dependência aos países capitalistas centrais, ou seja, a relação capital/trabalho impetrada pela sociedade capitalista gera, ainda segundo a mesma autora, um processo de empobrecimento, em detrimento das alterações provocadas no mundo do trabalho. Por isso, não se desarticula no movimento da economia, porque é nesta esfera da vida social onde, fundamentalmente, se realizam os movimentos que geram as contradições sociais e políticas¹⁰. Dessa forma, o reordenamento da organização social do trabalho no Brasil esteve em todos os momentos ou totalmente subordinado aos capitais estrangeiros ou sempre em relação de dupla governança. Seu desenvolvimento é caracterizado pela dependência internacional e o Estado se encara como forte aliado da burguesia, que segundo Fernandes (1980, p. 2),

Por serem incapazes de avançar, as classes burguesas lutam por suas “vantagens relativas” e pelo “equilíbrio do poder” pura e simplesmente, negando espaço histórico, social e político às pressões radicais de baixo para cima, ou seja, às classes trabalhadoras e aos seus representantes.

Todo esse entrave gerado pela dependência do Brasil aos países ditos capitalistas centrais trouxe à classe trabalhadora uma situação de submissão às classes dominantes, o que recolocou em níveis baixíssimos de salários e condições precárias de trabalho (Oliveira, C. A. B. 1998, Baltar, 1998 *apud* Silva 2001).

Esses fatos foram gestados de maneira significativa a partir do processo de reestruturação produtiva organizado no Brasil, o qual teve como principal função reorganizar o trabalho em novos padrões a fim de possibilitar uma nova acumulação de capitais. Em suma, nas palavras de Paiva e Ouriques (2006, p. 172), a atual fase de acumulação capitalista nos países subordinados ao capital internacional “indica de maneira clara que o mercado interno perde dinamismo para o mercado externo, razão pela qual os direitos sociais são considerados “custos” e necessitam, portanto, desaparecer”.

¹⁰ Idem, pág. 10

Outro importante elemento, só para citar mais um aspecto que entra na ordem do dia nesse cenário de mutações no mundo do trabalho, são as experiências com a terceirização da produção e de serviços, o que intensifica cada vez mais a dinâmica de precarização do trabalho (SILVA, 2001, p. 43), visto que o processo de afastamento do trabalho se dará de forma ainda mais intensa, pois os trabalhadores não mais se vinculam às empresas, as quais não tem nenhuma obrigação trabalhista, ficando esta relação a cargo da firma terceirizada. Essas modificações no mundo do trabalho são resultado de uma política liberal de articulação direta em decorrência da necessária permanência do estado, sendo este o fundamento político do capitalismo.

As transformações vividas pelo mundo do trabalho, ocorridas não só nos países capitalistas centrais, mas em solo brasileiro efetiva-se significativamente sob uma intensa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado a economia informal, ao setor de serviços, etc. Verificou-se, portanto, uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho (ANTUNES, 2007, p. 209). No Brasil, parafraseando Menezes (1993), interpretou-se a realidade de forma a capturar as idéias políticas liberais vigentes nos países europeus e adaptá-las à nossa realidade, a fim de alinhar os interesses políticos, econômicos dos países capitalistas centrais aos interesses da classe dominante brasileira.

Essas modificações aconteceram de formas tão intensas que as conseqüências não foram apenas sentidas do plano material, ou seja, na materialidade do trabalho, mas definitivamente atingiram a subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento desses níveis, afetou a sua forma de ser¹¹. Acompanhamos um momento de transição na forma de produzir e essas mutações, as quais reverberam de maneira intensa com relação aos direitos do trabalho, são desregulamentados e flexibilizados (ibid). Essas mutações, necessárias à constante recriação do capitalismo, são frutos de uma perene e incessante promoção de acumulação de capitais.

No entanto, cada etapa de acumulação capitalista possui uma forma particular de exploração e precarização do trabalho. Na atual fase de seu desenvolvimento, podemos identificar a flexibilização dos contratos de trabalho, a terceirização, o desemprego estrutural, a diminuição de postos efetivos de trabalho, o declínio do número de carteiras assinadas e o ataque aos direitos dos trabalhadores historicamente conquistados, como: férias, décimo terceiro salário, licença saúde e maternidade, aposentadoria, etc. como sendo alguns indícios de relações de trabalho altamente

¹¹ (idem, p. 210)

precarizadas. É a partir dessas mutações ocorridas no mundo do trabalho que o termo precarização ganha importância.

A tentativa do capital de estabilizar-se depois da última grande crise¹², ainda vivida por todos nós, gera tais ajustes, principalmente no que se refere à vida do trabalhador. Os níveis de exigência são muito maiores (a necessidade da especialização, da formação técnica, do entendimento acerca do manuseio com a nova tecnologia, entre outras), os trabalhadores não têm mais espaço no “mercado de trabalho”, sobretudo porque não conseguem dar conta de tais exigências. São requeridas não só uma capacitação técnica (dimensão objetiva) para o trabalho, mas diversas capacidades e competências subjetivas. Nesse caso, duas frações de trabalhadores estão submetidos à mesma condição. Tanto aqueles que realizam trabalho produtivo – que produzem mais-valia – quanto àqueles que realizam trabalho improdutivo – que não produzem mais-valia – estão agora subordinados à necessidade da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

É importante colocarmos ainda que as transformações que vem acontecendo no mundo do trabalho se referem a uma diminuição da classe operária industrial tradicional, ao passo que percebe-se significativo aumento do trabalho assalariado no setor de serviços, como o comércio, o transporte e as telecomunicações. As mutações do mundo do trabalho vêm gerando uma subproletarização do trabalho, exemplificado no trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado e precarizado (ANTUNES, 2007). As diversas atividades de trabalho como, agricultura, comércio, finanças, construção civil, governamental, serviços e outras, estão sofrendo com esse processo intenso de subproletarização do trabalho, ou seja,

Essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação as normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (ALAIN BIHR, 1991 apud ANTUNES, 2007).

Essa parcela de trabalhadores que estão submetidos às mutações do mundo do trabalho, reiteradas acima faz parte da classe trabalhadora, não de qualquer classe, mas

¹² Refiro-me aqui a crise norte-americana que gerou uma bolha imobiliária e provou reflexos no sistema financeiro de diversos países do mundo.

da *classe-que-vive-do-trabalho*¹³ que hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho.

Portanto, a partir desses elementos – suscitados pela análise das modificações advindas do processo de reestruturação produtiva – podemos admitir como possível conceito de precarização os impactos do processo ocorrido no mundo do trabalho, o qual se caracteriza pela: fragmentação, individualização, flexibilização dos contratos de trabalho, fragilização do coletivo em detrimento do individual, a informalização do trabalho e a perda dos direitos, entre outros. Estes indicadores degradam consideravelmente as condições de vida e trabalho dos trabalhadores. Para Brito (2000),

A precarização pode ser definida de maneira descritiva tanto em relação às novas formas de emprego, designadas com atípicas, quanto em relação às condições de trabalho em função do enfraquecimento ou perda de direitos sociais, sindicais, de prevenção e de reparação dos riscos. Inclui o trabalho a domicílio, a terceirização, o trabalho em tempo parcial, o trabalho informal, os contratos temporários, o trabalho sazonal, mas também designa aquele nos quais a organização é rígida e é intenso o sofrimento físico e mental (Thébaud- Mony, 1994). (Brito, 2000:200).

Desta feita, consideramos o termo precarização como consequência direta do processo de flexibilização. Já o conceito de precariedade, se refere diante das nossas análises à emergência de novas formas de emprego (temporários, de prestação de serviços, etc.), ou seja, trabalho incerto, contingente, pouco durável, instável. O termo precariedade não se distingue de precarização, mas se complementam, atuam como par indissociável.

A partir do entendimento dos desdobramentos das questões levantadas nas nossas arguições sobre a reestruturação produtiva, o trabalho e a precarização, e ainda, que aqui estamos apenas trazendo os alicerces que sustentarão nossos argumentos, passemos adiante e vamos desde então, entender e problematizar a respeito da intensa relação que o trabalho e a educação estabelecem.

¹³ Em os sentidos do trabalho, Antunes faz o seguinte comentário sobre a classe trabalhadora atual: Tem como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no capítulo VI inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais (pág. 102)

Para examinarmos acerca dessa relação tomaremos como base as ponderações de alguns autores, quais sejam Demerval Saviani (2005), Pablo Gentili (2005), Frigotto (2003), Mészáros (2009), entre outros.

2. A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Como já comentamos acima, faremos uma articulação entre a categoria trabalho – enquanto categoria teórica central de análise, forma fundamental da práxis humana – e a educação. Para analisarmos como a educação esteve presente nesse processo histórico de transformações do mundo do trabalho tomaremos como base os estudos de Saviani (2000, 2005, 2007), Frigotto (2003), Mészáros (2005, 2006, 2009) e outros. Quando tratamos de educação, o trabalho, enquanto categoria de análise encara-se como eixo central na construção de uma perspectiva crítica ao modelo economicista, instrumentalista e moralizante que essa educação admite e, por conseguinte na construção de uma concepção de educação voltada a pensar na articulação dos interesses das classes populares (FRIGOTTO, 2003, p.45). Nesse sentido, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, isso significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2000, p. 15). Nas palavras do mesmo autor trabalho e educação constitui um todo orgânico que é indissociável, pois são partes do mesmo homem que trabalha e se transforma nesse processo, portanto,

Ae a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

A relação entre trabalho e educação deve pairar sobre a compreensão de duas partes que se conjugam e estão ligadas em todos os processos de modificação da realidade social, tanto aqueles advindos do intercambio homem/natureza, quanto àqueles surgidos dos processos mais avançados de produção.

O cenário atual da educação não permite grandes modificações na estrutura montada pelo sistema de ensino, porque pode alterar significativamente as bases em que estão fundamentados os valores e normas do hodierno modo de produção. Qualquer

indício de tentativa de quebra dessa ordem é visto como ataque a um dos pilares desse sistema, portanto,

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25)

Nesse sentido, o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema (idem. p. 35), por isso, encaramos como necessárias análises mais aprofundadas no sentido de assinalar as características desses entraves dentro do seio educacional. É fundamental que compreendamos ainda que todos os processos educacionais se dão no plano concreto da vida do homem e que, portanto, a partir da ação deste mesmo homem é que devem partir as soluções para esses problemas, como afirmou Marx (2007, p. 537-538) dizendo que

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

Todo o processo de modificações resultado do aumento gradativo e permanente do consumo de bens, como também da intensa busca na reordenação do mundo do trabalho, fez com que houvesse um acirramento ainda maior entre as classes sociais (donos/trabalhadores, supervisores/executores), e ainda uma maior divisão entre os trabalhadores. Divisão essa que tem um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que gera um desenvolvimento até então desconhecido das forças produtivas sociais e riqueza material, gera também uma miséria absoluta e/ou relativa para a imensa maioria da população e, em especial, da classe trabalhadora (ENGUITA, 1993, p. 119).

Esse modelo de reorganização do trabalho no interior do setor privado teve seus rebatimentos em diversas áreas do conhecimento e da vida humana, sendo nosso foco de análise os desdobramentos ocorridos no setor público, na educação. Tomaremos aqui como ponto inicial nos entraves acerca da educação, justamente, as características da educação a partir da segunda metade do século XX, pois acreditamos que é a partir daí

que a educação “no Brasil” começa a conceber um cariz balizado numa “concepção produtivista” (SAVIANI, 2005). Segundo o mesmo autor “a educação passa a ser dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (p. 22). Esse fator inverte a lógica que até então vinha sendo mantida dentro do modelo educacional, pois ressalta a formação não apenas humana dos trabalhadores, mas técnica, ou seja, teleologicamente apontada para uma formação que não contemplasse todos os saberes necessários a uma formação humana omnilateral. A lógica advinda da fábrica foi bem retratada por Saviani (2005, p 23) quando ele fala que

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo/fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas.

Esses mecanismos fazem parte de uma intensa modificação nas bases econômicas provenientes das transformações do mundo do trabalho, que seguia a lógica impetrada pelo capital a educação. Lógica essa que “*serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes*” (MÉSZÁROS, 2005). Ademais, entendemos que mesmo que esse processo de transporte para as escolas de mecanismos vigentes nas fábricas não tenham, sobremaneira, atingindo seu pleno desenvolvimento, ainda hoje, remonta um intenso e laborioso enfrentamento as possibilidades de se trabalhar pedagogicamente com um conteúdo mais humano e menos técnico dentro das escolas públicas. As relações entre o setor privado (seio fabril) e o setor público (escolas) de acordo com Taffarel (2009, p. 88) não se dão automaticamente, “mas sim, com mediações do trabalho pedagógico que é configurado na atividade de professores, estudantes, em determinados tempos e espaços com determinados objetivos educacionais, tratando de determinado conhecimento”.

Desta feita, vamos, nessa interlocução necessária entre o trabalho e a educação, representar o esforço em analisar como as modificações das bases econômicas do mundo do trabalho interferem diretamente nos modelos educacionais vigentes, a fim de apontar possíveis caminhos de enfrentamento dessa realidade. Caminhos esses que nos conduzam para uma educação não apenas reprodutora, mas transformadora dos dados da realidade. Trata-se nas palavras de Arruda (2004, p. 72)

De conceber o sistema educativo não como simples depositário ou canal de transmissão de um conhecimento já acabado e definitivo, que se chama equivocadamente de saber científico, mas sim como um processo complexo de relações de ensino aprendizagem que visa acima de tudo capacitar os estudantes, desde a infância, para se auto-educarem, isto é, pensarem e agirem com autonomia e, assim, descobrirem e constituírem o novo conhecimento.

Esse cenário refere-se a “uma profunda modificação do capitalismo que afetou decisivamente o mundo do trabalho e a educação na segunda metade do século XX, mantendo-se presente no princípio do século XXI.” (SAVIANI, 2005). Ou seja, a partir dos anos 70 mudanças nos planos econômicos, sociais e culturais deterioraram o sistema público de ensino, as quais refletiram diretamente no funcionamento das escolas. Esse processo de deterioração não apenas desvelou problemas ligados à precarização do trabalho docente de forma pontual e esporádica, mas, problemas constantes e crescentes ligados às condições de formação e de trabalho dos professores, e as condições materiais e de organização do trabalho pedagógico.

Frigotto (2003, p. 18), em seu livro *educação e crise o capitalismo real*, confirma as palavras de Saviani ao comentar que

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulado as necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano.

No período que se seguiu, a partir dos anos 80, o cenário se modificou, porém esteve sobremaneira a serviço dos interesses dominantes, sob a égide das reformas educativas neoliberais inspiradas no taylorismo. Motivada pela necessidade por parte do capital de um novo trabalhador, houve no Brasil um reordenamento estrutural que possibilitou ajustes políticos (reformas e privatizações) orientados pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse ínterim, buscou-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, como fontes de investimento e controle de mão de obra especializada para o mercado.

A reorganização da base técnica do trabalho trouxe para a educação a tarefa de formar novas competências do trabalhador, como: a abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conceitos gerais e técnico-tecnológicos (língua

inglesa e informática, por exemplo), entre outros. No Brasil de acordo com Nozaki (2004, p. 18) observamos políticas de ajustes estruturais com o objetivo de promover essas qualificações, que são feitas através de reordenamentos legais, a saber, a LDB (lei de diretrizes e bases da educação), os PCN'S (Parâmetros curriculares nacionais), as DCN'S (diretrizes curriculares nacionais) e as DCNes (Diretrizes curriculares para o ensino superior). Esses reordenamentos direcionam a prática educativa para a formação, em grande escala, de trabalhadores capacitados para o “novo mercado de trabalho” que agora os espera, um mercado competitivo, excludente e cada vez mais escasso. Todas essas capacitações que “teoricamente” garantem ao trabalhador uma maior possibilidade de emprego e, por consequência, de melhores condições de vida, não garantem sobremaneira que eles tenham acesso aos postos de trabalho, pois segundo Gentili (2005, p. 54),

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos.

Nesse sentido, no período da década de 90, observamos um deslocamento no âmbito da formação humana, para a formação voltada para o emprego, ou seja, “A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado.” (SAVIANI, 2005). Para Almeida (2005, p. 14),

A lógica de produção de bens e a apropriação de lucros necessita de incrementos científicos & tecnológicos, de uma pequena mão de obra altamente qualificada, de trabalhadores com contratos de trabalho precarizados, com direitos flexibilizados e de amplos mercados consumidores. À medida que a classe trabalhadora é supérflua ao capital, a educação desta classe, sob a garantia do Estado também passa a sê-lo.

No atual momento (início do séc. XXI) algumas palavras merecem devida atenção, entre elas se destacam a empregabilidade e desemprego. O discurso de que o mercado de trabalho está aberto para todos aqueles que se qualificarem, faz com que atualmente milhares de jovens busquem nos mais variados cursos uma maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Em janeiro de 2010, a organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que a taxa mundial de desemprego possa chegar

a 7% da população economicamente ativa em 2010, contra 6,6% em 2009, deixando mais de 16 milhões de pessoas sem emprego. Nessa perspectiva, Gentili (2005, p. 55) coloca que o indivíduo

É um consumidor de conhecimentos que habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

Hoje existe uma proliferação de cursos à distancia, um crescente número de cursos técnicos, um constante ataque sobre os currículos das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), como forma de garantia de “falsas” reservas de mercado, a manutenção de contratos precarizados de trabalho, como também a redução na exigência de aprendizagem. A questão do desemprego estrutural substanciou-se como sendo um dos principais focos das discussões sobre o mundo do trabalho e encara-se hoje como um problema que teremos que conviver, ou seja, iremos acompanhar os índices de empregabilidade diminuir e aumentar seguidamente, demonstrando-nos que há possibilidade de empregos para todos.

Consideramos que o trato com o conhecimento, a organização do trabalho pedagógico e a base teórica, são fatores determinantes diante dos quais iremos buscar realizar as mediações necessárias entre o setor de produção social e suas mutações e a reprodução destes no setor de reprodução social (escola). Devemos partir das problemáticas significativas do trato com o conhecimento, como as dificuldades de aprendizagem, de conhecimento das bases teóricas, de aprofundamento didático, entre outros, para, então, conhecermos as possibilidades de sua ação educativa na escola. Esses problemas que surgem do contexto concreto da escola necessitam de uma direção político-pedagógica no sentido de observar o movimento do real, substanciado na esfera do capital, com vistas à alteração dessa realidade (ALMEIDA, 2005).

Isto posto, vamos as nossas ponderações. “Sendo a educação uma prática social, há necessidade de uma nova compreensão e fundamentos pedagógicos críticos que orientem a organização do trabalho frente à dinâmica social vigente” (op.cit., p. 79). Estamos presenciando dentro do seio educacional uma grande e variada reprodução de valores que eminentemente absorvem as bases técnicas advindas da lógica produtiva. Isso pode perfeitamente ser observado na medida em que a escola reitera um projeto de sociedade baseada na individualidade, na premiação, seleção e autodeterminação do indivíduo em detrimento do coletivo.

Quando entramos na vida escolar, somos bombardeados por provas, testes e conhecimentos que nos guiam para um determinado modelo de formação humana. Esse modelo, no nosso entender, promove a criação de um estudante que ao longo de sua formação vai alicerçar valores que contribuem para a conformação da ordem social vigente, contudo, este mesmo estudante dificilmente conseguirá perceber a essência presente nos fatos e acontecimentos da vida social, fundamentais para uma formação crítica. Entender a realidade de forma crítica agrega novos significados a vida social destes entes, substanciando suas práticas pedagógicas no sentido de desvelar a essência destes fatos e acontecimentos, atribuindo-lhes novas possibilidades de atuação política nos seus espaços de intervenção. Nesse sentido, encontramos uma formação inicial voltada para a construção de um estudante que terá como disciplinas fundamentais aquelas voltadas para o campo das ciências naturais e aplicadas como a Matemática, a Física, a Química e a Biologia, pois, é de conhecimento geral que essas disciplinas ocupam lugar de destaque nos currículos das escolas em detrimento de disciplinas como História, Literatura, Filosofia, Sociologia e Educação Física que ficam com horários menores e repartidos durante a semana.

A ausência de conhecimentos afetos às disciplinas do tronco humanístico caracteriza um processo de negação de determinados conhecimentos aos trabalhadores. A concentração de um grau maior de importância às disciplinas do campo das ciências naturais e aplicadas dentro da escola é determinada pela exigência de um modelo de educação voltado para a “fabricação” de novos trabalhadores, aos quais são exigidos uma maior produtividade em um período cada vez menor de tempo. Esses trabalhadores precisam ter, não apenas características de um bom funcionário (atento e mantenedor de suas atribuições), mas sobremaneira necessitam diariamente reorganizar suas atividades para produzir numa proporção cada vez maior e, dessa forma, aumentar as margens de lucro do empresário (capitalista).

Esses elementos nos indicam que há na escola uma recomendação de prioridade a certos conhecimentos em detrimento de outros, o que nos sugere que há um processo de reverberação dos desdobramentos no campo educacional dos processos ocorridos no mundo do trabalho tais como: a eficiência, a rapidez, o domínio da técnica e outros. Nesse caso, destaca-se a imperiosa necessidade de organizar o trabalho pedagógico a partir do trato com o conhecimento, de forma que se possa oferecer a esse estudante uma nova maneira de observar o mundo em que vive na intenção de propor ações práticas de reorganização do trabalho pedagógico visando à superação do atual modelo educacional.

Não obstante, a escola que queremos ver surgir, deve buscar fundamento nas disciplinas tidas como humanísticas, mas sem rechaçar aquelas com base nas ciências naturais e aplicadas, pois apenas a partir de uma necessária reorganização da grade curricular a formação poderá admitir novos contornos na busca pela superação das contradições estabelecidas dentro da escola, principalmente aquelas afetas à compreensão do ser enquanto indivíduo isolado.

O trato com o conhecimento deve, nesse caso, buscar resolver esses problemas gerados a partir das contradições presentes na formação inicial, tendo em vista que temos que tratar pedagogicamente o conhecimento para podermos iniciar o processo de transformação da realidade escolar. Devemos partir de uma análise conjuntural de tais problemas, para então intentarmos uma possível superação destas contradições, a qual depende diretamente da prática concreta de professores, alunos, direção e funcionários, a principiar pela prática concreta dos professores, possibilitando a “autodeterminação e auto-organização coletiva, como formas de sobrepor à alienação e o individualismo, tendo como referencia um projeto histórico transformador para além do capital¹⁴”.

Os dois fundamentos de uma educação para além do capital em Mészáros referem-se: primeiro ao rompimento com a ordem estabelecida pelo capital; segundo o vislumbre de um processo educacional que esteja atrelado não aos revisionismos teórico/práticos, mas eminentemente a um percurso árduo de conscientização da classe trabalhadora fora dos marcos da educação formal, a qual sabemos estar a serviço do grande capital (MÉSZÁROS, 2005). É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente¹⁵.

Devemos compreender o trabalho pedagógico do professor como uma unidade e considerá-lo na sua totalidade. A análise desse trabalho pressupõe a compreensão da dimensão subjetiva, as quais dizem respeito à sua formação e as condições objetivas que englobam desde a organização do trabalho pedagógico, passando pela participação no planejamento e preparação das aulas, até às relações de trabalho como remuneração salarial, férias, etc. (BASSO, 1998, p. 3).

O estudo dessas questões nos remete, também, à análise dos desdobramentos no trabalho pedagógico dos professores, pois para sua realização é necessária a existência de condições objetivas referentes aos recursos físicos e materiais, ou seja, os materiais didáticos, a duração da jornada de trabalho, o tipo de contrato de trabalho, etc. Estes

¹⁴ (Op. cit., p. 77)

¹⁵ (Op. cit., p. 27)

recursos são fundamentais à realização da organização do trabalho pedagógico, visto que torna-se elemento indispensável na reprodução social da vida do trabalhador (professor). Sem estes condicionantes materiais encontraremos trabalhadores realizando suas atividades de forma precária, ou nas palavras de Marx (1984) citado por Basso (1998, p. 10), realizando trabalho alienado.

Deste modo, entendemos que o trato com o conhecimento deve ser analisado sob a égide das determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais se refletem na organização do trabalho pedagógico do professor (princípios, metodologia) tanto dentro da sala de aula, quanto na escola como um todo (ALMEIDA, 2005, p. 80). Ademais, a construção de uma base sólida de conhecimentos que confirmem ao futuro trabalhador a possibilidade de transformar a realidade passa necessariamente pelo acesso aos bens culturais presentes no trato com o conhecimento de disciplinas como filosofia, sociologia, história, etc., as quais permitem atitudes mais críticas aos fenômenos sociais e humanos.

Para tanto, devemos considerar que o trato com o conhecimento a partir da utilização de disciplinas que estão fora do eixo mais técnico, somadas a um aporte teórico que dê condições ao aluno de entender a essência dos acontecimentos, dos fatos, dentro da realidade escolar, dará a organização do trabalho pedagógico do professor – o qual se estabelece enquanto ação direta dos sujeitos que a constitui – a possibilidade de alteração dos entraves gerados pela organização pedagógica do conhecimento dentro do seio escolar. Principalmente aqueles que se referem a reprodução dos valores constituídos no setor produtivo e, que sobremaneira, se reverberam dentro da escola.

