

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI

PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
implicações na Educação Física escolar

PORTO ALEGRE, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Guilherme Bardemaker Bernardi

PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
implicações na Educação Física escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

PORTO ALEGRE, 2014

Guilherme Bardemaker Bernardi

PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
implicações na Educação Física escolar

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

CONCEITO FINAL:

APROVADO EM: ____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (Orientador)

Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Gunter (UFSM)

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial aos meus pais, Luiz Emílio e Vera Lúcia, por serem exemplos de luta, com os quais aprendi o valor da educação na vida das pessoas.

À Carolina, pela parceria, pelo companheirismo e, acima de tudo, pelo amor de quem compartilha uma vida. Eu te amo.

Ao professor Dr. Vicente Molina Neto, por ter acreditado neste projeto e por todos os ensinamentos nesses últimos anos.

Ao grupo F3P-EFICE, por tudo o que aprendi junto a vocês, desde 2007, quando ingressei como bolsista de Iniciação Científica, até hoje.

Ao Diretório Acadêmico de Educação Física da ESEF/UFRGS e aos companheiros do movimento estudantil, por terem sido a minha grande escola política, onde aprendi que só a luta muda a vida.

Aos colegas, aos alunos e à comunidade da EMEF Rincão, por fazerem parte da minha vida profissional.

Aos professores lutadores, que batalham diariamente por um mundo melhor.

Aos professores que aceitaram e colaboraram com este estudo.

Aos colegas municipais que, apesar das dificuldades, constroem a cidade de Porto Alegre.

Ao povo brasileiro, que contribui desde a minha graduação para que eu realize meus estudos. A única forma de retribuir é pôr em prática o que aprendi em benefício do povo.

Aos amigos e companheiros Luizão e Abib, pelos anos de amizade e de luta. Hasta la victoria siempre.

“Hacer es la mejor manera de decir”

José Martí

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é um estudo sobre o processo de proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar. O problema da pesquisa ficou delimitado da seguinte maneira: **Como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente?** Partindo da teoria marxista, consideramos o trabalho como categoria fundante do ser humano e também em sua forma histórica, assumida na sociedade capitalista. Dessa forma, foi possível relacionar trabalho e educação e compreender seus efeitos na instituição escolar. Assim, discutimos a questão da proletarização, compreendida como um processo que amplia as relações capitalistas dentro da escola e que subtrai dos professores diversas qualidades, além de precarizar e intensificar o trabalho do professor, retirando-lhes o controle e o sentido da docência. Para compreender como este processo interfere especificamente no âmbito da Educação Física, nossa abordagem metodológica baseou-se em elementos da pesquisa qualitativa, realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Colaboraram cinco professores de Educação Física escolhidos de forma intencional, dos quais observamos as aulas e com quem realizamos entrevistas, mais uma professora que atuava também como dirigente da Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA), com quem realizamos uma entrevista. Nossos achados indicam que a proletarização é um processo que ocorre no âmbito da escola, sem um confronto por parte dos professores, que buscam estratégias diversas para organizar seu trabalho. Após a realização das observações e das entrevistas, analisamos e organizamos o material em três categorias de análise. A primeira delas fala sobre o processo de ingresso na rede e como, desde o início, as implicações da proletarização afetam a organização do trabalho dos professores – diferentemente do trabalho fabril, a lógica escolar, em muitos casos, deixa o trabalho mais difícil para os professores iniciantes, que recebem pouco acompanhamento no início de sua carreira como docentes. A segunda categoria trata da autonomia frente ao processo de proletarização. Vimos que as questões estruturais e materiais são determinantes no planejamento dos professores. Outra questão importante é o fato de as políticas públicas isolarem o trabalho do professor de Educação Física em favor de uma série de projetos esportivos, dos quais os professores da escola não participam nem de sua concepção nem de sua execução. A terceira categoria trata da organização coletiva. Foi possível considerar que

existe uma dificuldade de organização por parte dos próprios professores da área nos seus contextos escolares devido a um isolamento decorrente de uma estrutura fragmentada. No âmbito sindical, existe uma relação heterogênea com o movimento por parte dos professores. Muitos não creem na atual forma de representação, além de se sentirem desapontados após anos de luta que acreditam não ter surgido efeito. Outros mantêm acesa uma esperança de mudança por meio da participação coletiva no sindicato. Por fim, os professores têm seu trabalho cada vez mais intensificado, devido às enormes demandas sociais que as escolas municipais e suas comunidades têm apresentado. Isso acarreta uma dificuldade de planejamento tanto individual quanto coletivo e acaba interferindo no trabalho cotidiano dos professores, que recorrem a diversas estratégias de sobrevivência, culminando em dificuldades de organização para a própria escola. Ainda assim, é possível ver movimentos contraditórios, tanto pessoais quanto coletivos, que têm tentado contrapor essas dificuldades hoje existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Proletarização docente. Trabalho pedagógico. Educação Física Escolar.

RESUMEN

Esta disertación de maestrado es un estudio sobre el proceso de proletarización del trabajo docente en la Educación Física (EF) en la escuela. El problema de la investigación fue definido del siguiente modo: **¿Cómo el profesor de EF organiza su trabajo pedagógico frente al proceso de proletarización docente?** Partiendo de la teoría marxista, consideramos el trabajo como categoría fundamental del ser humano y también en su forma histórica que asume en la sociedad capitalista. De esta manera, ha sido posible relacionar el trabajo y educación y así comprender sus efectos en la institución escolar. Así, hemos discutido la cuestión de la proletarización, entendida como un proceso que amplía las relaciones capitalistas dentro de la escuela y que sustrae de los profesores diversas calidades, que precariza e intensifica el trabajo del profesor, retirando de los mismos el control y el sentido de la docencia. Para comprender como este proceso interfiere específicamente en el ámbito de la EF, el abordaje metodológico ha sido basado en elementos de la investigación cualitativa, realizada en escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre. Han colaborado cinco profesores de EF escogidos de forma intencional, con los que hemos observado las clases y realizado entrevistas, también ha colaborado una profesora que actuaba como dirigente de la Asociación de los Trabajadores en Educación de Porto Alegre, con la que hemos realizado una entrevista. Nuestras investigaciones y descubiertas indican que la proletarización es un proceso que ocurre en el ámbito de la escuela, no sin haber un confronto por parte de los profesores que buscan estrategias diversas para organizar su trabajo. A seguir a la realización de las observaciones, hemos analizado y organizado el material en tres categorías de análisis. La primera tratamos sobre el proceso de ingreso en la red y como desde el inicio, las implicaciones de la proletarización afectan la organización del trabajo de los profesores. Diferentemente del trabajo fabril, la lógica escolar, en muchos casos, deja el trabajo más difícil para los profesores iniciantes, además de que tienen muy poco seguimiento en el inicio de su carrera docente. La segunda categoría trata sobre el tema de la autonomía frente al proceso de la proletarización. Hemos visto que las cuestiones estructurales y materiales son determinantes en la estructuración de los profesores. Otro tema importante es el punto de que las políticas públicas apartaren el trabajo del profesor de EF en detrimento de una serie de proyectos deportivos, de los cuales los profesores de la escuela no han participado en su concepción o en su ejecución. La tercera categoría trata de

la organización colectiva. Ha sido posible considerar que existe una dificultad de organización por parte de los propios profesores de esta área en sus contextos escolares debido a un aislamiento derivado de una estructura fragmentada. En el ámbito sindical, existe una relación heterogénea con el movimiento por parte de los profesores. Muchos de ellos no creen en la actual forma de representación, además de que están defraudados por la idea de que después de años de lucha, no hayan logrado el efecto esperado. Otros mantienen encendida una esperanza de cambio a través de la participación colectiva en el sindicato. Por fin, los profesores tienen su trabajo cada vez más intensificado debido a las grandes demandas sociales que las escuelas municipales y sus comunidades proponen. Resultando en una dificultad de planeamiento, tanto individual como colectivo. Esto interfiere en el trabajo cotidiano de los profesores, que recogen a las diversas estrategias de sobrevivencia, resultando en dificultades de organización de la propia escuela. Aun así, es posible ver movimientos contradictorios, tanto personales como colectivos, que intentan oponerse a estas dificultades existentes hoy día.

PALABRAS-LLAVE: Proletarización docente. Trabajo pedagógico. Educación Física Escolar.

ABSTRACT

This dissertation is a study of the process of teacher's proletarianization in physical education. The research problem was defined as follows: **How the physical education teachers organizes his pedagogical work against the teacher's proletarianization?** Starting from the Marxist theory, we consider the work as foundational category of human beings and also in its historical form it takes in capitalist society. Thus, it was possible to relate work and education and understand its effects in schools. Thus, we discuss the issue of proletarianization, understood as a process that extends the capitalist relations within the school and teachers that subtracts the various qualities, which undermines and enhances the teacher's work, removing the control and teachers' sense of teaching. To understand how this process interferes specifically in the context of physical education, our methodological approach was based on elements of qualitative research conducted in schools in the municipal schools of Porto Alegre (RMEPOA). Collaborated 5 Physical Education teachers intentionally chosen, with which we observe lessons and interviews conducted, another professor who also served as head of Atempa (Workers' Educational Association of Porto Alegre), with which we conducted an interview. Our findings indicate that the proletarianization is a process that occurs within the school, not without a confrontation by teachers who seek different strategies to organize your work. After conducting observations and interviews, we analyze and organize the material into three categories of analysis. The first one talks about the process of joining the network, and how, from the beginning, the implications of proletarianization affects the organization of teachers' work. Unlike the factory work, the school logic, in many cases, makes them more difficult for beginning teachers work, and have little follow at the beginning of his career as teachers. The second category deals on the question of autonomy from the process of proletarianization. We have seen that the structural and material issues are important for teacher planning. Another important issue is the fact that public policies isolate the work of the Physical Education teacher at the expense of a number of sports projects, including school teachers do not participate nor its conception and its execution. The third category is the collective organization. It was possible to consider that there is a difficulty of organization by the own area teachers in their school contexts due to isolation caused by a fragmented structure. In the union context, there is a mixed relationship with the movement by teachers. Many do

not believe in the current form of representation, and feel disappointed after years of struggle that believe not have arisen effect. Other accesses maintains a hope of change through collective participation in the union. Finally , teachers have their work increasingly intensified due to the enormous social demands that municipal schools and their communities has sued. This causes a difficulty in planning, both individual and collective. This interferes with the daily lives of teachers , who resort to various coping strategies , resulting in difficulties in organizing the school's own work. Still, you can see , both personal and collective contradictory movements that have tried to counter these difficulties today .

KEYWORDS : Teaching Proletarianization. Pedagogical work. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COLABORADORES DO ESTUDO / 85

QUADRO 2 - TABELA PARA USO DOS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - Semanas 15/10 a 21/12/12 - EMEF SANTA CLARA / 120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO / 17

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA / 20

2.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS: O MARXISMO COMO PONTO DE PARTIDA / 23

2.2 TRABALHO / 29

2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO / 41

2.4 PROLETARIZAÇÃO DOCENTE / 54

2.4.1 Entre a proletarização e o profissionalismo / 67

2.4.2 Trabalho, educação e proletarização docente no âmbito da Educação Física / 70

3 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE PESQUISA / 75

3.1 OBJETIVOS / 75

3.1.1 Objetivo Geral / 75

3.1.2 Objetivos Específicos / 75

4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DO MARXISMO / 76

4.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS COLABORADORES / 81

4.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS / 90

4.2.1 Análise de documentos / 90

4.2.2 Observação participante / 90

4.2.3 Entrevista / 93

4.3 DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE / 95

5 O PROCESSO DE ENTRADA NA REDE: OS DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE / 98

6 PROLETARIZAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA DOS PROFESSORES / 110

7 ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS PROFESSORES: ENTRE A ESCOLA E O SINDICATO / 138

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS / 149

REFERÊNCIAS / 154

APÊNDICES

Apêndice 1 / 160

Apêndice 2 / 164

Apêndice 3 / 166

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo o debate acerca do processo de proletarização docente, como este ocorre no âmbito da escola e como esse fenômeno influencia a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. A motivação pelo tema da Educação Física em âmbito escolar vem desde o período da graduação, ou até mesmo antes desta, visto que sempre almejei trabalhar nesse ambiente. Compreendo que, apesar do imenso campo de trabalho que hoje a Educação Física proporciona, a escola é, segundo o que acredito, o lugar no qual o professor da área tem melhores possibilidades de desenvolver de forma plena o seu papel como educador e formador de seres humanos.

Entretanto, o fato é que o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na escola é permeado por inúmeras dificuldades, sejam elas do contexto cotidiano, abrangendo suas microssituações (a violência, a drogadição, a pobreza), sejam as dificuldades de caráter mais amplo, relacionadas às políticas e leis educacionais, dentro do modo hegemônico de produção de bens e serviços, e que refletem diretamente no trabalho pedagógico do professorado das escolas. Não é de se estranhar, portanto, que a produção acadêmica sobre as questões relativas ao ensino no ambiente escolar seja de grande interesse dos pesquisadores da área de conhecimento da Educação Física. Obviamente, dentro do vasto espectro teórico que hoje permeia a área, cada corrente vai buscar suas compreensões acerca do tema a partir dos diversos paradigmas científicos aceitos dentro da comunidade científica. Mas o tema é recorrente e comum e, dentre os pesquisadores engajados na busca de uma educação de qualidade e compromissada socialmente, é um assunto sempre relevante e atual.

Assim, no decorrer do meu processo de formação, na medida em que fui cada vez mais despertando o interesse pela escola, entendi a pesquisa científica como um meio de poder produzir novos conhecimentos a respeito do tema. Dessa forma, no ano de 2007, ingressei no grupo de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEF/UFRGS), onde iniciei minha trajetória na pesquisa científica. Foram dois anos de experiência que tive como bolsista de iniciação científica, sempre movido por um grande anseio de poder compreender melhor o mundo da escola e a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Dos muitos conhecimentos que pude

construir nesse período, um deles foi que o objetivo da pesquisa científica vai além da pura produção acadêmica. Acredito que a pesquisa surge exatamente dos problemas existentes na sociedade, para que estes possam ser entendidos e superados por meio da inserção de novos conhecimentos no seio social.

Dentre os diversos problemas sobre os quais me debrucei naquele momento, um ganhou destaque. Minha intenção de ser um professor de Educação Física na escola esbarrou muitas vezes numa formação que me parecia desconexa com a realidade escolar – realidade esta que tive dificuldade imensa de perceber contemplada pelo curso de licenciatura. Destarte, ao construir essa pesquisa na graduação (BERNARDI, 2008), procurei compreender como a formação do curso de licenciatura em Educação Física da EsEF/UFRGS subsidia seu egresso para a prática docente escolar, buscando observar os diversos aspectos referentes à formação inicial do professor de Educação Física. Para a realização de tal pesquisa, preparei um aporte teórico sobre o tema, dialoguei com estudantes que se encontravam no fim do curso e que estavam realizando estágio curricular em escolas públicas e fiz análise de documentos como currículos, ementas de disciplinas e a legislação sobre a formação de professores no Brasil. Dentre as contribuições do estudo realizado, eu destacaria o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação, fato muito apontado pelos colaboradores do estudo, e a rara disponibilidade anterior de reflexão sobre a prática de ensino, visto que os estágios são realizados no fim do curso, o que impossibilita esse exercício tão importante para a formação do futuro professor.

Em junho de 2010, assumi como professor da RMEPOA em uma escola do bairro Belém Velho. Sendo essa minha primeira experiência profissional, vi-me permeado por todas as dificuldades que a literatura sobre o tema da docência na escola pública aponta, incluindo compreender que minha formação, frente à complexidade vivida na escola, muito pouco havia me embasado para dar conta das demandas. Entretanto, só como professor de fato pude compreender outras relações que os docentes precisam superar para o pleno êxito do ato de lecionar: tarefas administrativas e burocráticas, relação com as famílias dos alunos, relação com o grupo de professores e direção, demandas pedagógicas para além do período em que se permanece na escola, etc. Além disso, surgiam relações mais orgânicas do ponto de vista sindical. Minha aproximação com o sindicato me fez ficar a par das tensões existentes nas lutas por melhores condições de trabalho, principalmente com a Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Assim, apesar de ao fim do estudo realizado poder compreender importantes elementos acerca do processo formativo dos professores, algumas dúvidas surgiram a partir dessa nova condição de, agora, ser mais um trabalhador da educação pública; dúvidas que, de certa forma, se materializaram neste projeto de pesquisa. Afinal, será que apenas uma boa formação inicial garantiria uma boa prática nas escolas? Que outros elementos poderiam contribuir e interligarem-se diretamente com o trabalho pedagógico dos professores?

A partir da reflexão sobre essas questões e sobre as leituras sobre essa temática, cheguei à discussão da proletarização dos professores como uma das características da atual configuração do mundo do trabalho na sociedade capitalista, que interfere diretamente no cotidiano do professorado. O objetivo do estudo foi realizar uma pesquisa que pudesse compreender a Educação Física dentro desse contexto, que influencia a escola, o professor, a aula e as condições de trabalho dos docentes e que serviu de base para este projeto.

A pergunta norteadora foi: **Como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente?** Além de buscar entender como os professores compreendem o processo de proletarização, como este os afeta no dia a dia escolar e como eles se organizam frente a tal processo.

Dessa forma, a primeira parte deste texto tem por objetivo situar a discussão sobre os conceitos e a teoria utilizados a partir do que de mais avançado sobre o tema encontramos para subsidiar a discussão proposta, além de explicitar nossa forma de entendimento acerca da ciência e da pesquisa científica. Logo depois, explanamos os métodos utilizados para compreender o fenômeno. A terceira parte trata-se da pesquisa empírica, realizada em quatro escolas da RMEPOA com a colaboração de seis professores, na qual analisamos, à luz da teoria defendida, como ocorre a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física frente ao processo de proletarização docente. Por fim, há a síntese deste estudo, na forma de considerações finais, que entendemos serem transitórias, pois são parte de um processo construído historicamente que, como qualquer coisa relativa à construção humana, pode ser transformada.

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

O professor, assim como outro trabalhador qualquer, é dotado de responsabilidades para com o seu trabalho. Como profissional da educação, ele cumpre um papel extremamente importante para a sociedade. Isso porque acreditamos¹ que a educação, apesar de não ser o único, é um dos caminhos para a construção de uma nova forma de organizar a vida; para isso, é necessário que o professor tenha bem claro seu papel social na escola: manter ou confrontar a lógica na qual estamos inseridos. Concordamos com a ideia freiriana de que o papel do professor é o papel do problematizador da realidade. Essa tarefa, como nos ensina Paulo Freire (2008b), tem como objetivo resgatar a humanidade que nos é roubada na sociedade atual, tornando a todos e todas sujeitos do processo histórico que vivemos. Tal inserção nessa realidade deve ser realizada, contudo, junto “com” os sujeitos, e não “para” os sujeitos. Esse entendimento se faz necessário, pois a educação que se proponha a ser crítica e construir seres humanos autônomos deve ser pensada como mediação, e não como mera instrução.

Falando especificamente do campo da Educação Física, nosso entendimento é de que seu ensino nas escolas deve abranger os conhecimentos do universo da cultura corporal. E esses conhecimentos devem ser trabalhados de forma crítica, promovendo uma reflexão acerca de seus elementos e criando oportunidades para os educandos também refletirem e se tornarem capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivemos.

Quando falamos em educação crítica, partimos da ideia de que o conhecimento é historicamente construído, e não dado como fim em si mesmo. Isso significa que, se foi construído pela humanidade, o conhecimento pode ser desconstruído, num processo de ressignificação, que crie um novo conhecimento, mais amplo e mais avançado. Para nós, educação crítica parte do princípio de que tudo que está aí consolidado como verdade pode ser desconstruído: seja o entendimento mais específico de uma prática corporal, seja a forma como o ser humano se organiza dentro do modo de produção capitalista.

Sabemos que, em se tratando especificamente da escola pública, o professor, de Educação Física ou dos demais campos de conhecimento, está imerso em determinados

¹ A partir deste capítulo, utilizarei como sujeito a primeira pessoa do plural. Não abro mão da autoria individual deste trabalho. Compreendo que a ideia de neutralidade em relação às autorias de trabalhos científicos sempre foi uma prática das linhas mais conservadoras da ciência. Entretanto, entendo que o sujeito coletivo, na minha formação, sempre esteve acima do sujeito individual. Por isso, justifico tal escolha.

contextos sociais e culturais que exigem um preparo e uma dedicação que vão além do puro e simples conhecimento técnico-instrumental, demandam um conhecimento humano e uma visão de mundo que possibilite confrontar diariamente as situações mais adversas. São de conhecimento geral as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas públicas, tanto as de ordem estrutural, quanto as de ordem social (apenas para citar alguns, a falta de recursos, a escassez de material didático, o desinteresse dos alunos, as dificuldades de aprendizado e os elevados índices de repetência e evasão), que de fato interferem no trabalho pedagógico a ser por eles desenvolvido.

Nessa realidade é que se insere o professor de Educação Física. Além da necessidade de organizar seu trabalho a partir de tais determinantes, há o agravante de alguns estigmas e rótulos construídos historicamente e tidos como verdade, que se manifestam entre estudantes, família e até entre os professores de outras disciplinas. Alguns exemplos, relacionados a esses rótulos, são: “aula-livre”, “aula da diversão”, “disciplina que não reprova”, “disciplina que não precisa de planejamento” e, mais comumente, disciplina do “rola-bola”. Nesses casos, a figura que, para a sociedade em geral e a comunidade escolar, acaba servindo como “bode-expiatório” é a figura do professor, que recebe boa parte da culpa por essa realidade que infelizmente situa-se hoje no âmbito da Educação Física e da educação como um todo.

Nesse sentido, partimos do princípio de que o problema da Educação Física e da escola não pode ser limitado apenas à figura do professor. O professor é apenas um dos elementos de uma estrutura perversa que está consolidada em nossa sociedade e que se estende para o âmbito escolar. Não podemos enxergar essa situação apenas olhando para o microcontexto em que se situa esse trabalhador da educação que vive diariamente situações das mais diversas e adversas. Em verdade, necessitamos compreender esse microcontexto do cotidiano escolar, entendendo que dele não podem ser desconectados outros contextos maiores, principalmente no que tange à formação dos professores, passando pelas estruturas curriculares, até as concepções de ensino e teorias pedagógicas e, finalmente, à base material em que se inserem todos esses processos e onde está inserido o processo de trabalho no interior da escola: a sociedade capitalista. Esse é o ponto de partida para discutirmos o tema da proletarização docente como objeto de estudo, que surge como um conceito que identifica uma aproximação cada vez maior entre a categoria profissional do professor com aqueles trabalhadores historicamente categorizados como proletários, sendo

este um fenômeno inerente à sociedade capitalista.

Assim, este estudo teve como objetivo principal compreender como os professores de Educação Física organizam seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização que vêm sofrendo e como tal processo interfere no seu cotidiano.

Nossa opção de utilizar o conceito “trabalho pedagógico” está em consonância com Frizzo (2008), que aponta que o termo

[...] faz referência a uma noção ampliada do trabalho produzido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano da docência nos espaços escolares. Nesse sentido, entendemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica ou prática docente não são suficientes para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua *práxis* (p. 210, grifo do autor).

O trabalho pedagógico, portanto, não está sendo proposto aqui como conceito que se contrapõe aos outros conceitos (prática docente, ação pedagógica, entre outros), mas que amplia a compreensão de que o trabalho desenvolvido pelo professor está intimamente ligado à relação com toda a estrutura escolar e da sociedade como um todo.

Esta concepção de trabalho pedagógico parte de uma perspectiva de ciência entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos sociais na qual se produz. O critério de cientificidade se materializa na prática histórica, a explicação e a compreensão do objeto se obtêm na medida em que recuperamos sua gênese e seu desenvolvimento, em que os fenômenos se explicam pela sua própria história. A relação entre sujeito e objeto é definida como concreticidade que se constrói como síntese da relação entre sujeito-objeto. (p. 211)

A visão de trabalho pedagógico, portanto, nos pareceu mais condizente com o nosso objeto de pesquisa e a pergunta norteadora. A conceituação do termo, entretanto, não é apenas uma escolha sintática, mas parte de uma premissa teórica, o marxismo, que abordaremos a seguir.

2.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS: O MARXISMO COMO PONTO DE PARTIDA

Do ponto de vista teórico, procuramos nos arribar em autores que trabalham dentro da perspectiva marxista de educação. Entendemos que tal teoria é, antes de tudo, uma forma de ver e pensar o mundo. Além disso, acreditamos que essa perspectiva de análise tem trazido importantes considerações para o campo da educação. Por isso, nos remetemos a alguns clássicos e também a autores atuais, que tratam o assunto com a devida seriedade. Nossa aproximação aos escritos foi também direcionada para revistas de importante relevância na área, além de publicações importantes de diversos teóricos no âmbito educacional e no campo da Educação Física. A definição por uma pesquisa no campo do materialismo dialético não nos impediu de buscar outras fontes na esfera da educação crítica, por entendermos também a importância destas para o debate que pretendemos realizar.

Ao delimitarmos um tema de pesquisa e, sobretudo, um problema de pesquisa, é necessário igualmente definir que caminhos percorrer para tentar discutir e responder tal problematização. Enquanto pesquisadores, precisamos ter a consciência de que a pesquisa científica é mais uma entre as tantas formas construídas pelo ser humano ao longo de sua história na tentativa de entender o mundo no qual vivemos. As tentativas da ciência baseiam-se na análise empírica da realidade, e tal concepção de realidade consiste principalmente na visão prévia que o pesquisador tem do mundo.

Um mesmo fato ou objeto de estudo pode ser compreendido de maneiras diferentes, porque, sendo a pesquisa científica feita por humanos, ela pressupõe que estes tenham visões de mundo distintas. Não é por acaso que um mesmo tema de pesquisa pode ser interpretado de modos diferentes, compreendendo suas formas para análise-síntese. Tais tentativas de análise e compreensão da vida partem de determinados pressupostos filosóficos, que antecedem e justificam a escolha de uma ou outra metodologia. Esses pressupostos são nada mais do que baseados em ideologias, que aqui trataremos não como a forma pejorativa ou negativa que o termo contém, mas como um conjunto de ideias que moldam a visão de mundo da pessoa.

Essa forma de ver a vida, a ideologia, está longe de ser “escolhida”, mas sim construída a partir de suas condições materiais objetivas e das relações subjetivas que destas derivam. Do ponto de vista científico, a construção de uma forma de enxergar a realidade

também interfere em como pensamos em analisá-la.

Neste estudo, nosso enfoque baseia-se nas premissas da concepção materialista histórico-dialética. Assim, é preciso justificar por que chegamos a este referencial, pois baseamo-nos em seus pressupostos filosóficos e nas suas dimensões ontológicas e gnosiológicas para ter uma determinada concepção da realidade. Abordaremos suas ideias básicas, para, assim, chegarmos numa possibilidade metodológica a fim de compreender o fenômeno aqui estudado.