O modelo de premiação por produção¹⁶ que ocorre dentro da organização do trabalho na fábrica, também se reflete dentro da educação através de programas como o *aluno nota 10, a escola nota 10*¹⁷ e outros. Estes programas visam premiar tanto as escolas, quanto os alunos que tem um rendimento acima da média de acordo com o cumprimento de metas como previsto no Semanário Oficial (2009) na seção III, quando faz alusão à participação, no seu Art. 8º, §1º, *inciso III – indicador de cumprimento de metas de economia de materiais de custeio*. Porém, o que estes dois programas

¹⁶ O prêmio por produção é contabilizado diariamente. As operárias têm que atingir as quotas, que são a razão entre a quantidade demandada e aquela efetivamente realizada no fim da jornada (...) no fim de cada mês, uma média é apurada e a célula merecedora do prêmio é aquela que tem a produtividade mais elevada (OLIVEIRA e RIZEK: 2007, pág. 80).

¹⁷ De acordo com o DECRETO nº 6.492/17 de março de 2009, o qual regulamenta o prêmio escola nota 10, no seu Art. 2º - O prêmio escola nota 10 é baseado na valorização e desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação que atuam nas escolas municipais do ensino fundamental, fornecendo referências importantes que orientem os procedimentos necessários, para a efetiva operacionalização do processo educativo pela rede municipal de ensino.

pretendem alicerçar é um modelo de escola que privilegia o individual em detrimento do coletivo e ainda faz com que a escola adote um determinado grau de gestão.

O trabalho pedagógico deve ser organizado para que os interesses desses programas sejam desvelados seguindo uma metodologia que possa dar aos estudantes a capacidade de observar as contradições presentes em programas como esse. Para tal, é necessária a utilização de um aporte teórico que contemple uma forte crítica ao modelo social que somos submetidos, no sentido de dar aos estudantes a possibilidade de apreensão do real. A pedagogia histórico-crítica apregoada por Demerval Saviani é um dos exemplos possíveis de serem analisados no trato com o conhecimento de uma teoria crítica que nos dê a possibilidade de analisar a educação sob o ponto de vista de um modelo que rompa com as pedagogias tecnicistas, as quais partem do pressuposto da neutralidade científica, inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, algo semelhante ao que acontecia no trabalho fabril (SAVIANI, 2008). Como forma de mediação da análise teórica acerca dos processos de trabalho e sua relação com a educação delimitamos o trabalho pedagógico como fundamental para compreendermos esses desdobramentos, pois acreditamos que a partir da compreensão de como se dá a ação pedagógica do professor poderemos dar saltos no sentido de fazer com que estes professores entendam o processo educativo de forma a revelar suas intensas ligações com o setor produtivo, os quais definem a maneira como a formação deve se proceder.

Na busca por elementos para analisar essas ligações Saviani (1993) nos possibilita entender de forma mais clara quando adverte que

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar (ibid).

Desses entraves foram geradas também, as escolas de ensino técnico, o parcelamento do trabalho pedagógico, dando ênfase no trabalho especializado, ou seja, à fabricação de educadores cada vez mais fragmentados (ibid). Essa fragmentação, ao passo que foi aumentando as possibilidades de formar um maior número de trabalhadores aptos a entrar no “mercado de trabalho”, foi também, gerando uma “falsa idéia” de que o padrão cultural, econômico e social (direitos) de grande parte da população, em especial, da classe trabalhadora, estaria melhorando significativamente.

Porém, o que se observou foi uma demasiada quantidade de trabalhadores que detinham conhecimentos técnicos – os quais davam a oportunidade de apenas executarem de forma eficiente o designado – pois cabia a outros trabalhadores o processo de planejamento, concepção, etc.

Na escola, assim como na fábrica, aqueles que não detiverem um bom aproveitamento são marginalizados, postos de lado, caracterizados como improdutivos e ineficientes. Na fábrica, se isso ocorre, existe uma enorme quantidade de trabalhadores, massas de desempregados, ávidos por um emprego, suplicando por trabalho, e que formam esse exército de reserva fundamental ao capital. Portanto, o trato com o conhecimento/trabalho pedagógico encara-se como um par categorial indissociável, pois admitem em seu alicerce a função de desvelar os interesses das pedagogias em voga no cenário educativo, a fim de mostrar a relação dessas pedagogias e suas afinidades – no nosso caso com o setor de produção – com a necessidade lógica, social e histórica da escola capitalista. Utilizar uma teoria pedagógica fundamentada em elementos críticos deve, portanto, partir de um estudo concreto da sociedade como totalidade, pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas dimensões essenciais (LUKÁCS, 2003). Essa consciência se dá dentro do conflito das classes sociais. A consciência de classe que estamos percorrendo opera na esfera da totalidade e não na compreensão individual de sua situação social, ou seja, o homem precisa inserir-se coletivamente em um projeto de sociedade, de ser social, no nosso entender, aquele que contempla a ampla camada dos trabalhadores. Sobre isso, é de fundamental importância colocar que

A classe possuidora e a classe do proletariado apresentam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira sente-se à vontade e confirmada nessa auto-alienação, reconhece a alienação como seu próprio poder e possui nela a aparência de uma existência humana. A segunda se sente aniquilada na alienação, percebe nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana (op.cit., p. 309).

Desta feita, entendemos que o par categorial trato com o conhecimento/trabalho pedagógico, elaborado a partir da metodologia utilizada dentro do campo escolar, dará aos estudantes a capacidade de compreender a necessidade de agir historicamente e coletivamente de forma decisiva na sua realidade, reafirmando a classe trabalhadora como a detentora (a partir de sua própria situação de classe) dos elementos necessários à superação da atual forma de organização social do trabalho. Ao nosso ver a organização do trabalho pedagógico deve perpassar pela caracterização do processo de assimilação

do conhecimento, ou seja, da maneira pela qual os estudantes entendem como este trabalho está organizado.

O professor, de posse do conhecimento a ser trabalhado, tomando como exemplo uma aula de futebol, deve tratá-lo e organizá-lo adotando como base conceitual e teórica uma teoria do conhecimento que seja capaz de atribuir novos significados a estes conteúdos, os quais devem necessariamente passar por um planejamento coletivo, ou seja, durante a organização do trabalho pedagógico devemos decidir juntos (professor e alunos), as condições necessárias para a realização do processo educativo. Devemos deliberar coletivamente acerca da proposição de conteúdos e utilização de métodos, das formas de planejamento e critérios de avaliação, até as relações entre estudantes, professores e a escola, além é claro dos processos de gestão e integração à comunidade que margeia e escola (TAFFAREL, 2009, p. 29).

O que se observa na educação em geral é a reprodução de uma organização pedagógica do trabalho de base extremamente técnica. O que isso quer dizer? Quer dizer que a transmissão de conhecimentos para os estudantes deve, prioritariamente, admitir um cariz voltado para a fabricação de um ser capacitado, competente e competitivo, de base fundamentalmente individual, onde a repetição e a massificação de gestos técnicos devem ser o elemento central. Esse itinerário nos levará a conformação de uma escola cada vez mais restrita, reprodutiva e menos crítica, ademais,

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 205, p. 55)

Como já comentamos acima, a pedagogia histórico-crítica se coloca como alicerce às nossas ponderações a respeito da relação trabalho e educação, sobretudo porque tem nas suas bases conceituais o materialismo histórico-dialético como método interpretativo da realidade, pois consideramos que apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital¹⁸. Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve nortear-se pela busca de princípios para o trabalho pedagógico do professor balizado na construção de um projeto de sociedade verdadeiramente humana, o qual aponte na direção de uma

¹⁸ (Op. cit., pág. 48)

modalidade específica de sociedade que, a nosso ver, se materializa no projeto histórico socialista.

Portanto, esses estudos mais atuais advindos dos desdobramentos gerados pela nova ordem do capital, sobretudo os problemas referentes à precarização do trabalho/educação, são o fio condutor das nossas análises.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO, UMA ANÁLISE SOBRE A PRECARIZAÇÃO.

Dentro desse contexto educacional e, seguindo nosso itinerário de entendimento acerca dos processos de transformações no mundo do trabalho, percebemos a educação física surgindo na Europa por volta do “final do século XVIII e início do século XIX” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ¹⁹. No período demarcado encontramos um cenário bastante conturbado e palco de construção e consolidação da sociedade capitalista. Para que esta nova sociedade pudesse ser edificada seria necessário um novo homem, pois se instaurava um novo modo de produção. Era necessário que o homem fosse mais forte, ágil, empreendedor, disciplinado e saudável. Os exercícios físicos que antes eram vistos como algo apenas pertencente aos escravos e aos servos, agora são receitados como remédio e fator de higiene. Nessa nova organização social do trabalho “cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro” (p. 51).

Todas essas novas reordenações tiveram suas implicações em diversos países do mundo e o Brasil, como país capitalista periférico, não poderia ficar de fora. Nosso país acabou por admitir diversas teorias e implementos que alterariam definitivamente a lógica de organização do trabalho e, diante desse itinerário, a Educação Física também sofreu intensas transformações. Nesse período, portanto, praticava-se a eugeniação da raça brasileira e a fabricação de corpos saudáveis e prontos para o trabalho. Entre os anos de 1930 e de 1950 operou-se no país a transição de uma sociedade agro-exportadora para uma sociedade de base urbano-industrial²⁰ e nesse ínterim percebe-se uma sensível modificação no papel representado pela educação física até o momento, pois segundo Lucena (1994, p. 9),

¹⁹ Coletivo formado por: Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

²⁰ Sobre essas modificações ver Castellani (1994, pp. 81 a 85)

Somando-se à anterior preocupação com o processo de eugenia da raça brasileira, dois outros ingredientes lhe aferem um sentido essencialmente pragmático, qual seja o de voltar-se para o atendimento dos princípios da segurança nacional. Volta-se também ao cumprimento de seus deveres para com a economia, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a educação física, cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro.

Não obstante ao processo de industrialização, também ocorre, segundo o Coletivo de Autores (1992), a preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares o que contribuiu para a formação das associações livres de ginástica²¹ que tinham a função de desenvolver física e moralmente os indivíduos. Em 1932 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física, onde esta tinha a função de desenvolver a aptidão física dos indivíduos. As aulas “eram ministradas pelos instrutores físicos do exército (métodos militares de disciplina e hierarquia – base da construção pedagógica da educação física), presentes até hoje em muitas escolas.” (p. 53). Castellani (1994) em sua obra intitulada *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, também se refere à educação física da mesma forma e ainda traz outros elementos que reiteram o que disse o Coletivo de Autores (1992, p. 11), pois segundo ele,

também parece certo que, devido às suas características, a educação física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade.

Nos anos que se seguiram as políticas educacionais possuíam, como substância – nesse “Novo Estado”²² – a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional, o que de certa forma “vieram significar profundos abalos no “otimismo pedagógico”, pois as possibilidades de

²¹ Surgimento, na Alemanha, das escolas de ginástica que não se destinavam a uma população escolar. Surgem os métodos ginásticos (O sueco – P. H. Ling, o Francês – Amoros e o Alemão – A. Spiess). A Ginástica ou educação física na escola garantiu um espaço de respeito e consideração perante os demais componentes curriculares, visto que aprimorava o físico dos indivíduos, que fortalecidos estariam aptos a contribuir com a construção da indústria crescente (pág. 52).

²² Refiro-me aqui ao “estado novo”, período ditatorial vivido pelo Brasil entre 1937/45. ver em Castellani (1994, p. 82)

reflexão sobre a sociedade esvaziaram-se significativamente” (CASTELLANI, 1994, p. 83). No período pós-estado novo a educação física, que era obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias da República, passa a também ter caráter obrigatório no ensino profissionalizante “como forma de controle sobre o tempo livre do trabalhador, direcionando-o ao aumento de sua capacidade de produção” (p. 95).

Com a implementação da Lei nº. 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da educação – torna-se explícita a tendência tecnicista²³, nas palavras de Castellani (1994, p. 104, 105),

De um entendimento do sistema educacional associado, quase que mecanicamente, à qualificação profissional, pautado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante, respaldada na concepção analítica de educação, pertencente ao quadro das teorias acríticas de filosofia da educação – conforme classificação de Saviani – geradora de posturas despidas de criticidade.

A referida disciplina também passa a ser obrigatória no ensino superior com a inclusão pela Reforma Universitária na Lei 5.540/68, com a clara intenção “de colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”. (p. 121)

A Educação Física tinha um caráter instrumental, ou seja, tinha função fundamental na preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, garantir ao processo de desenvolvimento industrial, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada. No início dos anos 70 surge o programa *Esporte Para Todos (EPT)*²⁴, que se configurou como um programa de governo que buscava, através da prática esportiva massificada, maquiagem os acontecimentos políticos da sociedade brasileira. Além do EPT, entre a década de 70 e 80, outros movimentos renovadores se fizeram presentes na educação física, a saber, a psicomotricidade e a concepção humanista. Na primeira, o ser humano é o instrumento ou meio da educação, enquanto na segunda o estudante, como homem, é o fim da educação. Na década de 90, muitas foram as propostas pedagógicas²⁵ de ensino surgidas na Educação Física, mas aqui relataremos com ênfase, apenas a perspectiva crítico-superadora, por ser essa – na nossa compreensão e partindo

²³ Refere-se a proposta pedagógica de tecnificar os conteúdos afetos à Educação Física, Exacerbando a técnica dos movimentos, deixando à margem os fatos históricos que contribuíram para a elaboração destes elementos;

²⁴ O EPT, assim, seria a comprovação de que, ao desenvolvimento econômico alcançado no início da década de 70, correspondia o desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso – dentre outras formas – no acesso às atividades físicas de lazer pela camada da população, até então, dela alijada. CASTELLANI, Lino. **Esporte e a Nova República**. Corpo e movimento, (4), 1985, pp. 7-10.

²⁵ Para uma explícita elucidação das propostas pedagógicas acerca da educação física, ver a classificação sugerida por DA SILVA, Pierre N. G. Educação Física: Uma apresentação de suas propostas pedagógicas. In: GUEDES, O. Carneiro (Coord.). Educação Física: Uma abordagem multidimensional. João Pessoa, IDEIA, 1997.

do entendimento dos elementos didático-pedagógicos constitutivos dessa abordagem – a que melhor responde ao nosso desafio, qual seja o de interpretar os dados da realidade alusivas a sociedade capitalista.

Através dos estudos do Coletivo de Autores, surge na educação física, a concepção crítico-superadora que é uma metodologia de ensino de Educação Física que se utiliza da cultura corporal²⁶ como objeto de estudo e tem no materialismo histórico dialético sua base teórica de construção do conhecimento. É baseado nessa perspectiva e nas análises do atual momento gerado pela crise do capital que buscaremos elementos para a compreensão sobre quais os reflexos do movimento do capital no exercício profissional do professor de Educação Física na escola pública. E, principalmente, como as escolas do município de João Pessoa refletem esse movimento, no que se refere às condições e relações de trabalho do professor de educação física, que de acordo com Cunha (2003) deve constituir uma interação com o meio social, “sendo essa interação capaz de influenciar o meio através da ação do sujeito, bem como pode influenciar o sujeito através da ação do meio”, provocando uma modificação fundamental na organização do trabalho. Porém, de acordo com Oliveira & Rizek (2007) “Não basta mudar o formato da organização, é importante para que o trabalho mude que as bases nas quais ele é exercido tenham também se alterado” (p. 77). Faremos isso, entendendo que o setor produtivo (setor privado) – através das modificações na organização do trabalho como já comentado aqui nesse estudo – se reverbera através do transporte dos modelos de eficiência e premiação por produção no setor de reprodução social (setor público). Portanto, as condições e relações de trabalho impetradas ao trabalhador privado são reconfiguradas no espaço público sob a forma dos atuais programas escola nota 10 e aluno nota dez.

Sabemos – através dos estudos de Saviani, Antunes, Lessa, Mészáros e outros que já mencionamos – que o atual momento de crise do capital vem gerando novas configurações no mundo do trabalho. Essas novas configurações, advindas do reordenamento do mundo do trabalho, têm seus rebatimentos na educação e na educação física e, sobremaneira, parecem dar ênfase em âmbito escolar a disciplinas, de acordo com Nozaki (1999, p. 6)

²⁶ Refere-se ao conjunto de transformações culturais, advindas do processo histórico de construção do conhecimento humano em seu enfoque corpóreo (Trata dos conteúdos: Jogos, danças, esporte, Capoeira, lutas, entre outros. Para melhor visualizar esse conceito, ver em Coletivo de Autores (1992, p. 21... 88).

Estratégicas para a formação das competências necessárias ao enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico. No entanto, para esta investida, algumas outras disciplinas, tais como a educação física e a educação artística, parecem ser perfeitamente descartáveis.

Nesse sentido, percebemos uma Educação Física – no atual contexto, político, cultural, econômico e social – de certa forma fragilizada pelas novas exigências impetradas pelo mercado de trabalho aos novos professores. Percepção essa que nos possibilitou refletir sobre as condições de trabalho pedagógico do professor de educação física, principalmente a partir do atual momento de instabilidade econômica vivida pelo mundo contemporâneo.

A atual crise financeira mundial que se caracteriza por ser uma crise de fundo estrutural de recessão longa reencena mais um momento cíclico do capital, tal qual havíamos percebido na depressão de 1929 nos EUA. Portanto, é possível que o desemprego se multiplique de maneira mais acelerada do que no auge no neoliberalismo, que produziram 34 milhões de desempregados na década de 90. Temos, de acordo com Alves (2005, p. 101) “a constituição de um novo (e precário) mundo do trabalho, caracterizado pela fragmentação de classe, no interior do pólo moderno do proletariado brasileiro organizado”. Nesse caso,

É consenso entre os intelectuais que o sistema capitalista, após quase 30 anos de clara expansão econômica (1945-1973), ingressa em uma profunda crise: do seu padrão de produção (fordista). Do seu sistema de regulação (keynesiano), do seu estado (de bem-estar social), do seu tipo de trabalhador (especializado), da sua racionalidade (positivista), crise fiscal, do padrão dólar, das fontes energéticas (petróleo), do subconsumo. Na realidade, o que se observa hoje é uma crise geral, *sistêmica* (MONTAÑO, 2006, p. 142).

A reestruturação produtiva dentro do seio fabril provocou profundas mudanças em todas as esferas da vida humana – aumento das horas de trabalho, diminuição do tempo livre, lazer programado – e seus reflexos puderam ser percebidos dentro do âmbito escolar, pois – na nossa ótica - a escola de hoje se assemelha a uma linha de montagem, nos moldes taylorista/fordista. Esse movimento pode ser observado dentro das escolas, pois as disciplinas são como peças que montam ao final da esteira um produto final – o estudante. Estudante repartido pelas disciplinas que não se inter-relacionam. Temos ao final do processo de produção, uma mercadoria pronta para ser consumida, algo que foi produzido seguindo as exigências de um mercado regulador. O

que acontece nos nossos dias – século XXI – é que esse mercado que regula o processo de produção e exige uma mercadoria bem acabada, não tem mais espaço, ou seja, nem todas as mercadorias são aproveitadas. Como a mercadoria a que nos referimos tem carne, osso e precisa comer, beber, vestir e morar, não podemos simplesmente descartá-la, como fazemos com outras mercadorias. Com os avanços tecnológicos e o surgimento no Japão do toyotismo, novas exigências são requeridas ao “novo trabalhador”. Torna-se necessário um trabalhador mais especializado, mais técnico, mais empreendedor, que saiba trabalhar em grupo e que, sobremaneira, se responsabilize pela produção. Porém, em contrapartida, o estado não garante ao trabalhador as necessárias condições para esse amoldamento da nova ordem, nem muito menos elementos que confirmem ao trabalhador a possibilidade de entendimento do movimento realizado pelo capital.

Sobretudo, tem se percebido uma educação voltada para o mercado de trabalho, ou seja, educar no sentido de preparar os trabalhadores para o exercício de determinada função sem que este possa elaborar um pensamento crítico e reflexivo sobre sua prática, mas acreditamos que a educação deva oportunizar ao aluno a identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento de questões referentes ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. Fazendo uma relação com a educação física, consideramos que a escola busque nas palavras de Xavier (2005, p 72),

Agir no sentido de desenvolver uma educação física que possibilite ao aluno um contato com seu conteúdo de forma desmistificada, auxiliando para que os mesmos tenham subsídios para analisá-lo criticamente. É dessa educação física que acreditamos caminhar em busca da legitimação da educação física no sentido de uma transformação social. É a escola a responsável pela socialização e sistematização da cultura, dos conteúdos da educação física, por meio de um professor consciente de seu papel social.

Diante disso, buscaremos através de nossa pesquisa acumular elementos que nos confirmem uma melhor possibilidade de entendimento dessa realidade, que em nosso olhar, precariza os contratos de trabalho, estabelece uma intensa falta de condições de trabalho, desvaloriza o exercício profissional em âmbito escolar e, por consequência, reduz a exigência de aprendizagem dos professores e estudantes.

3.1 Reconhecendo a realidade do trato com o conhecimento: como se organiza o trabalho pedagógico do professor de educação física

A realidade das escolas no nosso país vem indiscutivelmente sofrendo com constantes depreciações. Estas depreciações precarizam as condições de trabalho dos professores e, mais ainda, dilapidam a estrutura física e organizacional das escolas. A profissão do magistério passa por um momento de desvalorização. Nesse contexto, nos deparamos com uma escola inserida na sociedade capitalista, uma escola onde presenciamos o esvaziamento – tanto no sentido quanto no significado – do sistema de ensino, voltado para o rendimento e para a competição, prova disso são os processos seletivos para as universidades públicas, as olimpíadas (de matemática, física, etc.) e os jogos escolares – estes, que são “os carros-chefes” dos governos, pois arrebataam milhares de adolescentes em idade escolar para a prática de um esporte que busca o rendimento e a competição excessiva. Desta feita, compreendemos que a educação física – mesmo sendo uma pequena parte desse arcabouço maior que é a educação – promove uma influencia determinante dentro de tais instituições de ensino, pelo seu caráter lúdico e principalmente porque trata do movimentar-se, ou seja, por ser a disciplina que faz o aluno reconhecer o meio através de sua corporalidade.

Temos o entendimento que as concepções pedagógicas afeitas à educação física sofreram e sofrem influências das políticas educacionais, as quais determinam como se deve proceder quanto ao trato com o conhecimento. Estas abordagens pedagógicas reiteram a ordem vigente e apóiam o modelo social atual, a saber, o capitalismo.

Correntes filosóficas que trazem na sua essência o positivismo e a fenomenologia tendem a aprofundar e consolidar a ordem publica vigente, no nosso caso a burguesa, acelerando as diferenças entre as classes e corroborando para o acúmulo de capitais e, por consequência, da exploração do homem pelo homem. Lowy (1978, p. 10) faz uma alusão ao positivismo Comteano mostrando que está fundamentado em duas premissas essenciais:

Primeira: A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza (o que nós chamaremos de “naturalismo positivista”); na vida social reina uma harmonia natural. Segunda: A sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

Isso denota um caráter reacionário, conservador e, principalmente, contra-revolucionário do positivismo, o qual sempre esteve agregado à permanência de um “estado”, sendo este a base estrutural de manutenção do capital. Sobretudo, o que

estamos defendendo aqui é, justamente, a utilização de uma perspectiva de ensino da educação física que esteja a serviço da classe trabalhadora, a qual afirme o caráter de luta dos trabalhadores. Diante disso, estamos iniciando a busca por elementos que nos confirmem possibilidade de alteração do processo de precarização do trabalho pedagógico do professor de educação física e sua organização no trato com o conhecimento, pois, acreditamos que no trato com o conhecimento, deve-se estabelecer uma relação dialética entre sociedade, ciência e educação no intuito de promover uma sólida compreensão dos dados da realidade, suas relações e interconexões (SOUZA, 2009, p. 17).

Ademais, para tal compreendemos como necessária a devida análise das principais propostas de ensino utilizadas pelos professores. Nesse sentido, Segundo classificação proposta por Taffarel, Castellani Filho e Assis Oliveira existem duas formas de compreender as concepções de ensino da Educação Física, as quais referem-se ao trato com o conhecimento, são elas: **As Concepções não-propositivas:** A Abordagem Sociológica (MAURO BETTI, VALTER BRACHT, TUBINO); A Abordagem Fenomenológica (SILVINO SANTIN e WAGNER WEY MOREIRA); e A Abordagem Cultural (JOCIMAR DAÓLIO); **As Concepções propositivas que estão divididas em:** *Não-Sistematizadas*, abarcando as abordagens: Desenvolvimentista (GO TANI); Construtivista com ênfase na psicogenética (JOÃO BATISTA FREIRE); Concepção de Aulas Abertas (REINNER HILDEBRANDT); De referência do Lazer (MARCELINO e COSTA); Crítico-Emancipatória (ELENOR KUNZ); Plural (VAGO) e Psicomotora (LE BOULCH, VAYER, FONSECA); e as *Sistematizadas*: Aptidão Física / Saúde (NAHAS, GAYA, ARAÚJO, GUEDES); Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES) e PCN's (BRASIL). Entretanto, o que queremos analisar aqui é justamente a utilização, por parte dos professores de educação física, de abordagens de ensino que não contemplam em seu arcabouço teórico um conteúdo crítico e analítico da sociedade. Essa falta de conteúdo crítico – dentro das abordagens – faz do professor um agente reproduzidor de conhecimentos, os quais são tratados pedagogicamente no sentido de reafirmar ou negar um dado estado de coisas, pois a opção teórica é imanentemente uma opção política. No nosso caso, temos a intenção de tecer a crítica a essas abordagens de ensino demonstrando ser necessária a ampliação das possibilidades do trato com o conhecimento, de forma que esta ampliação garanta ao professor o entendimento das questões referentes ao cotidiano escolar que, sobremaneira, está permeado pelos aspectos políticos, econômicos e culturais. Consideramos que o direcionamento dado à educação física é determinado consciente ou inconscientemente por conjunturas políticas, culturais e, principalmente, econômicas

e ideológicas, desta forma, faz-se necessária a apreensão de uma abordagem que desvele esses elementos e se mostre capaz de compreender os diferentes aspectos da vida social.