O materialismo histórico-dialético, também denominado marxismo, tem sua origem nas ideias do filósofo e cientista alemão Karl Marx (1818-1883). Pode ser sintetizado como um método de interpretar a realidade e, ao mesmo tempo, a partir dessa interpretação, buscar sua transformação. Para desenvolver suas ideias e realizar seus estudos, Marx tem como fonte as principais correntes ideológicas do século XIX: a filosofia clássica alemã, a economia política clássica inglesa e o socialismo francês. É dessas fontes que Marx constrói um arcabouço teórico e um método científico de pesquisa que avança tanto para compreender a sua realidade – no caso, a ascensão do capitalismo – quanto para, a partir de sua crítica, organizar a luta dos trabalhadores daquele contexto histórico. Disso é que surgem o materialismo moderno e o socialismo científico como teoria, bem como o programa do movimento operário de diversos países.

Essas análise e compreensão da constituição do marxismo estão expressas no livro de Lenin (1974), *Las tres fuentes y las tres partes integrantes del marxismo*, em que o revolucionário russo consegue, numa linguagem simples e de fácil entendimento, sintetizar a organização do pensamento e do método científico de Marx.

Primeiramente, o pressuposto filosófico do marxismo que pode ser considerado como uma das grandes discussões na filosofia versa sobre o que veio antes, a ideia ou a matéria. Tem-se, assim, de um lado, aqueles que afirmam ser a realidade fruto de nosso espírito e de nossos pensamentos, sendo o real aquilo que é idealizado, os *idealistas*; de outro, os que entendem que a matéria, a natureza, surge antes, e a ideia é consequência dessa realidade, os *materialistas*. A filosofia do marxismo é, portanto, o *materialismo*, uma noção que compreende a matéria como o princípio da realidade, sendo a ideia e o pensamento frutos dessa realidade objetiva, ao contrário do que entende a visão idealista de mundo. Como aponta Triviños (1994), tal filosofia apoia-se nas conclusões das ciências naturais para explicar o ser humano e a sua relação com o mundo. Ainda segundo esse autor,

as raízes do materialismo estão nos antigos povos do oriente (chineses, egípcios, babilônios, etc.). O materialismo mais recente encontra-se, por exemplo, nas ideias de vários pensadores do período da renascença. Entre os grandes materialistas, podemos citar Charles Darwin, que, com a sua teoria da evolução das espécies, deu à biologia um viés materialista, uma teoria científica de explicação, na qual as espécies animais e vegetais têm ligação entre si, são partes de um sistema organizado.

O materialismo é a premissa para então analisar as relações existentes no mundo. Sua fonte principal foi o materialismo de Feuerbach. Contudo, Marx entendia que este carecia de universalidade. Ainda assim, é fato que o autor o considera essencial, principalmente pela sua ruptura com o idealismo hegeliano, corrente dominante em meados do século XVIII. Todavia, não poupa críticas tanto a Feuerbach quanto ao que chama de “velho materialismo”, descrito por Lenin (1974):

- 1) O velho materialismo era predominantemente mecanicista e não levava em conta os últimos progressos da química e da biologia.
- 2) Não havia neste materialismo um caráter histórico, tampouco dialético, e, ao não manter os aspectos da evolução, tornava-se metafísico.
- 3) Concebia a essência humana de forma abstrata, e não como um conjunto de relações sociais, razão pela qual tentava apenas interpretar o mundo, quando existia de fato a necessidade de transformá-lo.

A partir dessas críticas, é possível identificar que Marx não só tomou proveito de um pressuposto filosófico para elaborar seu método científico, mas também o transformou e o aprimorou, buscando adequá-lo para dar conta da realidade que buscava pesquisar. O materialismo, até então, baseava-se na lógica formal de pensamento. Em Marx, o materialismo é dialético, tendo como base as ideias de Hegel. Entretanto, essa forma de pensar e ver o mundo está bem expressa na sua obra máxima, *O Capital* (2012), em que assevera o porque da diferença em relação a seu grande inspirador.

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2012, p. 28, prefácio da 2ª edição)

Portanto, é a partir do método dialético de pensar o mundo que o materialismo de Marx ganha forma e se enriquece. Nesse sentido, Gadotti (1986) retoma historicamente a dialética até chegar em Marx. É somente em Hegel que a dialética adquire *status* como tema central na filosofia e como uma filosofia em si. Em Hegel, a contradição não é considerada “ilógica”, mas sim o verdadeiro motor do pensamento, sendo assim, o motor da história. O pensamento não é estático, mas procede a partir de contradições superadas, onde há uma afirmação (tese), a negação dessa tese (antítese) que, por conseguinte, cria uma conciliação entre as duas anteriores, a síntese (GADOTTI, 1986).

No entanto, essa visão dialética de Hegel ainda encontra-se no campo das ideias. O que Marx e Engels fazem é justamente descrever os movimentos contraditórios da dialética como existentes na matéria, manifestando-se objetivamente nas relações da sociedade. Ou seja, o desenvolvimento proposto por Hegel, que se manifestava no pensamento, materializa-se nos fenômenos. E a superação das contradições ocorre no interior desses fenômenos. Nas palavras de Gadotti (1986),

o materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como **dialética**, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2º) Como **materialismo**, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (p. 22, grifos do autor).

Sendo assim, o materialismo dialético surge como uma concepção de mundo na medida em que sua análise busca não somente a compreensão, mas também a transformação da sociedade, nesse caso, a superação da sociedade capitalista.

A visão dialética do mundo pressupõe que existe uma relação entre as coisas e que essa relação se dá a partir do movimento, como uma possibilidade de produzir conhecimento. Ela baseia-se em alguns princípios necessários para compreender a ideia de nossa pesquisa.

O primeiro princípio é o da **totalidade**. Segundo Carvalho (2007), o conceito de totalidade na dialética marxista é central para entender as mais diversas esferas de sociabilidade na sociedade burguesa. O autor alerta que há um desuso do termo, mas que, sem ele, o entendimento e a compreensão teórica de qualquer realidade acaba se tornando

um amontoado “incoerente, amorfo e desarticulado” (p. 179). O princípio da totalidade é o de que tudo se relaciona. É preciso observar os fenômenos, compreendendo que eles fazem parte de uma totalidade concreta para, assim, analisá-los de forma mais profunda, ou seja, para que não fiquemos apenas no campo da aparência.

Se nosso olhar para um determinado fenômeno é um olhar fragmentado, acabamos por anular a possibilidade de conhecê-lo como um todo. Numa determinada totalidade, o conhecimento das partes deve ser encarado de modo recíproco com o conhecimento do todo. Pois o que cria significado ao todo são as relações transversais existentes entre todas as partes que o formam, e não uma simples adição das partes. Carvalho afirma que “o conhecimento de uma região do todo não é ainda conhecimento do todo, porque o conhecimento de partes isoladas do conjunto não é conhecimento nem das partes e nem do conjunto”. E continua, dizendo que em uma totalidade

[...] não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados os seus elementos entre si e em relação à totalidade e desconhecidas suas leis, não é possível captar a amplitude de determinações ontológicas das partes e da totalidade – determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo” (p. 181).

Para conhecer os aspectos transversais de um todo, não é necessário, entretanto, conhecer todas as partes de um todo (pois isso é impossível), mas sim conhecer qual a lógica que faz essas conexões. A conexão dialética essencial pode ser apreendida a partir de sucessivas aproximações, degrau a degrau, mesmo que não se tenha obtido o grau máximo de compreensão da realidade. Partindo disso, é possível compreender a lógica interna de um fenômeno, que faz com que a visão do “todo” seja mais fácil de ser identificada.

O segundo princípio é o do **movimento**, partindo da ideia de que tudo está num constante processo de transformação. Como aponta Gadotti (1986),

[...] a dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas. A causa dessa transformação é a luta interna (p. 25).

Significa que, ao analisarmos um fenômeno, precisamos ter a compreensão de que

este não “é”, mas está “sendo”, num contínuo processo de mudança. É a lei da “negação da negação”. Essa ideia é importante quando falamos da escola pública e suas relações para entendermos que a atual configuração decorre de processos historicamente construídos, que não foram sempre assim, *mas que estão sendo assim* e, por isso, são passíveis de mudança.

Tal mudança é fruto do terceiro princípio da dialética: a mudança **qualitativa**. Significa que as mudanças ocorrem não com a repetição do velho, mas, como afirma Gadotti (1986), com o acúmulo progressivo quantitativo, que em um dado momento produz algo qualitativamente novo. O autor cita o exemplo da água, que ao ter sua temperatura aumentada gradativamente, ou seja, em degraus quantitativos, em um determinado ponto, muda qualitativamente o seu estado, de líquido para gasoso.

O último, e talvez mais importante, é o princípio da **contradição**, a unidade e a luta dos contrários. Ou seja, as coisas só se transformam porque em seu interior existem forças opostas, que ao mesmo tempo tendem a se unir e a se colocar em oposição.

A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de **contradição**, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética. (GADOTTI, 1986, p. 26, grifo do autor)

A contradição, portanto, aparece nos fenômenos na forma de coexistência, quebrando a dualidade da lógica formal de que as coisas “são” ou “não são”, “ou isto ou aquilo”. A lógica dialética nos aponta a ideia de que as coisas são e não são ao mesmo tempo, coexistindo, lutando internamente para se manterem tanto para “ser” quanto para “não ser”. É a partir desse princípio que Marx analisa a sociedade capitalista, a partir da contradição existente entre burgueses e proletários, que só vai ser superada quando ambas as classes forem superadas, na construção de uma sociedade qualitativamente melhor.

Além disso, as contradições existem não só de forma mais geral, mas também no âmbito particular de cada fenômeno, podendo, inclusive, tender a se transformar no seu contrário. Significa que a classe trabalhadora, por exemplo, por mais que esteja em luta permanente contra a classe burguesa, queira almejar não a extinção de ambas as classes, mas transformar-se na classe dominante. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (2008b), diz que, para buscarem sua humanidade roubada, os oprimidos precisam é lutar pela superação dessa contradição (opressor-oprimido), e não buscarem o lugar onde hoje está seu

opressor, recuperando assim, a humanidade em ambos.

A realidade social do fenômeno da proletarização docente é entendida, desse modo, a partir do materialismo histórico dialético. Debruçamo-nos sobre o fenômeno a partir do entendimento histórico da educação, moldado pelas relações materiais de produção da vida, dentro da lógica capitalista, e que, a partir da ação dos homens e das mulheres, é passível de transformações ao longo do tempo. Concordamos com Frizzo (2010), quando este diz que

[...] quando estamos tratando dos fenômenos educacionais, estamos nos referindo a fenômenos materiais sociais que têm como origem a ação do ser humano, diferenciando-se dos fenômenos materiais naturais que surgem em processos de desenvolvimento da própria matéria, originados por movimentos de polos contrários e opostos (unidade e luta dos contrários), produzidos pelas modificações da matéria. Esses fenômenos materiais estão também em permanente movimento dialético, contraditório, em passagens de uma etapa inferior a uma etapa superior, ou seja, movimento de *desenvolvimento* (p. 195-196, grifos do autor).

Esse entendimento é que nos dá a base teórica para tratar a temática, sendo necessário fazer uma retomada acerca de alguns pontos importantes para compreender esse processo, sobre os quais iremos dissertar nos capítulos a seguir.

2.2 TRABALHO

É fundamental fazermos uma breve conceituação acerca do tema trabalho, pois partimos do entendimento de que ele é a categoria central que orienta os pressupostos do *trabalho* de investigação e de análise que fazemos em relação ao processo de proletarização docente na escola capitalista.

Quando se fala em trabalho, podemos afirmar que existe um conjunto de ideias que representa o senso-comum. A principal delas é a que o compreende como sinônimo de emprego ou de função que o indivíduo exerce em sua atividade laboral. Muitas vezes, também, entende-se o trabalho como algo extenuante, cansativo, e que é necessário apenas como uma condição de sobrevivência, sendo afortunados aqueles que conseguem “trabalhar em algo que gostem”. Do ponto de vista sociológico, há uma ideia comum que concebe o trabalho apenas dentro da sua atual forma histórica, dentro da sociedade capitalista – onde ele é necessário para adquirirmos os bens de consumo para mantermos nossa vida, além de

outros que, na realidade, não são tão necessários, mas que de certa forma nos são impostos.

Podemos afirmar que essa ideia seja uma das principais vitórias da sociedade atual, e talvez seja um dos seus sustentáculos. Essa a vitória ideológica faz com que a grande maioria da população, mesmo sendo cada vez mais explorada, não imagine o mundo para além do capital, tendo a crença de que ele é o que permitiu o acesso aos mais diversos bens de consumo e que só nele é possível sonhar com uma ascensão social. Como bem aponta Fernández Enguita (1989),

[...] nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e a autculpabilização. A suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados. [...] Diferentemente dos do passado, cuja posição era atribuída a seu “bom berço” ou a sua “origem humilde”, os ricos e os pobres, os poderosos e os desvalidos de hoje não apenas devem suportar sua condição, mas ainda devem considerar-se eles próprios responsáveis por ela (p. 6).

Ou seja, até a “ascensão” da sociedade capitalista, é possível apontar que as condições sociais eram pré-determinadas à existência das pessoas e imutáveis, pois construía-se socialmente a ideia de que pertencer a uma classe ou a outra era uma questão biológica, genética, e que, invariavelmente, a relação do ser humano com o trabalho seria a mesma durante toda a sua vida. Um escravo não nascia com a pretensão de ser um senhor de engenho, assim como um membro da corte não pensava na possibilidade de perder sua riqueza. No capitalismo, vende-se a ideia de que o trabalho é exatamente a única forma possível de “vencer na vida”.

Nesse sentido, pode-se compreender que a visão do trabalho na atual forma de organizar a sociedade tem ligação extrema com a hegemonia que a classe dominante exerce sobre a classe subalterna. Tomamos aqui o conceito de hegemonia de Gramsci, nas palavras de Mochcovitch (1988), que nos traz um pouco desta noção:

[...] hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia (p. 19-20).

A noção de hegemonia de Gramsci, criada a partir da ótica marxista, foi concebida para pensar as diversas configurações sociais para além das relações apenas econômicas e estruturais, considerando como a interferência das relações ideológicas ganham força na perpetuação de tal forma de organizar a vida.

A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. (ALVES, 2010, p. 71)

Para a maioria dos autores no âmbito do pensamento marxista, o conceito de hegemonia de Gramsci é a maior contribuição teórica do escritor italiano. Pode ser entendida como um conjunto de funções por parte de uma classe dominante que a leva ao domínio e à direção das outras classes. Assim, Mochcovitch (1988) traz a contribuição de outros pensadores marxistas que abordam a questão da hegemonia. Um deles é Piotte, que aponta que a categoria hegemonia é que consegue explicar a dominação ideológica na sociedade de classes. É a dominação para além da dominação econômica. É uma dominação que não é apenas existente no ponto de vista da força, mas também consegue dirigir de forma MORAL e INTELECTUAL as massas. Outro autor que traz contribuição importante para essa discussão é Raymond Williams. Para ele, a hegemonia não é secundária e não age apenas no âmbito da superestrutura, pois é vivenciada de forma tão profunda pelas massas que acaba por ser parte da realidade social de forma muito mais próxima da base das relações sociais. Williams explica ainda que, se fosse uma questão secundária, seria muito mais fácil destituí-la e mudar a hegemonia da classe dominante que hoje existe.

Para Gramsci, a dominação econômica só consegue ser mantida porque há uma dominação político-ideológica, cujo agente principal é o Estado, e pela dominação ideológica, que produz um consenso que aceita as coisas como estão e quem está no comando da sociedade. Segundo o autor,

a possibilidade de dominação é dada [...] basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso-comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma

visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições reais de vida (MOCHCOVITCH, 1988, p.13).

Assim, o que acontece é que um determinado grupo que tem controle da sociedade acaba por organizar uma concepção de mundo, que serve como modelo para as classes subalternas, mesmo que esta não lhes convenha, apenas para continuar numa posição de dominação. E para que essa concepção faça sentido para a classe dominada, cria-se o que o pensador italiano define como senso-comum. Essas constatações podem ser feitas se pensarmos o trabalho dentro de um atual contexto, em as relações de trabalho estão balizadas em sua grande maioria a partir da venda e da compra da força de trabalho em troca de um salário, ou seja, na dimensão histórica em que hoje ele se apresenta, dentro das relações da sociedade capitalista. Tais relações adquirem *status* hegemônico, sendo dessa hegemonia defendida como senso-comum não só por aqueles que compõem a classe dominante na atual sociedade, mas também por boa parte daqueles que fazem parte da classe oprimida.

Por isso, retomaremos brevemente a conceituação de trabalho dentro de seu viés ontológico para, então, podermos compreendê-lo no seu contexto histórico. É importante lembrar que, como apontam diversos autores que discutem o trabalho nessa linha, não se trata de dimensões antagônicas. Tanto a dimensão ontológica quanto a histórica são necessárias para compreender o trabalho como um processo dinâmico e orgânico dentro da sociedade.

Assim, sob a perspectiva ontológica, o trabalho, segundo a teoria marxista, diz respeito a sua função humanizadora. O trabalho é a mediação do homem com a natureza a fim de produzir a sua existência. É somente conhecendo e interagindo com a natureza que torna-se possível que o ser humano constitua-se como tal, pois é ao transformar a natureza que o homem se transforma. Por isso, para Marx, o trabalho, dessa forma, cumpre sua função ontológica.

Essa função é que diferencia o homem das outras espécies animais. Não há, entretanto, uma negação da existência de relações de transformações da natureza em outras espécies. Marx exemplifica isso relacionando o que faz uma abelha quando produz um favo de mel ao trabalho de um arquiteto em uma construção. Não há como negar que não haja uma transformação da natureza a fim de produzir sua existência quando uma abelha constrói

um favo. Entretanto, e o que acaba por diferenciar a abelha do arquiteto, o arquiteto *pensa* a sua construção enquanto a abelha a executa através de seu instinto animal de sobrevivência. Como expõe Frigotto (2008), os seres humanos se diferem dos animais pela ação consciente que exercem ao criarem e recriarem sua existência, enquanto os animais apenas se adaptam e respondem instintivamente às necessidades impostas pelo meio onde vivem.

É por isso que entra de forma determinante o papel da *consciência* na definição do trabalho como uma atividade essencialmente humana. Como aponta Lukács (1978),

a essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica (p.5).

Esse apontamento de Lukács esclarece a constituição dessa relação com a natureza e a constituição do então animal ao ser humano. A resposta biológica do homem ao seu ambiente, aquela necessária para satisfazer suas necessidades materiais imediatas, constitui-se como o elemento primário desse complexo de constituição do trabalho. Mas paralelamente à resposta, como sugere Lukács, há também de forma imediata a pergunta, ou seja, a ação da consciência, que permite ao homem, diferentemente dos animais, estabelecer uma relação cognoscível crescente com o processo de trabalho, analisando-o, aperfeiçoando-o, compreendendo-o em dimensões para além da simples sobrevivência natural.

Essa caracterização sinaliza para pensarmos na centralidade do trabalho na existência do ser humano, para que este, além de ser biológico, constitua-se enquanto um ser social. A partir desse processo constante de produção da vida não apenas como mera adaptação ao meio, mas como produtor, através do papel da consciência, de valores e sentidos para suas obras, é que temos então o trabalho como central na constituição da vida humana.

Em *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de 1876, Friedrich Engels nos traz alguns pontos sobre essa questão. O trabalho, para o autor, é condição básica e fundamental de toda vida humana; e é ele que cria o próprio homem. Engels traz elementos que, partindo da teoria darwiniana da evolução das espécies, evidenciam esse fato, fazendo-se importante de ressaltar a constituição do homem enquanto um ser que necessita da vida em sociedade, inclusive sendo a partir do e pelo trabalho a

explicação mais correta para a origem da comunicação através da linguagem.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 1999, p.9-10)

Desse modo, pensarmos em trabalho é pensarmos em um elemento que corresponde a todas as dimensões de produção da vida humana. Ele supera a dimensão biológica. O trabalho acaba por responder aos outros elementos constitutivos da vida do ser humano, como as dimensões social, cultural, estética, simbólica, lúdica e afetiva (FRIGOTTO, 2008).

Essas necessidades apontam para pensarmos nos contextos históricos em que se configuram essas relações em que hoje se produzem as condições de existência dos seres humanos. Na medida em que as pessoas foram aprofundando suas relações com a natureza para produzir a sua existência, constituindo a vida em sociedade, é que começam a surgir os princípios da divisão social do trabalho como uma necessidade inerente a uma organização coletiva da vida. Entretanto, podemos sinalizar que essa organização, dentro das condições históricas, acabou por arranjar as sociedades de forma hierárquica, implicando condições sociais distintas para cada classe. É a partir dessa análise que podemos pensar no trabalho sob o ponto de vista de sua condição histórica.

E como bem apontam Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), é o surgimento dessas classes, esse antagonismo das classes em disputa nessa relação com o trabalho, que consolida a história da humanidade:

homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma batalha ininterrupta, ora aberta, ora dissimulada, uma luta que terminava sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das duas classes em luta (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

Assim, a relação com o trabalho, que esteve sempre ancorada nessas determinações de classe, termina por ser aprofundada com a ascensão do modo de produção capitalista no século XVIII e consideravelmente modificada.

Nas sociedades pré-capitalistas, como aponta Fernández Enguita (1989), o trabalho era caracterizado principalmente por sua condição artesanal de produção. Os trabalhadores detinham o controle do seu trabalho, na forma de fazer, no tempo necessário para concluí-lo. Os trabalhadores tinham controle sobre o processo e o produto final. A relação do espaço de seu trabalho era muito íntima com o lar. A maioria dos artesãos compartilhava ou reservava um espaço de sua moradia para realizar suas funções. Isso propiciava uma relação mista entre tempo de trabalho e ócio, incluindo ritos sociais. O trabalho era voltado basicamente para a economia de subsistência (a produção de excedente existia, mas não cumpria a função de acumulação), mas sendo a produção organizada e realizada a partir da necessidade material.

Com o advento da sociedade industrial, uma consequência da ascensão burguesa como classe dominante, essas condições são profundamente alteradas. Primeiramente, é preciso destacar que essa mudança não ocorre de forma natural. A burguesia cumpre, nesse período histórico, uma função de classe revolucionária, pois altera de maneira maciça a forma como o modo de produção da sociedade é organizado. A chamada *acumulação primitiva do capital*, conceito elaborado por Marx, descreve a forma como a burguesia detém os meios de produção. Isso ocorre quando a burguesia, se utilizando da força, expulsa camponeses, artesãos e outros trabalhadores de suas terras, criando uma enorme massa de indivíduos sem ocupação.

Daí, surge outra característica da sociedade capitalista. Até então, grande parte das relações de trabalho sempre ocorreu de modo que tanto a classe explorada quanto a exploradora estivessem intimamente ligadas por um grande período de suas vidas – quando esse período não compreendia uma vida inteira. Era assim no período da escravidão, entre donos e escravos; no período feudal, entre servos e senhores. Entretanto, com o aparecimento do capitalismo, vieram à existência relações “livres” entre trabalhadores e patrões. Os trabalhadores eram “livres”, pois já não eram propriedade da classe dominante, como em outros momentos da história. Não eram eles que pertenciam aos patrões, não eram eles que eram vendidos ou comprados. Mas estavam livres pra negociar a sua relação com os patrões.

O capitalismo se caracteriza por apresentar as relações entre o patrão e o empregado como se fossem livres e justas: o empregado não é obrigado a aceitar a proposta de emprego do patrão. E mesmo que tenha aceitado,

pode abandonar o emprego a qualquer momento. O patrão, por sua vez, também não é obrigado a contratar o empregado. E mesmo tendo contratado, não precisa mantê-lo. Pagando algumas multas, pode demiti-lo a qualquer hora. (CANARY, 2012, p. 10)

Essa dita liberdade é que dá origem ao termo *proletário*. Desprovidos de qualquer posse, a não ser sua *prole*, os trabalhadores encontram-se numa situação em que são obrigados a vender a sua força de trabalho, única mercadoria que possuem, em troca de um salário, constituindo uma relação com o patrão. E é essa relação que constitui o processo de exploração desse sistema, que se desenvolve de forma contraditória. Contradição que se manifesta no fato de que, ao receber uma parte da produção do seu trabalho como salário, o proletário é explorado. Isso porque, na medida em que produz uma riqueza, ele recebe apenas uma ínfima parte; tudo o que produzir além daquilo que lhe é pago, mais enriquece o patrão. Esse patrão corresponde à classe social denominada burguesia.

Por burguesia, entendemos a classe social que detém os meios de produção privada, ou seja, os meios para se produzir a riqueza. Essa classe já existia antes da sociedade capitalista; tem origem no século XII, nas antigas vilas comerciais, conhecidas como “burgos”. Os “burgueses” de então eram os comerciantes que haviam deixado o campo para trabalhar com o comércio (CANARY, 2012). Somente mais tarde é que a burguesia acaba se tornando a classe dominante concentrando em si, como dissemos, os meios de produção – a chamada propriedade privada. Esse é o modo pelo qual o burguês explora e lucra em cima do trabalho alheio, no caso, do proletário.

No campo da discussão sociológica, é possível afirmar que burgueses e proletários não são os únicos grupos sociais no mundo capitalista, mas são os motores, as classes dessa sociedade. Não iremos entrar no mérito daquilo que alguns autores chamam de “classes em transição” ou “estratificações de classe”, pois, para este estudo, o que importa é a noção das duas classes que, entre si e de forma contraditória, movem o capitalismo para adiante.

Para burgueses e proletários configurarem-se como tal, inicialmente, no advento do capitalismo, houve *a subsunção formal do trabalho ao capital*: os trabalhadores encontram-se numa posição em que trabalham para o capitalista, recebem uma pequena parte de sua produção em forma de salário, e o excedente, o trabalho não pago, fica com o dono da fábrica. Essa é a base da teoria da mais-valia, de Karl Marx. Entretanto, os trabalhadores ainda possuem controle sobre o processo de trabalho, mas os meios de produção e o produto final

já não o pertencem. Com o progresso tecnológico cada vez mais veloz, o advento das maquinarias e da industrialização, ocorre o que é denominado de “subsunção real do trabalho ao capital”.

Segundo Fernández Enguita (1989), essa subordinação ocorre quando o capitalista não mais aceita os processos de trabalho estabelecidos e não trata apenas de elevar a mais-valia por meio do aumento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta). Agora o capitalista preocupa-se em reorganizar o processo da produção. O trabalho é parcelado em tarefas, com gerenciamento das atividades, iniciando o processo de exploração da mais-valia relativa, a chamada “divisão manufatureira do trabalho” que, nas palavras de Pires (2008),

refere-se à fragmentação de uma especialidade produtiva em numerosas operações limitadas, de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores especializados em cada tarefa. Surge em meados do século XVIII com a manufatura e caracteriza o sistema de fábricas (p. 127).

Desse processo, consolida-se o conceito marxista de estranhamento² do trabalho humano. Para Marx, isso ocorre tanto na relação do *produto do seu trabalho* que já não pertence mais a ele, e sim ao seu patrão, quanto na relação do *ato da produção*, quando o trabalhador tem sua função parcelada, não tendo a compreensão do todo de seu trabalho.