Dentro das abordagens acima comentadas, destacamos: A fenomenológica, a desenvolvimentista, a Crítico-emancipatória, a construtivista e os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) como sendo as que predominam no cenário das pedagogias utilizadas pelos professores de educação física, além é claro da proposta critico-superadora que surge como pedagogia emergente a partir da década de 90 (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse sentido, nosso objetivo aqui é compreender estas propostas e entender como a utilização destas perspectivas pode influenciar na postura crítica dos professores com relação ao espaço social em que estão inseridos, além de considerarmos que é a partir do entendimento crítico da sociedade através da utilização de perspectivas críticas de educação e educação física que dar-se-ão as possibilidades de alteração do processo de precarização da intervenção do professor de Educação Física na escola pública. É fundamental compreendermos que a superação do processo de precarização se dará no plano estrutural, ou seja, na superação do modelo social vigente, o qual será superado no momento em que a propriedade privada não seja mais o pilar das relações sociais. A partir disso, torna-se factível percebermos que a utilização de uma metodologia de ensino crítica pode conferir maiores possibilidades (aos professores) de compreensão da realidade social. Isto posto, admitimos ser necessário o trato com o conhecimento a partir de uma abordagem de ensino da Educação Física crítica, pois consideramos que a capacidade de elaborar sínteses sobre a realidade nos indicam caminhos pelos quais podemos percorrer no sentido de organizarmos ações, que devem transcorrer sobre o plano político, com fins à superação dos entraves gerados pelo novo ordenamento do capital.

A abordagem fenomenológica identifica como central no tratamento metodológico referente à educação física que o homem é corporeidade, gesto, movimento, expressividade, ou seja, identifica que este mesmo homem não se reduz a dimensão de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal. Nas palavras de Santin (1987), “como expressividade, palavra e linguagem” (p. 26). Este entendimento do que seja o objeto de estudo da educação física retrata uma realidade conceitual voltada para o indivíduo *consciente de si*, sabedor de *sua corporeidade* e promotor de mudanças no *seu modo* de viver e compreender a *sua realidade*. Hildebrandt (2009) reitera as palavras de Santin quando diz que “uma teoria do movimentar-se humano parte do indivíduo, de suas particularidades individuais e de como cada um se comporta frente a uma situação que visa o movimentar-se” (p. 19). No entanto, sabemos que para

transformar a realidade na qual estamos submetidos, necessitamos de uma série de elementos que perpassam não apenas o plano individual, mas que indubitavelmente deva admitir um caráter que caminhe para a construção coletiva do conhecimento. Há necessidade de compreendermos a importância da dimensão coletiva e considerarmos que as particularidades (individualidades) dão corpo a essa dimensão. A não assimilação destes elementos implicará em alguns problemas metodológicos no decorrer do processo de transmissão do conhecimento. Na educação física, temos vários exemplos desses problemas e dentre vários podemos citar o caso do futebol. Praticamos na escola um futebol que assistimos na TV e o reproduzimos dentro das aulas, privilegiando apenas poucos alunos que sabem e querem jogar, enquanto aos demais resta-lhes assistir e, muitas vezes, serem excluídos das aulas por esses alunos mais habilidosos.

Ao professor, cabe então perceber essa discrepância e buscar tratar o conteúdo de maneira que todos os alunos de forma coletiva possam ter acesso ao conhecimento trabalhado – no nosso caso o futebol –, além de possibilitar o entendimento de sua realidade social com vistas a alterá-la. No caso da abordagem fenomenológica percebemos a ausência de um conteúdo mais crítico-social o que possibilitaria a compreensão da realidade escolar nos seus aspectos políticos, culturais e ideológicos. Mesmo que essa abordagem não contenha uma sistematização, ou seja, uma metodologia de ensino, ela traz em seu arcabouço teórico a intenção de atribuir à prática da educação física um cariz balizado na fenomenologia. Ela busca refletir sobre o mundo de acordo com o que pensamos, usando as palavras de Santin “as mudanças da ação humana só acontecem quando precedidas pelas mudanças no mundo do pensamento. Isto porque nós sabemos que a ação humana é determinada e guiada pelas nossas idéias e intenções” (p. 29). O que estamos buscando com essa interlocução é justamente mostrar que trabalhar com uma abordagem de ensino que não mantenha em seu arcabouço teórico uma reflexão sobre a realidade social em que os alunos estão submetidos é deixar de lado os dados empíricos em detrimento da sensibilização individual, limitando as possibilidades cognitivas de compreensão dos fatos e acontecimentos da vida social.

Outra abordagem que merece atenção é a Desenvolvimentista. Esta, talvez deva ser uma das perspectivas de ensino mais utilizada nas aulas de educação física, pois traz no seu envoltório teórico a compreensão que pedagogizar o movimento, ou seja, envolver a população em geral na prática de atividade motoras pode trazer melhorias à sua qualidade de vida. Ela considera ainda que existam padrões sequenciais de desenvolvimento motor em cada fase da vida e que eles devem ser trabalhados no

intuito de promover esta suposta melhoria. Para esta abordagem, os alunos precisam ser guiados por intermédio dessas seqüências padronizadas de movimentos em cada fase do seu desenvolvimento motor, as quais de acordo com Go tani (1988) “significam que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as necessidades e expectativas serão alcançadas” (p. 2). O que esta abordagem considera como expectativas a serem alcançadas, dá-se, justamente, na possibilidade da melhoria das condições de vida.

Do ponto de vista do referencial teórico a abordagem desenvolvimentista busca na fisiologia, anatomia e biologia seus alicerces (GO TANI, 1988). Estes referenciais teóricos, de certa forma, se afastam de uma compreensão mais ampliada de mundo e deposita no plano individual, o elemento fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista motor, quanto do ponto de vista afetivo e das relações sociais. No nosso entendimento, considerar como categoria central o movimento – o desenvolvimento motor – limita as possibilidades de compreensão do plano concreto da vida social porque admite apenas uma dimensão do ser, a dimensão motora. Absorver esta perspectiva de ensino dentro das aulas de educação física dificulta a necessidade de entender as contradições da vida social e, sobremaneira, reduz as possibilidades de alteração das contradições do mundo contemporâneo. Dessa maneira, a utilização da abordagem desenvolvimentista traz implicações significativas para o trabalho pedagógico dos professores, visto que, não contempla ou considera que vivemos numa sociedade de classes e intensamente contraditória. Esta abordagem tem pressupostos fundados numa serie de pedagogias tidas como pedagogias tecnicistas, ou seja, voltadas ao aprimoramento dos gestos técnicos e motores, tendo como meta aumentar a produtividade. A mesma lógica Saviani (2008, p. 12) nos traz quando fala que

a partir dos pressupostos da neutralidade científica e inspirados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetiva e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Seguindo nosso diálogo com as abordagens de ensino da Educação Física com o intuito de entendermos as possibilidades de alteração do processo de precarização do trabalho pedagógico dos professores, vamos agora à perspectiva Critico-emancipatória.

Esta abordagem vem apresentar uma proposta didático-pedagógica para a educação física escolar centrada no ensino dos esportes e no agir comunicativo como conteúdos centrais de análise. Quando falamos em agir comunicativo, leia-se as

considerações de Jürgem Habermas²⁷ sobre a linguagem. Embasado nas teorias sociais deste pensador frankfurtiano, Elenor Kunz elabora o que chamamos de proposta crítico-emancipatória. Esta proposta, mesmo não encarando-se como uma proposta sistematizada, ou seja, uma metodologia de ensino, ela estabelece a função do esclarecimento, o qual implica sempre uma racionalidade comunicativa e, principalmente, que a educação denotará sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas” (KUNZ, 1994). Nesse sentido, observamos que a referida abordagem de ensino eleva a categoria da linguagem ao patamar de centralidade no que concerne ao entendimento da realidade. Isto posto, apesar de considerarmos essa abordagem como sendo uma das que mais avançam no sentido de análise social e o trato com o conhecimento, vemos ainda pouca relação com os dados empíricos, materiais, os quais modificam a realidade e transformam a forma de intervenção social. A própria abordagem e seu interlocutor Elenor Kunz arguem sobre esse aspecto, demonstrando que não é de interesse dessa abordagem de ensino deter-se a questões epistemológicas, políticas e sociais presentes nas práticas pedagógicas da educação física. Essa perspectiva de ensino focaliza no esporte sua relação principal e considera o agir comunicativo (Habermas) e a interação entre os sujeitos necessários à compreensão dos dados sociais. Contudo, considerar a linguagem como central, no nosso entendimento, é de certa forma, novamente, individualizar as ações que possivelmente venham promover a transformação da realidade, pois entendemos que apenas a ação coletiva e organizada a partir do trabalho enquanto categoria central poderá intentar uma profunda modificação nas bases do trabalho pedagógico do professor de educação física.

A abordagem Construtivista, também conhecida como “*De corpo inteiro*”, sofre influencia da psicogenética de Jean Piaget e considera que o ser humano não pode ser entendido como um organismo separado entre mente e corpo, mas um todo orgânico. Faz referência também às características simbólicas de cada fase do desenvolvimento da criança, como: engatinhar, andar, correr, pular, saltar e as formas de interação com o meio ambiente expressos nos brinquedos, brincadeiras e jogos (FREIRE, 1997). João Batista Freire em seus livros “*Educação de corpo inteiro e Educação como prática corporal*”, deixa explícito sua intensa relação com o significado e o sentido de cada fase do desenvolvimento da criança dentro da escola. Esta relação dar-se-á sob vários aspectos e formas, os quais precisamos compreender. As crianças precisam entender

²⁷ Nas palavras de Neto (2008) Habermas, um pensador vinculado ao que se denominou a escola de Frankfurt, tem, como eixos teóricos centrais, a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência, a cultura e a discussão da indústria cultural, além do debate sobre o estado, em particular, as suas formas de legitimação.

que sua relação com o mundo se dá através da interação corporal com o meio, quando falamos em corporal, leia-se corpo e mente de forma indissociável, atribuindo uma educação dos sentidos para a criança. Para Freire (2003), “a idéia é trazer para a escola a tarefa de educar os sentidos, o que já deveria ocorrer a muito tempo, assim como deveriam estar incluídas nos currículos a educação da sociabilidade, da estética e da afetividade” (p. 127). A compreensão de corporeidade dada pelo construtivismo remonta as características de um corpo individualizado e sociabilizado com as questões do cotidiano escolar e social, porém decididamente não altera a realidade em que estes sujeitos educados através dos sentidos estão permeados. Na nossa análise pensamos que a compreensão consciente de que estamos inseridos numa sociedade de classes – excludente e contraditória – se encara enquanto uma das necessidades básicas das teorias metodológicas que tratam o conhecimento afeto a educação física. Desta feita, percebemos significativos avanços nessa perspectiva, entretanto, ainda carece de um sentido mais crítico e dialético no que se refere ao enfrentamento das contradições do mundo contemporâneo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) encaram-se como a política educacional do MEC, onde estão contidos os conteúdos, objetivos, formas de avaliação, metodologias de ensino e os princípios básicos, a saber, o princípio da inclusão, da diversidade e as categorias de conteúdos. Além de trazer uma síntese das tendências pedagógicas da educação física escolar. Neles também, encontramos uma formação que aponta como perspectiva a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos nas suas diversas áreas. Ele pretende criar condições dentro do seio escolar, para que os jovens possam ter acesso ao conhecimento socialmente produzido visando à prática da cidadania (PCN’s, 1998). Pensamos que os parâmetros curriculares são um plano nacional de ensino que, por ser nacional, tende a uniformizar a educação brasileira, o que consideramos ser demasiadamente contraditório devido às diferenças culturais, sociais e econômicas das diversas regiões do país. Os documentos que constituem os PCN’S nos oferecem uma visão diversificada no que diz respeito à Educação Física, pois não mantém em sua estrutura uma coerência teórica e, desta forma, admitem um ecletismo teórico, consolidando como objeto de estudo vários elementos como a cultura corporal de movimento, a motricidade humana, o próprio movimento, entre outros. Observamos nos PCN’s que, assim como em outras abordagens de ensino já citadas, há uma extrema valorização do indivíduo como o responsável pela mudança e transformação da realidade, em detrimento do sujeito coletivo como capaz de alterar as condições objetivas de superação do capital. Quando

analisamos os PCN'S para a Educação Física, encontramos uma tendência em corroborar com a perspectiva construtivista, visto que os conteúdos são tratados pedagogicamente pelo viés da psicologia.

Em suma, estas teorias que reconhecidamente não estabelecem uma crítica direta ao modelo educacional atual servem de apoio pedagógico a solidificação de propostas reprodutivistas da educação, em outros termos como diz Saviani (2008, p. 29),

Pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Para que possamos criticamente fomentar nossas análises, buscaremos alicerces na perspectiva Crítico-superadora, a qual nos referimos no início de nossas explanações sobre as abordagens de ensino da educação física. Com um aporte teórico voltado para a afirmação dos temas da cultura corporal – jogo, lutas, dança esporte e ginástica – e tendo no materialismo histórico dialético o instrumento de interpretação da realidade, a proposta crítico-superadora no nosso entender, perfaz um conjunto de elementos que auxiliam no trato com o conhecimento, na organização do trabalho pedagógico e na busca por argumentos teórico/metodológicos, pedagógicos e científicos que nos dêem à possibilidade de compreender que vivemos numa sociedade de classes extremamente contraditória e excludente. Nesse sentido, considerar a cultura corporal como objeto de estudo da educação física “não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão recolocá-los no âmbito do espaço temporal da vida real de uma sociedade de classes (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009, p. 174).

Precisamos mostrar que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que estas classes são antagônicas. Carecemos de uma teoria que nos dê consciência dessa relação, desse modo, ter consciência significa nas palavras de Lukács (2003, p. 140), agir historicamente de forma decisiva como classe enquanto totalidade, “a qual é determinada, em última análise, por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo”.

Então, como fazer com que os estudantes, professores e aqueles submetidos a um trabalho pedagógico embasado em teorias que não contém em seu arcabouço essa consciência de classe possam compreender que a superação das contradições se dará no plano estrutural e que é necessário para isso termos instrumentos para desvelar a essência do capital? O que estamos buscando entender com a necessária utilização da

cultura corporal como objeto de estudo da educação física é, justamente, levantar um conjunto de elementos que auxiliem na compreensão por parte destes atores de sua posição nesse atual contexto de contradições. Desta feita, a premissa que versa acerca da consciência de classe se encontra, no nosso estudo, como um dos objetos fulcrais para permitir a superação dos problemas gerados pela ordem do capital.

Foi pensando em uma pedagogia que tente não só romper com a hegemonia instalada, mas superá-la, de forma a reorganizar teoria, reflexão e prática, logicamente criticando o modelo atual, com fins a uma nova ordem, na qual impere a apropriação ativa e consciente do conhecimento, que fizemos a opção pela abordagem de ensino critico-superadora, a qual entende que "a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica" (CASTELANI et.al., 2009).

A reflexão entre teoria e prática que mencionamos é aquela afeita ao que Vázquez (2007) apresenta como concepção da dimensão praxiológica em Marx onde a prática na medida em que é teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente (p. 109). Nossa intenção é que o estudante desenvolva uma nova leitura da realidade, na qual ele possa compreender o real objeto de estudo e a contribuição particular de cada elemento, inclusive de suas atitudes no processo, desvelando sua relevância social, cultural e política. Nessa proposta de ensino se apresenta uma nova compreensão de educação física, caracterizada como sendo "uma disciplina que trata pedagogicamente na escola de um conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal²⁸", onde o objeto de estudo da Educação Física, como acima citado – foi revisto por Taffarel, presente em Castellani et. al. (2009, p. 163), a qual fala que:

Em decorrência da própria legislação vigente localizamos como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. Atualmente precisamos melhorar esta compreensão destacando que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outros. As relações entre atividade física – educação física – cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo e, muito menos, a partir de uma representação, a linguagem.

Assim o homem, simultaneamente ao movimento de construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi

²⁸ (Op. cit., pág. 61)

transformando a natureza, construindo a cultura e se reconstruindo²⁹. É esse ser humano que a cultura corporal quer animar: o ser social e histórico, que apropriado do conhecimento, principalmente aquele obtido através dos elementos da cultura corporal, o contextualiza sistematicamente, e o socializa pela expressão desses conteúdos chegando o mais próximo possível da veracidade da compreensão da realidade social complexa e contraditória em que vive, bem como afirmar os interesses de classe das camadas populares. Segundo Libâneo (1994), “cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos; auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais; prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social” (p. 17). Sendo assim, a proposta pedagógica supracitada coloca o indivíduo como agente transformador da realidade na qual está inserido, sendo o mesmo, elemento articulador de uma prática social que possibilite analisar a sociedade nos mais variados elementos pautados na correlação da luta de classes e que sua prática seja direcionada também, a autonomia do sujeito para que ele possa ter autocrítica, conduzindo assim o seu processo de formação universal rumo a um ideal emancipador de formação omnilateral.

Portanto, agora que já tivemos uma visão das principais abordagens pedagógicas da Educação Física vamos buscar analisar os dados coletados no campo e verificar as condições de realização do trabalho pedagógico do professor de educação física. Sobretudo, porque consideramos que é através do trato pedagógico a partir da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física que conseguiremos alterar o trabalho pedagógico dos professores, não apenas no trato com o conhecimento, mas na função social atribuída a eles, qual seja a de dar acesso aos alunos a um conhecimento referenciado nos marcos do materialismo histórico dialético, a fim de possibilitar uma maior participação coletiva dentro da escola (através do planejamento e resolução de problemas), assim, como na comunidade que estes fazem parte.

4. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA-PB.

Passemos agora à análise de como se encontram os professores, em específico, os professores de Educação Física do Município de João Pessoa. Porém, antes de adentrarmos nesse entrave vamos a alguns dados importantes de serem relatados e analisados. O departamento intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos

²⁹ (Op. cit., pág. 40)

(DIEESE), em abril de 2010, estipulou o salário mínimo necessário em R\$ 2.257,52. O salário necessário é aquele que garante ao trabalhador e à sua família o atendimento às necessidades vitais, como educação, lazer, moradia, alimentação, vestuário, transporte – a partir dos preceitos constitucionais. Não obstante, em julho de 2008, o Governo Federal instituiu a Lei 11.738 (BRASIL, 2008) garantindo o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O valor do piso deve estar vinculado ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério e deve corresponder ao valor de R\$ 950,00 aqueles profissionais recém-contratados e que possuem formação de nível médio (modalidade Normal), para uma carga horária de 40 horas semanais.

Acreditamos que o Piso Salarial do magistério público instituído pela Lei acima referenciada já nasce defasado, não garantindo melhores condições de vida e trabalho aos profissionais da educação básica. Este é um dos elementos presentes no processo histórico que precariza a escola pública, desestabiliza o trabalho docente e agrava a saúde do profissional. Com um Piso de R\$ 950,00 o professor procurará outros empregos no intuito de complementar sua renda, realizando uma jornada dupla e muitas vezes tripla de trabalho. O salário do professor deveria garantir a dedicação exclusiva em uma única instituição escolar, de maneira que se construa uma relação mais próxima com os alunos, com as atividades de planejamento e formação, além de ampliação da interação com a comunidade em que a escola está inserida. Essa relação entre salários e precarização das condições de vida do trabalhador, já fora tratada por Marx e Engels (2007, p. 48) quando nos advertiam que

Os interesses, as condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais a medida que a máquina extingue toda diferença de trabalho e quase por toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo. Em virtude da concorrência crescente dos burgueses entre si e devido as crises comerciais que disso resultam, os salários se tornam cada vez mais instáveis; o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna a condição de vida do operário cada vez mais precária.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), dizia que ensinar exige luta em favor dos direitos dos educadores. Luta essa que deve, a nosso ver, servir de guia para os projetos de cada professor, de modo que atribua a estes profissionais um sentido e um significado que estejam atrelados à construção de uma sociedade autônoma e crítica. Portanto,

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (p. 66)

O que se observa na Paraíba é um cenário que merece atenção, pois no nosso estado ainda vigora a relação ilegal do contrato precário de trabalho entre a categoria docente e o poder público, infringindo aparatos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), diz em seu artigo 67 que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.”

Os contratos precários não obedecem aos preceitos legais da relação trabalhista. Os professores não possuem vínculo com o regime estatutário e nem tampouco são celetistas. Isso faz com que os professores sejam presas fáceis de uma política ajustada aos ditames do capital, a qual humilha, maltrata e gera uma relação de subserviência com os donos do poder – representado aqui pela figura do estado. O professor, de contrato precário, é o elo frágil nesse processo de dilapidação da escola pública. Segundo dados obtidos através do relatório final de atividades da Formação Continuada de Professores de Educação Física no ano de 2008, verificamos que na rede municipal de ensino da PMJP (Prefeitura Municipal de João Pessoa, p. 6-7),

Existem muitos professores chamados de Prestadores de Serviço (PS) e infelizmente os números exatos que indicam quantos professores estão nesta situação não são divulgados pelo poder público. Porém durante o processo da Formação Continuada conseguimos constatar que muitos professores recebiam líquido R\$ 350,00, para uma carga horária de 20 horas (na época o salário mínimo era de R\$ 415,00). Os chamados Prestadores de Serviço são contratados sem seleção pública e alguns deles estão com mais de uma década nesta situação.

A Lei do Piso Salarial garante aos professores que 1/3 de sua carga horária seja para atividades de planejamento. Aos prestadores de serviço não cabe a lei, são vinte horas de sala de aula e a luta incessante pela sobrevivência em outras paragens.

Diante desses entraves vamos agora passar ao reconhecimento da realidade vivida pelos professores de educação física na rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, a fim de podermos mensurar os níveis de precarização do trabalho

pedagógico e a implicação destes na organização do trabalho pedagógico e, principalmente, na possibilidade de alteração dessas contradições.

Em janeiro de 2010, procuramos a Secretaria de Educação (SEDEC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), no intuito de viabilizarmos as pesquisas nas escolas e as entrevistas com os professores. Para isso a prefeitura nos entregou uma lista com as 96 (noventa e seis) escolas alocadas no Município, onde continham também a lista das “escolas pólos”, ou seja, as escolas que “para a PMJP” são referências em cada região do Município³⁰, referências tanto no que diz respeito à proximidade com as outras escolas da região em que cada uma pertence e, também, pelo fato de terem uma melhor condição estrutural. As visitas foram realizadas no período de 03 a 18 de março de 2010. Para cada escola selecionada foram feitas pelo menos duas visitas, a primeira, de entrega da carta de apresentação e agendamento da visita com a direção e os professores e, a segunda, de aplicação dos questionários e fichas de observação, além do registro de fotos. Quando não encontramos o professor ou a direção no dia previsto, em algumas escolas foi preciso mais uma visita. No total, realizamos 22 visitas. Na primeira semana de coleta de dados, além da presença do próprio mestrando em questão, pudemos contar com o auxílio de mais um professor (Diôgo Severo de Souza), que ficou responsável de aplicar alguns questionários e registrar os espaços. Para os registros utilizamos uma máquina fotográfica e as anotações nos instrumentos de coleta (ficha de observação e questionário). O tempo de duração de cada visita variava (entre uma hora e meia e três horas) de acordo com a disponibilidade dos professores e da direção, pois não queríamos comprometer o andamento dos trabalhos da escola.

Feito isso, visitamos as seguintes escolas pólos presentes no quadro a seguir:

³⁰ A Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP divide as escolas por localização geográfica em pólos de ensino. Na prefeitura existem nove pólos e cada pólo tem sua escola pólo, ou seja, escola referência. Para melhor visualização ver mapa no anexo I.

Quadro 1: escolas visitadas para análise.

ESCOLAS VISITADAS	ENDEREÇO
Pólo 1 - Ana Cristina Rolim Machado	Av. Hilton Souto Maior, 555, Água Fria, Bancários.
Pólo 2 - Dumerval Trigueiro Mendes	Rua 14 de julho, 891, Rangel.
Pólo 3 - João Santa Cruz	Rua Des. Santo Stanslau, 460, Bairro dos Novais.
Pólo 4 - Fenelon Câmara	Rua Adalto Toledo, 157, Ernesto Geisel.
Pólo 5 - Santos Dumont	Rua Frei Miguelino, 34, Varadouro.
Pólo 6 - Senador Rui Carneiro	Rua João de Brito, 180, Mandacaru.
Pólo 7 - Duque de Caxias	Rua José da Cunha, 101, Costa e Silva.
Pólo 8 - Moema Tinoco Cunha Lima	Rua Severino Bento de Moraes, 175, Funcionários II.
Pólo 9 - Apolônio Sales de Miranda	Rua Engenheiro Retumba, 240, Cruz das Armas.

No sentido de buscar elementos que nos dessem subsídios para nossas análises sobre como se caracteriza a precarização do trabalho pedagógico dos professores de educação física nas escolas da rede Municipal de ensino de João Pessoa, foram visitadas 9 (nove) escolas pólos e a estas aplicados dois instrumentos de coleta de dados, a saber, uma ficha de observação (aplicada a direção das escolas) e um questionário (aplicado aos professores das escolas pólos).

A ficha de observação semi-estruturada (Anexo II) foi aplicada a um responsável pela escola – que podia ser o diretor, o secretário ou qualquer outra pessoa que respondesse pela instituição. Na aplicação da ficha, os responsáveis pelas escolas puderam responder sem a intervenção do entrevistador que estava à disposição para qualquer dúvida referente ao preenchimento das questões.

A ficha foi dividida em três partes: 1) Quanto às condições estruturais para as aulas de educação física; 2) Quanto ao material didático para as aulas de educação física; 3) Quanto ao pessoal envolvido no assessoramento do professor.

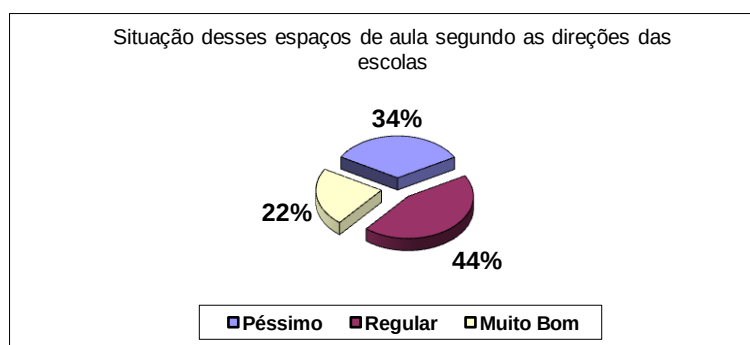
O questionário semi-estruturado aplicado aos professores (Anexo III) foi respondido na presença do entrevistador que fazia as perguntas e preenchia o questionário de forma que preservasse a resposta do entrevistado da maneira como ele as respondia, sem alteração e interferência. O questionário esteve dividido em quatro partes: 1) Dados de identificação do professor; 2) Quanto ao trato com o conhecimento; 3) Quanto as relação de trabalho; 4) Quanto às condições de trabalho.

Por considerarmos que a quadra ou ginásio se encara enquanto espaço apropriado para a realização das aulas de Educação Física, fomos saber se nas escolas pólos existiam tais locais, nesse ínterim, das escolas visitadas, 6 (seis) apresentavam

quadras poliesportivas para a realização das aulas de Educação Física, ao passo que, as outras 3 (três) não apresentavam tais locais. Sendo uma escola que apresentava uma área lateral às salas de aula, outra que tinha muito espaço físico, mas que as aulas eram realizadas debaixo de árvores, em caixas de areia e estacionamento desativado, e ainda outra escola que tinha um espaço no final da escola, o qual era uma caixa de areia e um espaço de rachinha (pedra característica da nossa região). Nesta ultima escola percebemos uma caixa de esgoto aberta, deixando os alunos expostos a doenças e problemas respiratórios.

De acordo com os dados obtidos com as fichas de observação procuramos avaliar os espaços físicos para realização das aulas de educação física, pois consideramos que não basta apenas que os locais de aula existam, mas definitivamente que estes tenham uma qualidade que possa dar ao estudante a possibilidade de assistir aulas com totais condições de higiene e limpeza, além de promover a menor interferência possível dos fenômenos naturais (chuva e sol). Diante disso, podemos perceber que 33% das direções avaliaram que seus espaços estão em péssimas condições de utilização, 45% estavam em condições regulares de uso e apenas 22% avaliaram os espaços como de muito boa qualidade, como podemos verificar no gráfico 1 que mostra a situação dos espaços de aula de Educação Física segundo a direção das escolas. Observadas nas 09 (nove) escolas pólos da rede municipal.

Gráfico 1.

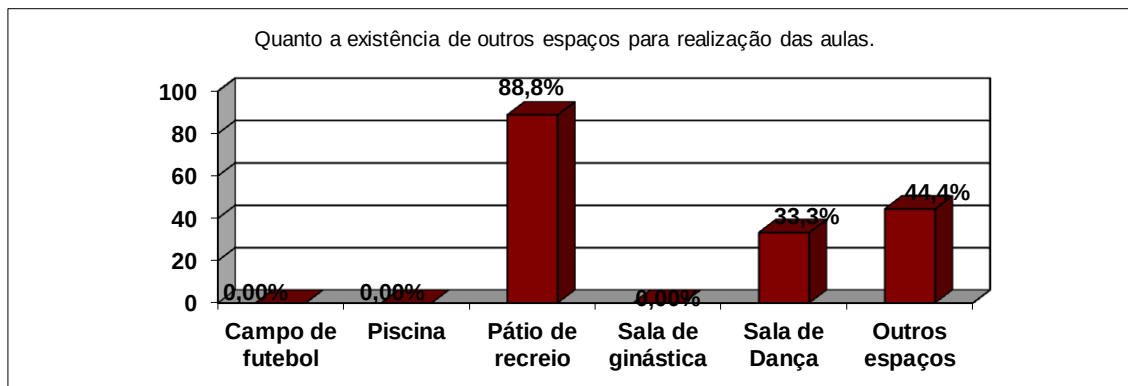


Quando observamos o gráfico 1 percebemos que somando-se os índices “péssimo” e “regular” temos o resultado que 78% das escolas visitadas não possuem espaços adequados para realização das aulas, o que nos permite concluir que existe um determinante nível de precarização que, em muitos casos, até inviabilizam as aulas, de maneira que os professores ficam impossibilitados de exercer sua função da forma adequada. Ademais, podemos perceber também que a precarização do trabalho pedagógico se caracteriza nesse contexto, resultado de anos de descaso com o que é

público, tanto por parte do Município, quanto pelos próprios usuários. Portanto, consideramos ser necessária a intervenção do poder público nessas instituições de imediato para possíveis alterações no trabalho pedagógico do professor e, principalmente, mudanças nas relações precárias de trabalho, as quais estão expostas estes profissionais.

Também procuramos saber da direção sobre a existência de outros espaços para realização das aulas de educação física. Na ficha de observação indicamos alguns locais que consideramos importantes para a realização das aulas e, principalmente, para possibilitar a vivência do maior número possível de elementos da cultura corporal. Durante a aplicação, o responsável pela escola teria que marcar com “sim” ou “não” os espaços que foram elencados na ficha, a saber: 1) Campo de futebol; 2) Piscina; 3) Pátio de recreio; 4) Sala de ginástica; 5) Sala de Dança; 6) Qualquer outro espaço definido pela escola para a realização das aulas. Nesse sentido, observemos a gráfico 2 que mostra as respostas das direções quanto à existência de outros espaços para realização das aulas de Educação Física (%). Observadas nas 09 (nove) escolas pólos da rede municipal.

Gráfico 2.



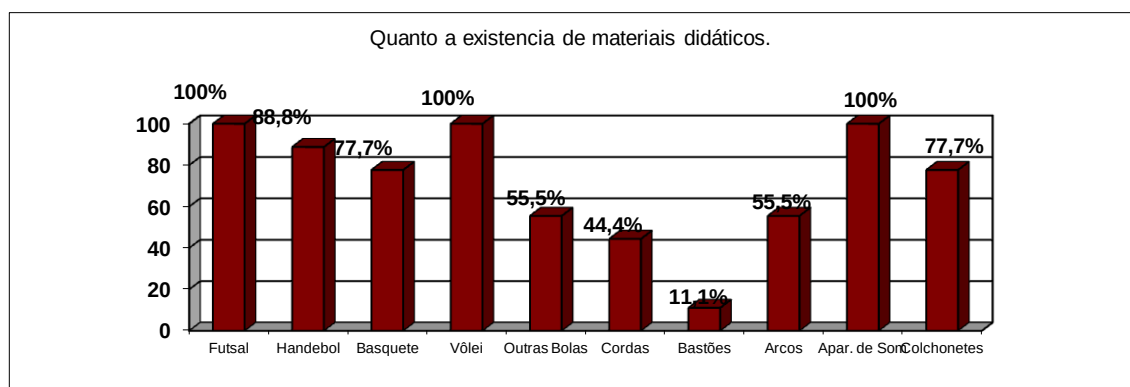
Outro referencial de extrema importância para a concretização da organização do trabalho pedagógico era a existência de material didático (bolas, arcos, bastões, livros etc.) para os professores objetivarem os planos de aula e de ensino, pois sem eles as possibilidades de vivenciar, sistematizar e ampliar o conhecimento ficam comprometidas. Nesse caso, consideramos dois princípios básicos: o primeiro se refere à existência de material e o segundo a qualidade destes materiais, pois entendemos que, como no caso dos espaços físicos, não basta apenas ter materiais, mas que estes sejam de qualidade e quantidade suficiente para dar suporte didático. Uma situação ideal seria, por exemplo, uma turma com 20 alunos possuir uma bola para cada par de alunos e

estas bolas teriam que ter uma qualidade comprovada pelos professores e institutos que atestam qualidade para produtos fabricados no território nacional.

Quando perguntados sobre a existência de materiais didáticos de ensino para as aulas de educação física, as direções nos mostraram que: 100% das escolas possuíam bolas de futsal, vôlei e aparelho de som, 88% delas possuíam bolas de handebol, 77% possuíam bolas de basquete e colchonetes, 55% arcos e outras bolas, 44% das escolas possuíam cordas e apenas 11% possuíam bastões (gráfico 3).

A partir dos dados obtidos podemos demonstrar que existe uma carência de materiais didáticos para a realização das aulas de Educação Física, caracterizando um processo de precarização das condições de objetivação do trabalho do professor, visto que este ficará em certos momentos impossibilitado de executar seu trabalho, não conseguindo realizar o que foi planejado nos planos de aula e ensino. É importante ressaltar que estamos caracterizando o processo de precarização do trabalho pedagógico dos professores e este índice, qual seja os referentes aos materiais didáticos se encaram como fundamentais nas nossas análises, pois percebemos que aqueles professores que em suas escolas não encontram material suficiente, acabam retirando dinheiro do próprio bolso para aquisição e manutenção destes materiais – presente nas falas de alguns professores entrevistados, relatadas nos instrumentos de pesquisa. Essa relação dá-se entre os próprios professores como prática comum, ou seja, é fácil encontrar materiais dos próprios professores nas escolas. Em conversa com alguns professores, um deles nos respondeu: *“meu amigo, se a gente não compra, muitas vezes não tem como dar aula”* (L. A.). Essa relação que nos parece algo comum, reflete mais um dos indicadores da existência na rede municipal de um processo de precarização que visa responsabilizar os professores pelas impossibilidades de objetivação das aulas.

Gráfico 3.



Como se não bastasse à falta de alguns materiais didáticos para realização e concretização dos planos de aula e ensino, podemos perceber também que a qualidade destes materiais na maioria das escolas não atende as necessidades dos professores, fato devidamente relatado em algumas das respostas, presentes nos questionários. De acordo com o quadro a seguir que nos mostra à situação desses materiais, podemos perceber que em apenas uma escola e para um único material existia uma condição excelente de conservação. Para outras três escolas e outros dois materiais podemos perceber condições muito boas de conservação. Grande parte dos materiais presentes nas 9 (nove) escolas visitadas encontravam-se em bom estado de conservação, muito embora percebemos a existência de um alto índice de avaliação negativa dos materiais em um alto número de escolas. No quadro a seguir podemos visualizar com precisão a avaliação das direções das escolas quanto aos materiais didáticos utilizados pelos professores de educação física.

Quadro 2: Avaliação da direção das escolas quanto ao estado de conservação dos materiais didáticos utilizados nas aulas de educação física.

	Péssimo	Regular	Bom	M. bom	Excelente	TOTAL
Futsal	11,1%	22,2%	66,6%	-	-	100%
Handebol	11,1%	22,2%	66,6%	-	-	88,8%
Basquete	11,1%	11,1%	55,5%	-	-	77,7%
Vôlei	11,1%	11,1%	66,6%	11,1%	-	100%
Outras bolas	-	-	55,5%	-	-	55,5%
Cordas	-	22,2%	44,4%	-	-	66,6%
Bastões	-	11,1%	-	-	-	11,1%
Arcos	-	11,1%	44,4%	-	-	55,5%
Som	11,1%	22,2%	44,4%	22,2%	-	100%
Colchonetes	-	-	77,7%	-	-	77,7%
Outros Equip.	-	-	22,2%		11,1%	33,3%

Considerando que os materiais são fundamentais para a realização das aulas e que as condições de uso devem ser asseguradas, é que, fomos às escolas saber se existem locais para guardar estes materiais e se estão sendo bem acondicionados, em locais apropriados. Quanto a essa situação podemos perceber que 8 (oito) escolas apresentavam local para guardar materiais e apenas uma não possuía. Nesta ultima, verificamos que os materiais estavam sendo armazenados em banheiros desativados, o que está longe de ser considerada uma situação minimamente regular, pois estes materiais deveriam ser guardados em um local específico e pensado para tal. Para melhor visualização observemos o quadro 3.

Quadro 3. Quanto à situação dos locais para guardar os materiais didáticos utilizados nas aulas de Educação Física segundo a direção das escolas.

	Local para guardar os materiais didáticos
Péssima	11,1%
Regular	44,4%
Boa	33,3%
Muito boa	-
Excelente	-
TOTAL	88,8%*

*Obs: Por uma escola não apresentar local para guardar material, não foi possível fechar o quadro nos 100% esperado.

Não obstante, outro importante indicador de uma possível precarização das condições de trabalho do professor, não apenas de educação física, se apresenta na possibilidade desse professor ser assessorado por outros profissionais durante o processo educativo (Gráfico 4). Visto isso, entendemos como indispensáveis ao processo de assimilação e adaptação ao ambiente escolar a participação de uma equipe pedagógica que atue de forma interdisciplinar na facilitação do processo ensino aprendizagem por parte do estudante, contribuindo assim para o progresso pedagógico destes nas disciplinas oferecidas na escola.

Quando argüimos as direções acerca da presença dentro de cada escola pólo dos profissionais que compõem a equipe pedagógica, percebemos que apenas uma escola possuía pessoal de assessoramento ao professor de educação física. Este funcionário encontra-se diariamente na escola e cuida dos materiais e da organização do ginásio poliesportivo e é exclusivamente designado para apoiar o professor de educação física com os materiais didáticos. Em todas as outras escolas os próprios professores ficam responsáveis por essa demanda, o que nos faz entender que o trabalho do professor de educação física fica comprometido e precarizado, na medida em que este tem que realizar várias tarefas, além daquelas afeitas à sua competência, são elas: trazer as turmas para o espaço de aula (que pode ser a quadra ou o espaço destinado para tal); transportar os materiais didáticos; organizar a entrada de outros estudantes no espaço onde está acontecendo a aula, ou seja, o professor, muitas vezes, trabalha como responsável pelo trânsito de alunos no local e hora da aula. Diante disso, consideramos que o trabalho do professor fica invariavelmente comprometido, tanto do ponto de vista organizacional quanto pedagógico, afetando diretamente a qualidade do ensino e a possibilidade de assimilação do conhecimento pelos estudantes.

Observamos, também, que na maioria das escolas encontramos uma equipe pedagógica, o que é indispensável quando falamos em educação escolar, entretanto, em todas as escolas visitadas não observamos um trabalho conjunto, interdisciplinar destes

profissionais, ao contrário, em algumas escolas percebemos profissionais acumulando funções e, muitas vezes, realizando atividades que não eram de sua área de trabalho.

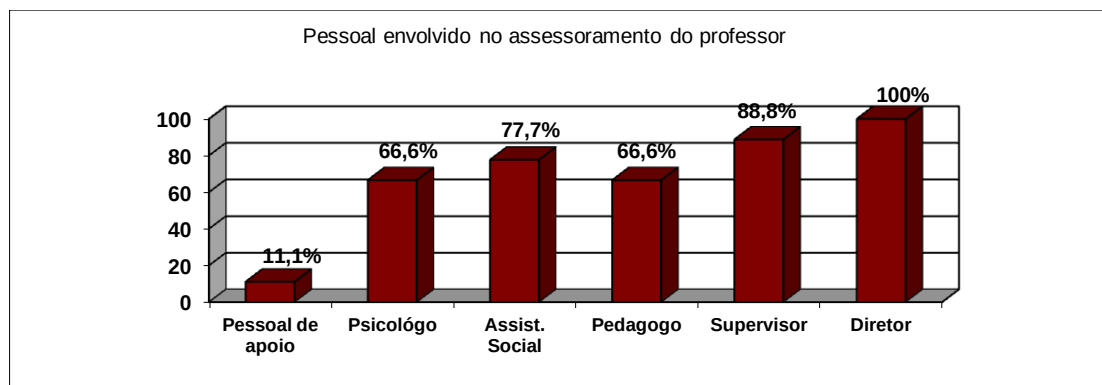
Na observação do gráfico 4, encontramos os seguintes indicativos, referentes a equipe pedagógica: Das escolas visitadas (66,6%) apresentavam psicólogos, porém alguns deles estavam se aposentando, outros desempenham atividades que não são as deles, tais como, professor/direção, direção/psicólogo e apenas dois realmente realizavam sua função.

Os Assistentes Sociais estão presentes em (77,7%) das escolas visitadas. A maioria deles se encontram nas escolas apenas três vezes por semana, além disso encontramos escolas nas quais o Assistente Social estava assumindo também a função de diretor.

A maioria dos pedagogos encontra-se nas escolas diariamente, mas em turnos alternados, ou seja, um dia está à tarde, no outro pela manhã. Das escolas visitadas verificamos a existência de pedagogos em (66,6%).

Os supervisores estão em (88,8%) das escolas analisadas e estes são encontrados todos os dias, mas em turnos alternados. Na mesma situação se encontram os diretores que se fazem presentes em (100%) das escolas que visitamos.

Gráfico 4.



Desta feita, vamos às nossas ponderações acerca dos dados coletados a partir das fichas de observação do campo escolar. Sobre as condições de trabalho observadas nas nove escolas visitadas durante a pesquisa, as direções nos relataram que existem condições para realização das aulas de educação física, porém os espaços destinados à disciplina se encontram, com exceção de duas escolas, em situação adversa para a objetivação das aulas, pois os locais não estão em boas condições de uso e, sobremaneira, precisam de reformas e adequações. Colocam que os espaços que são destinados as aulas são geralmente: um terreno no fundo ou na lateral da escola; uma

caixa de areia; um espaço de rachinha ou cimento batido; estacionamento desativado e espaços em baixo de árvores. Três direções nos relataram, também, que estes espaços se encontram em condições precárias de uso, o que caracteriza a evidencia da precarização do trabalho pedagógico dos professores de educação física.

Quando solicitamos das direções que relatassem sobre as aulas de educação física nas suas escolas, das nove escolas visitadas, apenas uma reconheceu que os professores tinham um espaço adequado para as aulas, enquanto que nas outras oito escolas o relato das direções caminhou na direção contrária, ou seja, mesmo aquelas escolas que observamos a existência de um ginásio coberto, encontramos condições desfavoráveis para o desenvolvimento das aulas, principalmente no que diz respeito ao local em que o ginásio está localizado (em algumas escolas ao lado das salas de aula) e a cobertura que só protege do sol, ao passo que quando chove fica impossível acontecer as aulas.

Diante das observações, consideramos que as condições de trabalho dos professores de educação física nas escolas que visitamos – com exceção de duas escolas, o que perfaz um total de 22% do universo pesquisado – têm altos níveis de precarização. Lembrando que no processo de escolha das escolas a serem visitadas, fomos encaminhados pela SEDEC para realizar as pesquisas nas escolas pólos, portanto aquelas escolas que na visão da Prefeitura tem melhores condições de trabalho e estão localizadas estrategicamente próximas das demais escolas do pólo. Nesse sentido, em 88% das escolas que visitamos, encontramos professores de educação física trabalhando em condições de difícil realização do trabalho pedagógico. Mesmo admitindo que seis escolas mantêm espaços para realização das aulas de Educação Física, ponderamos que há ainda muito a ser feito até que se observe uma melhor condição de trabalho aos professores de Educação Física.

4.1 Análise da realidade dos professores de educação física do município de João Pessoa – pb: como se organiza o trabalho pedagógico

Compreendendo a importância do maior número de elementos que nos possibilitasse entender a realidade do trabalho dos professores de educação física no município é que fomos buscar através dos questionários dirigidos aos professores subsídios para alicerçar nossas análises. Aqui não queríamos apenas que os professores nos relatassem suas condições de trabalho, mas principalmente que nos dessem a capacidade de compreender as possibilidades de alteração desses possíveis processos de

precarização, presentes tanto nos espaços definidos para as aulas, quanto nas condições materiais e relações contratuais de trabalho impetradas pela prefeitura.

Foram entrevistados 27 professores de educação física durante a visita às escolas pólos da rede municipal de João Pessoa, o que perfaz uma média de (03) três professores por escola; o que contempla mais de (10%) do total de professores de educação física presentes na rede (segundo a SEDEC hoje a prefeitura Municipal de João Pessoa conta com aproximadamente 260 professores alocados em suas escolas, entre, prestadores de serviço e efetivos).

Dos professores entrevistados, 56% tiveram sua formação no Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, enquanto que 37% foram formados pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e 7% pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

O tempo de trabalho dos professores entrevistados nas escolas visitadas é bem heterogêneo e varia entre um mês a vinte e seis anos de trabalho, o que caracteriza uma heterogeneidade de gerações de professores, os quais estiveram expostos a fases distintas da história da educação física e, por isso, foram formados com perspectivas de mundo, homem e educação distintas.

A faixa etária e sexo dos professores entrevistados foi bem heterogênea e variava entre 24 e 68 anos, entre os quais 17 homens e 10 mulheres. Percebemos também, uma grande quantidade de professores concentrados na faixa compreendida dos 40 aos 49 anos de idade (11 professores). Os demais estavam compreendidos da seguinte maneira: entre 20 e 29 anos de idade (6 professores); entre 50 e 59 anos de idade (5 professores); entre 30 e 31 anos de idade (3 professores); entre 60 e 69 anos de idade (2 professores). Encontramos professores recém contratados (prestadores e efetivos). Nesse caso, dois tipos de contratos foram estabelecidos para a admissão, alguns ingressaram na rede via concurso público e outros mediante contrato temporário de trabalho. A precarização e intensificação do trabalho manifestam-se principalmente nas novas formas de contratos – terceirizados, temporários, por projetos ou tarefas, contratos periódicos por prestação de serviços, sem acúmulo e sem direitos trabalhistas assegurados, com jornadas indefinidas e com salários cada vez mais rebaixados –, na degradação das condições de trabalho, no aumento da jornada de trabalho e potencial utilização da tecnologia informacional no trabalho (ANTUNES, 2007). Ademais, essa flexibilização dos contratos de trabalho que eram anteriormente garantidos como, estabilidade, férias, licença maternidade, descanso remunerado, e outros, agora se apresentam sob novas bases. Novas condições de trabalho são estabelecidas, as quais

caracterizam um profundo estado de insegurança e instabilidade no emprego, principalmente quanto à continuidade no trabalho daqueles trabalhadores que estão submetidos a contratos temporários e, muitas vezes, carecem de mediações políticas (organização sindical) para o tratamento das reivindicações trabalhistas. Estes aparatos erigidos pelo reordenamento no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que desestabiliza as possibilidades de organização coletiva dos trabalhadores, ampliam as exigências a este mesmo trabalhador através do domínio de uma série de novas habilidades, fundamentalmente ligadas à área informacional.

Do número total de professores que entrevistamos 93% deles admitiram trabalhar em outros locais para complementar sua renda salarial, enquanto apenas 7%³¹ disseram não trabalhar em outros locais – o que não exclui a necessidade, segundo eles, de um complemento salarial – como podemos observar no gráfico 5. Os dados obtidos com essa observação a partir das entrevistas com os 27 professores nos trouxeram elementos fundamentais na análise da precarização do trabalho. Do número total de professores, doze trabalham em outras escolas (públicas e/ou privadas), nove na área não escolar (que compreende toda e qualquer atividade que não seja no ramo da educação), quatro exercem outras atividades que não tem relação direta com a educação física e outros dois professores não quiseram responder a esta argüição.