Nessa lógica, o trabalhador, sendo uma mercadoria, quanto mais produz, menos vale enquanto tal. Pois quanto mais se valoriza o mundo das coisas, mais desvalorizado é o homem. E nesse sentido, ocorre o processo de estranhamento, pois essa é a relação que o trabalhador tem para com o objeto de sua produção. Torna-se um objeto estranho. Assim sendo, o trabalhador acaba estranhando-se a si mesmo, pois as atividades que realiza não o pertencem. Como reflete Marx (2010), quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele cria diante de si, e tanto mais pobre se torna em seu mundo interior e tanto menos pertence a si próprio. Ou seja, o

² Apesar da histórica utilização do conceito de “alienação” na obra de Marx, quando se refere ao processo de trabalho no sistema capitalista, preferi utilizar o termo estranhamento, de acordo com a edição da Boitempo (2010) dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx. De acordo com o tradutor, Jesus Ranieri, os termos – alienação e estranhamento – “ocupam lugares distintos no sistema de Marx”, e em sua obra, os dois, apesar de serem usados para dar conta do sistema capitalista, não são sinônimos. *Entäusserung* (alienação), segundo Ranieri, é “remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro qualitativamente distinto”, sendo assim *exteriorização*. Já *Entfremdung* (estranhamento) é uma objeção socioeconômica à realização humana, determina o conjunto das exteriorizações através da apropriação do trabalho, havendo assim, um poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações humanas.

trabalho na sociedade capitalista torna-se estranho ao trabalhador. É exterior a ele. Assim, o trabalho que ele produz não é seu, mas de outro, e acaba não reconhecendo a si mesmo naquele processo (MARX, 2010).

Do ponto de vista histórico, como aponta Braverman (1987), todas as sociedades conhecidas dividiram o trabalho em especialidades produtivas, mas nenhuma antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas.

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo da produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. (1987, p. 72)

É essa marca do planejamento e do controle que acaba consolidando a forma capitalista de produção principalmente no início do século XX: o fordismo. Esse sistema, criado por Henry Ford, introduz a linha de montagem nos sistemas de produção e, assim, inicia-se a produção em série. Para aplicar esse sistema, Ford baseou-se nos princípios da “gerência científica”, de Frederick Taylor, conhecidos como taylorismo. Segundo Braverman (1987), a gerência científica significa um empenho no sentido de aplicar métodos da ciência aos problemas do controle de trabalho nas empresas capitalistas. Essas ideias são as que impõem aos operários, de forma mais consistente, o controle sobre o ritmo e o tempo de trabalho, reduzindo de forma drástica qualquer tipo de controle por parte do trabalhador e ampliando o processo de estranhamento e alienação do trabalho. Com a separação mais nítida entre concepção e execução, ou seja, separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, há uma clara degradação da capacidade técnica dos trabalhadores, além do fato de que a própria evolução tecnológica possibilitou a constante substituição de trabalhadores por máquinas, diminuindo fortemente o contingente do operariado. Um exemplo claro desse sistema é referido de forma genial no filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin. Logo no começo, são mostradas, com um humor crítico, as nítidas formas de controle por parte da gerência científica: Chaplin é interpelado no banheiro pelo patrão através de um telão e instado a voltar logo ao trabalho; e também na tentativa de uma incessante

otimização do tempo para aumento da produtividade, aparece a “novidade” de um equipamento que permite que os trabalhadores almoçem sem interromper a produção.

É no contexto da consolidação do sistema fordista que ocorre a crise de 1929, com a quebra da bolsa de Nova Iorque. Isso sucede porque esse sistema prevê a produção e a acumulação em massa. Entretanto, com uma Europa pós-primeira guerra buscando esforços para sua reconstrução, cai drasticamente a importação de produtos dos Estados Unidos, fazendo com que grande quantidade de produtos ficasse acumulada; isso acabou diminuindo seu valor e fazendo com que muitas pessoas que investiam em ações de empresas perdessem muito dinheiro, o que gerou uma grande taxa de desemprego. Daí emergiram grandes pressões do movimento operário na luta por melhores condições de trabalho e uma maior intervenção do Estado na garantia de políticas sociais. Ganham força, nesse ínterim, as políticas do chamado *Estado de bem-estar social*. Baseado nas ideias de Keynes e, por isso, denominado de keynesianismo, essas políticas se caracterizavam por uma política de intervenção forte do Estado nos âmbitos econômico e social, como saúde e educação, principalmente a partir do período pós-segunda guerra.

O Estado de Bem-Estar Social, ou Welfare State, foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 30 do século XX, manifestada, esta última, tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Teve como base econômica o keynesianismo, que previa determinada planificação econômica por parte do Estado, o qual agia, portanto, com uma pesada intervenção no processo econômico-social. (NOZAKI, 2004, p. 77)

Essas políticas tiveram grande influência principalmente no contexto europeu, em que foi possível caracterizar mudanças significativas nas condições de acesso da população ao emprego e à renda, mesmo que sem promover de fato uma mudança nas relações capitalistas de produção. Entretanto, essa conjuntura sofre uma forte transformação, mormente devido ao esgotamento do modelo fordista de produção, sobretudo no período de uma nova crise do capitalismo na década de 1970.

Assim, ocorre uma transição no modelo de acumulação capitalista, a “reestruturação produtiva”. Denominada de “acumulação flexível”, essa nova forma baseia-se especialmente na produção sob demanda: substitui-se a produção em massa por uma produção diversificada, em que praticamente não há estoque de produtos – quando surge a demanda

é que se produzem os bens. É conhecida também como “toyotismo”, pelo fato de a empresa automobilística japonesa Toyota ter consolidado essa nova forma de produção. Além disso, essa nova forma é flexível não só em relação a o quê produzir, mas também em relação a como, pois, como nos aponta Antunes (2005), para atender às exigências mais individualizadas, no melhor tempo e com melhor qualidade, o processo produtivo também é flexibilizado, podendo um operário operar com várias máquinas; rompe-se a lógica mais dura do sistema fordista, em que cada operário ficava responsável por uma máquina. Cria-se, então, o trabalhador “polivalente”. Apesar de essa polivalência ser vista por alguns como uma superação do estranhamento do trabalho fordista devido ao trabalhador ter uma visão mais ampla do seu trabalho, ela é, na verdade, apenas uma adequação às novas formas de produção capitalista, necessárias para superar um modelo que em determinado momento histórico mostrou-se limitado como única forma de produção. Ou seja, não há uma nova configuração da forma como se organiza a sociedade. Além disso, há uma maior exploração do trabalhador no âmbito das empresas toyotistas, principalmente no que diz às perdas de conquistas trabalhistas oriundas do período fordista. Antunes (op. cit.) nos diz que

outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado (2005, p. 36).

Essas novas condições não ocorrem isoladamente no âmbito fabril, mas também estão alinhadas com as novas determinações econômico-sociais estabelecidas a partir da década de 1970. Com o capitalismo em crise pela saturação do modelo fordista e do modelo de bem-estar social, não é suficiente apenas uma mudança no ponto de vista da produção. É necessário que o Estado, enquanto agente regulador do sistema, esteja configurado de uma forma que possa beneficiar a expansão de novos mercados. É nessa época que começa a ressurgir e ser posto em prática o chamado neoliberalismo. Podemos compreendê-lo como uma nova prática das ideias liberais, onde alguns direitos que antes eram responsabilidade do Estado passam a ser vendidos como serviço pelas empresas. Esse modelo ganha força a partir do governo Thatcher, na Inglaterra, e a partir do governo Reagan, nos Estados Unidos.

Essas transformações no mundo do trabalho, como vemos, são as que vão consolidando o capitalismo como hegemônico no seu tempo, não apenas como *modo de produção*, mas como um modo de organização da sociedade. E nesse modo de organização da sociedade também é possível direcionar as discussões aos processos educativos, que estão intimamente ligados à relação da humanidade com o trabalho. A escola, como espaço de trabalho e espaço educativo, também é orientada pelas determinações da sociedade capitalista. É desse tema que trataremos a seguir.

2.3 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Temos claro que a educação é um conceito muito amplo e que diversos processos são passíveis de serem classificados como “educativos” na formação de um indivíduo. Podemos até partir do entendimento de que não há como delimitar quando termina um processo educativo de um ser humano, pois de uma forma ou de outra a aprendizagem está incluída em todos os momentos da vida das pessoas: família, amigos, partidos, sindicatos e associações são exemplos de instituições e espaços que constituem-se como ambientes de formação e educação dos sujeitos.

Apesar desse entendimento, a discussão neste estudo foi limitada às instituições formais de ensino, mais especificamente a escola, pois ela é o espaço historicamente consolidado como a instituição social encarregada de socializar às novas gerações os conhecimentos historicamente construídos, além de ser, ainda, a grande referência quando falamos em educação e o palco de disputas entre os diversos setores da sociedade, cada qual com suas ideologias.

Nesse sentido, não cabe aqui fazer uma retomada histórica da origem da escola; não é esse o objetivo, mas sim entender algumas questões referentes a sua consolidação como espaço formal de educação e às disputas que nela ocorrem, do ponto de vista tanto da organização do trabalho quanto das teorias educacionais que regem as práticas escolares. O ponto de partida é a compreensão de que a forma como a escola está configurada hoje é reflexo da consolidação da burguesia como classe dominante, a partir da revolução industrial e da ascensão do capitalismo como modo de produção hegemônico. Do ponto de vista ideológico, são as ideias liberais que estão na origem da produção da escola pública moderna. Alves (2007) aponta que o liberalismo, enquanto doutrina, pode ser entendido

como o ponto de chegada do processo de amadurecimento da visão burguesa de mundo:

enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. Mas ela não surge do nada. Sua gênese deu-se no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a Igreja católica e a nobreza no sentido de superar os “entraves feudais” postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho etc. Logo, o liberalismo, mesmo tendo sido formulado enquanto doutrina no século XVIII, tinha suas raízes fincadas na existência da burguesia desde suas origens (2007, p. 79-80, grifo do autor).

É a partir dessa visão de mundo que a escola moderna vai se forjando, principalmente pelas necessidades da nova sociedade. A disputa apontada pelo autor no âmbito econômico também esteve presente no âmbito educacional. A Igreja foi, historicamente, uma instituição que deteve um grande poder político-epistemológico, sendo por muito tempo a responsável pela educação, obviamente dentro de uma perspectiva religiosa. Por isso, foi necessário consolidar uma forma de ensino que pudesse dar conta das novas demandas, que afirmasse, por meio da educação, as próprias ideias liberais na busca da formação de cidadãos livres e esclarecidos, contrapondo-se à Igreja, que até então detinha a hegemonia frente ao conhecimento: a educação laica.

Além disso, a configuração do trabalho na era industrial demandava um novo trabalhador e, para tal, a escola surgia como um espaço necessário para moldar a futura mão de obra. Até a idade feudal, o conhecimento e o trabalho eram pontos que tinham uma ligação mais concisa. O trabalho artesanal era ensinado pelos mestres para seus aprendizes no próprio fazer laboral, dentro do seu tempo e da sua forma. Ou seja, os processos educativos eram intimamente ligados ao trabalho, pois era a necessidade demandada dessa forma de organização societária. Já na sociedade capitalista, a separação das formas de execução e planejamento (o estranhamento do trabalho como ponto fundamental) demanda uma nova forma de organização, e a educação surge como necessária para moldar o antigo trabalhador feudal em cidadão liberal, orientado pelas determinações e valores da sociedade industrial. Para isso, era primordial que o processo de escolarização, em outras épocas limitado à nobreza e sob comando da Igreja, pudesse ser estendido a um maior número de pessoas. É nesse período que surgem os princípios de uma educação pública sob controle do Estado, exatamente para consolidar os preceitos da nova sociedade.

Contudo, esse processo de consolidação da escola liberal não foi tão simples. Nas diversas nações europeias que materializavam a sociedade capitalista, são distintas as formas como estas se comportaram. Segundo Alves (2007), a Inglaterra foi uma nação que, apesar de ser a mais avançada entre os séculos XVIII e XIX, relutou em relação à emergência da escola pública. Na França, o pensamento liberal já discutia a necessidade da escola pública – universal, laica, obrigatória e gratuita – como fundamental para superar o antigo regime, formar o cidadão e desvincular o conhecimento da religião com a substituição de educadores religiosos por leigos.

Ainda assim, a consolidação do Estado como responsável pela formação do cidadão, ou seja, pelo seu processo de escolarização dentro da sociedade capitalista, é um caminho repleto de contradições e disputas. Mesmo entre os pensadores liberais, são distintas as formas de conceber o papel da escola no processo de formação dos indivíduos, como ela deve se organizar e quais são seus objetivos. Além disso, do processo de escolarização surgem diversas questões a serem discutidas, principalmente o fato de que, mesmo a educação sendo necessária para a afirmação da ideologia liberal, muitas pessoas ficam à margem desse processo.

É o que Saviani (2009) discute em seu clássico *Escola e democracia*. Para o autor, o problema da marginalidade no processo de escolarização é visto de forma distinta pelas diversas teorias que balizam os processos educacionais na escola capitalista. As teorias educacionais podem ser compreendidas em dois grupos. As teorias não críticas e as teorias críticas. As teorias não críticas podem ser sintetizadas como aquelas que entendem que a atual sociedade, a do capitalismo liberal, é harmoniosa, e que os casos de “marginalidade” podem ser entendidos como desvios do rumo certo, sendo o papel da escola corrigir esses problemas. O autor aponta três teorias que se baseiam nesse princípio: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional é a que surge com os princípios da escola liberal e tende a entender a marginalidade como a ignorância. Ou seja, é marginalizado quem não é esclarecido, e a escola seria como um antídoto a esse problema. A escola é organizada a partir do professor, que detinha certo controle sobre as classes e como e o que ensinar. As críticas a essa forma de ensino centram-se principalmente no fato de ela não ter conseguido nem ser universalizada nem ter sucesso com aqueles que nela ingressavam. A partir dessas constatações, tem origem no final do século XIX a chamada pedagogia nova.

A pedagogia nova, também conhecida como “escolanovismo”, parte do princípio de que o marginalizado não é o ignorante, mas sim aquele que é rejeitado. Essa pedagogia baseia-se mais fortemente nas diferenças individuais, tentando criar um sentimento de adaptação à sociedade no sentimento de aceitação dos demais:

compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

Assim, apesar de em certos pontos essa pedagogia ter trazido elementos avançados em relação à pedagogia tradicional, do ponto de vista organizacional, a Escola Nova não conseguiu alterar de forma substancial os sistemas escolares. A partir do esgotamento dessas ideias surgem já em meados do século XX as ideias que consolidam a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista pode ser entendida como a teoria educacional que tenta objetivar os processos educativos, tal qual se observa nas relações do capitalismo industrial. Apoiar-se basicamente nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Aqui, o professor e o aluno são secundários frente à organização escolar que está estruturada de forma mais ampla. Do ponto de vista da marginalidade, será marginalizado aquele que for incompetente, ou seja, improdutivo para a sociedade. A questão central é “aprender a fazer” (Saviani, 2009).

Essas três teorias apontadas podem ser entendidas como as que consolidam a educação dentro da perspectiva liberal da sociedade capitalista. É possível que, ao analisar suas características, ainda haja atualmente reflexo de todas elas na atual conjuntura da educação, e que não exista uma predominância de uma ou outra teoria. Não há como afirmar que a existência de uma implique a desaparecimento total da outra, já que todas ainda têm influência, seja na estruturação escolar, seja nos projetos e nas políticas educacionais implementadas na escola pública atual.

Por outro lado, as teorias críticas entendem a sociedade dividida em classes, por isso a questão da marginalidade em educação é um fenômeno inerente à sociedade capitalista. Assim, a escola é vista como um espaço que reforça essa lógica. Saviani referencia em sua obra três teorias como sendo as principais.

A primeira é a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, desenvolvida por Bordieu e Passeron (1975). Essa teoria parte do princípio de que, sobre as relações materiais de produção, ergue-se um sistema de forças simbólicas, que reforçam, de modo dissimulado, as relações materiais. Nesse sentido, está a escola a serviço desse processo, reproduzindo, assim, as relações desiguais da sociedade capitalista.

A segunda é a “teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)”, desenvolvida por Althusser (1980). Parte da ideia de que existem aparelhos repressivos do Estado que funcionam primeiramente pela violência e secundariamente pela ideologia (como a polícia, por exemplo), e que existem formas de reafirmar a hegemonia do Estado a partir de aparelhos que atuam essencialmente no âmbito ideológico, sendo a escola, nesse caso, a sua expressão dominante, existindo para manter os interesses da classe que detém o poder.

A terceira é a “teoria da escola dualista”, de Baudelot e Establet (1971). É assim chamada porque os autores entendem que a escola, além de ser um aparelho ideológico do Estado, mantendo os interesses dominantes, tem a função de impedir que a ideologia proletária adentre os muros da escola, barrando seu desenvolvimento. Os autores percebem que a escola está no quadro de uma luta de classes, mas que em si, a escola não é alvo dessa luta em seu interior.

Do ponto de vista prático, essas teorias não ganham materialidade em propostas pedagógicas. De fato, elas são importantes pela necessidade de crítica às formas como até então a escola tem se apresentado na sociedade capitalista, mas entendem que a escola não pode ser distinta do que é hoje dentro da atual forma de organização societária. É por isso que Saviani as denomina “teorias crítico-reprodutivistas”, pois partem do princípio de que a escola sempre estará reproduzindo as desigualdades da sociedade em geral.

Nesse sentido, é preciso indagar: será que a escola só mudará quando a sociedade mudar ou será possível, mesmo na atual conjuntura, pensar em formas de educação que contraponham a lógica vigente?

Entendemos que a escola ainda deve ser encarada de um modo crítico, porém

vislumbrando uma superação. Por um lado, não há como negar, por exemplo, que a escola cumpre um papel importante na medida em que possibilita às classes populares o acesso ao processo de alfabetização e aos conhecimentos historicamente construídos, mesmo que de forma limitada e ou com sérias dificuldades. Não é à toa que sempre existiu um forte clamor dos movimentos populares organizados pela garantia do acesso à educação e pela ampliação da qualidade do ensino aos setores mais populares da sociedade.

Por outro lado, é preciso ter claro que, por mais universalizada que esteja a escola, isso não garante condições dignas de vida. Refutamos aqui a ideia redentora da educação, porque a relação entre escola e sociedade é complexa e muito mais ampla do que um determinismo criado pelo senso-comum que assevera o sucesso pessoal de cada um como dependente unicamente do nível de escolarização que possui. A realidade nos mostra que as pessoas mais instruídas têm a tendência, e não a garantia, de possuir uma qualidade de vida melhor, pois numa sociedade em que o desemprego mostra-se estrutural e as desigualdades sociais acentuam-se, é preciso pensar a relação da educação e da escolarização de forma mais ampla, com as relações que a sociedade capitalista impõe às relações sociais. Por isso, precisamos considerar que, dentro da sociedade de classes, a escola seja um espaço onde possamos germinar as ideias de uma outra forma de organizar a sociedade, criando maneiras de problematizar a atual situação e tendo clareza sobre as limitações existentes, que a sua própria condição impõe.

Como sustenta Mézáros (2007), a lógica educativa do capital é “incorrigível”, e se quisermos pensar em uma mudança significativa da educação, precisamos também compreender que se faz necessária uma mudança na forma como a sociedade hoje está organizada. Para o autor, se não pensarmos nesse rompimento com o modo de produção hegemônico, todos os esforços em nome de uma melhor educação, mesmo os mais avançados, estarão limitados a tentar corrigir as falhas da ordem estabelecida, ou seja, tentar remediar os piores efeitos que a lógica do capital tem inserido nos processos educacionais. Segundo o autor,

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (2007,

p. 198, grifos do autor).

Assim, o autor aponta que o capital tem impactado de forma intensa no campo da educação ao longo de seu desenvolvimento. O que tem mudado, de fato, são apenas as *modalidades* de imposição de sua lógica. Em decorrência das diferentes circunstâncias em que o capital tem se apresentado, os efeitos na educação apresentam-se relacionados com esses fatos.

Dialogando nesse sentido, Laval (2004) compreende que, ao contrário de como alguns críticos julgam, a lógica do neoliberalismo não vem transformar a escola bruscamente. O espírito do capitalismo está presente na escola. Essas novas transformações são, na verdade, a atualização de uma fase mais madura da sociedade de mercado. Algumas dessas relações que merecem destaque são: padronização de objetivos e controle, descentralização, produtividade e pretensão de elevar a qualidade da força de trabalho sem reduzir as despesas públicas. Assim, a escola do período neoliberal tende a se dirigir dentro de uma lógica de mercado, com base nos modelos de gestão das empresas, principalmente em nome de uma melhor “eficácia”, visto que o modelo de gestão do Estado é taxado de burocrático e ineficiente. Se tomarmos o caso específico do Brasil, podemos identificar essa nova condição muito fortemente a partir dos processos de Reforma do Estado, de 1995, como apontam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009). Para essas autoras, no novo contexto de acumulação ampliada do capital, o papel do Estado é redefinido, abarcando também as próprias políticas educacionais. Além de aumentar os processos de privatização do ensino ou a transferência para o chamado terceiro setor, as reformas alteram o próprio processo de gestão dos sistemas escolares, com modelos orientados pela lógica e pelos princípios da gestão gerencial na busca de eficiência e eficácia.

Isso acarreta uma ótica escolar condizente com as novas formas de produção da sociedade, que deixaram de ser majoritariamente “fordistas” e cada vez mais se inserem dentro da lógica “flexível”, de inspiração toyotista. A formação passa a ser contemplada principalmente em lógicas que estão condizentes com essas novas determinações, tendo em vista que a ideia do “pleno emprego” da sociedade do bem-estar social é substituída pela ideia de “empregabilidade”. Ou seja, não há mais uma garantia de emprego decorrente de uma boa formação, muito menos a garantia de estabilidade para aqueles que têm emprego.

A nova ótica da acumulação flexível necessita então de um trabalhador flexível, que

possa se adaptar facilmente em diferentes ambientes de trabalho e que esteja disposto a desempenhar diversas funções. Não é à toa que as novas determinações escolares, principalmente aquelas indicadas por organismos internacionais, estão baseadas no que se refere à pedagogia das competências.

Nessas novas determinações, é possível visualizar uma das estratégias da lógica do capital em relação à educação, que é o chamado processo de “internalização”, como aponta Mészáros:

assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” (2007, p. 206 grifos do autor).

Dessa forma, enquanto for possível para o capital conseguir internalizar nas pessoas sua lógica, de modo que estas o reproduzam como sendo o único possível na sociedade, não será preciso utilizar da violência para manter a ordem estabelecida. E o autor deixa claro que essa tarefa de internalização não fica sob responsabilidade apenas das instituições de educação formal. Elas contribuem com uma parte significativa, mas não se configuram como a força ideológica primária, assim como ela por si só não pode configurar-se como um contraponto a essa lógica.

Sendo assim, a ideia de Mészáros é de que apenas uma grande ação coletiva consciente pode livrar-nos dessa atual situação, que rompa com o discurso, visível ou oculto, que perpetua a lógica da “internalização” do sistema do capital. É preciso uma concepção educativa que busque uma transformação verdadeiramente radical, pois limitar-se às estratégias reformistas é continuar aprisionado à ideia dominante que existe hoje. Por isso a necessidade de uma atividade chamada pelo autor de “contrainternalização”, que deve ser tarefa não somente das instituições formais de ensino, visto que nossos processos de aprendizagem durante a vida não estão limitados ao ensino formal. Na verdade, podemos apontar que a grande maioria deles não se situa na formalidade das instituições de ensino, mas nas outras esferas de nossa relação com o mundo e as pessoas.

Nesse sentido, é preciso compreender a importância da educação como um processo que crie as condições para pensarmos em uma forma diferente de organizar a vida dos seres

humanos. Ou seja, estamos diante da necessidade (e da dificuldade) de criar processos educativos que possam expor as contradições da condição capitalista, pensando em uma outra forma de organizarmos a vida.

O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. [...] Também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais da sociedade. (MÉSZÁROS, 2007, p. 215, grifos do autor)

A função da educação vai além de apenas promover, através de uma postura crítica, uma contraconsciência. É necessário que se supere nos próprios movimentos educacionais a lógica de uma simples “negação ao capitalismo” e que se possa pensar em uma ideia de sociedade que o supere, pois, para Mézáros, o conceito *para além do capital* é um conceito concreto, e por isso necessita de de uma nova ordem concreta de superação da atual forma de reprodução da sociedade.

Entretanto, o autor é enfático ao dizer que as estratégias reformistas dentro do próprio sistema não deixam de ser uma defesa a ele, pois, ao tentar reformar seus “defeitos” de forma gradual através dessa via, acabam na verdade por rejeitar qualquer outro sistema de organização da vida, uma vez que não atuam na base dos problemas da atual sociedade.

É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa. (2007, p. 216, grifos do autor)

Assim, para dar conta de uma estratégia que atinja de fato a base causal dos problemas da atual sociedade, faz-se necessário que os processos educativos possam estimular novas formas de reprodução que estimulem uma *automudança consciente* dos indivíduos para realizar tal mudança.

Nesse sentido, pensamos que a escola atualmente mostra-se como um espaço fundamental na construção de uma nova sociedade. Ao mesmo tempo em que devemos olhá-la criticamente, tendo consciência da limitação que ela possui no interior de uma

sociedade desigual, não faria nenhum sentido apenas fazer a crítica – seria até uma incoerência pedagógica e política pensar apenas assim. Precisamos olhá-la como um dos espaços possíveis de estimular uma nova forma de pensar a vida.

Apesar da dificuldade em que nos situamos frente aos processos educacionais dentro da atual conjuntura, existem experiências que nos mostram algumas possibilidades de superação de alguns preceitos da escola capitalista, principalmente as experiências materializadas e baseadas a partir das perspectivas críticas da educação e da escola. É o que nos mostra o estudo de Teitelbaum (2010). Nesse trabalho, o autor faz uma retomada histórica de algumas experiências no âmbito da educação crítica, principalmente a partir de escolas voltadas à educação de trabalhadores, com o enfoque nítido de que fosse uma educação baseada nos interesses e nas necessidades das classes populares, buscando desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder e as próprias condições de vida desses trabalhadores na sociedade capitalista. Ou seja, retomando o conceito gramsciano de hegemonia, as escolas estatais desempenham um papel importante no processo de dominação e construção de uma cultura “oficial”. Há um conhecimento selecionado para ser ensinado e aprendido, que é considerado como a única possibilidade sob ponto de vista do senso-comum. Por outro lado, essas escolas procuraram desenvolver uma “contra-hegemonia”, basicamente porque selecionavam os conhecimentos a serem ensinados de acordo com uma visão de classe bem clara, travando, assim, uma luta ideológica no âmbito das relações sociais mais amplas.

Essas experiências foram realizadas principalmente na Inglaterra (Ruskin College) e nos Estados Unidos (People’s College; The Rand School of Social Science; Brookwood Labor College; Commonwealth College, dentre outros). “Essas escolas foram fundadas sobre a premissa de que a educação dos trabalhadores poderia desempenhar um papel fundamental na promoção de compreensões críticas e de uma reorganização radical da sociedade” (TEITELBAUM, 2010, p. 354). Muitas dessas escolas estavam ligadas aos partidos socialistas e aos sindicatos devido à efervescência da discussão, principalmente pela época em que essas escolas funcionaram, no fim do século XIX e início do século XX, quando a organização dos trabalhadores ganhava força diante das condições que a industrialização desses países implicava na vida das pessoas.

Além disso, os partidos socialistas criaram as chamadas “escolas dominicais socialistas”, almejando proporcionar um ensino diferente à classe trabalhadora. Nos Estados

Unidos, foram criadas mais de 100 escolas desse tipo. Teitelbaum (2010) elenca doze principais temas abordados nessas escolas:

- 1) conceito de indivíduo abstrato, enfatizando o lugar do sujeito no mundo e a interdependência com os outros, especialmente os trabalhadores;
- 2) ênfase de ser consciente e orgulho de pertencer à classe trabalhadora;
- 3) defesa de relações econômicas e sociais cooperativas e coletivistas como um fundamento para melhores relações pessoais mais adequadas;
- 4) internacionalismo, o sentido de ver a si mesmo como alguém ligado aos interesses dos trabalhadores de outras nações;
- 5) antimilitarismo, principalmente pelo fato de as aventuras militares serem nocivas às vidas dos trabalhadores e benéficas aos interesses capitalistas;
- 6) interpretação revisionista da história e da sociologia;
- 7) estudo da evolução humana, entendendo o socialismo como um próximo passo na luta pela emancipação do homem;
- 8) defesa da justiça social e da igualdade;
- 9) consciência dos problemas sociais, buscando formas de provocar sua diminuição;
- 10) estudar as condições diárias de vida da classe trabalhadora;
- 11) ter como meta a propriedade pública e a gestão da indústria, pelo fim das classes;
- 12) educação e autoeducação das crianças para compreender a natureza da América capitalista

Esses temas foram as referências das escolas dominicais socialistas que funcionaram até meados do século XX nos Estados Unidos. Elas podem ser entendidas como importantes experiências no âmbito da educação crítica. É possível, a partir desse exemplo, tirar algumas ideias para organizar possibilidades de educação crítica nos tempos atuais. Faz-se necessário, contudo, compreender que essas experiências ocorreram em um determinado tempo histórico, com condições materiais objetivas que proporcionaram essa possibilidade. Dessa forma, ainda é preciso pensar em como materializar essas ideias dentro da escola pública regular, pois, do ponto de vista prático, não há como, numa condição de quase universalização do acesso ao ensino básico, substituir o alcance e a influência que ela têm na vida daqueles que nela ingressam.

Compreender a escola capitalista dentro de um intenso processo de luta de classes

pressupõe entender que ela tem se constituído através de diversos movimentos de disputa que se mostram contraditórios. E é nesse espaço de disputas que acontecem as mudanças que vêm caracterizando a escola ao longo dos tempos.

Do ponto de vista mais geral, não podemos analisar a escola do período capitalista apenas sob a ótica das teorias educacionais, mas também pela própria estruturação organizacional. No que diz respeito às transformações ocorridas na organização das escolas, são claras as configurações e as reconfigurações decorrentes dos preceitos da sociedade capitalista.

Hypolito (1991) retoma o movimento ocorrido principalmente no século XX na escola brasileira e aponta uma série de modificações que reconfiguram sua estrutura. Para o autor, a escola que possuía um modelo tradicional, na qual o professor era o centro do saber e detinha total controle em relação ao ensino, passou a ser substituída por um modelo “técnico-burocrático”, sendo sua principal característica a redução da autonomia do professor e iniciando um processo crescente de divisão do trabalho dentro da instituição. Nessa nossa configuração, denominada de “modernização” das funções exercidas nas escolas, surgem novas relações dentro da instituição escolar, como a fragmentação do trabalho e a hierarquização de funções. Como decorrência desse processo de fragmentação, a análise inicial que fazemos é que estas acarretam um processo de estranhamento e alienação do próprio conhecimento, criando dificuldades de pensar e organizar o trabalho pedagógico de forma mais ampla dos pontos de vista pedagógico e didático. Isso pode ser observado, por exemplo, na dificuldade que professores de áreas afins têm para conseguirem organizar um trabalho interdisciplinar, que seria fundamental para melhorar as relações de ensino-aprendizagem. Além disso, para os próprios estudantes, a visão geral de um todo é praticamente inexistente. Não é raro ver estudantes em aulas de Educação Física, por exemplo, mostrando-se contrariados em fazer “trabalhos teóricos”, como se não fosse parte da aula. Claro que essa dificuldade, por parte de estudantes e professores, precisa ser entendida como uma limitação inerente a essa forma de estruturação curricular. Não é “culpa” do professor ou do estudante não conseguir ver o conhecimento de forma mais abrangente, mas sim de uma estrutura escolar baseada numa lógica multidisciplinar fragmentada, e não “interdisciplinar”.

Tais condições partem de uma configuração que se mostra inerente às necessidades da sociedade atual. Sá (1986) aponta que, assim como o mundo do trabalho mudou a partir

das novas concepções de sociedade, o sistema educacional está efetivamente se transformando, em benefício do desenvolvimento do capital em atividades que até então não eram por ele incorporados. Assim, o sistema educacional capitalista tem na divisão do trabalho e na mudança no processo de trabalho sua característica mais importante. Segundo esse autor, na concepção tradicional burguesa de educação, o trabalho do professor era do tipo *artesanal*, concentrando em si tanto a autoridade absoluta quanto os saberes eruditos, detendo praticamente todo o controle sobre o processo educativo. A partir do que o autor chama de “revolução no processo de trabalho escolar” (p. 24), há a mudança na organização do trabalho e dos meios de trabalho. O trabalho pedagógico parcializado é introduzido, e há a multiplicação dos trabalhadores sob a rubrica da divisão do trabalho, a introdução de novas tecnologias na relação professor-aluno.

Hypolito (1991) faz importantes considerações sobre a discussão. Uma delas é que o processo de trabalho escolar está constantemente sendo incorporado pela lógica do sistema de produção vigente e, assim, sua organização tende a seguir esse modelo. Entretanto, o autor faz duas ressalvas importantes: a primeira é que para cada classe social existe uma determinada escola, podendo cumprir funções sociais diferentes e apresentar diferentes tipos de organização. A outra é que, apesar de o processo de trabalho escolar estar cada vez mais sendo penetrado pela lógica vigente, não é possível fazer uma transmutação pura e simples das condições capitalistas existentes. E existem elementos bem claros do cotidiano escolar que colocam esse quadro em constante processo de contradição, principalmente pela luta de professores que se colocam na condição de conseguir pensar e organizar atividades escolares que contraponham o ensino tradicional.

Com essas considerações, afirmamos que sim, é necessário compreender as relações de trabalho da escola a partir de uma perspectiva da base material, para que não debatamos os problemas da escola de modo apenas subjetivo e isolado do mundo, entendendo que a escola está inserida dentro de um contexto mais amplo de sociedade e que nela são impressas, em menor ou maior escala, muitas das características do modo de produção capitalista. Desse modo, tentar achar culpados pelas dificuldades existentes no ensino público brasileiro sem contextualizar esses problemas é um grande equívoco.

Entretanto, há de se ter um cuidado para que não caiamos num puro e simples maniqueísmo e num determinismo, pois a necessidade de se aprofundar as diferentes dimensões dos problemas educacionais passa por entender que são diversos aspectos que

contribuem para o quadro da educação que vivemos hoje, e que concepções e ideologias críticas ao modelo hegemônico de educação são de extrema importância na medida em que, guardadas as devidas proporções, podem sim trazer avanços significativos em termos educacionais, uma vez que pensem uma educação mais autônoma e crítica e contribuam para a luta de uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de uma outra sociedade.

2.4 PROLETARIZAÇÃO DOCENTE

Ao compreendermos que existe uma relação muito estreita entre educação e trabalho na atual forma de organização da sociedade, e que essa relação aponta para uma série de determinações para os processos educacionais formais tanto do ponto de vista político-ideológico quanto do ponto de vista da sua organização funcional, partimos do entendimento de que há uma tendência para que as condições de trabalho predominantes na sociedade capitalistas estejam inseridas no interior da escola. Esse é o ponto de partida que nos leva a discutir o tema da proletarização do trabalho docente como tema de pesquisa.

Como já referimos, a ideia de “proletário” é apoiada na concepção marxista de um trabalhador desprovido de propriedade que precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário para viver. Entretanto, fato é que ao longo do tempo a relação do trabalho no capitalismo tem se diversificado e as próprias denominações precisam ser analisadas, incluindo a de classe trabalhadora. De acordo com Singer (1988), o conceito de classe trabalhadora inclui não só os trabalhadores assalariados, mas também os trabalhadores autônomos, denominados de *pequena burguesia*, que são os trabalhadores que possuem alguns meios de produção, mas vivem do próprio trabalho, sem acumulação de mais-valia. Podemos citar aqui os pequenos camponeses, os dentistas, os professores particulares, dentre outros. Mesmo constituindo uma classe que vive do trabalho, é necessário entender que há uma clara diferença entre pequena burguesia e proletariado, pois a relação de cada um com a economia capitalista é bem distinta.

Do ponto de vista ideológico, há um forte discurso principalmente apoiado na ideia de que o pequeno burguês, dependendo somente e tão somente do seu esforço individual, pode vir a ser um grande empresário de sucesso. Ao discutirmos a ideia de “proletarização”,

não estamos de forma alguma fazendo um julgamento de que a condição “original” do professor é uma posição melhor do que a dos trabalhadores fabris e que, por isso, precisam de condições de trabalho melhores que outros trabalhadores.

Entendemos que a ideia de proletarização é um processo inerente ao modo de produção capitalista. É fundamental para a manutenção do sistema do capital que se coloque em prática a ampliação das diferenças existentes entre a classe trabalhadora e a classe burguesa, aumentando a relação de exploração entre patrões e empregados. E isso não se dá apenas no aumento de mais-valia absoluta ou relativa na produção, mas sim na ampliação do leque de possibilidades de ganho de capitais em outras esferas da vida. Não é à toa que, por exemplo, direitos até então inalienáveis, como saúde e educação, estão aos poucos se tornando privilégio daqueles que podem pagar, ou seja, tornando-se mercadorias. Assim sendo, essa crescente “mercantilização” da vida atinge também não só as esferas em si, mas também os trabalhadores desses sistemas, na forma de aumento de tarefas e de carga de trabalho, demissões, baixos salários, condições precárias de trabalho, entre outros acontecimentos que nos levam a crer que, do ponto de vista do trabalho em si, e não da representação social, há uma crescente proletarização em várias categorias de profissionais.

Assim, não é possível discutir o processo de proletarização no âmbito educacional se não nos remetermos ao conceito de classe. Ao retomarmos essa premissa para o ponto de vista educacional, concordamos com Scatamburlo-D'Annibale e McLaren (2011) quando afirmam que o conceito de classe ainda é importante no âmbito da educação. Os autores sinalizam que, hoje em dia, falar sobre “classe” tem sido uma questão muito impopular. Mesmo alguns teóricos de esquerda, que se descrevem como progressistas, consideram tanto o conceito de classe quanto o marxismo em si defasados, e que debater acerca da luta de classes não é uma questão central para discutir os problemas da educação. Esse grupo tem avançado em alguns temas, incluindo na conta do neoliberalismo o aumento da desigualdade social e suas consequências no âmbito educacional, mas adotado uma postura de aceitação do capitalismo como forma única de produção da vida, a “inevitabilidade do capital” (Scatamburlo-D'Annibale e McLaren, p. 115, 2011).

Ainda segundo esses autores, tem havido uma virada cultural no sentido de debater as questões políticas e pedagógicas da educação a partir da ótica do signo, inclusive tentando definir conceituações de classe a partir de questões culturais. Dessa forma, corroboramos suas ideias quando posicionam-se:

rejeitamos as afirmações pós-modernas de que a classe seja primeiramente um signo linguístico cujo significado esteja superpovoado com referentes e, portanto, seja algo “indecidível” ou que a classe é apenas uma entre uma série de identidades semioticamente construídas e apenas outra forma de “diferença” (p.117, grifo dos autores).

Ou seja, quando falamos de classe, estamos tratando do lugar que a pessoa ocupa na divisão social do trabalho no capitalismo. É por isso que entendemos classe na sua existência objetiva como categoria empírica dentro da ótica marxista, e que tem uma existência também subjetiva, mas na “forma” como ela é vivida e interpretada por aqueles que compõem a classe. Assim, se levássemos a discussão apenas como uma questão cultural, a trataríamos de forma a-histórica, separando as relações de produção do conceito de classe. Desse ponto de vista, entendemos que, culturalmente existem formas e formas de se manifestar na classe trabalhadora. Não há dúvidas, por exemplo, de que existam diferenças no modo de vida, nos gostos, nos costumes, ou seja, diferenças culturais entre um professor e um operário de fábrica. Entretanto, do ponto de vista das relações de trabalho, ambos estão situados em uma condição de classe trabalhadora, na qual sua objetividade enquanto proletário é a mesma para o sistema capitalista de produção. Ser proletário ou capitalista, classe explorada e classe dominante, respectivamente, não é uma questão subjetiva, do ponto de vista da ideologia, mas sim objetiva, e que, independentemente da diversidade cultural que existe dentro da própria classe trabalhadora, ela, como um todo, sofre as consequências das políticas que aprofundam as relações de classe, em que há uma superexploração por parte dos trabalhadores.

No âmbito educacional, tal aprofundamento tem aproximado a condição docente à condição operária, desde a concepção dos métodos educativos até o trabalho cotidiano dos professores. E é evidente a influência que a necessidade sempre constante da acumulação de capital é a responsável por esse processo. Partimos da ideia de Apple e Teitelbaum (1991), que apontam que o controle do ensino sempre esteve alinhado às pressões sociais e ideológicas vindas de fora da educação. Para os autores, tem havido ao longo da história um processo de racionalização e padronização do trabalho, no qual cada vez mais há a separação entre concepção e execução das tarefas; isso gera um processo de desqualificação de diversos setores da classe trabalhadora. Esse fato tem chegado fortemente também à categoria do professorado.

Assim, todos os direitos conquistados pelos docentes ao longo do tempo têm sido subtraídos gradativamente, como o controle sobre os objetivos curriculares, a determinação de conteúdos, o planejamento de acordo com a realidade educacional. Para os autores, essas mudanças tem embasamento principalmente nas ideias que compreendem a escola como responsável pelas crises que atravessam a sociedade. Não é por menos que grandes organismos internacionais de controle econômico têm demonstrado tanto interesse por assuntos educacionais, como o FMI e o BIRD, propondo metas a serem seguidas, tanto por países desenvolvidos quanto pelos países em desenvolvimento.

Para Fernández Enguita (1991), a origem da proletarização docente tem início nos processos de urbanização e na criação de escolas mais complexas estruturalmente, quando se inicia uma tendência de divisão e hierarquização do trabalho dos professores, inclusive com a aparição da figura do diretor e de novas funções pedagógicas dentro da escola. Como resultado desse processo de divisão no trabalho educativo, o professor perde sua autoridade pedagógica, tendo seu trabalho pedagógico parcelado. De acordo com Hypolito (1991), o professorado dos tempos atuais se situa em uma escola fragmentada:

a divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola, evidenciam o cotidiano que o professor enfrenta (p.14).

Todas essas características indicadas podem ser entendidas dentro do bojo de transformações que ocorreram ao longo do processo de consolidação de uma lógica de trabalho da sociedade capitalista. São essas condições que têm marcado a atual forma de organização do trabalho pedagógico.

Segundo Sá (1986), esse processo de divisão do trabalho no aparelho escolar, conjuntamente com a implementação de novas tecnologias, cria as condições para universalizar as relações capitalistas nas atividades educacionais, fato que culmina com a proletarização dos trabalhadores em educação.

Para melhor ilustrar essa situação, o autor expõe que a atividade docente enquanto “sacerdócio” inexistente na atual sociedade. O trabalho docente, outrora de maior *status* em relação às demais profissões devido ao seu caráter intelectual, hoje se configura como um trabalho assalariado assim como os demais, já que não pode ser considerado como a parte

privilegiada da divisão social do trabalho, visto que esse privilégio hoje está reduzido a quase nada, sendo possível apenas distinguir seu valor de reprodução.

Além disso, o trabalhador da educação, que se distinguiu dos demais trabalhadores pelo domínio do saber escolar, tem esse saber reduzido: cada categoria profissional do trabalho educativo detém uma parcela. Segundo o autor, “a totalidade do saber escolar encontra-se distribuído pela totalidade dos trabalhadores em educação” (p. 27).

Outro autor que trabalha com a tese da proletarização é Contreras (2002). Para ele, a questão básica da proletarização dos professores se constitui na subtração progressiva de uma série de qualidades que os leva a perder tanto o controle quanto o sentido de seu trabalho. Essas transformações mostram-se necessárias para a organização do Estado capitalista, que precisa se adaptar para poder legitimar o modo de produção vigente e legitimar-se a si próprio. Assim, os processos de trabalho dentro da escola são cada vez mais específicos e a perspectiva de conjunto do todo é extinta, exigindo cada vez menos do professor uma ação intelectual, mas sim automatizada e técnica. Inicia-se um processo de separação entre concepção e execução, no qual o professor passa a ser um mero executor de programas e tarefas para as quais ele foi designado (op. cit.).

Essa condição sinaliza para uma característica fundante da própria concepção de trabalho vigente e que merece certo destaque para ser compreendido o processo de proletarização, que é o processo de estranhamento/alienação do trabalho. Ao considerarmos a educação como um processo diferenciado de trabalho, sobretudo por sua característica imaterial, pode-se compreender o processo de alienação do trabalho docente. Diferentemente do processo de produção de bens materiais, em que as características da alienação estão ligadas à propriedade privada dos meios de produção, à separação do trabalho intelectual e manual, do processo de produção e também do próprio produto, essas relações devem ser analisadas com bastante cuidado quando falamos em termos educacionais. Segundo Costa (2009),

o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem autonomia (p. 72).

Nesse sentido, esse movimento diferenciado acontece principalmente pelos processos contraditórios que acontecem na escola. Ou seja, por mais que o movimento do capitalismo rume em direção a ações e políticas que limitem cada vez mais o trabalho autônomo do professor, ainda assim há a possibilidade de se desenvolverem junto aos alunos os conhecimentos de forma crítica, pensando na própria superação desse modo de organizar a escola. Se não tivermos esse entendimento, a própria escola não fará sentido.

Dessa forma, nos remetemos às ideias de Jaén (1991), pois a autora tenta fazer uma síntese sobre as características do processo de proletarização docente. Com base em autores que defendem essa tese, Jaén aponta quatro ideias centrais:

1) há um claro marco de referência na ideia de proletarização, que é a introdução da lógica racionalizadora do capital no âmbito da docência, em que suas principais características podem ser compreendidas como parcelamento de tarefas, rotinização, excesso de especialização, hierarquização, separação entre concepção/execução.

2) essa lógica do capital transpôs os limites da produção, sendo estendida para outros processos de trabalho que não unicamente o da fábrica, como, por exemplo, nos próprios aparelhos estatais. Isso, no campo da educação, reflete a introdução de técnicas organizativas baseadas em objetivos e metas e padronização curricular.

3) assim como a condição do proletariado clássico, que não tem se colocado de forma passiva frente às transformações ocorridas nas suas condições de trabalho, criando diversas formas de resistência, os professores têm criado formas de resposta a esse processo, seja de forma coletiva, seja de forma individual.

4) a autora entende essas condições apontadas como as que provocam a proletarização de um conjunto de trabalhadores, pois são elas que se assemelham à situação dos operários fabris. E as formas de resistência são interpretadas como uma forma de aproximação aos interesses do proletariado no seu enfrentamento com o capital.

Jaén considera que

a análise da “proletarização” dos docentes interpreta, portanto, a degradação das condições de trabalho no ensino e a criação de resistências pelo professorado frente ao Estado, enquanto agente “racionalizador”, como processos que equiparam sua situação a dos trabalhadores industriais e que os assimilam (ou pode chegar a assimilá-los) à classe operária (p. 76, 1991, grifos da autora).

Entretanto, dentro da própria discussão sobre a degradação do trabalho e do aumento do processo de racionalização dos trabalhadores do ensino, existem alguns autores que não corroboram a conceituação de “proletarização” no sentido de uma caracterização similar à dos trabalhadores industriais para os professores. É o caso de Derber, citado por Jaén (1991). Ele entende que existem formas distintas de proletarização, principalmente pela dificuldade de enquadrar todos os setores da força de trabalho dentro de uma única característica. Assim, para esse autor, a proletarização pode existir de dois modos: a *proletarização técnica*, referente ao controle sobre os modos de execução do trabalho, submissão a um plano técnico, e a *proletarização ideológica*, na qual o grupo de trabalhadores perde o controle sobre os fins de seu trabalho.

Nesse sentido, Derber defende que o professorado passa por um processo de “proletarização ideológica”, pois perde o controle sobre os fins de seu trabalho, mas de certa forma detém o controle técnico do “que” e do “como” fazer em sala de aula e, mesmo que ambas as formas de proletarização não possam ser pensadas de forma isolada, e sim no bojo de uma série de transformações das condições de trabalho no interior da sociedade capitalista, não se pode equiparar as perdas do controle sobre os modos de execução entre professores e trabalhadores industriais, caso este em que as perdas parecem ser mais acentuada.

Além disso, alguns teóricos do âmbito questionam a própria concepção de que o trabalho docente é um trabalho capitalista, uma vez que não produz mais-valia, ou seja, é um trabalho improdutivo. Para melhor explicitar essa discussão, citamos Fernandes e Orso (2008), que também fazem esse debate trazendo a contribuição de Sérgio Lessa:

ao diferenciar o trabalho material (ação do homem sobre a natureza) e o trabalho imaterial (ação humana descolada da produção material) ou quando distingue o trabalho produtivo (transformação da natureza tendo em vista a exploração da mais-valia) de trabalho improdutivo (professor, vendedor etc., que apesar de não gerar um produto e nem transformar a natureza contribui para a acumulação capitalista ao ser explorado nas suas atividades), afirma que só é trabalhador quem produz riquezas. Lessa recobra o pensamento marxista de que somente há duas classes: proletariado e burguesia, os outros são classes em transição e por isso não teriam um lugar social definido (p. 11, grifos dos autores).

Contribuindo com a discussão, nos parece claro que as denominadas “classes em transição” apresentam-se hoje, dentro do contexto social, com um lugar aparentemente

definido, na medida em que suas relações de trabalho contribuem para a organização do modo capitalista de produção como um todo, de modo direto ou indireto, para a produção de mais-valia. É possível pensarmos esse tema a partir da discussão apontada pelo próprio Marx n'*O Capital*. O que diz em seus escritos é que o trabalho produtivo é somente aquele que gera mais-valia. Sobre isso, não nos resta dúvidas. Contudo, o que também é discutido por Marx é a relação social do trabalho. E por isso, entendemos que conquanto não haja uma produção direta de mais-valia a partir do trabalho material, um professor que trabalhe num ambiente privado, por exemplo, também vende sua força de trabalho e recebe em troca um salário, contribuindo para uma certa acumulação de capital para o dono do estabelecimento de ensino. Sendo assim, nos deparamos com a seguinte questão: é possível pensar que o trabalho de um professor seja definido como produtivo em um espaço no qual gere mais-valia (escola particular) e como improdutivo em um espaço no qual não gere (escola pública)?

Relacionando essa discussão ao contexto escolar, trazemos a proposta por Gadotti (1986), na qual aponta que a expansão do capital não depende apenas do trabalho produtivo propriamente dito, mas também de outras funções improdutivas, como é o caso dos sistemas escolares:

o processo de expansão do capital terá cada vez mais, no seu interior, uma nova classe improdutiva. Então, a coisa não se passa mais como na época de Marx, quando o trabalhador improdutivo era aquele que estava fora do sistema capitalista. Hoje, ele se encontra no seu próprio interior, pela própria necessidade do seu crescimento. O **sistema escolar** seria, então, o grande instrumento do capitalismo na preparação de “mão-de-obra” improdutiva, responsável pela criação e desenvolvimento de uma classe média em expansão com a própria expansão do capital (p. 48).

Sendo assim, esse quadro situacional dos docentes nos direciona para definir nossa posição em relação ao tema. Para construir uma discussão enriquecida acerca da condição de trabalho dos professores, se decidíssemos utilizar uma conceituação definida em um determinado momento histórico, estaríamos cometendo dois erros. O primeiro seria negar o próprio princípio da dialética materialista do **movimento**. Estancaríamos uma definição *a priori*, que nos limitaria a compreensão acerca da condição docente; isso nos levaria ao segundo erro: não considerar o posicionamento de classe dos professores. O que nos está claro é que a analogia ao proletário no termo “proletarização docente”, refutada por alguns

autores do campo marxista, parece encontrar argumentos para se afirmar no dia a dia dos professores que, se por um lado não realizam um trabalho produtivo de forma conceitual, por outro, fazem parte do sistema capitalista como um todo, sofrendo as consequências e transformações pelas quais o processo de trabalho tem passado ao longo do tempo, inclusive no que se refere à precarização já no seu processo de formação. Através da atual organização do trabalho escolar, com uma estruturação fragmentada, pode-se entender o fato de essa formação estar concebida dentro de uma estrutura também fragmentada e técnica.

Assim, é preciso compreender que o processo de proletarização atua tanto nos espaços formativos como nos espaços de atuação do docente, desencadeando outros fenômenos, tal como o da intensificação docente.

Um estudo de Garcia e Anadon (2009) tenta traçar algumas relações existentes entre as políticas de reforma educacional no Brasil nas últimas décadas e a intensificação do trabalho docente. Sob a ótica do neoliberalismo, essas reformas introduzem novos aspectos, como a descentralização administrativa, a possibilidade de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa das escolas. Segundo as autoras, cria-se um movimento de “empresariamento do Estado”, instituindo uma ética e um discurso com base na lógica do mercado.

Nesse prisma, a educação como um direito e um bem público torna-se, no campo das ideias, e para uma parcela grande da população, algo ultrapassado. No campo da prática, alguns mecanismos surgem para regular também a própria resistência que existe perante esse processo: a desqualificação da formação profissional baseada na pedagogia das competências em sucessivas perdas salariais. As autoras demonstram, a partir do depoimento de professoras de séries iniciais, que a partir da década de 1990, as políticas implementadas têm introduzido formas de controle e intensificação do trabalho docente, principalmente porque estimulam uma lógica de autorresponsabilização e culpa por parte do professorado, pois cria-se também um crescente sentimento de responsabilidade dos docentes em relação ao fracasso ou ao sucesso escolar dos estudantes. É o que denominam as autoras de autointensificação:

as novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a

autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância (GARCIA e ANADON, p. 69, 2009).

Assim, essa intensificação acaba trazendo outra questão: a precarização do trabalho. Ao passo que se criam novas demandas para os professores, as condições para que essas novas demandas sejam supridas não avançam da mesma forma. Isso é evidenciado pelo fato de o trabalho em geral estar passando por um processo de precarização, o que ocorre também no âmbito do trabalho docente, como nos mostra Oliveira (2004):

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. [...] (p. 1140)

Essa autora busca traçar um paralelo entre as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1990. Na década de 1960, as reformas educacionais tinham como objetivo a ampliação do acesso à educação, principalmente porque esta era vista como a melhor maneira de mobilidade social. Já na década de 1990, as mudanças, com forte orientação de organismos internacionais, trabalharam principalmente em cima do conceito de “equidade social”. Assim, alguns conceitos são trazidos para dentro do campo educacional – como produtividade, eficácia, excelência, eficiência –, onde as teorias do campo administrativo ganham força. São características dessa nova configuração

a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Esses mecanismos de gestão da escola que implicam uma maior participação da

comunidade apresentam, entretanto, uma posição contraditória. Ao mesmo tempo em que a gestão democrática das escolas públicas, a partir da constituição de 1988, pode ser considerada um avanço frente ao processo de construção da escola pública, abre brecha para que estas novas determinações no campo educacional tomem um sentido diferente do que o da construção democrática da escola, principalmente porque o discurso acaba pendendo para o lado do voluntarismo e do comunitarismo. Não é raro ver, no decorrer das últimas décadas, a ampliação de projetos de voluntariado, de ONGs e do chamado terceiro setor, como, por exemplo, Amigos da Escola e Todos pela Educação.