Sobre a carga horária de trabalho dos entrevistados, somando-se as cargas horárias das duas e até três atividades que geram renda, podemos observar uma variação entre 20 horas/aula e 64 horas/aula. Essa relação de horas/aula e trabalho em outras áreas de atuação profissional, aliada a trabalhos realizados exercendo outras atividades que não se vinculam à Educação Física, faz com que o processo educacional sofra uma determinante precarização, principalmente porque afeta invariavelmente a qualidade do ensino. Observe a situação: Um professor precisa passar um determinado conteúdo para seus alunos, para isso ele terá que minimamente planejar-se e definir a melhor maneira de realizar o que foi planejado. Para tanto, ele terá que contar com um tempo de planejamento – fundamental para a maturação do processo de assimilação do conteúdo a ser trabalhado. Caso nosso professor precise trabalhar em outro local para complementar sua renda e, diante disso, adquira mais horas de trabalho, logo ele não terá tempo suficiente para realizar os planejamentos e, muito menos, compreender a realidade da escola e dos alunos, fato esse que consideramos como imprescindível no processo ensino-aprendizagem. Nosso professor agora terá que se desdobrar para dar

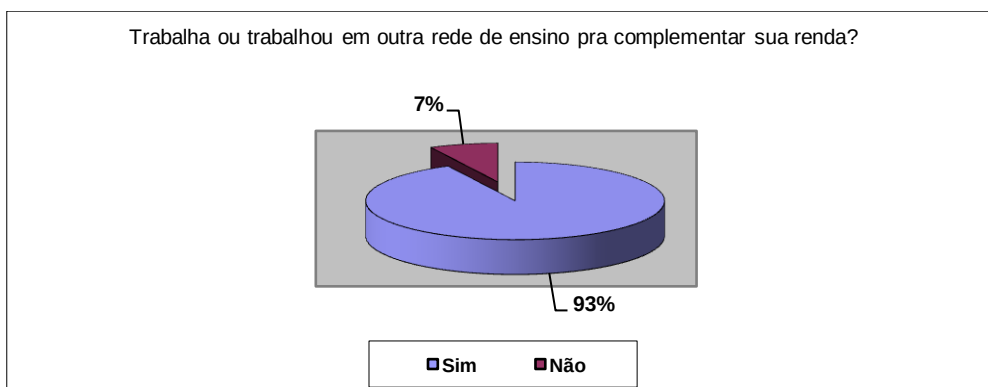
³¹ Os 7% que disseram não ter outra atividade remunerada afirmaram que não era por não querer, mas porque ainda não encontraram outra oportunidade, mas que estão à procura por entender que apenas com o salário da prefeitura não dá pra sobreviver.

conta de todo o conteúdo e de todas as turmas que agora ele terá. Possivelmente irá sofrer uma sobrecarga de trabalho, pois terá que se dividir entre duas realidades que em muitos casos são totalmente distintas. Diante desse exemplo e do que estamos expondo a cerca da pergunta geradora presente no gráfico 5, é que analisamos a presença de uma relação de precarização do trabalho pedagógico dos professores de educação física no município. Ludke (2001, p. 16) sinaliza sobre os mesmos problemas quando nos coloca que

O professor de ensino básico é, na maioria das instituições, responsável por um grande número de turmas, nas quais atua introduzindo e organizando o conhecimento escolar no seu campo de saber específico. Toda a sua carga horária de trabalho semanal é, em geral, comprometida com o tempo despendido em sala de aula [...].

Percebemos que fica difícil para os professores lutarem por melhores condições de vida e trabalho se sua relação de trabalho se encontra precarizada. Compreendemos que enquanto não existir uma relação salarial que possa garantir a esse trabalhador uma condição de vida melhor (de acordo com os preceitos legais) e, posteriormente, uma possibilidade de alteração das contradições a que eles estão expostos, dificilmente observaremos mudanças no plano concreto da vida dos professores e por consequência das escolas e dos alunos.

Gráfico 5.



Quanto à relação salarial que comentamos acima, os dados nos mostram que a renda mensal média dos professores – compreendendo apenas a renda advinda do município – varia entre R\$ 370,00 e R\$ 1.300,00. Dos professores que responderam a essa questão, apenas um não se sentiu a vontade para comentar sobre sua renda. Esta diferença quanto à renda mensal dos professores se dá pelo fato de existirem na rede municipal uma quantidade significativa de prestadores de serviço, os quais têm seus contratos de trabalho estabelecidos de forma bem diferente dos efetivos, a começar pelo

próprio salário base que aparece nos documentos bem abaixo do salário dos efetivos. Estes têm uma relação de trabalho bem melhor do que os prestadores de serviço, pois recebem o novo piso salarial de R\$ 950,00, além dos direitos trabalhistas previstos em lei. Aqui vale uma ressalva: mesmo considerando que a relação de trabalho dos professores efetivos se dá sobre bases bem mais consistentes do que a dos prestadores de serviço, entendemos que há ainda uma relação de trabalho distante daquela que, por exemplo, o DIEESE coloca a respeito do salário mínimo necessário para garantir ao trabalhador e a sua família o atendimento às necessidades vitais, portanto o que se percebe na relação de trabalho estabelecida entre os professores e a prefeitura denota uma intensa relação de precarização (observável nos dados relatados), ademais como já dissemos durante a argumentação teórica do nosso estudo, estamos tentando caracterizar em que níveis se encontram a precarização do trabalho pedagógico dos professores, pois entendemos que o assalariamento já contém em si mesmo uma relação de submissão aos ditames dos donos do grande capital e, essa relação, se reverbera nos contratos de trabalho do setor público.

Na coleta dos dados, observamos que 100% das escolas visitadas apresentavam professores prestadores de serviço e efetivos, ou seja, em todas as escolas encontramos professores em situação contratual precarizada, visto que os prestadores de serviço não têm estabelecido em seu contrato trabalhista os mesmos direitos dos professores efetivos como férias, 13º salário, férias, licença maternidade, etc.

A respeito dos professores entrevistados, quando perguntados sobre sua relação de trabalho, mais especificamente sobre sua situação contratual, obtivemos os seguintes resultados: 63%, isto é, 17 professores são efetivos, enquanto que 37%, ou seja, 10 professores são prestadores de serviço. O que estes dados nos trazem, justifica nosso argumento anterior quando colocamos que há ainda na prefeitura de João Pessoa – PB, intensas relações que indicam a permanência de uma precarização do trabalho pedagógico do professor nos diários das escolas públicas, não só da Paraíba, mas do Brasil. Nesse sentido, acreditamos que só a organização dos professores em torno de seu interesse enquanto categoria uníssona pode reverter esse quadro de submissão ao poder público e suas regras ora em voga dentro das instancias escolares. Os dados nos indicam também, que a maior proporção de professores efetivos não garante uma organização mais solida destes enquanto categoria, servindo apenas como garantia de estabilidade no trabalho e segurança financeira, ao saber que todo final de mês vai receber aquele dinheiro certo. É importante colocar que os professores efetivos também exercem outras atividades e/ou procuram formas de complementar sua renda, seja trabalhando em

outras escolas (públicas ou particulares) ou áreas diversas de atuação do professor de educação física (academia, escolinhas, personal training, e outras), seja desenvolvendo qualquer outro tipo de atividade que não seja na sua área de formação profissional.

Quando perguntados se tem conhecimento sobre seus direitos, 88% dos professores entrevistados responderam que sim, enquanto que 11% deles foram taxativos em responder que não. Porém, consideramos que esses professores que responderam ter conhecimento não demonstraram tanta segurança nas respostas como podemos observar no quadro 7 a seguir.

Quadro 4. Vocês têm conhecimento sobre seus direitos de trabalho?

PROFESSORES
Sei, mas não conheço direito. Não sei como lutar por eles.
Sim, creio que tenho um conhecimento elementar, mas gostaria que houvesse mais discussões nas escolas a respeito desses temas.
Sim, mas tenho dúvidas sobre aposentadoria e outros direitos.
Sim, mas não sobre todos, conheço alguns.
Sim, mas não tenho um conhecimento aprofundado.
Sim, tenho pouco, mas reconheço que é uma falha minha.

Obs: Dos professores entrevistados, fizemos recortes de algumas falas, as quais refletiam os questionamentos de todos;

É importante ressaltar que as condições de trabalho atuais fazem dos professores, em geral e, em específico dos professores de Educação Física, meros repetidores de fórmulas e máquinas de trabalhar. Esse tipo de trabalho que vemos hoje estabelecido consome as forças dos trabalhadores até o último fio e os obriga a reproduzir conhecimentos constantemente, o que os leva ao desprazer naquilo que fazem. A objetivação do seu trabalho, que está materializado nas aulas e na compreensão, assimilação e sistematização do conhecimento pelo aluno, não acontece, principalmente pela não concretização dos planos de trabalho (de aula e ensino). Essa perspectiva de educação está, de certa maneira, alicerçada numa concepção pedagógica produtivista, a qual postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na sua função estrutural-funcionalista (SAVIANI, 2005).

Uma das questões presentes no questionário dirigido aos professores tratava justamente dessa questão, a saber, a valorização profissional, pois percebemos a importância de argüir os professores sobre sua valorização na área escolar, principalmente porque consideramos a presença de uma enorme valorização da área não escolar – academias, clubes, condomínios, espaços de lazer, hotéis e outros –, o que vem gerando um descontentamento dos professores que atuam com o magistério. Um

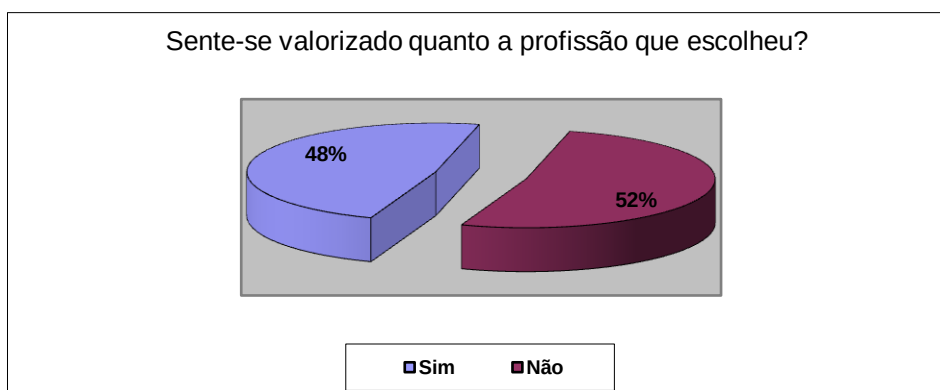
dos principais atrativos do trabalho na área não escolar é a alternativa, com relação à escola de se conseguir melhores salários (Ferreira & Ramos, 2001 *apud* Nozaki, 2004). Porém, é extremamente necessário compreendermos segundo Nozaki (2004, p. 172) que

O otimismo com relação ao surgimento de novas possibilidades de atuação do professor de educação física, por seu turno, esteve ligado a um próprio movimento de reordenamento do seu trabalho. O contexto de crise do capital, com o aumento do desemprego, desde a década de 80, conjugado ao descaso da área educacional do país, trouxe, a partir do discurso do empreendedorismo, uma orientação do trabalho do professor de educação física para o campo não-escolar (Faria Junior, In: Oliveira, 1987). As avaliações dos autores, identificados com a visão otimista do mercado de trabalho no campo não-escolar, também apontam o fenômeno da decadência do magistério e o surgimento de um campo alternativo promissor.

Ademais, os professores não conseguem perceber que esta área de atuação comunga das mesmas estratégias de atuação advindas do setor produtivo, gerando a criação de empregos temporários, desregulamentados e precários. Houve nas palavras do mesmo autor um reordenamento do trabalho do professor de educação física, o qual obedeceu a um duplo movimento que

Por um lado, houve a desvalorização do magistério, de forma geral, acompanhando os ajustes estruturais do neoliberalismo e, no interior dessa desvalorização, a secundarização da educação física, em particular, ocasionada através das demandas da formação do trabalhador de novo tipo. Por outro lado, baseada na noção do empreendedorismo, o trabalhador da educação física foi, aos poucos, vislumbrando a possibilidade de atuação no campo das práticas corporais do meio não-escolar, caracterizado pela precarização do trabalho enquanto fenômeno de gerência da crise do capital. Uma das formas encontradas pela educação física para assegurar o seu trabalho neste último campo foi a sua regulamentação da profissão, na perspectiva corporativista de reserva de mercado (Op. cit. p. 174)

Isto posto, quando perguntamos aos professores sobre como se sentem valorizados quanto a profissão que escolheram, percebemos que já passa da metade o número de professores descontentes com a profissão, como observado no gráfico 6.

Gráfico 6.

Esse descontentamento se dá, nas palavras dos professores, dentre vários indicadores, pelos baixos salários pagos aos professores em geral; pela desvalorização da atividade do professor; pelas reais e atuais condições de ensino no Brasil; pelas condições de trabalho que são em larga escala precárias, onde escolas funcionam sem uma estrutura mínima para realização das aulas; pelas condições dos materiais didáticos de ensino que, em muitas escolas, ou não existem ou estão em condições de uso entre regular e péssima, salvo as exceções. Não obstante, também consideramos a mobilização dos professores, enquanto categoria, fundamental para a luta incessante em assegurar a garantia dos direitos adquiridos historicamente, fato que não vem acontecendo de forma consistente, principalmente porque estes mesmos professores têm que se desdobrar em mais de um emprego para garantir sua sobrevivência. Para observarmos com mais detalhes a existência desses indicadores que comentamos e sua vigência é que argüimos os professores sobre o porquê deles não se sentirem valorizados quanto a profissão que escolheram. Algumas respostas estão dispostas no quadro 5.

Quadro 5. Quanto às falas dos professores sobre não se sentirem valorizados.

PROFESSORES
Nossa atual condição de trabalho é ruim, tanto economicamente como socialmente. Nem os pais, nem os alunos, nem a sociedade respeitam os professores.
Não, porque não temos credibilidade com a sociedade.
Primeiro pela remuneração que não é adequada, segundo que temos que nos desdobrar para fazer um bom trabalho.
Porque não me sinto valorizada financeiramente, nem socialmente.
Não, Por conta da desvalorização salarial.
Eu acho que os professores deveriam receber melhor, porque temos um curso superior e precisamos equiparar os salários.
Porque as pessoas não valorizam o professor de nenhuma disciplina, principalmente no que diz respeito ao salário.
Não há valorização por parte dos pais, dos alunos, nem financeiro.
Pelo dificuldade de achar um bom emprego e pela nossa própria desvalorização.
Porque os salários dos educadores são irrisórios, a sociedade não reconhece o trabalho dos professores, como também há falta de materiais didáticos, quadras cobertas, sala de educação física, etc.
Por estudar, buscar fazer o melhor enquanto profissional, o professor em geral é desestimulado por parte da não valorização, na qual temos salários baixos e condições de trabalho precárias.
Não, porque o salário não é compatível com a carga de trabalho, ao valor do profissional e a parte negativa referente ao CREF.
Não. Por falta da informação da nossa verdadeira função na sociedade, que nos enxergam como meros recreadores, pela desvalorização salarial em qualquer área de atuação.

Para uma maior compreensão dessa relação vamos tomar a fala destacada no quadro 5 e realizar nossas ponderações. Na fala em destaque, um dos professores entrevistados enfatiza que nossa função social não é esclarecida para a sociedade. Isso nos mostra a falta de compreensão que a própria sociedade tem da importância dos professores para a construção de uma sociedade cada vez mais ativa e participante nos processos de decisão política. Outra importante reflexão que podemos abstrair do comentário é a percepção que esta própria sociedade tem dos professores de educação física, que seria a de recreadores. Essa característica termina por manter o processo de desvalorização do professor de educação física, principalmente porque a sociedade não consegue notar que esta disciplina tem conteúdo e que estes conteúdos carregam um enorme valor histórico, necessário à construção da identidade coletiva do corpo social. Ainda destacando o depoimento presente no quadro 5, percebemos a indicação que menciona a desvalorização salarial, porém com devido apontamento para a desvalorização salarial em qualquer área de atuação. Nesse sentido, dentro de nossas análises advertimos para as diversas situações de precarização do trabalho pedagógico dos professores de educação física, não apenas nas escolas, mas em outras áreas de

atuação, como por exemplo, as academias de musculação e ginástica que contratam estudantes de educação física ainda em processo de formação para exercerem a atividade de estagiário e, em muitos casos, acabam sendo usados na função de professores. Esses estudantes acabam submetendo-se a receber salários baixíssimos com uma carga horária excessiva em troca da experiência de trabalho. Nesse caso, as academias de musculação e ginástica têm a seus pés um enorme exército de reserva, pois, qual estudante não quer ter sua primeira experiência de trabalho e, ainda por cima, remunerada? Mas em decorrência disso, eles mesmos não conseguem perceber esse processo de precarização e acabam na maioria dos casos passando o tempo de curso estagiando e quando terminam são descartados para a admissão de outros estudantes, continuando o ciclo que parece infinito.

O que contribui para essa desvalorização é a visão que os professores das outras disciplinas tem dos professores de educação física, pois é comum os professores serem abordados de forma diferente e essa diferenciação é tratada pelos outros professores, principalmente, a partir de uma depreciação do seu trabalho, tido como mais fácil, em decorrência da alegação de este professor não se ocupar com tarefas ditas intelectuais, o que evidencia a desvalorização da área, perante outras disciplinas (NOZAKI, 2004, p. 162). Isso pode ser visto na fala dos professores presente no quadro 6, quando perguntados sobre a visão do outros professores a cerca da disciplina educação física.

Quadro 6. Quadro sinóptico quanto à visão dos professores das outras disciplinas para com o professor de educação física.

PROFESSORES
Vêm como uma válvula de escape, como recreadores, como organizadores de festas.
A maioria não dá valor por não compreender o verdadeiro papel da educação física na escola.
De nada pra se acabou. Não dão atenção, nos tratam como professores a parte.
Altamente discriminatório, mas principalmente por falta de informação. Pra se ver livre do aluno.
Muitas vezes tem uma visão distorcida do que seja a educação física na escola e sua função, enxergando-a como mera recreação e hora de lazer.
Vêm como desafoço, como se o professor de educação física fosse uma babá que toma conta dos meninos pra eles respirarem.
Para alguns professores eles vêm como uma matéria que não tem importância pedagógica.
Vêm como uma disciplina renegada, que fica a terceiro plano, não é muito valorizada.
Como forma de se livrar dos alunos e ter um momento de descanso.
Talvez vejam como uma disciplina em que o objetivo principal seja a pratica de esportes.
Vêm como uma brincadeira, não como uma atividade
Vêm como uma oportunidade de ter uma pausa, um descanso.

As compreensões dos professores a respeito do que estamos tratando nos mostram, através do recorte que fizemos sobre a realidade do tratamento dado a Educação Física dentro da escola, que a maioria dos professores das outras disciplinas abordam a Educação Física como um conteúdo a parte, sem muita importância. O primeiro comentário que gostaríamos de destacar é a resposta do professor, quando este admite que *“para alguns professores a disciplina em questão não tem importância pedagógica”*. Essa relação está carregada de sentidos e significados, porque denota ou caracteriza uma série de outros comentários acerca da disciplina, como: *“um momento de lazer, de recreação, uma válvula de escape, sem valor”*, entre outros. Além de reduzir a Educação Física a esse tipo de compreensão, desconsidera a carga histórica e teórica presente no arcabouço dessa disciplina. A negação destes conteúdos – jogos, danças, esportes, ginástica e lutas – aos alunos diminui a capacidade de interpretação da realidade e, ainda, rebaixa o padrão cultural destes. Outra marca significativa presente em um dos relatos é a primazia conferida ao esporte dentro das aulas e, por isso, a compreensão de alguns professores que a Educação Física significa *“prática esportiva”*, o que significa desconsiderar todos os outros elementos constitutivos dessa atividade. É importante compreendermos os conteúdos afeitos à disciplina, principalmente, porque eles podem conferir ao aluno maiores possibilidades de interpretação da realidade, o que promoverá, de certa maneira, uma elevação do padrão cultural e, posterior, necessidade de intervenção social no meio em que está inserido. Nozaki (2004, p. 162) nos traz mais elementos que confirmam nossos argumentos, como os de

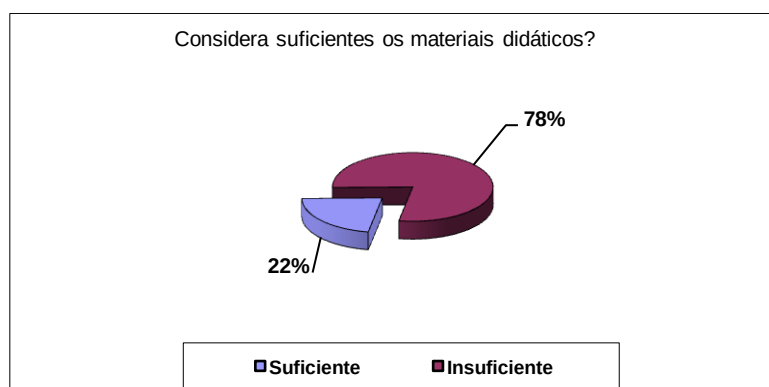
Maria Aparecida Bergo Andrade (2001), por exemplo, investigando o descaso e o desmerecimento pedagógico daquela disciplina no seio escolar, analisou o caso de turmas da 3ª à 8ª séries de duas escolas municipais de Juiz de Fora (MG). Para a autora (ibid.), a desconsideração com a educação física é muito forte, posto que esta não é vista enquanto possuidora de conhecimento, mas tratada como uma disciplina *folgadora*, uma atividade compensatória do esforço realizado pelas demais disciplinas. Andrade (op. cit.) evidenciou a subordinação da educação física a outras disciplinas, quando encontrou depoimentos que ressaltavam a possibilidade de ela trabalhar conteúdos de outras áreas, tais quais a matemática, como forma de reforço escolar. De outro modo, foram citadas como disciplinas centrais, pelos entrevistados da pesquisa – alunos, professoras e diretoras –, justamente aquelas que vêm sendo consideradas importantes para a formação do trabalhador, a partir dos modelos das competências, como a matemática, a língua portuguesa, a língua estrangeira e a informática.

Como podemos verificar há ainda um intenso caminho a percorrer na tentativa de consolidar uma proposta de Educação Física que rompa com a que está hoje

estabelecida, tendo como parâmetros a aptidão física e saúde e o esporte de rendimento, os quais no nosso entendimento minimizam o conceito atual da disciplina e, principalmente, limitam o objeto de estudo da área ao desporto e a prática de atividades físicas. Observado esse quadro desfavorável, vamos agora compreender um pouco mais sobre as oportunidades de realização pedagógica através das aulas, admitindo o contexto acima referenciado e, mostrar que, além dos problemas de assimilação do sentido da Educação Física dentro do âmbito escolar, outro fator merece nossa atenção, qual seja, as condições de objetivação da prática pedagógica, significada na quantidade de materiais disponíveis a essa objetivação.

A disponibilidade de materiais próprios à aprendizagem e a realização dos fundamentos, e suas bases, é uma condição indispensável para o ensino (SOARES, 2005, p. 133). Portanto, no que se refere aos materiais didáticos³² de ensino, utilizados nas aulas de educação física, podemos perceber que 78% dos professores entrevistados consideraram insuficientes a quantidade e a qualidade dos materiais, enquanto que apenas 22% disseram que eram suficientes, porém cabe aqui uma ressalva. A atual gestão municipal tem tentado colocar nas escolas materiais de qualidade para usufruto dos alunos, mas os professores foram taxativos em nos alertar que a quantidade é insuficiente para a demanda, além é claro do fato que a maioria das escolas tem recebido bolas apenas das quatro modalidades predominantes (Futsal, basquete, vôlei e handebol) e outros materiais como: arcos, fitas, bastões, cones, mesas de tênis, bolas de tênis e outros que os professores consideram imprescindíveis, estes não aparecem. O gráfico 7 traz a representação dos dados que coletamos a respeito das considerações dos professores quando perguntados se a quantidade de materiais didáticos utilizados nas aulas de educação física eram suficientes ou não.

Gráfico 7.



³² Consideramos materiais didáticos de ensino todo e qualquer elemento pedagógico que possa auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à facilitação da transmissão do conhecimento para o aluno. São exemplos de materiais didáticos: Bolas, arcos, fitas, massas, bastões, cordas, livros, aparelho de som, sacos, bancos, plintos, spaldares, entre outros.

Para demonstrar a visão dos professores sobre as condições desses materiais observemos o quadro 7 a seguir. Podemos também observar o estado de alguns materiais no anexo IV, referente aos espaços onde estes são armazenados. Em algumas fotos é perceptível o estado de conservação de bolas, arcos e demais materiais.

Quadro 7. Quadro sinóptico da fala dos professores sobre as condições dos materiais didáticos para as aulas de educação física.

PROFESSORES
Como já é sabido, todos os materiais passados aos professores são bem resumidos. Dessa forma há uma grande limitação, pois é preciso uma quantidade maior do que uma ou duas bolas ao professor.
Temos materiais em pouca quantidade – bolas, cordas, etc. – para o número de professores e alunos que temos.
Não dispomos de muito material, o que temos é de péssima qualidade e a direção parece não se preocupar muito com isso.
Livros nós não temos. Material esportivo as vezes recebemos, as vezes não.
Temos materiais, mas são poucos e ruins.
Alguns materiais não são de boa qualidade e a quantidade é mesmo insuficiente.
Não há material suficiente.*
Material em quantidade insuficiente e em alguns casos em mau estado de conservação.