Outro ponto relevante acerca do processo de proletarização, que tem a ver diretamente com a condição de intensificação e precarização das relações de trabalho, são as condições de saúde dos professores nos tempos atuais, visto o número expressivo de docentes que adoecem no trabalho. Para melhor elucidarmos essa questão, trazemos dados referentes a uma pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisa de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT, 2009), a pedido do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande Do Sul das escolas privadas (SINPRO/RS). Esse estudo teve como objetivo avaliar as condições de trabalho e saúde dos trabalhadores em educação do ensino privado no Rio Grande do Sul. Foram realizadas entrevistas com professores de 23 cidades, distribuídas em 9 regiões. Efetivaram-se 230 entrevistas presenciais e 1680 através de questionário enviado por correio eletrônico.

Dentre os principais aspectos a considerar, estaria o alto índice de professores que se sentem pressionados pelos seus superiores (35%) e por chefes imediatos (32%). Dos que apontam que exercem sempre ou frequentemente tarefas além de sua função, o número alcança os 29% e, dos que dizem realizar tarefas fora do seu horário de trabalho, somam 70% os que apontam realizá-las sempre ou frequentemente. Tais dados reforçam o aumento do assédio moral nos ambientes escolares, problema intimamente ligado à saúde do trabalhador em educação.

Um dos mais sérios e crescentes problemas de saúde relacionados ao trabalho, o assédio moral pode ser definido como qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. Nas entrevistas este foi tema presente e fortemente apontado por docentes

como um dos fatores que causam sofrimento mental, emocional e desgaste físico no trabalho. (DIESAT, 2009, p. 20-21)

Entre outros dados importantes trazidos por essa pesquisa está o fato de que 20% dos professores entrevistados utilizam medicamento antidepressivo, 59% apresentam dificuldade para dormir, 45% dizem já ter apresentado algum problema físico ou mental em decorrência do trabalho e 78% sentiram-se frequentemente cansados ou esgotados nos últimos meses.

Os índices nessa pesquisa mostram que os professores passam por processos característicos da sociedade capitalista, como a intensificação do trabalho e a flexibilidade das relações trabalhistas; de fato os processos de proletarização e de precarização do trabalho docente estão cada vez mais presentes, afetando a saúde dos trabalhadores de modo cada vez mais intenso.

Devemos, contudo, apontar para uma observação importante. Esse estudo relata a realidade da escola privada, que parece estar mais diretamente alicerçada pelas bases da sociedade capitalista. Sabemos que os professores das escolas públicas têm alguns diferenciais com relação aos das escolas privadas, na medida em que são menos explicitamente expostos à exploração de mais-valia. No entanto, é importante ressaltar que o Estado capitalista, como instrumento da classe dominante, não poderia impor outra lógica a seus próprios funcionários que não a lógica capitalista de produção, ainda que o trabalho do funcionário público não esteja vinculado diretamente ao processo produtivo. Além disso, é importante observar que os processos de reprodução, para além do controle coercitivo do Estado, se processam também por meio de instituições presentes na sociedade civil, entre as quais, a escola.

Dessa forma, por mais que a lógica da escola pública seja diferente daquela da escola privada, a forma de organização, na sua base, apresenta muitas similaridades, e são também notórias a precarização e a proletarização docente nesse âmbito, fatores que interferem no trabalho docente. Uma pesquisa recente feita no estado do Rio Grande do Sul, realizada pelo CPERS/Sindicato³ (2010), teve como objetivo avaliar as atuais condições das escolas da rede estadual de ensino público através da percepção dos diferentes atores sociais. Desde a equipe diretiva até a comunidade em geral, foram entrevistadas 452 pessoas em 122 cidades do estado. Dos dados obtidos, um dos grandes problemas apontados pelas escolas é a falta

³ Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

de recursos humanos (58,5%). A quantidade de professores é insuficiente em 47,1% das escolas e 60% não têm Serviço de Orientação Educacional (SOE). Ainda segundo o estudo, 57,9% dos entrevistados não estão satisfeitos com a infraestrutura escolar. Dentre os itens avaliados, a pior avaliação ficou por conta dos espaços esportivos, quadras e ginásio como os de maior carência na rede estadual. Segundo 80% dos entrevistados, a verba disponível para manutenção não é suficiente. Fica evidente os processos de precarização e de proletarização do professor nesse ambiente escolar, visto que as condições de ensino convergem para um trabalho pedagógico deficitário frente a todos esses problemas.

Outra discussão importante em relação ao tema da proletarização é a questão da autonomia docente. Wittizorecki (2001) argumenta que os trabalhadores do ensino detêm uma autonomia relativa. Isso porque se possuem, por um lado, certa autonomia de caráter instrumental em relação ao micro contexto que atuam, por outro lado todo esse quadro já citado conduz a uma perda da autonomia em relação à totalidade do seu trabalho. Desse modo, ficam impossibilitados de intervir e modificar o rumo das políticas educacionais, ainda que mantenham de certa forma sua autonomia no que tange aos processos de ensino-aprendizagem.

Esse posicionamento está em acordo com o que argumentam Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), ao afirmarem que os docentes são alienados de grande parte do seu trabalho, pois têm pouca participação na elaboração e na implementação de leis e de políticas educacionais como um todo, existindo certo controle burocrático de seu trabalho, apesar de possuírem um espaço de autonomia em relação a como e o que ensinar na relação professor-aluno.

Esses autores entendem a proletarização dos trabalhadores em educação em duas frentes, complementares entre si. A primeira é o fato de existir uma real aproximação das relações trabalhistas dos professores com as relações de trabalho dos operários em geral. Isso desencadeia a segunda frente em que pode ser entendida esse processo: a identificação do professorado enquanto classe trabalhadora que tem se organizado com o intuito de reivindicar melhorias nas condições de trabalho. Em se tratando dos docentes do município de Porto Alegre, sua participação nas entidades representativas da classe nos últimos tempos tem se mostrado intensa, principalmente na ATEMPA⁴ e no CPERS.

⁴ Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre.

A ATEMPA, sucessora da Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre (APMPA), surge de uma alteração estatutária do final de 1992, congregando todos os trabalhadores das secretarias de educação e esporte do município. Entre algumas das ações desenvolvidas pela associação estão lutas específicas para os trabalhadores em educação, como o plano de carreira do magistério, e a elaboração do Projeto de Lei do Plano de Carreira dos Servidores da SMED e SME (ATEMPA, Sítio Eletrônico, 2011), além de atuar junto ao Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA) em outras lutas da categoria dos municipários, colaborou juntamente com as comunidades escolares na implantação da gestão democrática dentro da RMEPOA.

Já o CPERS, fundado em 1945, esteve à frente de diversas greves em defesa do magistério estadual e campanhas salariais, passando pelos períodos de ações contra a ditadura, pela luta por eleições diretas para a direção das escolas e a luta pelo impeachment de Collor em 1992, sempre visando a melhoria das condições de ensino (CPERS, Sítio Eletrônico, 2011).

Encerrando brevemente a discussão desse ponto, apontamos que muitas das características específicas do trabalhador assalariado – a partir das quais surgem as reivindicações históricas dos trabalhadores – fazem parte também da realidade dos trabalhadores da educação. Entretanto, acreditamos que é importante fazer ressalvas em relação a esse processo. Não podemos simplesmente realocar todas as condições do trabalho capitalista de forma direta para a realidade do professorado. Podemos, isso sim, afirmar que os docentes estão em *processo de proletarização*, e não totalmente proletarizados. Isso porque, ao passo que as condições atuais do capitalismo tentam avançar no sentido de ampliar o controle sobre os trabalhadores, ainda existe uma massa de docentes que expõem a contradição, seja nos espaços de organização sindical, seja em sala de aula.

2.4.1 Entre a proletarização e o profissionalismo

Como pudemos observar, existem diversos elementos que evidenciam a aproximação do trabalhador da educação com a classe trabalhadora. Entretanto, para além da discussão da proletarização docente, há a chamada discussão sobre a “ambiguidade docente”, que se situa entre a proletarização e o profissionalismo. Fernández Enguita (1991) argumenta que

existe certo mal-estar entre os docentes, visto que eles podem ser caracterizados tanto como “profissionais” quanto como “proletários”. Assim, Enguita classifica o trabalho docente como uma “semiprofissão”. De acordo com o autor, as semiprofissões são constituídas por

grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (p. 43).

Dessa forma, segundo o autor, o trabalho docente compartilha diversas características, tanto da classe trabalhadora quanto de outras próprias das chamadas profissões liberais, ou seja, aquelas profissões autorreguladas, que trabalham diretamente para o mercado de trabalho sem a necessidade de vender sua força de trabalho para o capital.

Se analisarmos as cinco características principais atribuídas por Enguita para reconhecer uma profissão liberal (competência, vocação, licença, independência e autorregulação), podemos averiguar que de fato o professorado as compartilha. De forma bastante limitada, porém.

A questão da independência, de certa forma, já foi abordada. O simples fato de a maioria dos trabalhadores em educação ser assalariada mostra como cada vez mais o docente se aproxima da classe operária. A profissão de professor, outrora com grande relevância social, detendo o *status* de intelectualidade, foi transformada completamente em mais um trabalho necessário a qualquer trabalhador. Assim, o discurso da “vocação para a docência” não representa a realidade da classe hoje.

O professor alcança competência por meio de formação específica, basicamente pelos cursos superiores das licenciaturas em geral, sendo licenciado para lecionar somente o professor que tenha essa formação.. Entretanto, a educação caracteriza-se como uma área responsável por sempre gerar discussões em todos os âmbitos da sociedade; isso acabou provocando inclusive grande exposição midiática sobre os problemas e as mazelas das organizações educacionais. Criou-se, assim, um senso-comum de que a educação é a base para a solução de todos os problemas da sociedade, e que todas as pessoas, tendo ou não formação para atuar na área, devem ajudar.

A autorregulação é outro aspecto que contém diversos elementos para esse debate,

principalmente para a área da Educação Física. Algumas profissões liberais clássicas têm na autorregulação uma das características mais marcantes perante a sociedade. O direito e a medicina, por exemplo, possuem órgãos de classe bem consolidados e que exercem fortíssima influência na profissão.

No âmbito da Educação Física, há uma forte divergência em relação a esse tema. A partir da regulamentação do profissional de Educação Física, através da Lei nº 9696/98 de 1º de setembro de 1998, cria-se o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF's). Esse sistema desde então tem insistido no discurso retórico do profissionalismo como salvação da Educação Física, numa aspiração ao *status* de outras profissões liberais. E segundo Contreras (2002), o discurso do profissionalismo encobre ideologicamente a crescente proletarização, mascarando de fato os problemas existentes na profissão. Dessa forma, a ideia do profissionalismo, além de não resolver os problemas que a Educação Física vem enfrentando pelo processo de proletarização docente, trata-se de uma ação de plausível corporativismo e que desvaloriza a figura do professor.

A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambiguidades que a própria denominação “profissional” acarreta, bem como pelos interesses no uso desse termo. Algo desse assunto pudemos observar ao analisar o modo conflitivo e contraditório com que o termo é usado quando os professores tratam de fugir da proletarização. Passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder – ou a não obter – um prestígio, um *status* ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais. (CONTRERAS, 2002, p. 53)

O Sistema CONFEF/CREF'S até mesmo abandona o termo “professor” e investe grande parte de sua propaganda no termo “profissional de Educação Física”, tentando mascarar, assim, os problemas inerentes ao trabalho docente dos professores de Educação Física.

A partir da discussão e dos pressupostos apresentados até aqui, tentaremos, a seguir, delimitar a discussão mais especificamente ao âmbito da Educação Física.

2.4.2 Trabalho, educação e proletarização docente no âmbito da Educação Física

Até esta seção, tentamos trazer algumas contribuições para o debate sobre o tema da proletarização docente no escopo mais geral da educação e sua relação intrínseca com o modo de produção capitalista. Entendemos que, do ponto de vista teórico, os professores de Educação Física estão conjuntamente inseridos nesse processo. Igualmente, compreendemos que as diversas determinações ocorridas no trabalho docente nesse contexto são muito similares para os professores das diversas áreas do conhecimento, por isso nossas análises têm buscado dar conta de entender esse movimento no seu sentido amplo. Entretanto, nosso objeto de pesquisa parte de um recorte específico do campo da Educação Física escolar, tendo em vista nossa formação e nossa área de interesse acadêmico-científico.

Apesar de o tema não ser recorrente nas produções acadêmicas na Educação Física, são inúmeras as pesquisas, de diferentes perspectivas teóricas, apontando que, tanto no micro contexto escolar quanto nas relações de trabalho mais amplas, ocorre uma caracterização do professor de Educação Física escolar como um trabalhador que vem sofrendo um processo de proletarização do seu trabalho. Nesse sentido, faremos aqui uma breve análise de alguns trabalhos que tratam do tema da Educação Física na escola, e que trazem apontamentos que serão relacionados ao debate proposto por este estudo. Do ponto de vista metodológico, nossas referências para essa breve discussão limitam-se às investigações já realizadas e publicadas pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE. Justificamos essa escolha primeiramente pela familiaridade em relação aos estudos. Além disso, entendemos que será feito aqui um processo de revisão e também de discussão teórica da produção científica que o grupo vem fazendo.

Em primeiro lugar, é preciso que situemos, mesmo que de forma sucinta, a Educação Física dentro do atual contexto escolar. Assim, nos voltamos ao Coletivo de Autores (1992) para compreender a Educação Física enquanto uma área de conhecimento que ganha seu espaço dentro do currículo escolar a partir de necessidades sociais concretas. Identificada em diferentes momentos históricos, surgirão diferentes entendimentos de seu papel, tanto na escola quanto na sociedade.

Nesse sentido, podemos considerar os diversos momentos que consolidam a Educação Física no Brasil nos remetendo às contribuições que Ghiraldelli Jr. (1991) faz a esse assunto. Citamos (a) a tendência higienista, fortemente disseminada até a década de 1930,

que coloca a questão da saúde como a principal função das práticas corporais e, conseqüentemente, da Educação Física; (b) a tendência militarista, que ascende entre 1930 e 1940, pressupondo a transferência da pedagogia do exército para o âmbito da Educação Física escolar com base no doutrinamento da juventude, para que esta estivesse pronta para defender a nação caso fosse preciso; (c) a tendência pedagogicista, no período pós-guerra (1945-1964), fortemente influenciada pelas teorias da chamada “Escola Nova” e que segue a básica premissa da educação liberal, que é a formação de um cidadão; (d) a tendência competitivista, que surge entre as décadas de 1960 e 1970, em plena ascensão do regime militar brasileiro, e reduz a Educação Física ao esporte de alto rendimento.

Desse prisma, podemos compreender que até meados dos anos 1980, quando começam a surgir as primeiras abordagens críticas, é possível observar que a Educação Física consolidava-se hegemonicamente dentro de uma perspectiva que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem e que, segundo o Coletivo de Autores (1992), tem contribuído para a manutenção da atual forma de organização da sociedade:

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

Contra-pondo-se a essa visão, o Coletivo de Autores busca situar a Educação Física dentro de outra perspectiva, que é denominada “crítico-superadora”, tendo o objetivo de fazer uma reflexão sobre os elementos da cultura corporal e desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem produziu no decorrer da história, sob a forma de manifestações e expressões corporais, tais como os jogos, a dança, os esportes, as lutas, etc. Do ponto de vista mais amplo, essa visão tem como expectativa contribuir para a afirmação de interesses de classe das camadas populares, buscando uma reflexão sobre valores como solidariedade, cooperação, distribuição, ao invés de individualismo, competição, apropriação. Busca uma liberdade de expressão dos movimentos de maneira emancipatória, a fim de negar a dominação e submissão do homem pelo homem.

Partindo da perspectiva educacional que temos defendido, entendemos a concepção crítico-superadora da Educação Física como um avanço no sentido de uma educação mais humana, que possa ser um ponto de apoio dentro de uma proposta contra-hegemônica de educação na atual conjuntura da escola. Por outro lado, a literatura tem nos mostrado a dura realidade em que os professores de Educação Física estão inseridos, as condições materiais objetivas da escola pública e como elas têm influenciado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico por parte dos docentes.

Wittizorecki (2001) realizou um estudo em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde investigou como os professores construíam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do seu projeto político-administrativo-pedagógico. O autor destaca uma série de questões sobre as condições de trabalho, como os recursos materiais e os espaços físicos escassos para o desenvolvimento das atividades. Ainda aponta como questão a ser debatida a própria legitimidade que a Educação Física tem no projeto político-pedagógico das escolas e destaca também a intensificação pela qual os professores vêm passando:

esse processo de intensificação está presente em situações do cotidiano escolar, como o atendimento a muitas e numerosas turmas, a rotinização do trabalho docente (impedindo uma atitude inovadora e reflexiva sobre sua prática) e o cumprimento de uma série de protocolos e registros da vida escolar. Além disso, a exiguidade e a pressão do tempo podem conduzir ao isolamento dos professores, na medida em que se vêm impossibilitados de compartilhar suas reflexões e experiências (p.25).

O processo de intensificação, conforme Wittizorecki, implica diversas consequências ao trabalho dos professores. Além do isolamento, surge o problema da sobrecarga de trabalho, aliado à impossibilidade, tanto individual quanto coletiva, de organização e planejamento frente às necessidades do seu cotidiano.

Não é raro ver, em decorrência dessa realidade, uma quantidade significativa de professores que apresentam a chamada “síndrome do esgotamento profissional”, como aponta Santini (2004). Nesse estudo, o autor sinaliza algumas condições do trabalho que acabam levando os professores de Educação Física a esse esgotamento. Em sua investigação, é possível perceber que diversos docentes criticam sua formação acadêmica, pois esta não dá conta de prepará-los para o cotidiano das escolas públicas, já que tal formação apresenta-

se fragmentada, sem relacionar prática e teoria. Em relação seu cotidiano, o autor enfatiza a “multiplicidade de papéis” que os professores assumem no contexto da escola pública municipal de Porto Alegre.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de o professor de Educação Física assumir, por muitas vezes, uma multiplicidade de papéis na escola, por exemplo, de pai, de substituto de professor de outra disciplina, de médico, de orientador psicológico ou, até mesmo, de policial, devido à violência e à insegurança encontrada dentro e fora do contexto escolar. (p.172)

Assim como esse fator, são apontados outros que acabam sendo decisivos para o “esgotamento”, como, por exemplo, a estrutura organizacional das escolas, que se torna um limitador para o desenvolvimento das atividades, principalmente pela falta de espaços fechados. Diante dessa realidade, os professores se veem obrigados a trabalhar nas mais diversas condições climáticas, seja o frio intenso, seja o sol forte. Além disso, o trabalho em um espaço aberto proporciona aumento na desordem e nos atos agressivos por parte dos alunos, o que acarreta preocupação e desgaste pessoal, pois representa um limitador da qualidade do trabalho. Em consequência, surgem sintomas emocionais que refletem diretamente na saúde do professor, além de comprometerem e diminuírem a satisfação do professorado em relação ao seu trabalho (SANTINI, 2004).

No que se refere ao espaço físico, o estudo de Oliveira (2008) teve como objetivo compreender como os professores de Educação Física se apropriam deste e como ele (de)limita sua prática pedagógica. Segundo seus achados, há uma tendência a se hierarquizar os espaços disponíveis na escola de duas formas: a primeira, em relação ao nível em que se encontra a turma, tendo prioridade de escolha os professores que atuam nas turmas de ensino médio. A segunda, em relação ao tempo de vínculo do professor com a escola, ou seja, por “antiguidade”. Assim, as duas formas de hierarquia estão relacionadas, pois há uma tendência de os professores mais antigos “escolherem” as turmas mais avançadas no grau de formação, enquanto as turmas mais jovens geralmente acabam ficando para os professores mais novos e as professoras-referência de classe que ministram Educação Física.

Do ponto de vista pedagógico, a autora aponta que esse fator é um grande limitador para a prática dos professores que se encontram em um patamar mais “baixo” na hierarquia da escola, e que, em alguns casos, a forma escolhida para superar esse problema é saindo

dos muros da escola, onde se pode quebrar essa lógica. Do ponto de vista da apropriação dos espaços físicos, a arquitetura dos espaços disponíveis também interfere na escolha do quê e do como ensinar. Geralmente, as escolas públicas reservam para a Educação Física uma quadra do tipo poliesportiva, nem sempre coberta. Isso leva os professores a, basicamente, trabalhar com esportes coletivos, tendo dificuldade para trabalhar outros elementos corporais principalmente pela falta de infraestrutura adequada. A partir disso, podemos nos indagar até que ponto vai a autonomia do professor, na medida em que não há possibilidades de serem trabalhados outros conteúdos, visto a falta de infraestrutura ou a presença de uma infraestrutura tanto física quanto material que prioriza o esporte, negando, assim, outras possibilidades.

Sobre o tema do esporte, Pergher (2008) faz um interessante debate. Em seu estudo, o autor destaca que as atividades esportivas mostram-se hegemônicas na escola e na Educação Física. E ainda aponta que isso ocorre de duas formas: a primeira é em relação ao esporte como conteúdo hegemônico, e a segunda forma é em relação a sua lógica, trabalhada principalmente a partir de uma ótica de rendimento.

Esses estudos são apenas alguns exemplos dentre outros realizados pelo grupo F3P-EFICE, que trata das questões referentes ao trabalho do professor de Educação Física no âmbito das escolas públicas. Entendemos que as contribuições desses trabalhos que aqui apresentamos não tiveram como foco discutir o tema da proletarização. Porém, é possível que, ao buscarmos uma crítica mais contundente a essas dificuldades apontadas, no âmbito mais geral da sociedade, elas de fato sejam incluídas dentro de um contexto de aprofundamento das relações capitalistas dentro da escola que interfere diariamente no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. É nesse sentido que surge a ideia deste trabalho, que pode, dessa forma, ser sintetizado no seguinte objetivo geral: compreender a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente ao processo de proletarização docente.

3 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE PESQUISA

Partindo da discussão anterior e considerando que, visto o marco teórico utilizado, o professor encontra-se em processo de proletarização, o problema da pesquisa ficou delimitado da seguinte maneira: **como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente?**

Para melhor compreender o tema, partindo da pergunta norteadora algumas outras questões relevantes de pesquisa foram elaboradas para melhor direcionar o estudo:

- Quais as implicações da proletarização na organização do trabalho pedagógico dos docentes?
- De que maneira os professores compreendem a proletarização em seu cotidiano?
- Quais são e como ocorrem as formas de organização coletiva dos trabalhadores perante esse processo?

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Compreender a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente ao processo de proletarização docente.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Compreender as implicações desse fenômeno no trabalho pedagógico dos docentes.
- b) Identificar o que pensam os docentes acerca das implicações da proletarização docente no seu cotidiano.
- c) Compreender o processo de organização coletiva dos professores frente a esse processo.

4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DO MARXISMO

Este capítulo é dedicado à abordagem teórico-metodológica utilizada para realizar nossa pesquisa. Nosso ponto de partida é o materialismo histórico dialético. Além de ser uma visão de mundo, é também uma forma de interpretá-lo e propor sua transformação. Como já dissemos, o marxismo parte de uma oposição à visão idealista e fragmentada que a ciência clássica de viés positivista tem a respeito do mundo. Tais formas de compreender a história não levam em conta as leis objetivas que regem as relações sociais; por isso, diz-se que o marxismo cria a concepção materialista da história, levando em conta os princípios da dialética, que avança na compreensão dessa realidade.

El marxismo señalo el camino para una investigación universal y completa del proceso de nacimiento, desarrollo y decadencia de las formaciones socioeconómicas, examinando el conjunto de todas las tendencias contradictorias e concentrándolas en las condiciones, exactamente determinables, de vida y producción de las distintas clases de la sociedad, eliminando el subjetivismo y la arbitrariedad en la elección de las diversas ideas "dominantes" o en su interpretación y poniendo al descubierto, sin excepción alguna, las raíces de todas las ideas y diversas tendencias en el estado de las fuerzas materiales productivas. (LENIN, 1974, p. 25, grifos do autor)

Assim, a pesquisa dentro de uma perspectiva do materialismo dialético é histórica, porque parte da realidade social concreta para interpretar os fenômenos.

Para Triviños (2010), o método materialista dialético pode ser dividido em duas grandes etapas: o método de pesquisa e o método de exposição. O método de pesquisa é constituído pela escolha do fenômeno material a ser estudado, *o concreto sensível*, pois é a realidade que se apresenta para o pesquisador. Daí, passa-se à segunda etapa, que é a da *abstração ou análise*. É a partir do todo do fenômeno material social que iremos nos debruçar, mas faremos isso analisando suas partes, desde abstrações, para então podermos compreender o fenômeno na sua totalidade.

Já o método de exposição é aquele em que apresentamos o *concreto lógico*, que é resultado da organização e da reorganização dos materiais reunidos, sendo expostos após sua reorganização, que resulta em um relatório, forma escrita do concreto lógico:

o concreto lógico não é outra coisa senão o fenômeno material social que se desejou estudar. Nesse sentido, é um ponto final do estudo. Porém, de acordo com Marx, é um ponto inicial também, porque o fenômeno material social estudado aparece com novas possibilidades de desenvolvimento. O objetivo geral da pesquisa não era somente conhecer o fenômeno material, mas também fazer uma proposta de mudança profunda ou de transformação desse fenômeno material, porque se tinha a hipótese de que, dentro do modo de produção capitalista, esse fenômeno material tinha dimensões ingratas para os seres humanos envolvidos nesse campo. E a proposta deve pensar num futuro em que o fenômeno estudado tenha novas perspectivas de desenvolvimento (TRIVIÑOS, 2010, p. 162-163).

É nesse sentido que entendemos que nossa pesquisa parte de uma determinada realidade, a saber, o processo de proletarização docente, e pretende analisá-la de forma crítica, pensando também em possibilidades de superação dessa conjuntura.

Ao pensarmos a pesquisa científica como uma maneira construída pelo homem para tentar compreender a realidade em que vive, é impensável a ideia de uma ciência que possa ser neutra. Do ponto de vista da evolução do pensamento científico, não é possível separar o ser pesquisador do ser que se constrói como ser humano, com suas (de)formações de cunho político, cultural, social. Assim, concordamos com Lüdke e André (1986) quando apontam que

é pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as suas peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas [...]. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (p. 05).

Nesse sentido, aqui começamos a delinear claramente um posicionamento em relação à pesquisa acadêmica, antagônico ao pensamento tradicional de que possa haver neutralidade científica, como se os conhecimentos estivessem “soltos” pelo mundo, sendo o papel da pesquisa apenas “descobri-los”. Visão esta que ainda apresenta-se como dominante em algumas áreas do conhecimento e que, de certa forma, ainda mantém-se como hegemônica no campo da Educação Física. Partimos da necessidade de compreensão da ciência enquanto ação humana; sendo assim ela configura-se como uma “construção”, e não uma “determinação”. Ela existe dentro de um determinado contexto social, político e

histórico, sendo papel do pesquisador participar desse processo de construção, em que suas visões de mundo e sociedade estarão colocadas e serão fundamentais para o caminho em que será trilhada sua pesquisa.

Contudo, todas essas características que aqui defendemos não implicam a inexistência de um rigor metodológico tampouco a ausência de um embasamento teórico consistente. Em tempos em que a atual configuração da sociedade capitalista tem interferido de forma cada vez mais direta nos rumos dos processos educativos no mundo, nada é mais atual do que nos remetermos à teoria e fortalecê-la. Além disso, para tal, são necessários métodos pelos quais possamos analisar essa realidade consistentemente. Isso significa que teoria e método de pesquisa caminham lado a lado, ambos estão interligados, e que a relação de uma subordinação da teoria ao método ou vice-versa é deficitária para o bom andamento da pesquisa. Uma discussão sobre teoria necessita de uma discussão sobre o método.

Isso não significa abrir mão de teorias críticas ou do contexto político e histórico da ciência, tão necessários para uma transformação paradigmática da Educação Física, tampouco colocar o conjunto de técnicas acima do nosso aporte teórico. Compartilhamos da ideia de Minayo (2004) que, ao fazer a discussão sobre pesquisa social (e aqui entendemos que a pesquisa educativa também é pesquisa social), entende que *metodologia* não compreende apenas as técnicas para a apreensão da realidade, mas a compreende como um todo, abarcando as concepções teóricas de abordagem e também o potencial criativo do pesquisador. Ainda complementa sinalizando que

o conjunto de técnicas constitui um instrumental secundário em relação à teoria, mas importante enquanto cuidado metódico de trabalho. Elas encaminham para a prática as questões formuladas abstratamente. Seu endeusamento e reificação conduzem ao empirismo tão frequente ainda nas ciências sociais. Mas o contrário, isto é, a excessiva teorização e a pouca disposição de instrumentos para abordar a realidade, provenientes de uma perspectiva pouco heurística, conduzem a divagações abstratas ou pouco precisas em relação ao objeto de estudo (p. 21).

Ou seja, quando fazemos uma discussão sobre teoria, há de se fazê-la sobre o método, pois ambos caminham juntos na pesquisa. E para nos contrapormos ao método que ainda se configura como o dominante na área da Educação Física, precisamos de um embasamento teórico e metodológico qualificado, que justifique nossas escolhas para os

estudos que pretendemos fazer.

Para realizarmos tal pesquisa, faremos uso da pesquisa qualitativa. Acreditamos que essa perspectiva é a que pode trazer os melhores elementos para a temática proposta. Nossa justificativa subjaz na clara limitação que as pesquisas quantitativas têm para encontrar respostas pertinentes aos problemas educacionais na medida em que engessam o objeto de pesquisa em generalizações e leis gerais que muitas vezes não condizem com a realidade. Um exemplo são as pesquisas de larga escala que pretendem quantificar a aprendizagem dos estudantes através de métodos que não levam em conta questões políticas, culturais e econômicas; no nosso ponto de vista, tais questões são centrais para compreendermos os processos educacionais, na escola ou em qualquer outro espaço educativo.

Não fazemos, contudo, um juízo de valor em relação ao método quantitativo, como o que é qualitativo é “bom” e o que é quantitativo é “ruim”. Nossa compreensão é de que é necessária uma adequação do método para o objeto a ser estudado. E nesse sentido, vemos que as pesquisas que apenas quantificam as questões referentes à educação mostram-se limitadas principalmente porque em geral baseiam-se em visões conservadoras da educação e acabam buscando explicações puramente estatísticas para os fenômenos educativos. Além disso, essas pesquisas não raro limitam a participação do pesquisador enquanto parte integrante da pesquisa. Segundo Flick (2009), nesse tipo de abordagem,

os estudos são planejados de tal maneira que a influência do pesquisador bem como do entrevistador, etc., seja eliminada tanto quanto possível. Isso deve garantir a objetividade do estudo, pois, dessa forma, as opiniões subjetivas tanto do pesquisador quanto daqueles indivíduos submetidos ao estudo são, em grande parte, desconsideradas (p. 21).

Entretanto, sabemos que isso não significa que dados estatísticos não possam ser utilizados; pode-se de fato, a partir deles, tecer análises acerca da realidade. Inclusive, Triviños (1994) argumenta que essa dicotomia quantitativo/qualitativo não tem razão de existir. Para esse autor, que parte da perspectiva marxista, há o entendimento de que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a qualitativa. Das mudanças quantitativas é que os fenômenos passam a ter um salto qualitativo. A crítica feita aos métodos quantitativos surge quando apenas se busca o número e finda-se o processo investigativo exatamente quando ele deveria começar. Assim, o autor faz a ressalva de que aqueles trabalhos predominantemente quantitativos pouco têm contribuído no debate

acadêmico sobre os temas educacionais.

A pesquisa qualitativa na Educação Física surge então como uma importante alternativa frente ao modo quantitativo, fortemente arraigado nos princípios do positivismo. Oriunda das práticas investigativas das ciências sociais, como a antropologia e a sociologia, ganha relevância perante os fenômenos educacionais exatamente por poder compreender a fundo as relações sociais sem generalizar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Ou seja, em se tratando de investigações de âmbito educacional, o pesquisador se faz presente nas situações do cotidiano o qual pretende estudar, seja a escola, uma determinada aula em si, as reuniões docentes, etc.

2. *A avaliação qualitativa é descritiva.* A descrição dos fatos e acontecimentos é de extrema importância para este tipo de estudo. Diferentemente da pesquisa quantitativa que utiliza números, a qualitativa tenta descrever os fenômenos da forma subjetiva que se apresentam aos olhos do pesquisador.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* A intenção é poder compreender o objeto de pesquisa como um todo, desde a aproximação ao problema, passando pela metodologia e entrada no campo e chegando até a análise dos sujeitos, sem privilegiar apenas uma “conclusão” sobre o estudo.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* A proposta deste tipo de estudo não é testar hipóteses de pesquisa, tampouco tentar validar determinadas teorias e generalizá-las, numa relação de causa-efeito. A construção do conhecimento ocorre na medida em que as informações vão sendo recolhidas, cabendo ao pesquisador saber selecionar as questões mais importantes para serem trabalhadas mais a fundo.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Neste tipo de pesquisa, as informações coletadas não são apenas dados. Elas se manifestam carregadas de significados, seja o significado dos próprios sujeitos da pesquisa, seja o significado que amplie as discussões para o âmbito das relações históricas dos sujeitos.

Para Triviños (1994), as pesquisas qualitativas no campo da educação têm se baseado especialmente em dois enfoques. O primeiro é *o enfoque subjetivista-compreensivista*, de

inspiração na fenomenologia, que privilegia os aspectos da consciência, os aspectos subjetivos dos atores, a relevância dos fenômenos pelos significados. O segundo enfoque é o *enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural*, baseado principalmente nas ideias de inspiração marxista. Esse enfoque segue uma visão dialética da realidade social, partindo da necessidade de conhecer a realidade através da percepção, da reflexão e da intuição, de forma a analisar ampla e criticamente os objetos avaliados.

Para este estudo, procuramos nos utilizar do segundo enfoque, pois entendemos que o processo de proletarização docente advém de uma determinada condição histórica e estrutural, oriunda, essa condição, das relações do mundo do trabalho na sociedade capitalista. Além disso, nossa forma de pesquisa esteve pautada na participação direta no campo, buscando ter um olhar crítico-científico, a fim de conseguir algumas considerações importantes acerca da temática proposta.

4.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS COLABORADORES

Para definirmos o campo de pesquisa e quem seriam nossos colaboradores, partimos de alguns fatores que julgamos importantes. O primeiro deles é a adequação aos objetivos desta pesquisa. Nossa escolha, por mais óbvia que possa parecer, foi nos inserir de fato no cotidiano dos professores em seu local de trabalho, ou seja, a escola. Entendemos que essa inserção foi fundamental, pois ela significou a possibilidade de nossa compreensão da realidade ter mais elementos empíricos para darmos conta da análise e da síntese do propósito do estudo. Dessa forma, definimos como campo a ser pesquisado a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Segundo dados da própria SMED, em seu sítio eletrônico, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é formada por 96 escolas, estrutura que atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São ao todo 4151 professores, dos quais 156 atuam na disciplina de Educação Física.⁵ Além disso, as escolas da RMEPOA se caracterizam por situarem-se basicamente em locais periféricos da cidade, em bairros afastados do centro e com complexas situações sociais. Assim, podemos dizer que, nessas escolas, a realidade aparece “nua e crua” praticamente todos os dias, criando-se um espaço onde as contradições

⁵ Dados de agosto de 2013.

existentes na atual forma de sociedade mostram-se de forma clara. Com isso, a proletarianização do trabalho docente ganha contornos específicos nesse âmbito, nos quais os professores de Educação Física estão imersos de forma direta e patente.

A RMEPOA caracteriza-se por ter uma perspectiva pedagógica definida pelo chamado “Caderno Pedagógico n. 9”, no qual constam seus princípios teóricos e sua forma de organização curricular, fruto de um amplo debate ocorrido em meados da década de 1990 que resultou na proposta pedagógica que serviu de subsídio para a implementação do projeto “Escola Cidadã”. É nesse documento que se explica a escolha teórica e metodológica pela organização por *ciclos de formação*, que foram sendo implementados aos poucos nas escolas municipais. São três ciclos, com três anos cada, ampliando, assim, o processo de escolarização de oito para nove anos. A ideia do ciclo é baseada em princípios que entendem o currículo de uma forma mais abrangente, reforçando seu caráter histórico, sendo resultado das diversas forças sociais que compõem o espaço escolar.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (Caderno Pedagógico n.9, p. 8, 1999)

Ao defender um determinado ponto de vista, o documento, sobretudo, se opõe à forma curricular conservadora, inserindo a escola esteja no contexto cultural da sociedade, e não apenas no contexto “acadêmico” e “magistrocêntrico”. O texto defende que a escola não esteja desassociada do contexto político que a permeia, contendo, assim, as contradições que a ela são inerentes, seus avanços e recuos, sua face conservadora e sua face progressista.

O documento entende, porém, que a escola tem se pautado principalmente pelo seu viés conservador: uma escola que tem se apresentado como “acrítica, repetitiva, não criativa e, muitas vezes, discriminadora e excludente, ferindo aspectos que, no plano social mais amplo, a coletividade consegue como avanço” (p.11).

À época, a administração municipal, comandada pelo PT e os partidos que

compunham a Frente Popular, propuseram o processo de reestruturação curricular baseada nos ciclos de formação a partir das discussões com os educadores da rede. Com base em uma escola que rompesse com o ideal conservador, o modelo a partir dos ciclos

busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte (p.11).

Assim, os princípios da chamada ESCOLA CIDADÃ foram apontados como:

a) insistir nas relações indispensáveis que unem todas as áreas do conhecimento, pois se estuda a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas; isso pressupõe uma íntima ligação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-histórico-cultural dos educandos;

b) estudar as ligações permanentes existentes entre a história natural e social;

c) apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas, tendo clareza da necessidade de uma inter-relação solidária;

d) sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de escola progressista e transformadora, o que modifica criativamente o contexto.

Partindo disso, cria-se a proposta curricular dos ciclos de formação e defende-se uma organização de currículo que respeite o ritmo, o tempo e as experiências dos educandos, bem como a organização coletiva de cada escola. Em cada ciclo, existem princípios que norteiam o trabalho. A ideia é que se possa valorizar o sucesso, e não o fracasso, do educando. O documento deixa claro que o fracasso escolar não está ligado apenas à lógica seriada, pois esse problema está relacionado a diversos fatores, tanto internos quanto externos ao espaço escolar. Parte-se da ideia de que a proposta de ciclo avança em relação ao modelo seriado na medida em que permite que o educando possa construir o conhecimento de forma a respeitar o ritmo do seu aprendizado, dentro do ciclo de formação, ou seja, no período de três anos, correspondente a um determinado tempo de maturação do ser humano, com características bem definidas. Por isso, a estrutura por ciclos

operacionalizada corresponde

[...] de forma mais ampla, [a] um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sociocognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando. Eis por que se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo (p. 12).

Assim, os ciclos se relacionam tendo como base o desenvolvimento humano e a organização curricular. O primeiro ciclo de desenvolvimento corresponde ao período entre *6 anos e 8 anos e 11 meses*. Corresponde ao período de trânsito entre o estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. Sendo assim, o I Ciclo de formação, na estrutura curricular.

[...] caracteriza-se como um período em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola. Do mesmo modo, o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil (p. 21).

O segundo ciclo é o período entre *9 anos e 11 anos e 11 meses*. Período de aquisições intelectuais e da fase do pensamento concreto. Nesse período, o ciclo curricular

[...] deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior acrescentando-se um conjunto de novos conhecimentos, tais como as noções de cultura e língua estrangeira bem como o estudo geo-político-histórico, ampliando-se as noções próximas do meio para compreender questões de ordem municipal, estadual, nacional e internacional (não necessariamente nesta ordem) (idem).

E o terceiro ciclo, entre *12 anos e 14 anos e 11 meses*, é o período da adolescência, na qual o educando já produz suas próprias teorias, abstrai, compreende conceitos, propõe hipóteses e as testa. No III Ciclo

[...] continua-se o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores, evidenciando-se a concepção de politécnica em suas diferentes dimensões históricas e manifestações na sociedade tecnológica moderna, embora essa noção perpassasse todo o processo pedagógico desde o 1º ano do I Ciclo (ibidem).

Nos dois primeiros ciclos, a organização curricular é baseada em áreas mais globais do conhecimento, sendo que no terceiro ciclo já inicia-se a divisão entre as diversas disciplinas. Entretanto, a organização do corpo docente na proposta do ciclo de formação prevê a presença do professor de Educação Física desde o primeiro ano do primeiro ciclo (A10) até o último ano do terceiro ciclo (C30). Além disso, a proposta de ciclos prevê uma maior equidade entre as diversas áreas do conhecimento no terceiro ciclo, quando já há essa divisão, fazendo com que, via de regra, a carga horária de Educação Física seja a mesma em relação às das demais disciplinas.

A definição da RMPOA como campo de pesquisa deveu-se a alguns motivos. Primeiramente, o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o F3P-EFICE, tem longa tradição com estudos nesse campo, o que proporcionou uma aproximação mais tranquila, visto que o vínculo antigo entre o grupo e a SMED mantém o aspecto legal e legítima a realização de estudos com as escolas e os professores dessa Rede. Desde 2001, ano de sua constituição como grupo cadastrado no CNPq, já são mais de vinte produções – entre teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e atuais projetos – tendo como campo a referida rede de ensino (BOPSIN et al., 2010), nas quais o diálogo com os professores que estão na linha de frente da educação básica tem sido fundamental para compreender os diversos aspectos relacionados à Educação Física no âmbito escolar.

Além disso, outro fato que julgamos pertinente para termos escolhido a RMEPOA foi o fato de atuarmos como professor de Educação Física nessa rede, o que pensamos ter sido fundamental para que a própria forma de aproximação com outros colegas de área se tornasse mais fácil. Dizemos isso porque, enquanto professor de escola, já presenciamos situações que nos colocaram do outro lado e nos fizeram pensar o quão fundamental é o processo de entrada no campo de pesquisa. Como a escola é um ambiente que interessa e muito à ciência, é comum que haja uma quantidade considerável de pesquisadores interessados em realizar seus estudos naquele âmbito. Existem casos de pesquisadores da linha biológica da Educação Física que utilizam os professores como mão de obra para realizar medidas e avaliações de seus alunos, para obter dados que futuramente serão publicados como índices corporais de escolares, sem ao menos oferecer um retorno justificável para a comunidade escolar.

No âmbito das pesquisas da linha das ciências humanas e pedagógicas da Educação Física, nos preocupa aqueles pesquisadores que se limitam apenas a “usar” a escola como

espaço para a realização dos seus estudos, sem ao menos dialogar com os professores e a comunidade escolar, e se pretendem invisíveis, tentando se inserir o mínimo possível na realidade do campo a ser observado. É comum recebermos questionários que chegam via direção sem ao menos ser explicitado o propósito do estudo. Em nossa opinião, esse tipo de abordagem comete diversos erros. Mantém um afastamento que, ao não propor uma aproximação com a realidade a ser estudada, pode acabar gerando dados distorcidos, já que essa forma de abordagem nem sempre conta com a simpatia dos professores, tendo em vista que não propõe nenhum tipo de vínculo. Isso sem contar com aqueles docentes que se negam a responder, o que é, do ponto de vista político, uma atitude com argumentos bem sustentáveis, e não uma negação pela negação.

Dessa forma, acima de qualquer coisa, nossa inserção na realidade das escolas não foi meramente metodológica, mas partiu da premissa de que apenas o contato direto com a comunidade escolar nos traria elementos caros ao debate do processo de proletarização docente. Definimos como central a aproximação com os professores colaboradores e às comunidades escolares nas quais realizamos nossa pesquisa, pois foi essa inserção que nos proporcionou elementos concretos para o debate acerca do nosso objeto de estudo de forma muito mais fidedigna à realidade, não só pelas entrevistas, mas por todo o processo de campo vivenciado. Desde o processo de negociação com os professores e as escolas, até os deslocamentos aos locais escolhidos, além da relação criada com alguns estudantes e membros das comunidades escolares.

Como colaboradores do nosso estudo, tivemos a participação de seis professores, sendo quatro mulheres e dois homens. Inicialmente, esse número fora pensado para abarcar trabalhadores no início da carreira, outros numa posição intermediária e outros, mais para o fim, para que fosse possível ter diferentes perspectivas sobre o fenômeno e também para analisar a realidade das mudanças e dos avanços do processo de proletarização em diferentes momentos da carreira. Sendo assim, a escolha dos professores e das escolas se deu de modo intencional. Além da questão da experiência dos docentes, pensamos que era importante levar em conta algumas características estruturais das escolas, como tamanho, região e tempo de funcionamento, para que fosse possível um apanhado maior sobre as condições de ensino na RMEPOA.

Consideramos, também, nossas condições materiais objetivas para realizar tal pesquisa, tendo em vista nossa atual condição de pesquisador e trabalhador. Assim sendo, a

possibilidade de deslocamento até as escolas e a disponibilidade de horários dos professores para nos receber no período que tínhamos disponível para realizarmos a pesquisa também foi determinante na escolha de onde e com quem realizaríamos este estudo.

Nos aproximamos de quatro escolas municipais, que aqui chamaremos com os nomes fictícios de EMEF Moncada, EMEF Cienfuegos, EMEF José Martí e EMEF Santa Clara. Nessas quatro escolas, tive como colaboradores cinco professores, dois da EMEF Moncada e mais um em cada uma das outras três escolas, junto aos quais realizamos observamos não apenas as aulas, mas também outros elementos pertencentes ao contexto escolar, desde o deslocamento até o local de observação até a nossa saída. Com cada um desses professores, realizamos uma entrevista de caráter semiestruturado, que será explicada melhor a seguir.

Em determinado momento da pesquisa de campo, sentimos a necessidade de ter a visão não só do cotidiano do professor, mas também de questões relacionadas ao contexto mais amplo do trabalho docente. Com isso, achamos pertinente a colaboração de um professor que estivesse organicamente ligado ao movimento sindical, pois traria elementos privilegiados não só da escola em si, mas também das discussões no âmbito da vida funcional e a relação de negociação entre a mantenedora e a categoria profissional. Assim, contamos com a colaboração de uma professora que fez parte da direção da ATEMPA no período 2010-2013 e também atua como professora de Educação Física em uma escola da RMEPOA – foi realizada uma entrevista e a observação de duas reuniões da ATEMPA como análise de campo.

Do ponto de vista ético, tivemos preocupações importantes. Nossa primeira ideia era utilizar os nomes verdadeiros dos colaboradores, com a intenção de dar crédito a suas ideias, suas análises, seus depoimentos e suas visões acerca da discussão proposta. Entretanto, ao longo das entrevistas, o caráter crítico dos depoimentos nos fez recuar em nossa intenção, preservando os colaboradores em relação ao seu trabalho. Por isso, seus nomes e o nome das escolas são fictícios.

Tivemos o aceite dos colaboradores através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse termo, que foi enviado via correio eletrônico e devolvido da mesma forma pelos colaboradores, foram expostos os objetivos do estudo e quais procedimentos seriam adotados na pesquisa. No quadro a seguir, estão as informações de nossos colaboradores.

QUADRO 1 – COLABORADORES DO ESTUDO

Colaborador	Instituição	Ano de ingresso na RMEPOA	Carga horária na RMEPOA
Sílvio	EMEF Moncada	2008	20h
Omara	EMEF Moncada	2011	30h
Violeta	EMEF Cienfuegos	1996	60h
Vinícius	EMEF José Martí	2010	40h
Elis	EMEF Santa Clara	2011	40h
Mercedes	ATEMPA	1995	40h

A EMEF Moncada localiza-se no extremo sul de Porto Alegre. Nossa aproximação com a instituição foi feita por meio do que chamamos de “porteiro” – um facilitador para nossa entrada ao espaço escolar. Esse “porteiro” foi uma colega, professora da área de ciências, que em um dos turnos trabalha conosco na EMEF Rincão. Conversávamos, à época, sobre o projeto de mestrado e ela comentava sobre a EMEF Moncada dizendo ter contato com alguns professores de Educação Física, e que eles se mostrariam dispostos a contribuir com o trabalho. Assim, passei a acompanhar alguns turnos de trabalho nessa escola com dois professores: Sílvio e Omara. Sílvio tem 20h semanais de trabalho na escola, mais 30h na Secretaria Municipal de Esportes. Omara tem na EMEF Moncada 10h, mais 30h em outra escola da rede.

A Moncada é considerada uma escola média, atendendo cerca de 1000 estudantes. Das escolas observadas, é a mais nova, inaugurada no ano letivo 2009. Do ponto de vista físico, é a maior das escolas, com dois prédios de dois andares, um prédio específico para educação infantil, um grande refeitório, uma área coberta do tamanho aproximado de uma quadra de voleibol, duas quadras poliesportivas, um campo de futebol e uma ampla área de chão batido, porém de piso irregular. Em relação à comunidade escolar, há características que diferem um pouco da realidade das escolas mais periféricas de Porto Alegre, pois mesmo localizada em uma das extremidades da cidade, fica em um bairro em que existem condições estruturais bem mais acessíveis à população se comparadas à situação das outras comunidades observadas. Contexto social este que é igualmente diferente na outra escola do extremo sul de Porto Alegre que observamos.

A EMEF Cienfuegos também se localiza no extremo sul da cidade; porém, possui características distintas da Moncada. É uma escola que atende mais de mil alunos e já possui

décadas de atendimento à comunidade. Nosso contato com essa escola deu-se a partir de uma colega da área que trabalha lá há mais de 17 anos, a professora Violeta. A escola, apesar de grande, tem uma disposição física muito apertada, com os prédios próximos uns dos outros. Para a Educação Física, existem dois espaços destinados. Um ginásio, com piso de cimento em mau estado de conservação. Há marcações esportivas tanto na horizontal quanto na vertical da quadra, possibilitando a utilização de duas turmas simultâneas, apesar da redução que isso implica quando ocorre. Além do ginásio, há um espaço na rua de chão batido, também utilizado para as aulas de Educação Física. A característica mais marcante dessa escola é a condição social em que se encontra, pois situa-se em um dos bairros mais violentos de Porto Alegre. Isso, inclusive, está na fala da professora Violeta:

Bastante violência. Tem momentos piores, tem outros melhores. Agora, tá um momento assim, bem complicado. Bem complicado mesmo. De tu chegar no colégio de manhã e ter um corpo estendido na esquina, assim! É uma briga lá de... por espaço, tráfico. E também outras gangues de fora querendo entrar, porque a gente acaba sabendo um pouco, né. [...] As famílias todas tem alguém um pouco envolvido, de uma forma ou de outra, ou um conhecido, sabe. Aluno, ex-aluno, assim, morrendo. Tá... tá bem difícil (Entrevista professora Violeta, 22/08/13).

A EMEF José Martí localiza-se na zona sul da cidade e também é uma escola antiga, atendendo mais de mil estudantes. Nessa escola, nosso colaborador foi o professor Vinícius, cujo vínculo com a escola iniciou em 2011, inicialmente com 20h, e a partir do ano de 2012 com 40h semanais de trabalho. Ela é grande, e conta com diversos espaços para a prática das aulas de Educação Física. No centro da escola, há um espaço coberto, com marcações de vôlei e basquete, onde podem ser realizadas duas aulas ao mesmo tempo. Ao lado de um dos prédios, há uma pracinha para os pequenos e ao seu lado, um ginásio. Atrás do ginásio, há um espaço de concreto, com o piso em condições ruins, mas com duas goleiras, servindo como espaço para a prática do futsal. Além disso, ainda há outra pracinha, em mau estado de conservação e, ao fundo, no espaço destinado exclusivamente ao primeiro ciclo e jardim, um espaço entre as salas, também possível de ser utilizado para Educação Física.

A quarta escola que observamos e onde contamos com a colaboradora Elis, foi a EMEF Santa Clara. Das instituições que visitamos, essa foi a escola que, em relação à prática da Educação Física, apresenta as maiores dificuldades. A escola, com mais de 50 anos de funcionamento, localiza-se na zona leste da cidade e atende mais de 1000 alunos. O terreno

da escola é em uma encosta, o que faz com que os prédios sejam distribuídos em três níveis diferentes. No primeiro nível, o mais alto, há a entrada da escola e o prédio da direção, a sala dos professores e outras salas. Para a prática de Educação Física, no segundo nível, ao lado de prédios de sala da aula, há uma parte coberta, com cestas de basquete e uma arquibancada, utilizada também para os alunos praticarem futsal, adaptando goleiras com cones. Há também uma área denominada vôlei 1, onde há espaço (descoberto) para armar uma rede de vôlei. No terceiro nível, o mais baixo, há um espaço grande que, segundo a professora, eram duas quadras, mas que, durante as nossas observações, passava por obras.

4.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

4.2.1 Análise de documentos

Documentos são fontes importantes para as pesquisas no âmbito qualitativo. Eles podem trazer informações fundamentais que, conjuntamente com outras técnicas, ajudam na compreensão do fenômeno estudado. Ou seja, os documentos auxiliam na construção de um “estado da arte”, situando o fenômeno no contexto da pesquisa. Nossa intenção foi analisar documentos oficiais, como as normas da SMED, o Plano de Carreira dos professores, e Regimentos. Além disso, documentos das escolas, tais como os Planos Político-Pedagógicos (PPP's) e os planos de aula, também foram examinados. Nossa intenção também foi analisar documentos referentes à organização coletiva dos professores, tais como as cartas e os panfletos divulgados por sindicatos e organizações dos trabalhadores.

4.2.2 Observação participante

Em diversos tipos de estudos etnográficos e qualitativos, desde os antropológicos, passando por alguns estudos na área da saúde, e mais recentemente os estudos educacionais, a observação tem desenvolvido um papel importante na construção do conhecimento científico na pesquisa qualitativa.