*A maioria dos professores entrevistados optaram por dizer que apenas não há material suficiente.

De posse dessas informações procuramos saber dos professores se havia lugar para guardar os materiais didáticos. Na visita de observação as escolas, procuramos conhecer os espaços físicos que a constituíam e nessa observação averiguar as reais condições de trabalho dos professores. O que verificamos foi que em todas as escolas visitadas existiam espaços para guardar os materiais didáticos, porém em duas escolas encontramos os materiais armazenados em salas de dança, outras três escolas tinham salas específicas para guardá-los, uma armazenava em dois espaços diferentes (almoxarife e sala do grêmio estudantil desativada) e, em outras três escolas, os materiais estavam em banheiros desativados. Essa realidade parece ser prática comum nas escolas, armazenarem os materiais de educação física dentro de banheiros, mesmo que desativados, pois encontramos essa realidade em mais duas escolas visitadas. Na intenção que esses materiais fiquem o mais próximo possível da quadra ou do ginásio, as direções acabam por liberar esses espaços (banheiros) e desativá-los para que os professores possam ter por perto os materiais que utilizaram nas aulas. O grande problema observado é que, ao contrário da direção recomendar à prefeitura a construção de um espaço adequado, fica mais fácil desativar um banheiro do que preencher uma série de ofícios e solicitações. Nesse sentido, os professores são condescendentes com o que vem ocorrendo, principalmente porque, em conversa com a direção de algumas das

escolas percebemos que eles próprios, que são os que deveriam reclamar sobre essa situação por serem os mais prejudicados nada fazem. Fica aqui, também, a menção ao fato relatado acima sobre, os professores terem que trabalhar em diversos locais e, por isso, não se sentem pertencentes a nenhuma das realidades, ou seja, eles encaram seus espaços de trabalho como os locais em que prestarão os serviços a que foram contratados e só, não cabendo nenhuma relação de identidade do professor com a escola. Porém, sabemos que quando se trata de educação e escola, temos que englobar todos os aspectos que contemplam o universo dessas instituições, dentre eles as condições de trabalho e, necessariamente, as relações interpessoais presentes nesse ambiente, para assim promovermos melhores condições de ensino-aprendizagem para todos que compõem o corpo escolar.

Em relação ao trato com o conhecimento, consideramos de fundamental importância para nossas análises perceber como os professores de educação física tratam o acervo de conteúdos afeitos a esta disciplina; E, essencialmente, como metodologicamente estão sendo abordados; Isso acaba por nos colocar diante de duas das questões que alicerçam nossas pesquisas que são: a possibilidade de alteração das contradições presentes no trato com o conhecimento e como se organiza o trabalho pedagógico dos professores. Portanto, acreditamos ser a partir de – *como os professores compreendem o conhecimento que trata a educação física? Como metodologicamente se dá o processo de assimilação, transmissão e sistematização do conhecimento? Que concepção de mundo e de homem os professores entrevistados estão alicerçando nesse campo de estudos e pesquisas encarnado na educação física?* – que encontraremos caminhos para uma possível transformação da realidade escolar, o que culminaria na possibilidade de alteração dos processos de precarização, hoje perceptíveis na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Diante disso, através das falas dos professores entrevistados percebemos que não há uma perspectiva nítida de mundo e de homem presente nas concepções dos professores o que dificulta a compreensão por parte destes do mundo em que vivem, limitando a capacidade de interpretação da realidade e eminentemente a possibilidade de passar esse tipo de compreensão para os alunos. Vale ressaltar que consideramos imprescindível a compreensão dos alunos acerca do mundo em que estão inseridos, pois encaramos como fundamental que eles percebam o meio social ao qual estão submetidos, para que possam ver para além dos fatos aparentes. Entendemos que é primordial que o aluno saiba se colocar diante das adversidades concretas da vida social de forma a poder estabelecer uma relação dialética com o mundo e, posteriormente, com

a educação física e as pessoas que a formam. Essa constatação está presente na fala de vários professores entrevistados quando perguntados se existe relação entre o atual momento político, econômico, social e cultural e a educação física. Dos professores entrevistados, vinte e três responderam que sim, que o atual momento político, econômico, social e cultural tem relação com a educação física, enquanto que outros quatro professores disseram que não vêem nenhuma relação e não se detiveram a explicar as razões pelas quais não encontram relações. Isto posto, vamos às análises, mas antes é importante observarmos algumas respostas presentes no quadro abaixo.

Quadro 8. Quadro sinóptico quanto às relações entre educação física e o contexto social, econômica, político e cultural.

PROFESSORES
Porque tudo acontece de cima pra baixo, de forma que reflete aqui na escola, como por exemplo, os materiais que não chegam por uma questão política.
A falta de estrutura econômica da família reflete nas aulas, a falta de políticas públicas.
Até pensei que as coisas mudariam com a copa e as olimpíadas, mas vejo que nada mudou.
A questão das olimpíadas, da copa do mundo que são eventos midiáticos. Não existe política pública para preparação de atletas que é o projeto do governo.
Atua como suporte econômico e social quando necessário.
Desponta um novo olhar para a educação física, pelo pensamento do fator qualidade de vida, criando mais oportunidades de trabalho como nos programas de saúde das prefeituras. E agora com a copa do mundo e as olimpíadas na década.
A história dos eventos esportivos que irão acontecer no país e que está relacionado com a cultura, com o fator econômico e o social.
Com o desenvolvimento do nosso país de forma geral, também a educação física vem ganhando cada dia mais espaço, através dos esportes e as atividades físicas por meio de uma vida saudável.
Vejo que a politicagem influencia na contratação dos prestadores de serviço diretamente.
O esporte é conhecido como a salvação para as causas sociais, mas não recebe incentivo como merece.

Como podemos perceber nas falas dos professores presente no quadro 11, existe a necessidade eminente de tratarmos os conteúdos da Educação Física, pois diante das respostas nós conseguimos apreender que a maioria dos professores consegue ver as relações, mas vêem apenas os fatos aparentes e não a essência destes. Na fala destacada um dos professores nos adverte para uma das compreensões que a educação física percebe, qual seja a de “salvação para os problemas sociais”, ou seja, existem muitas crianças nas ruas? Então vamos elaborar um projeto social que ocupe o tempo delas e, com isso, as livre do mundo das drogas e da violência! O que estamos querendo mostrar com essa argumentação é que mesmo os professores que afirmam que a Educação Física se relaciona com o contexto mais geral da sociedade, o fazem de maneira

incipiente e balizada numa concepção de mundo fundamentada no senso comum e na aparência dos acontecimentos históricos. Portanto, pensando nessa perspectiva de educação física e em um dos seus conteúdos, o esporte – considerado o principal pela grande maioria dos professores entrevistados – é que reconhecemos que hoje o esporte está submetido às leis e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, por essa razão pode ser considerado um modo de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes para o “funcionamento” e desenvolvimento da sociedade. Um dos maiores problemas que o esporte carrega é a crença de que, por conter um caráter disciplinador, ele é sempre visto como “salvador” capaz de promover o resgate do indivíduo do mundo das drogas, da violência, do submundo do crime e do ócio, dentre outros “desvios”.

Existem críticas a este papel positivo-funcional do esporte e, em geral, da educação física, que apontam valores contraditórios resultantes do processo de socialização através dos desportos, como por exemplo, através das regras das competições, o esporte imprime no comportamento dos participantes as normas desejadas da competição e da concorrência, advindas da lógica produtiva, as condições do esporte organizado ou de rendimento são simultaneamente as condições de uma sociedade de estruturação autoritária.

Tecnificado, a partir dos problemas relacionados entre sociedade/Estado, a prática esportiva foi ressignificando-se em pura velocidade e força, valorizando o modelo esportivo de rendimento. Ao observar tais tecnificações de movimentos, de acordo com Mendes (2004), percebemos que a proposta de tornar a vida mais rápida, para que seja possível alcançar um rendimento maior, faz com que à educação física e o desporto operem com o tempo do cronômetro, da quebra de recordes (p. 91). Podemos enxergar o esporte como um meio educacional e não como um fim em si mesmo, ademais, segundo Taffarel (1999, p. 16),

Essa visão idealista de que o desporto é algo bom em si mesmo e que paira acima dos conflitos e confrontos humanos sociais, já foram criticados severamente por estudiosos como Norbert Elias, Bourdieu, Dieckert, Bracht, Assis de Oliveira, Ortega, Kunz, entre outros.

Quando se afirma que o esporte socializa, argumenta-se que é por meio dele que o indivíduo pode adquirir valores e princípios educativos que auxiliem na sua formação. No entanto, a mera participação do indivíduo em programas sociais que trazem práticas esportivas não garante, por si só, a aquisição desses valores sociais, porque isso vai depender das condições e objetivos de sua prática. Concordamos com

Castellani Filho (1998) quando este diz que não devemos abandonar o esporte por todo, mas sim refletir acerca do tipo de mentalidade esportiva que se pretende adotar. Portanto, quando o professor advoga que a educação física *“não recebe o incentivo que merece”*, podemos retirar daí, dentre as variáveis possíveis, que este professor não consegue perceber as teias invisíveis que movem as relações entre a educação física e o contexto social como um todo. Em outros relatos, vemos os mesmos problemas, quando falam das olimpíadas e da copa do mundo como sendo eventos que se relacionam com o meio político, econômico e social. Estamos defendendo uma perspectiva de esporte e de educação física que transite fora dos padrões estabelecidos pelo capital, portanto não basta praticar o esporte e estar dentro de uma aula de Educação Física sem descrever uma crítica sobre eles, em suas contradições e imposições das regras de alienação, de competitividade e de individualismo, pois certamente isso se reverterá caoticamente contra a própria sociedade. Para superar esse paradigma, é preciso propor uma nova perspectiva ao esporte e a educação física em todos os seus conteúdos, recuperando o seu caráter lúdico, denunciando suas desigualdades, rompendo com o formato que lhe foi dado durante a história, mesclando-o com novos elementos políticos, sociais e culturais, corroborando com o Coletivo de Autores (1992, p. 71) quando fala que

Para o programa de esporte se apresenta à exigência de “desmistificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

É importante ressaltar que alguns dos professores entrevistados mostraram ter o entendimento dessa essência que comentamos. Um dos professores nos respondeu: *“Os projetos olímpicos e a copa do mundo na mercadorização de projetos, pois vejo que nem todos têm acesso aos lucros com esses eventos. Acho que o estado deviria dar mais atenção aos meninos e meninas das escolas públicas”*. Não é nossa intenção enaltecer a capacidade do professor, mas mostrar que alguns dos professores que entrevistamos detinham as possibilidades de entendimento do que comentamos ser as teias invisíveis da relação entre educação física e o contexto social. Outro exemplo importante é a fala de uma professora a respeito dessa relação quando diz que *“a educação física trabalha com a formação integral dos alunos, ela deve manter uma relação com o cotidiano vivido por cada um. Deve sempre procurar manter essa relação estreita, a fim de cumprir com essa função social”*. Nas duas menções percebemos a capacidade de

entendimento dos conflitos gerados entre os entes sociais e a educação física, portanto, admitimos ser possível, através do trato com o conhecimento e da organização do trabalho pedagógico, propor mudanças significativas para a educação física. Podemos a partir de estas duas categorias iniciar um processo de transformação coletiva das bases conceituais da educação física, a fim de possibilitar a alteração dos processos de precarização do trabalho pedagógico, pois entendemos que com a organização coletiva dos professores enquanto categoria, munidos de uma teoria crítica da realidade social com vistas a superação dos entraves dentro do setor estatal e, principalmente uma estreita relação com os movimentos de luta social, poderemos intentar um processo de mudança.

Para isso é fundamental que a classe de professores tenha nítida compreensão de como se dá, no plano concreto, a utilização de uma abordagem crítica. Mas, antes de adentrarmos nessa análise temos que perceber em que lugar estamos pisando, ou seja, quais as condições reais em que se encontram os professores de educação física e seus entendimentos acerca das teorias metodológicas afeitas a esta disciplina. Para conseguir entender, perguntamos aos professores que abordagem de ensino, ou seja, que perspectiva metodológica eles utilizavam nas aulas. Vejamos no quadro 12 a seguir.

Quadro 9. Quadro sinóptico quanto à abordagem de ensino utilizada pelos professores das escolas nas aulas de educação física.

PROFESSORES
Utilizo a abordagem da aptidão física e saúde, porque entendo que é essa abordagem que a educação física deveria abarcar mais.
Não utilizo nenhuma abordagem em específico, eu faço uma mistura porque acho que existem diversos tipos de alunos, a clientela é diferente
Desenvolvimentista, pois através deste método posso trabalhar com os alunos a forma como eles através da sua criatividade pode desenvolver métodos e regras para resolver situações devidas.
Utilizo várias formas de abordagem ao aluno. Não consigo identificar as abordagens de ensino, não sei diferenciar elas.
Na verdade acredito que faço um mix, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora. É difícil conseguir atingir os objetivos dos alunos através de uma abordagem apenas.
Uma abordagem humanística. Porque procuro ver a criança como um ser cheio de potencialidades em todos os aspectos e procuro então que ele, enquanto aluno, descubra isto.
Utilizo uma mistura de várias abordagens, porque acho que temos que ver o que dá mais certo.
Não utilizo uma específica, porque ficaria satisfeito se 10% do universo de alunos aprendessem a importância de movimentar-se.
Utilizo a Psicomotora para a pré-escola, a corpo inteiro para as outras séries porque vejo essas abordagens como mais fáceis de adaptar a idade dos alunos. Estou tentando utilizar a crítico-superadora no fundamental II, mas considero ainda um desafio trabalhar com ela.

Como podemos verificar no quadro 12, os professores não conseguem utilizar apenas uma abordagem de ensino, em muitos casos eles utilizam um gama de abordagens. Quando um professor não consegue entender teoricamente o processo pedagógico de uma teoria de ensino, ele opera com o imponderável. Por isso, consideramos importante que antes de qualquer coisa os professores tenham de conhecer – pelos menos uma – as abordagens de ensino, para então, poder utilizar aquela que ele considera mais adequada a responder as exigências do meio social em que estes se inserem. São dois os problemas encontrados aqui, o primeiro, referente ao ecletismo teórico, significado na não compreensão do sentido de cada abordagem de ensino; e o segundo, que diz respeito à formação inicial do professores.

Como já comentamos em páginas anteriores, as abordagens de ensino afeitas a Educação Física tem como fundamento teorias do conhecimento, as quais podem corroborar com os contratos sociais em voga e, também, além de corroborar, podem alicerçar tais contratos e ainda negar os constructos sociais vigentes. O que observamos na aplicação dos questionários dirigidos aos professores é que nenhum deles sabia dizer que teoria do conhecimento alicerçava (a) ou (as) abordagens de ensino utilizada (as) nas suas aulas, o que nos leva a seguinte ponderação: Como os professores de educação física entrevistados não conseguem identificar as teorias do conhecimento presentes nas abordagens de ensino, fica difícil compreender os objetivos que cada metodologia persegue, pois entendemos que o caminho para o conhecimento passa necessariamente pela percepção da realidade social, ao passo que, caso esta relação seja desconsiderada o processo de transmissão do conhecimento estará descontextualizado e, desta forma, comprometido. É importante ressaltar que não estamos mostrando que todos os problemas se resolverão no terreno das consciências, principalmente porque, consideramos a necessidade da organização social e coletiva. Desconsiderar o conhecimento destas características às abordagens de ensino é, na nossa compreensão, trabalhar com um conceito limitado do que seja a educação e, por conseguinte, a Educação Física. Portanto, admitimos ser fundamental a análise teórica das abordagens de ensino pelos professores no sentido de apreender os sentidos e significados das teorias do conhecimento para cada uma delas.

Quando os professores não dão sentido e significado às metodologias de ensino, a educação física passa a ser vista como uma disciplina que serve para extravasar as energias dos alunos, para dar folga aos professores das outras disciplinas e para recrear os alunos e tomar conta deles em horários vagos. É esse tipo de percepção que negamos

e que não queremos para a educação física, uma disciplina suporte e sem importância pedagógica.

Na intenção de compreender como acontece a materialização da aplicação dessa série de abordagens e, principalmente, como acontecem às aulas de Educação Física, perguntamos aos professores como eles organizavam suas aulas, ou seja, como sua aula se desenvolve, como metodologicamente eles organizam esse momento de transmissão do conhecimento? Para tanto, devemos compreender como deve se dar o trato com o conhecimento no processo de transmissão dos conteúdos: Nesse sentido Soares (2005, p. 97) nos traz uma compreensão deste trajeto metodológico quando diz que

O trato com o conhecimento apresenta três generalizações: a seleção, organização e sistematização do conhecimento. Compreende-se que o processo de seleção requer que o professor tome como critério a relevância social do conhecimento para ser selecionado como conteúdo da disciplina, sua relação com o projeto histórico, a leitura da realidade atual, o projeto político pedagógico da escola, as possibilidades de distribuição, as condições da escola como espaço e tempo, a normatização da escola e da disciplina em particular.

Para que possamos dar prosseguimento as nossas análises, observemos o quadro 9 a seguir com as respostas dos professores sobre como se dá o processo de organização das aulas e, por conseguinte, do conhecimento.

Quadro 10. Quadro sinóptico quanto à organização do trabalho pedagógico dos professores. Como organizam suas aulas?

PROFESSORES
No primeiro momento faço uma conversa pra acalmar; no segundo momento levo pro centro da quadra e exponho o conteúdo com prática em seguida e no final libero a bola pra eles brincarem.
Inicia-se com alongamentos e exercícios de efeito localizado, depois faço um jogo desportivo (recreação) e uma parte final com exercício de relaxamento.
Começo alongando, depois divido a turma em dois grupos (as meninas com vôlei e baleado e os meninos com futebol).
Primeiro momento faço a chamada e conversa na sala de aula sobre o conteúdo; segundo aplicação prática do conteúdo; terceiro uma reunião para feedback dos alunos.
Atividade livre em todo o momento da aula, porque a comunidade é carente e não quer fazer nada além disso.
Aquecimento com jogos lúdicos, parte principal que depende do objetivo da aula e parte final com volta a calma e conversa final sobre o que foi a aula pra eles.
Começo com preparação física, depois toque de bola e prática propriamente dita; não tem momento final;
Primeiro momento uma roda de conversa, depois a prática propriamente dita e no final uma atividade de relaxamento, finalizando com uma conversa final ou uma história, com volta à calma já em sala de aula.
Pego os alunos em sala, levo pro local pré-determinado, reúno pra uma conversa inicial com alongamento, aula propriamente dita, beber água e conversa final.

O que fica perceptível nas falas dos professores é a variedade de formas como cada professor trata o conhecimento, como cada professor dá maior ou menor atenção aos conteúdos da disciplina. Observamos que na maioria dos casos as aulas mantêm uma estrutura básica que compreende: Um primeiro momento de início com explicação das atividades, um segundo momento de prática propriamente dita e um terceiro momento de volta à calma. Concebemos que os procedimentos metodológicos ou a organização das aulas devem manter uma vinculação uníssona entre educação e sociedade, portanto quando falamos em organização do processo pedagógico pelos professores nos remetemos a Saviani (2008) e seu método da prática social, onde professor e aluno se encaram enquanto agentes sociais. O ponto de partida do método seria a *prática social*, ou seja, a posição que aluno e professor se encontram no contexto social; o segundo momento seria o da *problematização* onde os principais problemas postos pela realidade seriam evidenciados, trata-se ainda de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social; o terceiro, se encontra na *instrumentalização*, onde os alunos irão se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução dos problemas; o quarto, seria a *catarse* ou a nova forma de entendimento da prática social que surgiu da problematização e instrumentalização, este momento se dá quando a prática social é vista em um novo plano, mais elaborado, mais sofisticado; o quinto, seria a volta à *prática social*, compreendida não mais em termos sincréticos, mas como um processo em que houve uma maior possibilidade de síntese do que aquela existente anteriormente. (SAVIANI, 2008; GASPARIN, 2003 *apud* TAFFAREL, 2009).

Algumas análises podemos tirar das respostas dos professores, vamos a elas: 1) mesmo os professores tendo uma estrutura bem parecida de condução da aula, ainda é nítida a separação entre teoria e prática; 2) Percebemos uma perspectiva de trato com o conhecimento ainda voltada para a saúde e a aptidão física, a qual fica explícita quando alguns professores realizam no primeiro momento alongamentos e exercício de efeito localizado; 3) Presença do desporto como o conhecimento que trata a educação física, desconsiderando os demais conteúdos da disciplina (jogos, dança, lutas, entre outros).

No trabalho pedagógico dos professores podemos constatar que a seleção dos conteúdos acontecia a partir dos seguintes critérios: em primeiro lugar, os professores ministram aulas daqueles conteúdos que tem mais proximidade, ou seja, aqueles conteúdos que foram sendo consolidados no percurso de suas formações; em segundo lugar, aqueles de maior preferência dos alunos; e em terceiro, aqueles que a própria escola entende como fundamentais, que na maioria dos casos são as quatro modalidades

esportivas (Futsal, vôlei, basquete e handebol). Nesse sentido, os critérios mais gerais, àqueles que se relacionam com a realidade da escola e da sociedade ou meio social em que cada escola se encontra localizada são desconsiderados no processo de seleção dos conteúdos.

A partir dos dados coletados nas visitas às escolas e nas falas de alguns professores percebemos que a maioria, durante sua formação, não conseguiu compreender o conteúdo das abordagens de ensino e seus interlocutores, o que nos leva a algumas constatações: 1) Os cursos de formação necessitam de professores capazes de compreender essas nuances conceituais, a fim de dar conta dessa tarefa; 2) Não se percebe uma intenção de transmitir o conhecimento de forma a possibilitar ao aluno escolher a abordagem ou teoria do conhecimento que melhor responde as suas expectativas enquanto futuros professores; 3) Os cursos dão ênfase à formação de professores para atuação nas áreas da saúde e do desporto, ficando a educação em segundo e, até mesmo em, terceiro plano. Vejamos o exemplo das disciplinas do tronco humanístico (filosofia e Sociologia da educação, didática e outras), as quais vêm sendo desprestigiadas nos currículos da formação inicial. Como resultado dessa prática corriqueira na educação física, observamos a formação em nível superior de práticos – aqueles professores que conhecem o esporte e as atividades relacionadas ao corpo, mas, que não pensam ou elaboram uma crítica sobre elas. Consideramos que o professor deve aparecer não apenas como prático, mas nas palavras de Ludke (2001), como prático-reflexivo, o qual deve analisar cuidadosa e constantemente a sua própria prática, refletindo sobre ela, para transformá-la, ou para transformar muito além, como intelectual transformador (p. 15). Outro importante exemplo encontramos no trabalho de Gurgel (2008), quando demonstra os resultados obtidos em sua investigação sobre a produção do conhecimento do curso de educação física da Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2000 a 2006, admitindo que 41,86% dos trabalhos de conclusão de curso (as monografias) tiveram como eixo epistemológico a temática da atividade física e saúde e 98,61% desses trabalhos ligados à abordagem empírico-analítica (pp. 54 e 58). Nesse sentido,

Essa predominância mostra o quanto esses estudos seguem parâmetros oriundos das ciências biológicas que enaltecem a atividade física como um instrumento de aprimoramento físico para a geração de saúde, acabando por seguir uma tendência de mercado que está “criando” por um lado, novos campos de trabalho para o professor de educação física e, ocasionando por um outro, um amplo e contínuo processo de precarização do trabalho docente na área advindo de uma conseqüente desvalorização do trabalho assalariado nas escolas pelo de bens e serviços advindos dessa área não escolar (Op. cit. p. 67).

Esses dados confirmam nossas constatações, principalmente aquela que diz respeito à formação de professores voltada à área da atividade física e saúde, a qual alicerça uma concepção de homem e de mundo fundamentada nas ciências biológicas, como bem comenta nosso interlocutor.

Portanto, defendemos uma “educação” física que esteja balizada nas disciplinas afeitas a construção do conhecimento enquanto processo educativo, não qualquer educação, mas aquela voltada para os interesses e necessidades dos alunos, que consiga fazer uma reflexão ao modelo de escola atual e que, necessariamente, descreva uma intensa e laboriosa crítica ao modelo de produção ora reverberado no plano educacional.

Agora que conseguimos observar como os professores lidam com o conhecimento dentro das aulas, vamos adentrar nas nossas análises sobre as possibilidades de alteração das contradições presentes na organização do trabalho pedagógico.

Fica evidente que a organização do trabalho pedagógico na escola se encontra limitada objetivamente pela padronização do desporto como fundamento da disciplina, além é claro dos condicionantes estruturais (espaços) e materiais, conforme demonstram os dados já comentados. No entanto, identificamos que são os limites conceituais acerca do trato com o conhecimento que inviabilizam a construção de possibilidades superadoras dos problemas da organização do trabalho pedagógico (ALMEIDA, 2005). Nesse sentido, é fundamental que os professores consigam identificar como se organiza sua atividade pedagógica para então poder buscar novas possibilidades de tratar o conhecimento. Ademais, estes mesmos professores devem perceber o sentido e o significado da sua função enquanto formador, para assim conseguirem superar as teorias acríticas presentes na educação física, promovendo dessa forma o salto qualitativo que percebemos ser o mais adequado ao cenário educacional, pois consideramos um avanço teórico o rompimento com teorias acríticas de interpretação da realidade.