Tratando especificamente dos estudos na área da Educação Física, a importância da observação pode ser compreendida a partir do próprio relato de alguns pesquisadores em seus estudos. Diehl (2007), ao estudar, através de uma etnografia, o impacto das mudanças

sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), destaca que a utilização desse método foi importante, pois possibilitou

participar da vida cotidiana dos/as docentes de Educação Física e obter uma variedade de informações que permitiram conhecer algumas ações e significados construídos pelos/as colaboradores/as envolvidos, e, do mesmo modo, analisar como vêm se configurando as relações entre os/as docentes e estudantes e entre os/as próprios/as docentes enquanto coletivo e de que forma as profundas mudanças vêm se apresentando (p. 87).

Em outro estudo etnográfico realizado também em escolas da RMEPOA, Bossle (2003) relata essa importância não só do ponto de vista científico, mas do ponto de vista profissional, na condição de também professor de Educação Física da citada Rede de Ensino:

ao mesmo tempo que observava os professores participantes do estudo, procurei compreender o seu fazer pedagógico, confrontando-o frequentemente com minha própria prática educativa nas situações em que presenciava. Esse exercício reflexivo permitiu-me uma releitura da minha própria prática, à medida que aprofundava a convivência com os professores de Educação Física das escolas, seus hábitos, convicções, dificuldades e expectativas (p. 110).

Devido a essa gama de possibilidades e de perspectivas de sua utilização é que diversos autores indicam a observação como o principal instrumento de coleta de informações nos estudos de âmbito qualitativo. Para melhor definir o “observar”, concordamos com Triviños (1994), que aponta que observar não é apenas olhar, mas sim

[...] destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, sejam estudados seus atos, atividades, significados, relações, etc. (p. 153) [grifos do autor].

Obviamente, o “observar”, do ponto de vista da ciência, não é e nem pode ser igual ao “observar” que todos nós fazemos em nossos cotidianos, olhando e caracterizando objetos ou pessoas segundo nossas condições sociais e culturais, crenças ou posicionamentos políticos. Por isso, alguns cuidados devem ser tomados na hora de utilizar a

observação durante uma investigação. Isso não significa que a observação estará imune às subjetividades do pesquisador, até porque a própria subjetividade é uma das principais características da pesquisa qualitativa, e ela está presente desde o momento da eleição do problema de pesquisa até a síntese de todo o processo investigativo.

Como apontam Lüdke e André (1986), para que esse instrumento seja válido e fidedigno, precisa ser, antes de mais nada, controlado e sistemático. O planejamento cuidadoso é parte fundamental para o pesquisador antes de iniciar a observação.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (p. 25) [grifo dos autores]

Negrine (2004) ainda destaca que os registros devem ser os mais descritivos possíveis, livres de juízos de valor. É necessário que a observação seja intencionada com os objetivos do estudo e que seja sustentada pelo corpo de conhecimentos teóricos utilizados pelo pesquisador. Ainda segundo o autor,

requer que se utilize processos mentais superiores como: a atenção, a percepção, a memória e o pensamento, para observar fatos e realidades sociais presentes. Nesse caso é fundamental que a observação das pessoas se realize num contexto real no qual desenvolvem normalmente suas atividades (p. 67).

Complementando, Silva (2007) elenca algumas características importantes que o observador deve ter, a fim de auxiliá-lo na coleta das informações: *intenção*, motivada pelo interesse de pesquisa e relacionada com o problema desta; *atenção*, intimamente ligada à concentração e à intenção; *registro*, momento de passar para o papel o que foi observado. Segundo a autora, quanto mais detalhada e descritiva for essa etapa, mais eficiente será o processo de análise e interpretações das informações.

Nesse sentido, construímos um diário de campo a partir das observações realizadas nas quatro escolas. As observações foram feitas dentro da disponibilidade tanto do pesquisador em deslocar-se para as escolas quanto dos colaboradores. No total, foram um pouco mais de 40 horas de observações, nas quais realizamos anotações sobre as aulas observadas, bem como sobre outros aspectos observados não relacionados à aula em si,

além de um elemento que julgamos ter sido fundamental, tanto para a análise dos dados posteriores quanto para a organização das entrevistas: as conversas informais com os professores.

Chamou nossa atenção o fato de os professores estarem sempre dispostos a conversar para relatar suas práticas, suas dificuldades, debater acerca dos assuntos referentes à área. Para critério de saída do campo, foi adotada a ideia de não ineditismo das observações. Ou seja, quando começamos a perceber que, em relação ao nosso objeto de estudo, a ida a campo para observar já havia cumprido o seu papel na construção da pesquisa, e que a partir de então a permanência no campo não surtiria nenhum efeito considerável para a continuidade de nosso estudo. A partir desses registros é que organizamos as entrevistas.

4.2.3 Entrevista

Além da observação, um dos instrumentos possíveis e que merece destaque é a entrevista. É um instrumento que proporciona uma interação direta com os sujeitos da pesquisa e que tem contribuído de forma relevante para os estudos realizados no âmbito da educação. Sobre a entrevista, Negrine (1999) argumenta que, por ser uma estratégia de coleta de informações em que se está frente a frente com o colaborador, permite um vínculo maior com o indivíduo, possibilitando uma maior profundidade nas perguntas elaboradas como roteiro.

Esse autor cita as diversas possibilidades de nos utilizarmos desse instrumento, e cita três tipos mais comumente utilizados: entrevista *estruturada*, quando o pesquisador usa um determinado roteiro de pesquisa e o segue fielmente; a entrevista *não estruturada*, quando não há roteiro pré-estabelecido; entrevista *semiestruturada*, onde há um roteiro pré-estabelecido, mas é possível flexibilizá-lo de acordo com o andamento da pesquisa.

Dentre esses diversos tipos de entrevista, acreditamos que a mais adequada para nosso estudo e que traria as melhores contribuições é a do tipo semiestruturada, pois esse instrumento possibilita um roteiro para o diálogo, além de ser flexível para que os participantes incluam novas questões e contribuições relevantes sobre o estudo (Molina Neto, 2004). Seguindo essa mesma linha, Triviños (1994) privilegia a entrevista semiestruturada, pois entende que esta valoriza a presença do investigador e oferece todas

as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance liberdade e espontaneidade em suas respostas, o que acaba por enriquecer o processo investigativo e trazer contribuições pertinentes ao estudo. Para o autor, esse tipo de entrevista parte de alguns questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem novas hipóteses, na medida em que o investigador vai recebendo as respostas de seu colaborador. Dessa forma, o colaborador passa a participar de forma efetiva do conteúdo do estudo.

Em relação às questões elaboradas para esse tipo de entrevista, Triviños (op. cit) aponta que

[as] perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (p. 146).

Assim, organizamos um roteiro de perguntas baseado no corpo teórico de nosso estudo, tendo ligação também com as observações realizadas e as conversas informais com os professores durante o período no campo, para então poder contemplar os assuntos que julgamos ser pertinentes para dialogar com os colaboradores, tendo flexibilidade para acrescentar outras questões também importantes.

Nesse sentido, ao se organizar as perguntas para uma entrevista, deve-se levar em conta como estas podem ser significativas para atingir os objetivos do estudo. Para Negrine (1999), as perguntas podem ser “abertas” ou “fechadas”. As perguntas “abertas” são aquelas nas quais a resposta é mais subjetiva, e que permite ao entrevistado fazer um relato mais amplo do tema questionado. Já as perguntas “fechadas” são aquelas em que as respostas tendem a ser objetivas. Negrine entende que é necessário tomar alguns cuidados na elaboração do roteiro de perguntas, principalmente no que tange à escolha de perguntas abertas ou fechadas. Por isso, enfatiza o fato de que, não sendo os entrevistados pessoas do círculo de relações do entrevistador, é mais recomendável que se inicie a entrevista com perguntas abertas, pois estas podem abrir caminhos para que o pesquisador possa, ao longo da conversa, obter informações mais importantes para sua investigação.

Nesse estudo, algumas condições de relação com os colaboradores tornaram a realização da entrevista mais fácil, outras condições, por outro lado, nos fizeram tomar

alguns cuidados a mais. Por um lado, todos são colegas da RMEPOA e, por isso, partilham de experiências, mesmo que em locais de atuação diferentes, muito próximas em diversos aspectos que são comuns a toda a rede. Organização curricular, mantenedora, cursos de formação, são todas características em comum, que serviram para aproximar os colaboradores, tornando as entrevistas muito mais leves, o que proporcionou um diálogo mais aberto; isso nos trouxe contribuições muito relevantes acerca da temática, visto que a relação entrevistador-entrevistado era uma relação entre pares.

Por outro lado, essa mesma relação redobrou a atenção para separarmos a condição colega de pesquisador. Durante muitos momentos, sentimos a proximidade com a fala dos professores quando relatavam situações muito próximas às nossas. Obviamente, não há a possibilidade de separar as pessoas em partes. Nesse caso específico, o ser pesquisador e o ser professor são um só, e pensar em separar isso seria ir na contramão da própria teoria que aqui defendemos. Entretanto, tivemos um cuidado metodológico para que o “ser professor” não influenciasse nossos colaboradores com perguntas que pudessem responder apenas a nossos anseios enquanto professor, mas que dialogassem com o propósito do estudo.

Com cada colaborador foi realizada uma entrevista que durou entre 23 e 59 minutos. Após a realização das entrevistas, as transcrevemos e enviamos aos colaboradores, para que lessem e alterassem o que achassem necessário. A partir de então é que nos utilizamos delas para compor a gama de informações analisadas, para interpretar as informações e construir nosso estudo.

4.3 DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise e a interpretação das informações no âmbito da pesquisa qualitativa não são algo estanque. Ou seja, do ponto de vista metodológico, a interpretação das informações é um processo bastante amplo, que permeia todo o processo investigativo. Baseando-se nas técnicas que utilizamos, criamos categorias de análise a partir do material empírico que construímos ao longo deste estudo. Para dar uma sustentação epistemológica às análises, uma das técnicas adotadas foi a realização da triangulação dos dados, de modo que a plausibilidade de nossa discussão seja baseada não apenas em uma fonte específica, mas que encontre sua materialidade em diversos meios.

Para Trivínos (1994), a técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima

amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Para isso, devem estar articulados, ou seja, triangulados, três aspectos: *processos e produtos centrados no sujeito* (como entrevistas, observações, etc.); *elementos produzidos pelo meio do sujeito* (documentos oficiais, etc.); *processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macrorganismo social no qual está inserido o sujeito*, a partir da teoria estabelecida. Dessa forma, foi possível compreender o fenômeno de forma mais aproximada com a realidade.

Após o período de análise de documentos, de observações participantes e da construção do diário de campo, além da realização de entrevista com os colaboradores, fizemos o processo de triangulação dos dados, que resultou na elaboração de algumas categorias de análise. Essas categorias surgiram a partir do agrupamento de conjuntos de significados obtidos através do trabalho de campo em temas afins. Tal organização teve como objetivo pontuar algumas temáticas de modo que fosse possível analisar de forma mais particular o objeto de estudo e seus atravessamentos na construção do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. Entretanto, tivemos o cuidado para que o processo analítico das categorias não tivesse um fim em si mesmo, haja vista que, a partir da premissa da totalidade no âmbito da discussão marxista, trabalhar o tema da proletarianização de modo muito segmentado seria ir de encontro a tudo aquilo que defendemos como forma de procedimento para a pesquisa científica. Assim, tomamos o cuidado de transversalizar a temática da proletarianização e as diferentes formas nas quais ela se apresenta na escola, no trabalho e na organização dos professores.

É por isso que toda a pesquisa, de algum modo, trata da organização do trabalho pedagógico. Retomamos o problema de pesquisa deste estudo: **como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarianização docente?**

Buscamos analisar diversos elementos do processo de proletarianização do trabalho docente. E foi através da análise desses elementos que refletimos acerca da organização do trabalho, pois tais configurações são a base, a referência de trabalho na qual estão inseridos os professores, onde está a realidade que os docentes enfrentam cotidianamente. A tentativa de resposta que tentamos dar ao problema do estudo é nesse sentido, relacionando os diferentes aspectos de uma condição proletária no trabalho docente e como esses elementos acabam sendo determinantes (sem ser deterministas) na organização do trabalho

pedagógico dos professores de Educação Física da RMEPOA.

Sendo assim, identificamos três aspectos, que, no limite do nosso estudo, apresentaram-se como mais importantes para compreender o objeto de pesquisa, e que transversalizam o processo de proletarização. O processo de entrada na rede, a relação do professor com a autonomia e a organização coletiva dos professores de Educação Física na escola e no sindicato.

5 O PROCESSO DE ENTRADA NA REDE: OS DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE

Dos seis professores de Educação Física que colaboraram com nosso estudo, dois são considerados iniciantes: Elis e Vinícius, ambos advindos da Universidade Federal do Rio Grande do sul. Para ambos, a RMEPOA é o primeiro contato profissional no campo da educação.

O processo de entrada de um professor iniciante em uma instituição de ensino é importante na medida em que os anos iniciais são fundamentais para que esse docente possa estabelecer uma relação mais tranquila com sua construção pedagógica. Diversos autores corroboram a ideia de que a construção docente é um processo constante de aprendizagem, e que diversas são as etapas para um profissional se consolidar como um professor. Um dos períodos fundamentais é esse processo de inserção profissional. Segundo Marcelo (2009),

la inserción profesional en la enseñanza, como venimos comentando, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 5).

De acordo com o autor, o período de inserção profissional se configura como um processo ritualístico, no qual a cultura docente é transmitida ao professor iniciante. Os conhecimentos, os valores e os símbolos da profissão docente, todos são elementos que irão fazer parte da formação do sujeito enquanto professor, e que nesses anos iniciais ganham um peso importante.

Além disso, a relação com o entorno social também é uma questão central, como aponta Marcelo (2009). Ao iniciar sua vida profissional, dependendo da relação que o docente tiver com o público atendido, a construção do seu trabalho pode ser facilitada ou dificultada. Essa condição nos parece ter grande relevância, principalmente porque as escolas da RMEPOA apresentam características marcantes: estão em locais de vulnerabilidade social, com grandes índices de violência e tráfico de drogas, cujo acesso aos direitos básicos, como transporte, saúde, emprego, etc., é bastante dificultoso para grande parte da população.

Por isso, é preciso que os docentes que estão ingressando na escola pública compreendam essa realidade, para inserirem-se nela, problematizá-la e discuti-la junto aos educandos e à comunidade. Esta nos parece ser uma das possibilidades para que se tenha um processo mais harmônico de adaptação ao trabalho.

É interessante pensar que a inserção do professor iniciante também é um processo de transição entre ser estudante e ser professor. Nesse processo “estudante-professor”, o professor iniciante, segundo Marcelo (2009), ao mesmo tempo em que tem de dar aula, precisa “aprender a dar aula”. Isso porque é comum nesse processo de iniciação que os docentes acabem confrontando toda a visão idealista que construíram durante seu processo de formação ao atuarem com os estudantes e a escola real, nas suas contradições *in loco*. Sendo assim, são determinantes para os rumos da carreira do novo professor as experiências que tiver no início de sua vida profissional no ambiente escolar.

Nossas observações, em conjunto com as entrevistas desses professores, nos fizeram refletir acerca do processo inserção do trabalhador da educação em seu espaço de trabalho, Por isso, existe a necessidade de que as mantenedoras e as gestões educativas tenham uma política de assistência para com o trabalho pedagógico dos docentes iniciantes, uma vez que o contexto de trabalho, como nos referimos antes, é decisivo para definir os rumos da vida profissional desse professor.

É o que podemos constatar da fala do professor Vinícius. Ele se formou em 2009 e logo após ingressou na rede, em setembro de 2010, sendo essa a sua primeira experiência docente. Havia realizado o concurso para 20h, mas iniciou sua jornada com 30h, complementando sua carga horária com um regime suplementar de 10h de trabalho em outro local. O professor, que hoje atua apenas na EMEF José Martí, já passou por outras duas escolas da rede.

A partir desse contexto, ele relata o princípio dificultoso que teve. Apesar de dizer que fora bem acolhido pelos colegas, acredita que sua entrada nas turmas poderia ter sido melhor, pois lhe disseram apenas as turmas, os horários e que seu início seria imediato. Além disso, o docente pegou turmas que estavam desde o começo do ano letivo sem aula de Educação Física e, tendo chegado em setembro, o processo de construção de um vínculo para que pudesse organizar o seu trabalho foi bastante dificultoso. O próprio professor define sua entrada na RMEPOA como “relâmpago”, termo que usa para definir a condução apressada que teve ao trabalho. Neste trecho da entrevista, fica mais clara a ideia que o

professor quer expressar:

a minha entrada na prefeitura, diria que foi difícil. Porque eu não tinha experiência nenhuma. E na hora que tu chega já mais pro final do ano, já em setembro, né, já me deram as turmas e eu tinha que me virar com as turmas. Lá na Escola *Tom Jobim*⁶, principalmente, que eram mais turmas e elas todas eram turmas dos pequenos, de primeiro ciclo, primeiros anos do primeiro ciclo. E eu tive bastante dificuldade assim lá. E já no *Calixto Garcia* foi um pouco mais tranquilo, que eram os alunos maiores assim, a dinâmica era diferente, né, de tu trabalhar, dá pra conversar melhor assim [sic] (Entrevista Vinícius, 13/05/2013).

Ainda segundo o professor, um fator positivo em relação a essa situação foi o acolhimento do grupo de professores. Entretanto, ele faz uma crítica a esse processo de entrada, pois considera que poderia ter sido melhor. Segundo ele, houve um apressamento no seu ingresso, e as equipes diretivas tiveram pouco cuidado com o processo de iniciação. Apenas diziam “tuas turmas são essas e vai!”. Ninguém o apresentou: “este aqui é o professor e vai começar a dar aula”. Segundo ele, logo que entrou, já chegou à escola “dando aula”. Não houve sequer uma apresentação formal às turmas.

Isso pode estar relacionado com o atual contexto da RMEPOA, em que há uma falta considerável de professores devido ao alto número de aposentadorias, licenças-saúde, faltas recorrentes, dentre outras situações que colocam os quadros de Recursos Humanos das escolas em déficit. Assim, se a entrada “relâmpago” em sala de aula nos parece uma condição complicada para qualquer professor, para o professor iniciante pode se constituir em uma experiência traumática que, se não o afasta, cria situações desfavoráveis ao trabalho docente.

Essa forma de inserção pode trazer grandes problemas, principalmente na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as turmas são assumidas sem o tempo necessário para uma organização do ponto de vista pessoal, o que compromete seu planejamento de curto e médio prazos e interfere diretamente não apenas no andamento do trabalho individual, como também no trabalho coletivo da instituição de ensino.

Além do processo apressado de ingresso ao trabalho propriamente dito, as escolas mantêm algumas práticas internas que nos chamaram a atenção. É de praxe em boa parte das escolas da RMEPOA que os professores mais antigos tenham preferência na escolha de

⁶ Todas as escolas citadas pelos colaboradores tiveram seus nomes alterados.

turmas para o ano seguinte. Isso não é uma prática que tenha respaldo legal, mas que se constituiu numa cultura, muitas vezes intocável, dentro de algumas instituições. No caso do professor Vinícius, ele é o último de um grupo de cinco a escolher as turmas para lecionar. Segundo seu relato, essa sistemática até o beneficiou, pois ele tem gostado de trabalhar com os anos iniciais; pelas escolhas dos outros professores, acaba contemplado com as turmas de sua preferência.

Entretanto, nossa análise é que, por trás dessa forma de escolha, existe uma relação de poder instaurada que não condiz com a construção de um trabalho pedagógico que se proponha a ser questionador e transformador de uma determinada realidade, que pense na autonomia e na emancipação dos seres humanos, pois o critério definidor não é pedagógico, mas privilegia escolhas individuais em vez do bem-estar coletivo da escola.

Relaciona-se com essa constatação o estudo realizado por Freitas (2002), um artigo baseado em uma dissertação de mestrado que apresenta alguns resultados de uma pesquisa com o objetivo de tratar da influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante em cinco escolas de Minas Gerais. No estudo, foram ouvidos professores iniciantes e professores experientes sobre o período inicial de suas carreiras.

A partir da análise comparativa das entrevistas, das observações e da análise documental, verificamos que é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. (FREITAS, 2002, p. 160)

Ainda segundo a autora, com o passar do tempo, o professor, como forma de reconhecimento, passa a possuir o direito de escolher suas turmas, quando, na teoria, está mais preparado para lidar com situações mais difíceis (FREITAS, 2002).

O que se apresenta, portanto, é uma característica que a organização escolar tem tratado, do ponto de vista das relações profissionais da sociedade capitalista, diferentemente de outros campos e áreas de trabalho. Sabemos que aos trabalhadores mais experientes são passadas as tarefas mais importantes, tanto pela responsabilidade quanto pela maturidade necessária para lidar com a complexidade da situação. A escola, entretanto, tem tratado inversamente essa relação. Isso nos leva a pensar nesse processo de dois modos.

Por um lado, o próprio ato de inclusão de um novo trabalhador já é marginalizador, já é excludente, pois o insere no “fim da fila” de uma relação de poder que, do ponto de vista legal, inexistente, mas se naturaliza na cultura escolar como uma lógica intocável; e ainda o coloca em situações que deveriam ser inversas, nas quais o suporte deveria ser a tônica da construção pedagógica. Por outro lado, temos os professores mais antigos que, devido a todo o processo de precarização do ensino público e às dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico em situações nas quais estão inseridos na escola pública, veem nessas conquistas, muitas vezes, o “respiro” necessário para que possam seguir atuando e construindo suas estratégias pedagógicas ao invés de abandonarem a carreira docente.

Essa sistemática apenas reflete uma forma de organização tipicamente baseada na ideia do “mérito”, tão difundida na sociedade em que vivemos e que apenas contribui para manter as desigualdades entre as pessoas. Além disso, é uma prática completamente antipedagógica, na medida em que não leva em consideração a possibilidade de uma construção pedagógica entre os próprios pares de uma determinada área de conhecimento, apenas se consolidando como uma forma de manter o privilégio de escolha para alguns e, para os mais novos na escola, professores iniciantes ou não, a “sobra”. Não foi o caso do professor Vinícius que, mesmo sendo o último a escolher, teve seus pedidos atendidos. Mas do ponto de vista da “lógica” adotada pela escola, podemos dizer que o princípio pedagógico é ferido.

Essa situação, na qual o professor iniciante se depara com uma realidade adversa para desenvolver seu trabalho, foi notada também com a professora Elis. Ela ingressou na RMEPOA em 2011 com 20h de trabalho na EMEF Santa Clara. Logo no início, complementou sua carga horária em outra escola. Hoje, trabalha em outra escola, EMEF Guantánamo, com 40h, mas à época de nossas observações tinha 20h na EMEF Santa Clara e 20h na EMEF Guantánamo. A título de explicação, nossas observações foram realizadas apenas na EMEF Santa Clara.

Assim como Vinícius, a primeira experiência de Elis em escola foi ao iniciar a docência na Rede Municipal:

Eu entrei na rede municipal no início de 2011. Fui nomeada em caráter emergencial pra suprir o quadro no início do ano letivo. Fui lotada em duas escolas na Lomba do Pinheiro. Vinte horas na EMEF Santa Clara e 10h na EMEF Roberto Nesta. Eu nunca havia dado aula em escola nenhuma a não

ser nos estágios da faculdade. E me preparei pra dar aula conforme eu imaginava que deveria ser uma aula, né, com parte inicial, desenvolvimento, parte final. E fui dar aula para a C30 e C20. Hã... não conseguia dar aula, porque na escola onde eu tinha 20 horas não tinha muito a cultura de aula dirigida, os alunos ficavam bastante à vontade pra escolher as atividades que iam fazer e “se” iam fazer (Entrevista Elis, 11/11/13).

O relato da professora nos mostra o que diversos autores chamam de “choque” com a realidade. O momento de chegada a um determinado contexto coloca o professor em contradição, pois toda a gama de conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação inicial é posta em xeque diante de um contexto que, muitas vezes, não permite construir um trabalho baseado em tais conhecimentos.

Em um trabalho anterior (BERNARDI, 2008), no qual procuramos compreender como os cursos de licenciatura preparam seus egressos para a prática docente escolar, pudemos identificar que um dos motivos para tal distanciamento entre a academia e a escola é que os futuros professores passam sua vida acadêmica praticamente imersos em teorias, e somente nos últimos semestres do curso no estágio se deparam com alunos reais. Molina e Molina Neto (2002) apontam que na maioria dos casos os cursos de licenciatura se pautam por discursos didáticos que idealizam um modelo de aluno, de professor e de escola.

No primeiro dia em que nos dirigimos à EMEF Santa Clara para realizar observações, nos deparamos com uma situação relatada pela professora mesmo antes de chegarmos à escola e que tem se constituído como um aspecto cultural. Um dos primeiros relatos, em tom de preocupação, foi o de que a escola sofre constantemente com a falta de professores. Desde o seu início como professora de Educação Física nessa instituição, é mais comum haver a falta de pelo menos um professor por dia do que estarem todos na escola.

Dessa forma, o quadro-horário das turmas e das aulas é sempre uma incógnita. Com isso, muitas vezes Elis entrou em sala de aula para preencher a lacuna de um colega ausente, abrindo mão compulsoriamente dos horários destinados ao planejamento. Uma situação desse tipo ocorreu exatamente no mesmo dia em que fomos conhecer a escola:

No momento em que conversávamos, o coordenador de turno chega e pergunta se ela não quer ficar com uma turma de B30, pois a professora de Educação Física desta turma não tinha vindo. Ela respondeu que estava naquele momento mostrando a escola para mim e que já tinha períodos demais sobrando. No total, pelas suas contas, eram 43 períodos em a ver, de turmas que ela substituiu um professor ausente, em detrimento de seus

períodos destinados ao planejamento das aulas (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/12).

Além disso, segundo o relato da professora, por diversas vezes lhe foi solicitado para que desse conta de mais de uma turma ao mesmo tempo. Uma das soluções encontradas pela gestão escolar para enfrentar o problema da falta de professores é juntar o horário de algumas turmas, possibilitando que tenham a aula, mas que ao mesmo tempo sejam liberadas mais cedo.

Uma das coordenadoras chega e avisa a professora de que devido ao número excessivo de professores que faltaram, ela teria que juntar turmas, mas que sairia mais cedo. Dos três períodos que assisti, dois foram com a professora tendo que dar conta de duas turmas ao mesmo tempo. Assim, em determinado momento, o espaço coberto tinha alunos jogando futsal, dois grupos jogando vôlei e outro grupo fazendo arremessos na cesta de basquete, além dos alunos que estavam jogando os jogos dentro da sala de Educação Física. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/12)

A partir desses relatos, é possível identificar dois aspectos importantes acerca da organização do trabalho pedagógico desses professores. O primeiro deles é que há um claro processo de intensificação do trabalho docente, pois dentro do seu período de trabalho, a professora precisou dar conta de condições de sobrecarga, como a necessidade de se ocupar de duas turmas ao mesmo tempo, o que também prejudica a construção de um trabalho propositivo e intencionado para uma aula de Educação Física. Em uma de nossas observações, para exemplificar, a professora tinha apenas um espaço semelhante a meia quadra de voleibol para cerca de 50 estudantes. Poderíamos referir o termo “extensificação”, pois a professora acaba tendo que trabalhar mais horas dentro do próprio turno de trabalho, além de ter de levar para casa o trabalho de planejamento que poderia realizar nas horas que lhe são de direito durante sua estada na escola.