Para tanto, vemos na perspectiva crítico-superadora uma profícua possibilidade de interpretação da realidade social, contribuindo de forma significativa para a objetivação de um processo de transformação conceitual da educação física, especialmente porque traz em seu cerne, elementos de crítica ao modelo social vigente e as formas de trato com o conhecimento historicamente alicerçado por esse modelo. Diante disso, perguntamos aos professores entrevistados como eles compreendiam essa abordagem de ensino.

Quadro 11. Quanto à compreensão dos professores acerca do que seja a abordagem crítico-superadora.

PROFESSORES
A minha leitura é pouca sobre este tema, mas pelo que eu posso deduzir é você colocar problemas-chave para que o alunado possa ou tenha a oportunidade de resolvê-las, dentro de uma aula de educação física tanto prática como teórica.
O aluno tem a oportunidade de participar das aulas com liberdade e oportunidade de construir junto com o professor o conhecimento. O aluno é participativo e extrai do seu cotidiano temas para as aulas.
Já ouvi falar, mas não tenho conhecimento sobre ela.*
Nunca ouvi falar.**
Um contexto de transformação onde vou jogar à comunidade pra entender a realidade com fins a transformá-la
É uma abordagem que faz pensar, que faz o aluno recriar o conhecimento, que faz ele conhecer e utilizar em todos os espaços da vida dele.
Ela pretende formar sujeitos que, uma vez que se apropriem do conhecimento que lhes foi fornecido, consigam superar sua atual condição.
É aquela eu está em constante busca de algo novo, ela tenta caminhos que dê ao aluno condições de resolver algumas questões referente a vida, durante as aulas e no seu dia-a-dia.
Abordagem que propõe uma formação social através da educação física, que tenta através dela transformar os alunos em cidadãos críticos e responsáveis, uma formação plena.

* Essa compreensão esteve presente na fala de (11) onze professores dos 27 entrevistados, o que perfaz um universo de (40%).

** Outros (06) seis professores ou (22%) deles declararam nunca ter ouvido falar dessa abordagem de ensino.

Na observação do quadro 14 percebemos que: dos professores entrevistados há uma quantidade significativa que não possui conhecimento sobre o que possa ser essa abordagem e outra parcela de professores que se quer ouviram falar da abordagem, perfazendo o total de dezesseis professores, ou seja, 66% deles. Do número de professores que declararam saber algo sobre a abordagem, apenas sete, isto é, 27% conseguiram dissertar acerca do que seria a abordagem. Isso pode ser percebido em uma das respostas que consideramos mais próxima do que seja a abordagem: *“É uma abordagem que faz pensar, que faz o aluno recriar o conhecimento, que faz ele conhecer e utilizar em todos os espaços da vida dele”*. Encontramos aqui uma compreensão coerente do que seja a perspectiva crítico-superadora, porém, o que nos chamou mais atenção foi o fato de nenhum professor entrevistado conseguir nos dizer que teoria do conhecimento embasava ou alicerçava essa abordagem de ensino.

A partir desse dado, como já dissemos no decorrer do trabalho, fica perceptível a falta de elementos conceituais por parte dos professores de Educação Física a respeito das abordagens de ensino que tenham uma base crítica, aquelas que em seus arcabouços teórico-metodológicos encontramos presente uma crítica aos conteúdos e,

além disso, uma crítica social ao modelo de produção e que, fundamentalmente, estabeleça esse tipo de debate do ponto de vista da classe trabalhadora.

Partindo do pressuposto que consideramos elemento fulcral na concepção de uma Educação Física que rompa com a ordem atual de concepção dos conteúdos afeitos a disciplina, admitimos ser ponto inicial o trato com o conhecimento e a organização do trabalho pedagógico dos professores tendo como base o método materialista histórico dialético, pois nele encontraremos as necessárias bases conceituais de interpretação da realidade a qual estamos inseridos.

Identificamos que as possibilidades de alteração do atual contexto, a saber, este que estamos caracterizando no decorrer das nossas análises e que está presente nas escolas do município, dar-se-ão à medida que os professores abandonem as teorias acríticas (fenomenológica, desenvolvimentista, aptidão física e saúde, etc.) e utilizem uma abordagem que possa desvelar os interesses de classe, as bases políticas em que estes interesses estão amalgamados e, principalmente, consigam desmascarar os interesses políticos presentes nas relações impetradas pela figura do estado. Nesse sentido, no nosso entender, a proposta crítico-superadora é a única capaz de dar estas respostas porque mantêm em sua estrutura teórica, fortes instrumentos de crítica social, basilares elementos metodológicos de como deve proceder-se o trato com o conhecimento e, ainda, a intensa e indispensável relação com o trabalho pedagógico enquanto categoria analítica.

Todos esses conceitos e métodos presentes na perspectiva crítico-superadora nos dão a possibilidade de intentar mudanças no plano estrutural da educação física e pensar a necessidade de alteração do processo de precarização. Portanto, consideramos que existem possibilidades de transformação da realidade escolar, mas desde que, reconheçamos o necessário abandono de teorias que não produzem uma severa crítica ao modelo estatal de educação, que no trato com o conhecimento possamos alicerçar a proposta crítico-superadora e que o trabalho pedagógico possa acontecer de forma coletiva e organizada, atribuindo outro sentido e significado ao processo ensino aprendizagem, aquele que traga em seu cerne conceitos e categorias que irão irromper as “teias invisíveis” presentes na sociedade.

Entretanto, os dados coletados nos mostraram que o cenário não parece animador. Os professores entrevistados, formados em sua maioria nos finais da década de 1980, pouco sabem sobre as abordagens ditas críticas da Educação Física, e esse fator gera um potencial enorme de imobilidade e inércia dentro do nosso campo de atuação. Sabemos que a tarefa é deveras complicada, mas acreditamos ser possível uma

mudança, acreditamos ser possível a transformação das bases conceituais da educação física que temos hoje.

Partindo para o município vemos alguns exemplos já em processo de execução. As formações de educação física dos últimos dois anos vêm trabalhando com esta perspectiva de ensino e os resultados já estão aparecendo, com a construção do livro didático público de educação física do Município. Segundo o relatório de atividade da formação continuada de professores de Educação Física de João Pessoa (2009), esse é um desafio que gera, de certa maneira, um marco divisório na Educação Física do município, algo extremamente significativo, visto que, os professores da rede foram protagonistas desta sistematização, a partir dos trabalhos em sua realidade escolar, com algo que foi sistematizado e elaborado a partir daquilo que é constructo do seu cotidiano escolar, quais sejam, as problemáticas, os desafios, as necessidades e as possibilidades de enfrentamento do processo pedagógico do ensino.

No livro didático (em elaboração), os professores trazem os conteúdos, jogos, dança, ginástica e esporte sistematizados a partir da perspectiva crítico-superadora, em uma mostra significativa de que há possibilidades de alteração da prática pedagógica do professor a partir da inclusão dos referenciais teóricos presentes nessa abordagem de ensino, os quais conferem elementos que possibilitam um avanço qualitativo no que diz respeito ao processo educacional. Não obstante, percebemos a necessidade de uma atuação conjunta desses professores na construção de diretrizes que realmente estejam atreladas às necessidades práticas de cada escola e da cada professor e, dessa forma, modificar as condições atuais de ensino em João Pessoa, no nosso caso, nas escolas do município. Além disso, a utilização de uma perspectiva crítica dá ao aluno a capacidade de interpretar a realidade em que ele se encontra e, assim, possibilita a organização dos alunos enquanto categoria estudantil. Desta feita, a possibilidade de alteração do processo de precarização do trabalho pedagógico dar-se-á sob o acúmulo desses pilares, quais sejam o trato com o conhecimento na utilização da perspectiva crítico-superadora e da cultura corporal como objeto de ensino da educação física, a organização do trabalho pedagógico a partir dos indicadores sociais, políticos, culturais e econômicos e o trabalho conjunto com vistas, não só à transformação da realidade escolar, mas da comunidade como um todo.

Outro fator que altera significativamente as possibilidades de realização do o trabalho pedagógico dos professores é, justamente, sua condição de trabalho. Como já dissemos no percurso de nossas análises, a partir do reconhecimento da realidade escolar tratado nas análises das fichas de observação, existe um intenso processo de

precarização do trabalho pedagógico dentro das escolas da rede municipal. Ao mesmo tempo em que as direções nos relataram as condições de trabalho dos professores de educação física, fomos coletar dos próprios professores suas considerações sobre este referencial. Começamos nossa argüição procurando averiguar sobre os espaços onde as aulas acontecem. Como podemos observar, seis escolas tem quadra coberta e outras três não tem, porém em 100% delas existem espaços para realização das aulas. Esses dados já nos dão a possibilidade de análise das condições de trabalho de alguns professores, pelo menos aqueles alocados nas escolas que não possuem quadra ou ginásio. Os professores das escolas que não tem uma quadra ou um ginásio, quando perguntados sobre quais são os espaços que eles utilizam para realização das aulas e como eles avaliam as condições destes locais, nos disseram o seguinte:

Quadro 12. Relato dos professores das escolas que não tem quadra ou ginásio.

PROFESSORES
As condições do espaço que temos para realização das aulas são péssimas, porque temos que dar aula numa área lateral da escola em que o sol é muito quente e os alunos não se concentram na aula. Depois das 10 da manhã é impossível suportar o sol. Temos uma sala de dança, mas é pouco utilizada.
No fundo da escola existe uma área de 8 x 10 de piso de rachinha e outra de 8 x 6 de terra batida. Entre um espaço e outro existe uma caixa de gordura que está aberta e de vez em quando a bola cai e os meninos ficam expostos.
A escola tem muitos espaços para a realização das aulas como campo de areia, estacionamento que virou pátio, além de áreas arborizadas e de plays. Consideramos uma situação entre regular e péssima. Tínhamos um ginásio, mas agora pertence à escola do lado e não utilizamos mais.
Temos um espaço que consideramos uma quadra, mas que está sem marcação e sem estrutura para atender à demanda de alunos que temos aqui na escola.

O que conseguimos perceber nas falas dos professores, é que os locais para realização das aulas nas escolas que não possuem uma quadra ou um ginásio se encontram extremamente precarizados. Nas visitas, verificamos que estes espaços são totalmente inadequados, pois não possuem uma cobertura para as intempéries como sol e chuva, o que provoca um desinteresse dos alunos por estarem em locais como esses. Além disso, os professores ficam expostos durante toda manhã e tarde a um sol causticante, levando muitas vezes a processos patológicos, tais como, febre, dor de cabeça, gripe, enxaqueca, câncer de pele e outras enfermidades provenientes da constante exposição ao sol. Nesse caso, não importa se o professor é efetivo ou prestador de serviço, ele vai estar exposto a esse tipo de condição. O que nos é perceptível é o estado dos locais para realização das aulas que estão pelo menos nessas escolas, em péssimas condições. Essas condições influenciam diretamente na qualidade

do processo ensino-aprendizagem, principalmente porque os professores se desmotivam ao ver o descaso das instituições públicas para a valorização desta disciplina. Como a PMJP não se responsabiliza pelos danos provocados à saúde dos professores, na maioria dos casos eles preferem se abrigar debaixo de árvores e sombras para fugir dos possíveis problemas de saúde já que passam uma manhã inteira ao sol. Em conversa com um dos professores, ele nos disse: *“Se pelo menos a PMJP pagasse a protetor solar já melhorava, mas além do protetor temos que comprar os remédio e pagar as consultas e isso tudo sai do meu bolso, do bolso dos professores”* (M. C.). O que a professora nos relatou, nada mais é que o constante ataque à saúde, à paciência pedagógica e às possíveis mobilizações conjunta dos professores, numa nítida demonstração de descaso e depredação da escola pública e dos entes que a constroem. Nesse sentido, não é difícil perceber que existe um intenso processo de precarização, não só do trabalho pedagógico do professor de educação física, mas da educação pública como um todo.

O que nos deixou ainda mais preocupados foi o fato de, mesmo aquelas escolas que possuem quadra ou ginásio, os professores continuam afirmando categoricamente que suas condições não são das melhores, com exceção de duas escolas³³, as quais demonstraram estarem satisfeitas pelo espaço. Isto posto, eles nos advertiram sobre as condições destes locais. Veja no quadro 16, a seguir:

Quadro 13. Fala dos professores das escolas que tem quadra ou ginásio.

PROFESSORES
Avaliamos a ginásio como um bom espaço, recentemente foi reformado, mas tem muitos problemas de infiltração de água proveniente das chuvas. Quando chove fica com água na canela. Também não temos pessoal de apoio para a manutenção do ginásio.
Temos uma quadra até boa, mas precisava ser melhor. Não tem muros entre a quadra e as salas de aula, o que prejudica nossa aula e dos outros professores. Quando chove não tem aula e ainda perdemos muitos materiais. As bolas são chutadas para fora da escola.
Avaliamos que nossa quadra está entre péssima e regular. Temos uma quadra sem infra-estrutura que quando chove não tem como ter aula e um espaço lateral que utilizamos para as turmas menores que fica difícil de realizar alguma coisa mais elaborada.

As justificativas dadas pelos professores quanto às condições dos espaços para as aulas são fundamentais para que percebamos o quanto ainda estamos distantes de termos condições de trabalho adequadas. Percebemos que os professores que tem uma quadra à disposição clamam por melhores condições, não só para eles, mas principalmente para os alunos. O que observamos a partir das pesquisas foi que as

³³ Escola Dumerval Trigueiro Mendes e Fenelon Câmara. Essas escolas na visão dos professores e da própria direção têm um excelente espaço para realização das aulas. Ver fotos no anexo IV.

escolas do município ainda carecem de uma melhora na infra-estrutura significativa, uma maior quantidade de materiais didáticos de ensino, além é claro de uma percepção dessa disciplina enquanto instrumento indispensável à vida dos alunos, pois nela estão contidos conteúdos afeitos à relação sócio-histórica do homem enquanto ser social e o meio.

Os PCN's admitem que os locais destinados às aulas de educação física não estão de acordo com o que deveria ser. Ao buscar nos parâmetros as diretrizes sobre o uso do espaço físico das escolas somos advertidos sobre o seguinte:

Sabe-se que na realidade das escolas brasileira os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos.

O que nos deixa mais incomodados é que o próprio governo federal já admite que os espaços das escolas não são adequados à realização das aulas de educação física, portanto os professores devem se esforçar e dar conta das aulas com o que existe. Não contentes em nos indicarmos que as condições para realização das aulas não tem uma qualidade necessária, os PCN's ainda nos indicam a possibilidade de adaptar espaços para as aulas de educação física, alegando que as próprias crianças fazem isso no seu cotidiano³⁴ (Ibid). Nesse sentido, não podemos deixar de fazer as devidas críticas sobre o direcionamento dado pelos PCN's aos professores de educação física. Consideramos importante a utilização de espaços alternativos para dar aos alunos uma maior possibilidade de vivência das práticas corporais, mas não admitimos que esta seja a regra. É extremamente significativo para o aprendizado do aluno submeter-se a vários espaços físicos como quadras de areia, pisos de cimento, área arborizada e outras que auxiliem na construção pedagógica do conhecimento, mas objetivamente ele deve ter um espaço que viabilize melhores condições de ensino, ao passo que se não o tiver o interesse e a vontade pelas aulas diminuirão significativamente. Isso pôde ser constatado durante a pesquisa quando alguns professores nos responderam a respeito dos espaços para realização das aulas. Como exemplo, podemos citar o relato de um dos professores sobre os espaços e a perspectiva dos alunos para este dado: *“existe um espaço de rachinha e areia onde realizamos as aulas, mas os alunos não se sentem estimulados em participar porque acham o espaço sujo e pequeno demais” (sic).*

³⁴ É comum vê-las jogando gol-a-gol na porta de aço de uma garagem, ou usando um portão como rede para um jogo de voleibol adaptado. O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo a escola, para realizar as atividades de educação física. (PCN's, 2001).

Encontramos alguns professores em início de profissão e outros já perto de se aposentarem, porém, em sua maioria, percebemos os professores trabalhando com perspectivas de Educação Física que envolvia os alunos em práticas corporais onde o rendimento, a competitividade, a seleção, a competência e a concorrência são ainda os pilares, portanto aquelas perspectivas de ensino que trazem em sua estrutura teórica elementos de manutenção dos valores presentes nas sociedades capitalistas. Consideramos que a partir dos dados coletados a educação física continua corroborando com uma estrutura de educação voltada para a seleção de atletas e o alto rendimento. Aqui cabe um parêntese, não somos contra o alto rendimento, mas, que este eminentemente não pode ser o elemento ou fundamento principal das aulas de educação física, pois durante a aplicação dos conteúdos nas aulas os professores trabalham com uma grande diversidade de alunos e nem todos tem as mesmas habilidades e capacidades físicas. Portanto, quando realizamos uma crítica ao modelo de esporte de rendimento estamos, também, estabelecendo uma crítica aos modelos de sociedade que imprime no esporte e nas atividades afetas a cultura corporal valores que desconsideram a comunidade escolar como um todo em detrimento de dois ou três alunos mais habilidosos.

Defendemos uma estrutura teórica na educação física que rompa com essa lógica imposta por projetos de sociedade que tem a concorrência e a competição como fundamento, em detrimento de um projeto que prime pela construção coletiva do conhecimento, pela participação de todos em todas as atividades de forma inclusiva e, principalmente, por uma educação física que dê aos alunos possibilidades de compreender a essência dos acontecimentos políticos com vistas à participação nos processos decisórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada, em linhas, gerais pela percepção do atual momento de reordenamento das forças produtivas, advindas dos problemas sócio-político-econômicos, e dos desdobramentos desse processo nas realidades das escolas públicas do município, em especial na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física alocados nessas instituições.

Tivemos como base o estudo da categoria trabalho enquanto categoria central nas análises dos desdobramentos na educação dos referenciais obtidos no setor produtivo, principalmente a partir do esgotamento do binômio taylorismo/fordismo, o que gerou um processo de reestruturação produtiva no trabalho, estabelecendo novos padrões de acumulação que se reverberaram em diversos setores da vida social e, portanto no campo educacional. Isso afetou significativamente a organização do trabalho pedagógico do professor, promovendo novas formas de transmissão, assimilação e sistematização do conhecimento, admitindo a partir de então características desse novo contexto ora apreendido.

A base teórica que elencamos para análise considerou a relação trabalho-educação como o eixo mediador das compreensões aqui expostas. Além da relação e do estudo do percurso dessa ligação, procuramos buscar na categoria trabalho o estatuto primordial em que alicerçaríamos nosso diagnóstico. Para atingir nossos objetivos, tentamos dialogar com diversos autores que tratam da questão do trabalho, da educação e da educação física. Para tratar das questões referentes à categoria trabalho recorremos a Marx e Engels, Sérgio Lessa, Ricardo Antunes, Giovanni Alves, José Paulo Netto e outros. Já no trato da relação entre o trabalho e a educação tivemos entre os principais comentadores, Gaudêncio Frigotto, István Mészáros, Demerval Saviani, Paulo Freire, Mariano Enguita, Pablo Gentili e outros. E na compreensão dos desdobramentos na educação física utilizamos os autores, Celi Taffarel, João Batista Freire, GO Tani, Elenor Kunz, Reinner Hildebrandt, Michele Ortega, Lino Castellani, Hajime Nozaki, Roseane Soares e outros.

Tivemos como referência os dados empíricos coletados nas escolas selecionadas para a pesquisa e os relatórios finais da formação continuada de professores de Educação Física do município dos anos de 2008 e 2009, os quais nos auxiliaram nas proposições de possibilidades de alteração das contradições presentes no trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento.

A relevância do trabalho se encontra localizada, justamente, na compreensão da situação do atual contexto de trabalho dos professores de educação física dentro de escolas públicas, tanto no que diz respeito às condições objetivas de realização do trabalho pedagógico, como na monitoração das relações de trabalho hoje impetradas pela Prefeitura Municipal de João Pessoa aos professores. A presente pesquisa tem a intenção de possibilitar trabalhos futuros e de que provavelmente o sucederão, e ainda de manter uma incisiva crítica a um modelo de Educação Física que vem sendo sistematicamente amalgamado pelo modo de produção capitalista.

Partindo desses pressupostos – trabalho enquanto categoria, considerando sua relação com a educação e, por conseguinte, com a Educação Física – iniciamos nossa busca pelos locais onde iríamos coletar os dados, o que nos levou as nove escolas pólo da rede, as quais eram consideradas referencia para a prefeitura.

Escolhidas as escolas a serem visitadas, elaboramos dois instrumentos de coleta, a saber, as fichas de observação do campo escolar (anexo II) e os questionários dirigidos aos professores (anexo III). De posse dos dados que coletamos foi-nos possível compreender que:

A maioria das escolas carece de reformas em sua estrutura física, pois mantêm espaços em estado precário de funcionamento, onde as aulas de educação física são realizadas em caixas de areia, pisos de terra batida, estacionamentos desativados, debaixo de árvores, áreas laterais e pisos de rachinha. Já nas escolas que encontramos quadra ou ginásio, percebemos que apenas duas delas possuíam espaços adequados – segundo a direção e os professores. Numa destas escolas as direções e os professores reclamam que a quadra está próxima das salas de aula, o que atrapalha a aula de Educação Física e das outras disciplinas, já em outra a cobertura não protege (o professor e os alunos) das intempéries como a chuva, e em outra escola não existe pessoal para manutenção destes espaços, ficando a cargo do próprio professor e, muitas vezes, dos alunos.

Os materiais didáticos de ensino como bolas, arcos, fitas, cordas e outros na grande maioria das escolas encontra-se em quantidade reduzida, não atendendo as necessidades dos alunos, como se não bastasse à escassez de material eles ainda encontram-se – segundo as direções ou os professores – em péssima ou regular situação, contribuindo dessa maneira para a precarização do trabalho pedagógico do professor. Pois, considerando o professor um trabalhador, este precisa de bons instrumentos de trabalho, ao passo que se não o tiverem, a objetivação do seu trabalho dificilmente acontecerá de maneira a proporcionar condições de ensino-aprendizagem que tragam ao

aluno possibilidades de compreensão dos dados da realidade e dos próprios conteúdos trabalhados nas aulas.

As equipes pedagógicas das escolas devem atuar de forma conjunta, partindo do pressuposto que ações organizadas coletivamente têm gerado resultados mais consistentes quando avaliamos a objetivação do trabalho pedagógico. Encontramos em todas as escolas que visitamos profissionais de diversas áreas, a saber: Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos e educadores (supervisores e diretores), porém, percebemos que eles atuam de forma isolada, ou seja, cada um na sua área. Cabe ao professor resolver os problemas da sala de aula e ao psicólogo “consertar” os alunos que não estão de acordo com a “normalidade prevista”. Muitos outros profissionais estão atuando em outras funções, por exemplo, numa das escolas visitadas a Assistente Social acumulava o cargo de diretora adjunta de um dos turnos da escola. Sobre esse tema, admitimos que todos os profissionais devem atuar coletivamente de forma interdisciplinar na promoção de ações conjuntas, haja vista a resolução dos principais problemas da escola e, como consequência, da comunidade circunvizinha a ela.

As relações de trabalho estabelecidas entre professores e prefeitura, como afirmamos no decorrer da pesquisa, ainda mantêm uma relação contratual onde os professores prestadores de serviço (os chamados PS) não têm garantidos em seus contratos os mesmos direitos dos professores efetivos. Os PS são o lado mais frágil desse elo, pois estão submetidos às leis e aos ajustes dos interesses políticos dos governantes, onde muitos deles mesmo realizando um trabalho significativo estão à mercê dos conchavos eleitoreiros e a cada ano são ameaçados de perderem seus empregos, caso não trabalhem para o candidato em questão. Outro ponto, considerado o mais importante, aparece na remuneração dos professores efetivos e prestadores. Os primeiros têm em seu contrato o pagamento do piso salarial de R\$ 950,00 – como já comentamos, muito abaixo do piso estipulado pelo DIEESE – além dos direitos a férias, 13º salário e os outros benefícios previstos em lei. Já os prestadores de serviço recebem salários menores. Encontramos professores recebendo pela mesma carga horária (20 horas) o salário de R\$ 350,00 e outros a quantia de R\$ 600,00, as duas operando muito abaixo do piso salarial nacional – lembrando que este já nasce defasado – e ainda sem os direitos previstos em lei (13º salário, licença maternidade e paternidade, férias remuneradas, etc). Portanto, para esse referencial analisado, consideramos necessária uma profunda mudança nas bases de contratação de professores, que deve ser feita a partir de concurso público, e a imediata equiparação salarial e de direitos aos prestadores de serviço. Para que isso possa acontecer é necessário uma organização dos

professores, enquanto categoria profissional, em torno da imediata solicitação da aplicação das leis trabalhistas em voga.

Diante dos dados reafirmamos nossas constatações iniciais sobre o fato da educação física estar sendo tratada dentro da escola como uma “disciplina a parte”, utilizada como recreação e válvula de escape para os professores das outras matérias. Podemos perceber a Educação Física enquanto disciplina, isolada e descontextualizada, não conseguindo enfrentar as contradições presentes dentro das aulas e da escola. Portanto, advogamos a necessidade de uma mudança conceitual e metodológica no processo ensino-aprendizagem afeito à Educação Física, mudanças que se iniciam com o abandono de pedagogias técnicas, de fundo fenomenológico, voltadas ao aprimoramento da condição física e motora dos alunos, em detrimento de abordagens críticas que consigam dar saltos qualitativos na condução dos alunos e da escola a um processo de emancipação.

A negação dos conhecimentos referentes à cultura corporal em detrimento do esporte de alto rendimento, estabelecendo um padrão esportivo balizado na competitividade tem reafirmado uma educação física eminentemente prática, desprovida de teoria, além de fazer do professor um organizador de atividades práticas. Esse tipo de visão faz dos professores de educação física personagens secundários dentro do contexto da escola, surgindo daí expressões como, “*educação física não reprova*”, “*vamos brincar! A próxima aula é de educação física*”, “*Oba! vamos jogar bola*”, “*Oba! vamos jogar baleado*”, comuns em todas as escolas que visitamos. Nesse sentido, somos rigorosamente contra a permanência de metodologias de ensino que não possibilitem aos alunos compreenderem a educação física enquanto um conhecimento historicamente construído pela humanidade, conhecimento esse que passou por transformações ao longo do percurso histórico e, em contrapartida, defendemos fundamentalmente uma educação física que consiga realizar uma crítica ao modelo de homem e sociedade hoje estabelecido.

Isto posto, os desafios para a escola pública são muitos, no nosso caso, a escola pública Municipal de João Pessoa vem passando por modificações significativas no que se refere às condições de trabalho. As escolas têm percebido melhorias em sua estrutura física, existindo por parte da prefeitura, certo incentivo a esse tipo de ajuste, mas quanto às relações contratuais de trabalho ainda encontramos situações muito adversas para os professores que recebem salários muito abaixo do necessário para trabalhar apenas em um escola, por isso tem que procurar outros locais de trabalho para complementar sua renda. Deparamo-nos com prestadores de serviço recebendo salários abaixo do mínimo

estabelecido em lei e mantendo em seus contratos relações que não garantem os mesmos direitos dos professores efetivos. As consequências políticas desses fatos são das mais diversas: desde a garantia de uma massa de trabalhadores atrelados aos ditames do governo em questão, até a depreciação das possibilidades de mudança política na organização dos sindicatos profissionais.

Outro desafio que encaramos dentro da escola pública é o conceito de “público” que a maioria dos trabalhadores percebe. Estamos tratando o que é público como algo que não tem valor, que não pode ser organizado, que é de má qualidade, e que, por isso, não devemos ter cuidado, podendo ser tratado de qualquer forma. Essa é uma luta que teremos que travar diariamente dentro do âmbito escolar, pois existe hoje, uma valorização – por parte da sociedade – intensificada do privado em detrimento do público.

Não muito distante disso, as propostas educacionais em sua imensa e esmagadora maioria enfatizam propostas de ensino voltadas a promoção da saúde, do caráter cívico, da formação do cidadão, da escola democrática. Mas, de que escola estamos discorrendo? Estamos tratando de uma escola que se molda aos valores e normas de uma sociedade baseada na competição, na concorrência, na individualidade, na premiação do melhor etc. Esse tipo de escola não consegue dar aos alunos possibilidades de conhecer, entender e repensar sua realidade. Ela não consegue apontar novos caminhos, pelo contrário, ela alicerça ainda mais a estrutura social vigente. Nesse sentido, afirmamos com extrema segurança que temos que buscar um modelo de educação que rompa com as estruturas postas e comece a fundamentar seus pilares numa concepção de homem e de mundo fora dos marcos da sociedade capitalista. Uma escola que possibilite ao aluno ser dono de sua consciência e, a partir disso, possa conduzir seu caminho.

Devemos, a partir dessas análises atribuir o sentido e o significado que a educação física tem. Mas não o sentido imposto pelo modelo esportivizado e competitivo estabelecido a partir do padrão capitalista, mas o sentido e o significado que trata a cultura corporal. O conhecimento deve ser tratado enquanto constructo, resultado da intervenção histórica do homem, portanto os conteúdos como jogo, dança, luta, esporte e outros, nascem dessa construção. Ademais, eles formam um conjunto de elementos, os quais são orientados pelo método que traz em seu cerne a emancipação do ser.

É imperioso tratarmos a educação física como conhecimento e não apenas como prática em si. Conhecimento que possibilite ao aluno reconhecer seu lugar na sociedade,

e que, principalmente, dê condições objetivas para que sejam possíveis superações dos processos contraditórios presentes dentro da escola e da sociedade.

Como perspectiva de alteração do processo de precarização do trabalho pedagógico do professor, é necessário observar um método capaz de desvelar a essência do modelo social ao qual somos submetidos, e que balizará nossas perspectivas de mudança no plano concreto da vida social, que assimilamos uma abordagem de ensino de Educação Física que esteja nesses marcos teóricos e, ainda, que dê condições de pensar outro tipo de sociedade, uma sociedade mais justa e igual. Por isso, a educação física deve estar ligada a proposições de luta objetiva, com vistas à transformação social que tragam em sua essência a consciência da luta de classes e que, fundamentalmente, se posicione do lado da classe trabalhadora.

Enfim, consideramos que os dados obtidos nos dão uma visão de como os professores de educação física vem enfrentando os desdobramentos das mutações do mundo do trabalho, visto que fizemos um recorte do universo de professores e escolas presentes em João Pessoa, visão essa que nos possibilita dialogar sobre possíveis alterações no contexto atual, atribuindo à prática docente novos contornos.

Nesse sentido, somos firmemente a favor de uma educação e, como consequência, uma educação física que defenda o projeto histórico – nas palavras de Mészáros – para além do capital. Uma educação que lute pela defesa da emancipação humana.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2005.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo, Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho.** São Paulo, Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo, Cortez, 2007.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C. M., FRIGOTTO, G., ARROYO, M., NOSELLA, P. (orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 5º Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente.** Caderno CEDES, v. 19, nº 44, Campinas – SP, 1998, pp. 0-13.

BRASIL. Lei LDB 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 11.738. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de educação física.** Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. ed. Brasília, 2001.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, I parte.

CASTELLANI, Filho L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas – SP, Papirus, 1994.

_____. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. et. al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo, Cortez, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.

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

CUNHA, Fernando José de Paula. **Prática pedagógica de professores de educação física: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ENGELS, F. MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. Editora Alfa Omega. Obras escolhidas, Vol. 2, 1983. p. 60-92

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Editora Alfa Omega. Obras escolhidas, Vol. 2, 1983. p. 269-280

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**. São Paulo, Hucitec, 1980.

FIGUEIREDO, J. R. **Modos de ver a produção no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo, Scipione, 2003.

_____. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo, Ed. Autores Associados, 3º Ed. 2005.

GO TANI. [et.al.]. **Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU – editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GORZ, André. **Misérias do presente, riqueza do possível**. Tradução de Ana Montoia, São Paulo, Annablume, 2004.

GURGEL, V. P. R. P. **Desvelando a produção do conhecimento no curso de educação física da UFPB**. Monografia. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008, 73p.

HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. In____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HILDEBRANDT, R. Stramann. **Educação física aberta à experiência: Uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro, Imperial/Novo milênio, 2009.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório final de atividades da formação continuada de professores de educação física**. João Pessoa, 2008. 132p.

_____. Prefeitura Municipal. **Semanário oficial**. João Pessoa – PB, 2009, pp. 004/25.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório final de atividades da formação continuada de professores de educação física**. João Pessoa, 2009. 108p.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, UNIJUÍ, 1994.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2007

_____. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 2º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Quando a lei é a regra: Um estudo da legislação da educação física escolar brasileira**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação e Desporto, 1994.

LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas – SP, Papirus, 2001.

LUKÁCS, György. A reprodução. In. **Ontologia dell'essere sociale**. II. Tradução de Sergio Lessa. Roma, Riuniti, 1981.

_____. **História e consciência de classe: estudos da dialética marxista**. São Paulo, Martins Fontes, 2003

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2004.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1984. pp. 261 a 294.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro, 14º ed., Bertrand Brasil, 1994.

_____. Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia. **O capital**. Volume I, XXXXXX, 1867.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2006

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

MENESES, Maria Thereza Candido Gomes de. **Em busca da teoria: políticas de assistência pública.** São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro, 1993.

MENDES, Maria I. B. S. Educação Física: Prisioneira do século XIX? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: v. 25, n. 2, p. 85-96, Janeiro 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Um projeto para o Serviço Social.** In: KATALYSIS v. 9, n. 2 jul/dez. Florianópolis-SC, 2006, pp. 141-157.

NETO, José F. de Melo. Diálogo na teoria da ação comunicativa. In: **Escola de Frankfurt: diálogos.** João Pessoa, ed. Universitária/UFPB, 2008.

NETTO. José Paulo, BRAZ, Marcelo. **Economia política.** São Paulo, Cortez, 2006.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

_____. **O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira.** Revista de educação física da UEM, 10 (1): 3-12, 1999.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Francisco. RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A era da indeterminação.** São Paulo, Boitempo, 2007.

ORGANICISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** São Paulo, Expressão Popular, 2006.

PAIVA, B. A. de. OURIQUES, N. D. **Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte?** In: KATALYSIS v. 9, n. 2 jul/dez. Florianópolis-SC, 2006, pp. 166-175.

PAULANI, Leda. Marx, as crises e a “desregulação financeira”. **Carta Maior**, www.cartamaior.com.br, 10 de junho de 2009. Marxismo e século XXI.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

SADI, Renato Sampaio. **Educação Física, trabalho e profissão.** Campinas, Ed. Komedi, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7º ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2000.

_____. [et. al.]. As transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** São Paulo, Ed. Autores Associados, 3º Ed. 2005.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Campinas, 2005

_____. **Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de educação, v. 2, nº 34, jan/abril, 2007.

_____. **Escola e democracia.** Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ª ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Rev. e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Sidartha Sória e. **Reestruturação produtiva, crise econômica e os rumos do sindicalismo no Brasil.** Brasília, Fundação Milton Campos, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 2001.

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

TAFFAREL et.al. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: Construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer.** Salvador – BA, EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas.** Revista movimento, UFRGS – ano V, nº 10, 1999.

_____. ESCOBAR, M. A cultura corporal. In: **Educação Física: Conhecimento e saber escolar.** Jorge Fernando Hermida (organizador). João Pessoa – PB, Ed. Universitária da UFPB, 2009.

TEIXEIRA, Francisco. **Marx no século XXI.** São Paulo, Cortez, 2008.

TRIVINOS, A. N. S. **A pesquisa Qualitativa.** In. Introdução a pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, Atlas, 1995, p. 116 a 173.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 1ª ed. Buenos Aires, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo, Expressão Popular, Brasil, 2007.

XAVIER, Lauro et al. **Educação Física (saiba mais sobre).** Rio de Janeiro, Âmbito Cultural, 2005.

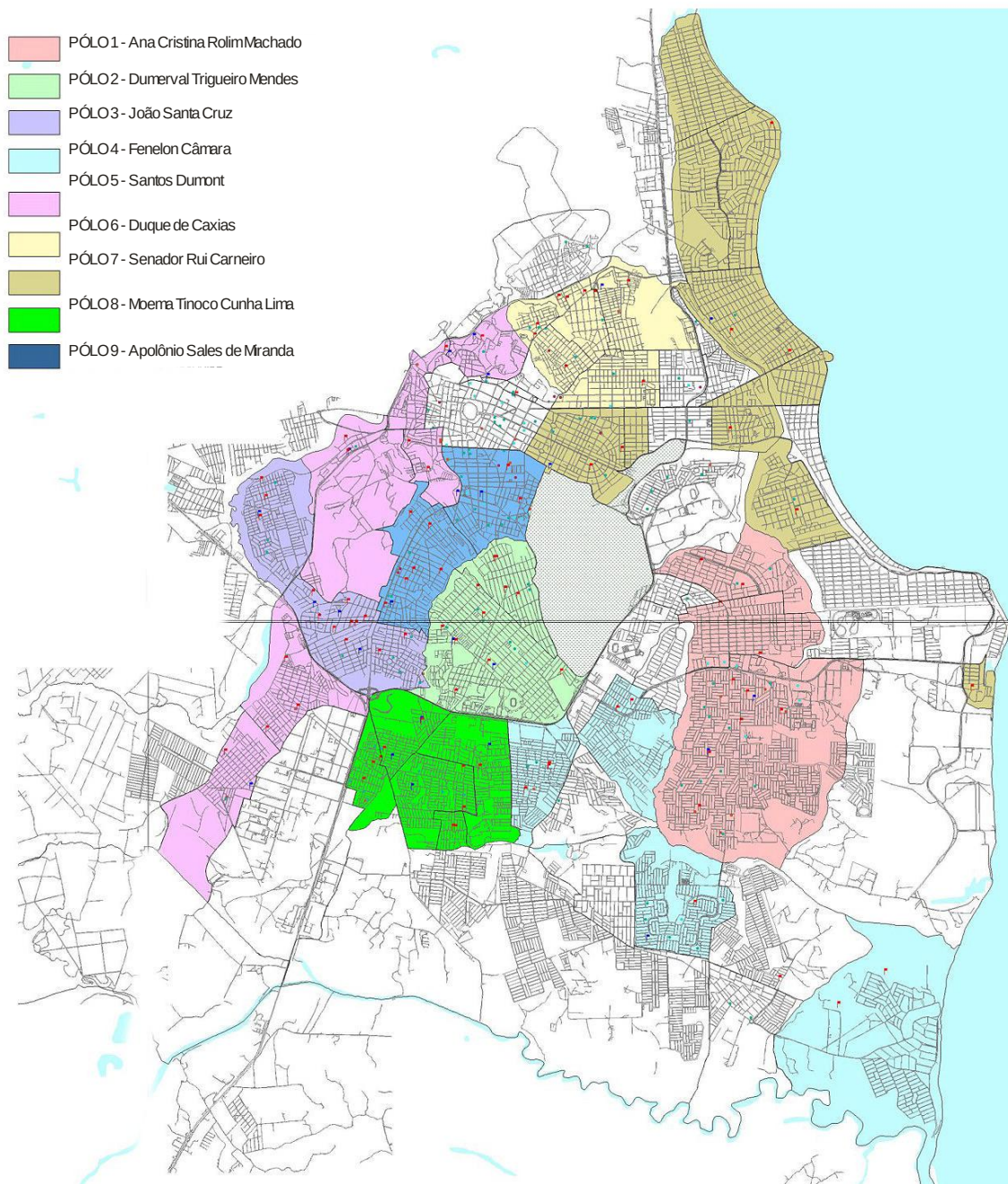
ANEXOS

ANEXO	ASSUNTO	NÚMERO DE FOLHAS
I	Mapa dos pólos	01
II	Ficha de observação do campo escolar	03
III	Questionário dirigido aos professores	05
IV	Fotos das escolas pólos visitadas	09

ANEXO I – Mapa dos polos.

Prefeitura Municipal de João Pessoa - PB
Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC

Mapa dos pólos



ANEXO II – Ficha de observação do campo escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS

**FICHA DE OBSERVAÇÃO
DO CAMPO ESCOLAR**

Data da visita: ____ / ____ / ____.

Nome da Escola:

Responsável/Cargo:

1. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (por favor, marcar **X** na opção que melhor representa a realidade da sua escola).

Quadra esportiva

SIM () NÃO ()

Coberta () descoberta ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Campo de futebol

SIM () NÃO ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Piscina

SIM () NÃO ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Pátio de recreio

SIM () NÃO ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Sala de Ginástica

SIM () NÃO ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Sala de Dança

SIM () NÃO ()

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Qualquer espaço definido pela escola para realizar as aulas de EF

SIM () NÃO () Local: _____

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Outro possível espaço definido pela escola para realizar as aulas de EF

SIM () NÃO () Local: _____

Situação do espaço: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Obs.: _____

2. MATERIAL DIDÁTICO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (por favor, marcar **X** na opção que melhor representa a realidade da sua escola).

Bolas para as diversas práticas esportivas:

Futsal

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Handebol

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Basquete

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Vôlei

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Outras bolas

SIM () NÃO ()

Quais: _____

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Cordas grandes e individuais

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Bastões

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Arcos

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Aparelho de som

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Colchonetes

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Local próprio para guardar os materiais

SIM () NÃO ()

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Outros equipamentos utilizados para realização das aulas

SIM () NÃO ()

Quais: _____

Situação: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Obs.:

3. PESSOAL ENVOLVIDO NO ASSESSORAMENTO DO PROFESSOR (por favor, marcar **X** na opção que melhor representa a realidade da sua escola).

Apoio técnico (pessoal) para manusear o material didático-esportivo

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Psicólogo

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Assistente social

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Pedagogo

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Supervisor

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Coordenador

SIM () NÃO ()

Frequência: _____

Assinatura do responsável pela escola

ANEXO III – Questionário dirigido aos professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS**

Prezado professor,

Este questionário é um instrumento de análise que tem por objetivo coletar dados acerca da percepção dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino da Cidade de João Pessoa – PB, a respeito do trato com o conhecimento e das relações e condições de trabalho, visando contribuir para a construção da caracterização do processo de precarização do trabalho dos professores de educação física, o qual é objeto de estudo do nosso exame. A presente investigação tem como temática central: **UMA ANÁLISE SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB.**

Agradecemos antecipadamente sua participação,

Prof. Dr. Jaldes Reis de Meneses
PPGSS/Universidade Federal da Paraíba

Jeimison de Araújo Macieira
Msnd. PPGSS/ Universidade Federal da Paraíba



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Nome da Escola: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR.

Identificação: _____

Endereço Eletrônico: _____ Celular: _____

1. Sua idade: _____	2. Sexo: F () M ()	3. Ano de ingresso na rede: _____ Efetivo () Prestador de Serviço ()
4. Estado civil: _____	5. Tem filhos? Sim () Quantos? Não ()	
6. Trabalha em outra rede de ensino? Sim () Não () Qual ? _____	7. Renda mensal: R\$ _____	

Área de Graduação: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Temática do trabalho final: _____

Pós-graduação: _____ Área: _____

Ano de conclusão: _____

Temática do trabalho final: _____

Local de trabalho 1: _____

Carga horária: _____ Tempo de trabalho: _____

Renda mensal: _____

Local de trabalho 2: _____

Carga horária: _____ Tempo de trabalho: _____

Renda mensal: _____

Local de trabalho 3: _____

Carga horária: _____ Tempo de trabalho: _____

Renda mensal: _____

Outras atividades: _____

2. QUANTO AO TRATO COM O CONHECIMENTO.

Quais as principais dificuldades sentidas por você (professor) com o trato com o conhecimento?

Como você organiza suas aulas de educação física?

Como você compreende o PPP da escola e sua participação nesse processo?

Na sua opinião qual o papel da EF para essa escola?

Consegue identificar qual a função política da EF dentro da sua escola?

Na sua opinião, como a maioria dos professores das outras disciplinas vêem a EF?

Participa dos espaços deliberativos (planejamento, assembleias, conselhos, etc.) da sua escola? Sim () Não (), se sua resposta for negativa explique por qual motivo não participa?

Existem relações entre o atual momento político, econômico, social e cultural e a educação física? Sim () Não () Quais?

Que abordagem de ensino você utiliza nas aulas de EF? Por quê?

Quais as principais dificuldades em utilizar uma abordagem crítica nas aulas de EF?

O que você sabe sobre a abordagem crítico-superadora?

3. QUANTO AS RELAÇÕES DE TRABALHO.

Já trabalhou ou trabalha em outro local para complementar sua renda?

Sim () Não ().

Na sua escola existem professores:

Efetivos () prestadores de serviço () Ambos ()

Qual sua visão sobre as relações de trabalho estabelecidas entre você (professor) e a PMJP (empregador)?

Você se sente valorizado quanto à profissão que escolheu? Sim () Não (), por quê?

Você tem conhecimento sobre seus direitos de trabalho, como: Salário, Carga horária, férias, décimo terceiro, licença maternidade, etc.?

Você trabalha em outra área de atuação (fora da escolar)? Sim () Não () Qual (is)?

Como você avalia as relações de trabalho fora do âmbito escolar?

() Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente ()

Por quê?

4. QUANTO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

Existem espaços físicos para a realização das aulas e EF?

SIM () NÃO () Qual (is)?

Como você avalia a situação deste(s) espaço(s) de trabalho:

() Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente ()

Você considera suficientes os materiais didáticos (bolas, cordas, livros, etc.) de ensino que sua escola coloca a disposição?

SIM () NÃO (), por quê?

Como você avalia as condições destes materiais?

() Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente ()

Existem espaços para guardar os materiais didáticos?

SIM () NÃO ()

Onde são geralmente guardados?

Existe pessoal de apoio para o manuseio desses materiais?

SIM () NÃO ()

Se não, fica a cargo de quem?

Como você avalia a participação da equipe pedagógica da escola?

Psicólogos: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Assistentes Sociais: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Nutricionistas: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Pedagogos: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Supervisor: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Coordenador: () Péssima () Regular () Boa () Muito Boa () Excelente

Outros () Quais:

Agradecemos sua colaboração!

Assinatura do professor entrevistado

ANEXO IV – Fotos das escolas polos visitadas

ESCOLA MUNICIPAL Prof.^a ANA CRISTINA ROLIM MACHADO
RUA HILTON SOUTO MAIOR, 555
ÁGUA FRIA - BRANCÁRIOS
PÓLO 1

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

CAMPO DE AREIA



Foto: Jeimison Macieira

PÁTIO ESTACIONAMENTO



Foto: Jeimison Macieira

PLAY



Foto: Jeimison Macieira

ÁREA ARBORIZADA



Foto: Jeimison Macieira

PLAY



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL Prof.º DUMERVAL TRIGUEIRO MENDES
RUA 14 DE JULHO, 891
RANGEL

PÓLO 2

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

PÁTIO DE RECREIO



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL Dr. JOÃO SANTA CRUZ DE OLIVEIRA
RUA DES. SANTO STANSLAU, 460
BAIRRO DOS NOVAIS

PÓLO 3

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS

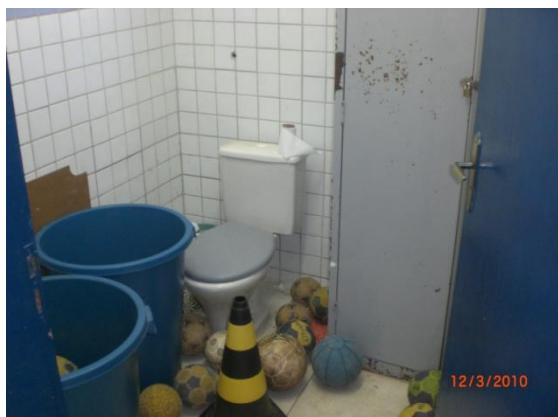


Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL FENELON CAMARA
RUA ADAUTO TOLEDO, 157
ERNESTO GEISEL

PÓLO 4

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

ANEXO DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS

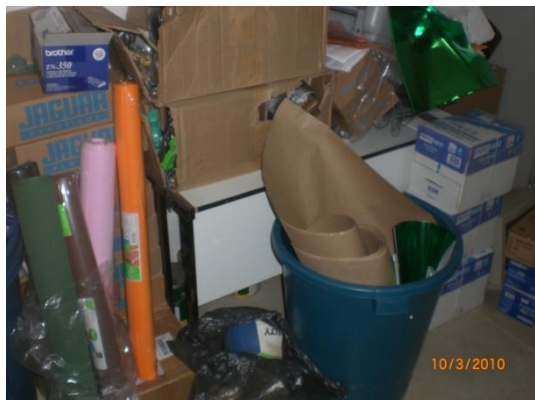


Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT
RUA FREI MIGUELINO, 34
VARADOURO

PÓLO 5

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

ÁREA LATERAL



Foto: Jeimison Macieira

ÁREA DE AREIA



Foto: Jeimison Macieira

ÁREA - ENTRE ÁREAS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR RUI CARNEIRO

RUA JOÃO DE BRITO, 180
MANDACARU

PÓLO 6

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO ESPORTIVO



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS
RUA JOSÉ DA CUNHA, 101
COSTA E SILVA

PÓLO 7

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

GINÁSIO DE ESPORTES



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

ESCOLA MUNICIPAL MOEMA TINOCO CUNHA LIMA
RUA SERVERINO BENTO DE MARAIS, 175
FUNCIONÁRIOS II

PÓLO 8

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Diogo Severo

QUADRA ESPORTIVA



Foto: Diogo Severo

PÁTIO DE RECREIO



Foto: Diogo Severo

ÁREA LATERAL



Foto: Diogo Severo

SALA DE MATERIAIS



Foto: Diogo Severo

SALA DE MATERIAIS



Foto: Diogo Severo

ESCOLA MUNICIPAL APOLÔNIO SALES DE MIRANDA
RUA ENG. RETUMBA, 240
CRUZ DAS ARMAS

PÓLO 9

FRENTE DA ESCOLA



Foto: Jeimison Macieira

ÁREA LATERAL



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE DANÇA E MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira

SALA DE DANÇA E MATERIAIS



Foto: Jeimison Macieira