Partindo de uma visão de totalidade, tais circunstâncias são condições que se apresentam não só para os professores iniciantes, mas para todo e qualquer professor que está ingressando na referida rede. É o caso, por exemplo, da professora Omara, da EMEF Moncada. Ela trabalha na área da Educação Física há mais de 20 anos, mas ingressou recentemente na RMEPOA. Seus trabalhos anteriores eram no âmbito da educação infantil no ensino privado, sendo a Rede sua primeira experiência no ensino fundamental. A professora atualmente trabalha 40h semanais, sendo 10h na Moncada e 30h em outra escola

municipal, também na zona sul da cidade. Para ela, o desafio está na organização do seu trabalho diante de duas características bem distintas em relação à comunidade. Isso fica mais claro em uma passagem do nosso diário de campo, um breve diálogo com a professora Omara, após uma observação na EMEF Moncada.

Após a observação da aula, encontro a professora Omara retornando para a sala dos professores. Comentei brevemente que achei suas turmas muito tranquilas e ela disse que é uma característica da comunidade e que ela achava os alunos com características de escola particular. (Diário de Campo, 25/10/12)

Já em uma passagem da entrevista, a professora destaca como sendo o grande diferencial entre as duas escolas que trabalha exatamente o contexto social no qual estão inseridas as duas instituições:

eu posso te dizer que, das duas escolas que eu trabalho, o grande diferencial é que uma escola foi feito um assentamento (EMEF Moncada). A outra é um loteamento. Isso já faz um grande diferencial de público. Então, a escola onde foi feito o assentamento são pessoas mais simples. E a escola do loteamento, são pessoas com um pouco melhor o padrão financeiro. Em compensação, a escola do assentamento, é uma escola mais antiga, tem mais espaço, tem mais recurso material, que a outra escola ainda não tem ainda. Então, o espaço é pequeno, material mais restrito. Então, esse é o **choque** que eu vivo hoje. Né, a coisa bem direta, é isso. Trabalhar numa e noutra tem esse grande diferencial, assim [sic] (Entrevista Omara, 3/10/13, grifo nosso).

O choque, referido pela professora, é um aspecto relevante para considerarmos as possibilidades de organização do trabalho por parte do coletivo de professores de Educação Física e de cada um profissionalmente. A realidade e o entorno social precisam ser entendidos como sendo parte integrante da escola, e não a margem. Sendo a escola um local de socialização, não há como pensar que tais condições materiais objetivas não interferem na organização escolar. Seja em relação ao público, seja em relação ao contexto da escola em si. Quando a professora fala que os estudantes da EMEF Moncada “parecem ser de escola particular”, nosso entendimento é que essa fala não foi proferida no sentido de estabelecer uma comparação, como se estudantes de escolas particulares fossem, *a priori*, mais “comportados”. Tanto é que, na sua entrevista, a própria professora deixa claro que dificuldades existem tanto no âmbito privado quanto no âmbito público. O que entendemos

é que o cotidiano escolar reflete as contradições de classe; quanto mais acentuadas forem, mais se manifestam em conflitos sociais, seja na comunidade na qual está inserida a escola, seja dentro da própria escola. Tal elemento não pode ser desconsiderado quando falamos acerca da organização do trabalho pedagógico.

Outra situação recorrente é o acúmulo de funções muitas vezes exercido pelos professores. Sobre esse tema, a professora Omara relata a falta de apoio institucional nas políticas de inclusão:

as maiores dificuldades, pra mim, nos últimos tempos, assim, é a falta de apoio na tal da política de inclusão. A gente não tá preparado, não tem retaguarda, né. E tão nos obrigando a assumir papéis, funções, né, que tu tem que tirar daonde tu não sabe, né, pra tentar cumprir essa função. Pra mim tem sido, assim ó, muito mais do que falta de espaço, muito mais do que falta de recurso material, tem sido isso pra mim, assim. Tem alguns casos bem pontuais que tá tendo dificuldade assim. Então, pra mim tem sido assim, um grande incômodo nos últimos tempos [sic] (Entrevista Omara, 3/10/13).

A falta de apoio evidencia o problema da intensificação do trabalho docente. É o professor, devido à falta de recursos humanos, tendo que assumir diversas funções além da docência em si. Foi possível fazer uma análise acerca do processo de inserção de professores que já tinham experiência em outros espaços, mas que relatam as suas experiências no início da trajetória como professores de Educação Física na RMEPOA.

É o caso da professora Mercedes. Logo que entrou na rede, em 1995, a escola para a qual ela foi designada começou a passar por um processo de obras para a construção de uma quadra para a Educação Física. Entretanto, ela acabou saindo da escola justamente quando a quadra ficou pronta. A professora relata sua dificuldade inicial para trabalhar com Educação Física em um espaço apropriado.

Entretanto, fato é que, apesar da condição que muitas vezes se apresenta como um processo difícil para os professores iniciantes, eles precisam dar conta da organização do seu trabalho pedagógico. Sobre essa questão, Bopsin (2011) traz alguns apontamentos importantes. Em seu estudo, que trata da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física iniciante, a autora descreve o processo de “choque com a realidade” por que passam os docentes em contraponto à realidade vivida como pequenas experiências durante o processo de formação inicial, na forma de estágios e atividades acadêmicas.

No que se refere ao choque com a realidade, os professores/colaboradores não têm uma acolhida adequada e tempo adequado à adaptação ao trabalho pedagógico. Além disso, vivenciam várias dificuldades, até então não conhecidas pelo fato da formação inicial não oferecer esta oportunidade durante a graduação e por suas vidas serem diferentes desta realidade, havendo, dessa forma, o distanciamento da graduação com a realidade das escolas da RMEPOA. Dificuldades como falta de professores; espaços e materiais precários; a hierarquização e relação de poder por parte dos professores mais experientes da escola, não os deixando utilizar os melhores espaços; pobreza; violência; drogadição; problemas de saúde mental e física são alguns dos exemplos que influenciam diretamente na organização do trabalho pedagógico desses professores de EF iniciantes. (BOPSIN, 2011, p. 52)

Passado o período do “choque”, é o momento da organização do seu trabalho pedagógico, no qual, os professores conseguem, apesar dessa dificuldade inicial, refletir acerca do seu trabalho, fazendo uma leitura da realidade na qual estão inseridos. Essa reflexão possibilita um melhor conhecimento de si, num processo constante de avaliação da sua própria prática.

Durante o processo de reflexão constante da própria prática, de erros e acertos, de dificuldades e situações diversas vivenciadas no cotidiano, os professores acabam conhecendo a particularidade de cada estudante e de cada turma, quais as melhores atividades a serem utilizadas para tal realidade, enfim, acabam conhecendo os “atalhos” para que possam organizar o trabalho pedagógico frente à precarização da educação existente nas escolas públicas e frente às condições de vida precárias em que os estudantes dessas comunidades escolares se encontram. (p. 41-42)

A perplexidade dos professores iniciantes frente à realidade da escola, esse “choque”, ao propiciar a necessidade de pensar a própria prática, propicia também pensar sobre sua própria noção do que é ser professor, confrontando as ideias que tinha sobre o trabalho pedagógico em um momento anterior ao da docência com as ideias que tem atualmente sobre o sentido de ser professor, suas dificuldades e suas necessidades. É o que nos aponta Fontana (2000), no trabalho em que buscou compreender o movimento de constituição do “ser professor”, realizado com uma professora iniciante em seu primeiro ano com uma turma de ensino fundamental.

Dia do professor. Surpresa entre flores, presentes e festas muitas,

organizadas pelas crianças de sua turma, a professora confessou-me de passagem:

Nunca fez tanto sentido, como agora, o que você nos dizia a respeito da solidão da escola, quando estagiárias, criticávamos implacáveis tudo aquilo que as professoras faziam em classe. É difícil, muito difícil ser professora. É difícil, muito difícil estar na escola, trabalhar na escola, decidir permanecer na escola, acreditar na escola, sem perder de vista nossas concepções e valores.

A organização do trabalho é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade. (FONTANA, 2000, p. 117)

Em outro trecho, a autora sinaliza que a escola,

embora ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho. Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (FONTANA, 2000, p. 109).

O processo de reflexão acerca da própria prática se apresenta como um elemento de extrema importância para lidar com todos os percalços que afligem os professores iniciantes. O exercício constante de se interrogar é uma forma de manter permanentemente a crítica como uma necessidade para a possibilidade de avanço, e também como um processo de formação permanente. Nesse sentido, as palavras de Paulo Freire (2008) nos mostram a necessidade de uma constante “curiosidade epistemológica”, através de uma reflexão crítica sobre a prática, num movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar no fazer. E isso partindo da premissa de que, enquanto seres historicamente determinados, sempre somos passíveis de mudança. “Estou sendo”, e não “sou”.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2008, p. 44)

Assim, o educador deve estar munido de uma autocrítica para que seja possível a reflexão acerca da sua prática, entendendo que o seu fazer pedagógico é estabelecido não só a partir de si mesmo, mas principalmente a partir das relações sociais e materiais que se estabelecem no cotidiano escolar. Essa característica nos parece fundamental, tendo em vista que a realidade que se apresenta aos novos professores muitas vezes se sobrepõe às suas expectativas em relação ao “que” e “como” fazer no seu trabalho. Como aponta Marcelo (2009), a realidade cotidiana do professor iniciante indica que muitos abandonam a carreira pela insatisfação com o trabalho, devido a diversos problemas, dentre eles o problema com os estudantes, a falta de apoio e as poucas oportunidades para participar das tomadas de decisão.

Nos casos de Vinícius e Elis, o que se evidencia é um processo de organização escolar que tem se caracterizado por receber o professor iniciante de modo “relâmpago”, como definiu o professor Vinícius ou como define Marcelo (2009), “*aterrisa como puedas*”. Algo que pode ser traduzido como “aterrize como puder”. Isso consiste, em síntese, na inexistência de uma política de acolhimento por parte das instituições de ensino aos novos docentes. Em um trabalho recente, Molina Neto e colaboradores (2013) discutem como os primeiros anos de trabalho na escola surtem efeitos na identidade, na autonomia e na formação dos professores de Educação Física. No trabalho, que faz parte de uma pesquisa ampla sobre o tema do professor iniciante na RMEPOA, os autores apontam que a rede não propõe uma política pública de acolhimento pedagógico e emocional aos professores iniciantes, o que resulta, em grande parte, em uma dolorosa iniciação. Ainda, não há um protocolo consolidado para que os professores possam superar desafios e conflitos resultantes desse processo. Segundo o estudo, parte dos nossos colaboradores já estão precocemente em desinvestimento na carreira docente; outra parte ainda mantém o compromisso. Com a falta do apoio, as alternativas para superar esse período são geralmente individuais.

Faz-se necessário, assim, que ocorram mudanças. A necessidade de haver uma estratégia de suporte para os novos professores, tanto na micropolítica escolar – para que o professor possa desenvolver sua prática de modo que favoreça sua adaptação ao ambiente – quanto do ponto de vista macropolítico é fundamental para que os novos professores possam se inserir de forma mais harmoniosa em um trabalho que por si só já é complexo, ainda mais nos primeiros anos da carreira, como vimos.

6 PROLETARIZAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA DOS PROFESSORES

Quando discutimos o processo de organização do trabalho pedagógico, é preciso levar em consideração alguns preceitos básicos acerca da escola pública. Como afirmamos anteriormente, o processo de proletarização docente é marcante na educação da sociedade capitalista. Esse processo se consolida através da perda de características importantes do trabalho do professorado, principalmente porque, estando a educação intimamente ligada à lógica do capital, não é de se estranhar que o trabalho pedagógico também esteja sofrendo as transformações impostas por essa lógica.

A tese básica da proletarização, como aponta Contreras (2002), está relacionada à perda de diversas qualidades do trabalho docente, o que cada vez mais aproxima os professores dos trabalhadores de outros campos. Nesse sentido, a racionalização do ensino como um todo afeta também o trabalho do professor, reduzindo, assim, a sua autonomia diante do trabalho, seja porque cada vez mais esteja sob o controle de agentes externos, seja porque a estruturação escolar esteja se aproximando cada vez mais da lógica fabril, como já discutimos na primeira parte deste estudo. Tal aproximação desqualifica o trabalho pedagógico de duas formas: técnica e ideologicamente. Segundo o autor,

no contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (p. 51).

Essa sinalização não significa, entretanto, que o processo de proletarização subtraia totalmente o sentido do trabalho do professor, porque, apesar de uma real aproximação dos sistemas educacionais com a lógica capitalista fabril, os professores ainda detêm um conhecimento intelectual importante, que não os limita a uma tarefa mecanizada como no âmbito de outras relações de trabalho da sociedade capitalista. Apesar dessa perda de qualidade, os professores ainda possuem certa autonomia no quê e no como fazer do seu trabalho pedagógico. Em relação a isso, concordamos com Contreras quando diz que a autonomia precisa ser entendida não só como um direito trabalhista, mas principalmente enquanto uma necessidade educativa vital. Isto é, a autonomia, mais que uma reivindicação

no campo da estrutura do trabalho, é fundamental para a construção do trabalho pedagógico. Sabemos, contudo, que a autonomia deve ser pensada a partir de uma visão de educação que seja transformadora e questionadora, baseada em fundamentos pedagógicos muito claros, pois uma autonomia pura e simples, do modo “fecho a porta da sala e faço o que eu quiser e como eu quiser”, também não nos parece ser uma maneira coerente de pensar e agir na educação. É preciso uma autonomia que não cerceie a liberdade técnica e ideológica do professor, mas que esteja em consonância com um projeto de educação claro e, acima de tudo, coletivo.

Sendo assim, trazemos essa discussão, pois entendemos que, quando falamos de autonomia, dialogamos com as condições materiais objetivas que se apresentam para os professores. Tais condições são determinantes para discutir a autonomia do professor para a construção do trabalho. Além de refletir quais são as formas que os professores encontram para dar sentido ao seu trabalho.

Assim, neste capítulo, nossa intenção foi relacionar os elementos concretos do processo de proletarização que interferem na autonomia e, conseqüentemente, fazem parte da construção do trabalho pedagógico. É a partir deles, como determinantes, que os professores realizam seu trabalho. Tais características, que se apresentam como determinantes, a partir da ideia marxista do termo, são entendidas não como dadas, mas construídas via processos históricos da constituição das escolas e da educação como um todo. E por isso são entendidas como sendo passíveis de contradições e mudanças, seja através de pequenas ações no cotidiano escolar, seja na construção de outras formas de escola e de educação.

Primeiramente, julgamos que para compreender como os professores têm organizado o seu trabalho, é preciso conhecer o papel da escola na sociedade atual. Apesar de a escola, principalmente a pública, ser alvo de diversas críticas por boa parte da sociedade, raríssimos são aqueles que pensam que a escolarização não é importante para o desenvolvimento da humanidade. Sabemos, entretanto, que a defesa da escola sempre será pautada por um ponto de vista acerca do mundo, acerca de como devem ser as relações humanas para o seu desenvolvimento. A escola, portanto, sempre será discutida a partir de uma ideologia.

Paulo Freire (2008) nos traz essa discussão em sua *Pedagogia da Autonomia*. Nesse ensaio, em que elenca uma série de saberes necessários para a prática educativa, o autor destaca que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (p. 141). E a sua crítica é

em relação a toda a educação ideológica capitalista, que trata a atual condição da humanidade não como uma construção da própria humanidade, mas como algo natural, algo superior, que nos condicionou a isso e algo que só nos resta aceitar. Essa forma de ver o mundo é responsável por mantermos, ainda no século XXI, determinados pensamentos que camuflam a realidade, mas que ganham *status* de senso-comum:

a capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (p. 142).

No caso específico da escola, vivemos um período de dominação de uma lógica que condiciona o processo educativo à escolarização, onde a tônica é a transmissão de uma listagem de conhecimentos, sendo alguns mais reconhecidos socialmente do que outros. Essa lógica baseia-se na premissa do mérito, a qual parte do pressuposto de que todos tiveram as mesmas condições para chegar a determinado objetivo. Ela torna o “ranqueamento” algo intrínseco ao processo educativo. E os estudantes cada vez mais tornam-se números. “Aluno nota 10”, “aluno nota 7”, são expressões comuns no atual estágio educacional. Os conhecimentos trabalhados são cobrados sempre a partir da ideia da posteridade: “Um dia usarás isso”; “Isto cairá no vestibular”. Ou, no caso das camadas mais humildes da população, “precisas estudar para mudar de vida”. Muitas dessas são concepções que ganharam o campo do senso-comum e que também permeiam aqueles que pensam a educação brasileira, principalmente aqueles setores conservadores que veem na escola pública um espaço para perpetuar a lógica do mercado.

Partimos do entendimento de que a lógica do mercado, dentro do processo de reestruturação produtiva, tem interferido diretamente na organização dos sistemas escolares. Maciel e Previtalli (2012) falam sobre essa reestruturação e seus impactos no trabalho docente. Uma das conclusões desses autores é a de que o trabalho docente encontra-se inserido no processo de reestruturação produtiva do capital, advindo do processo de mundialização do capital, iniciado na década de 1960, a partir da reconfiguração do Estado perante a crise produtiva. Sendo assim, foi necessário repensar a produção que,

em sua grande parte, passou da ótica do fordismo/taylorismo para a forma toyotista. Essa lógica, no Brasil, culmina nas políticas neoliberais implementadas no âmbito da educação, que se materializam na crescente precarização do trabalho docente, principalmente no que tange à noção de empregabilidade: aumento de contratos temporários, arrocho salarial, desrespeito ao piso nacional, perda de garantias trabalhistas, etc.

O rompimento com os antigos padrões de gestão da força de trabalho representaria o rompimento com o passado, com a burocracia e com a hierarquia e caberia aos gestores construir uma nova empresa, caracterizada pela interação, comunicação, solidariedade, cooperação, integração e flexibilidade. A grande tentativa era fazer o indivíduo se identificar com a organização e seus objetivos. Num paradoxo, o discurso empresarial discursa com frequência sobre o trabalho em equipe, mas o gerenciamento torna-se cada vez mais individual e individualista. O processo de individualização do coletivo de trabalhadores enfraquece a noção de classe operária, na qual um é o vigia do outro, não mais o colega, o companheiro. (Maciel e Previtalli, 2012, p. 117-118)

Dentro dessa nova configuração do trabalho docente a partir da atual configuração do capital, um dos aspectos que permeia o trabalho dos professores é o processo de intensificação do trabalho docente, sendo confundido como um maior profissionalismo. Cria-se, então, um apelo à ética de autorresponsabilização moral e individual dos docentes pelo sucesso da escola.

No bojo dessas discussões, entram diversas formas nas quais é possível perceber como a ideia do professor no centro das estruturas de ensino, e não como uma parte integrante do todo, é alimentada. O que geram, por exemplo, a ideia de que está depositada na figura do professor, enquanto indivíduo, o fracasso ou sucesso escolar, como se a qualidade da educação dependesse única e exclusivamente de seu empenho e seu interesse, não importando as condições materiais objetivas que se apresentam para que ele possa desenvolver seu trabalho.

Exemplo disso é a vasta quantidade de institutos, e até mesmo do próprio MEC, que investem em premiações a programas de excelência de ensino. É o caso do Prêmio professores do Brasil, do MEC. Instituído em 2005, pela Secretaria de Educação Básica, nos seus dizeres,

tem como objetivo reconhecer o **mérito** de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras. [...] Consiste na seleção e premiação das melhores experiências pedagógicas desenvolvidas ou em desenvolvimento por professores das escolas públicas, em todas as etapas da educação básica e que, comprovadamente, tenham sido ou estejam sendo exitosas no enfrentamento de situações-problema, considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (MEC, sítio eletrônico, acesso em 08/13)

A lógica meritocrática, inserida no discurso oficial, faz parte também do crescente número de institutos e ONGs, liderados por grandes grupos empresariais, que estão a pensar a educação brasileira. É o caso do "TODOS PELA EDUCAÇÃO", fundado em 2006. Definido pelo próprio sítio eletrônico como

um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade (todospelaeducacao.org.br, acesso em 10/13).

Fica claro nesse exemplo dois pontos importantes. O primeiro é a lógica meritocrática que acaba direcionando os processos educacionais até no próprio discurso oficial, pois personaliza determinado êxito escolar, ignorando, assim, a noção de conjunto no âmbito da educação. O segundo é o próprio atrelamento estatal a Institutos criados por grandes empresas, como no caso do Prêmio do MEC, apoiado pelo Instituto Votorantim e a Fundação Volkswagen.

Nesse sentido, entendemos que o processo educacional brasileiro passa por um momento importante de ideologização. Do ponto de vista do Estado, algumas lógicas inseridas nesse contexto podem ser entendidas como a padronização de avaliações nacionais, como a Prova Brasil. Do ponto de vista da sociedade civil, é crescente o número de ONGs e Institutos que investem pesadamente no campo da educação, mantendo convênios com prefeituras e estados, impondo sua própria lógica pedagógica; isso reflete um processo de terceirização da educação, além da lógica meritocrática.

Tais políticas apontam uma centralidade da escola como um instrumento de manutenção de uma determinada lógica de ver o mundo. A instituição escolar, enquanto espaço legal e legítimo de educação, também acaba servindo para disseminar formas ideológicas de ver e pensar o mundo.

Dessa forma, para Althusser (1980), é a partir do viés ideológico que a reprodução da força de trabalho da sociedade capitalista se mantém. Para isso, o estado burguês conta com o que ele chama de “Aparelhos Ideológicos do Estado” (AIEs), instituições que, por intermédio da ideologia dominante, perpetuam o discurso e mantêm a atual forma de organização da sociedade. O autor complementa observando que nenhuma classe dominante se mantém no poder do Estado se não dominar a hegemonia sobre e nos AIEs. Para isso, faz a relação entre superestrutura e infraestrutura, metáfora marxista para a explicação do funcionamento da sociedade. A infraestrutura, a base, são as relações econômicas. Já a superestrutura, os andares de um edifício, seriam o jurídico-político e as ideologias. A metáfora de uma construção serve para nos mostrar que, em última instância, o econômico determina as relações da superestrutura da sociedade, mas estas também se determinam, tendo como limite a própria base que a sustenta.

É a partir desse olhar que Althusser aponta a escola como o AIE que desempenha o papel dominante. Pois, segundo o autor, desde a pré-escola, os valores inculcados nas crianças baseiam-se na ideia de perpetuação da classe dominante, recheando-os da ideologia que convém ao papel que esta deve ter na sociedade, seja como explorado na sociedade, seja como agente da exploração (Althusser, 1980).

Entretanto, e para dialogar no sentido da superação e da mudança qualitativa, é preciso pensar contraditoriamente. Enquanto educadores, pensamos que a escola, sim, insere-se em um contexto no qual serve como perpetuação de uma forma de ser humano na sociedade, mas é ao mesmo tempo uma forma de não-ser. A partir dessa determinação, fruto de um relação histórica, a escola deve ser pensada como um espaço determinado por algumas condições, mas que simultaneamente pode ser determinante para mudar a própria condição que a determina. Por isso, citamos Franco (1988):

perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionadas dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada. Significa, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais

práticas pedagógicas é contribuir simultaneamente tanto para a transformação da escola quanto da sociedade (p. 54-55).

Ou seja, é necessário pensarmos o par dialético da reprodução/transformação. A escola, ao mesmo tempo que reproduz, transforma. E é partindo da necessidade de transformação que devemos pensar as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico. Mesmo dentro das adversidades, são momentos, estratégias, formas distintas de pensar a escola que, podendo parecer incipientes num primeiro momento, representam uma necessidade para pensarmos uma forma de educação que transcenda a da ideologia dominante. Por isso, a escola pode e deve ser disputada.

Este trabalho, entretanto, deve ser entendido dentro de um determinado contexto, no qual o professor está inserido, e que é preciso ser compreendido, para que não superestimemos o papel e a influência do professor, devido à sua condição dentro da organização escolar, tampouco subestimemos sua capacidade e sua responsabilidade para com os compromissos que lhe são colocados na escola pública brasileira.

Como já abordamos, a lógica do empreendedorismo é transplantada para o âmbito educacional. O processo e a noção do todo nas práticas escolares ficam restritos a algumas experiências, mas não consolidam-se como um princípio de trabalho. Assim, personaliza-se na figura do professor o fracasso ou sucesso dos processos educacionais. Projeta-se na escola a lógica individualista da sociedade neoliberal, na qual o professor pode ser o “vilão” ou “herói”. E em alguns casos, o professor toma para si, com a melhor das intenções, uma responsabilidade que não é sua, pois tenta dar conta de problemas que deveriam ser tratados com mais cuidado pelo poder público. Um exemplo disso é o relato da professora Elis, quando aponta em sua entrevista que em diversos momentos, devido à falta de material, comprou do próprio salário material didático para poder levar a cabo sua proposta de trabalho.

Nesse contexto, é possível pensar qual o papel da Educação Física no processo de escolarização e educação no Brasil. Refletindo pela ótica da contradição, é podemos afirmar que, enquanto área de conhecimento historicamente construída e que se legitimou no currículo escolar, tanto reproduz a lógica dominante da sociedade, através de conteúdos e concepções de ensino que contribuem para tal, quanto serve para promover um discurso e uma prática contra-hegemônicos, através da problematização da realidade, partindo de

outra perspectiva teórica e prática.

Primeiramente, é preciso pensar o papel da Educação Física na escola. Como ela se legitima? O processo de consolidação da Educação Física no currículo escolar está intimamente ligado às suas origens, bem como às correntes de pensamento que a conceberam como conteúdo no ambiente educacional, como já debatemos na primeira parte deste estudo.

Hoje, os documentos norteadores sobre o papel da Educação Física na escola são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Tais documentos trazem um histórico, apontando as ligações da Educação Física, desde os seus primórdios, e a íntima relação com a situação política do país. Em meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, a área esteve ligada às classes médicas e militares. A primeira grande corrente ideológica foi a higienista, com um viés da pureza da raça, sendo a Educação Física uma aliada na busca de um ser humano puro:

visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca (BRASIL, 1997, p. 19, grifo dos autores).

Depois, mais fortemente a partir do século XX, passou a compor currículos de alguns estados, ainda sob o nome de ginástica. Na década de 1930, houve uma forte relação com o movimento do “escolanovismo” e as ideias fascistas, quando a Educação Física passou a ser centralizada pela ótica militar. A partir da década de 1960, a disciplina ganhou obrigatoriedade e foi fortemente influenciada pela tendência tecnicista. A formação da mão de obra qualificada era o ponto central.

Na década de 1970 é que a Educação Física começa a ganhar os contornos que mantém fortemente até hoje, aliando a ótica da aptidão física com a ascensão do esporte enquanto componente curricular dominante:

em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p. 21).

Apesar de todo o esforço, o Brasil não despontara como uma potência esportiva e, por isso, a partir da década de 1980, a área entra no seu chamado “período de crise”. Fortes discussões políticas e pedagógicas fazem a Educação Física avançar, surgindo novas concepções. Em 1996, a LDB inclui a Educação Física como obrigatória em todo o ensino básico e, em 1997, com a publicação dos PCNs, a área atinge seu patamar mais alto na legitimação de sua presença na escola. O próprio documento avança, na medida em que explicita a Educação Física como “Cultura Corporal”, contrapondo-se à visão mais conservadora da aptidão física e do esporte como expoente maior da área.

Tal avanço teórico, entretanto, não é garantia de uma Educação Física propositiva ou distinta de outros tempos. São diversos os motivos que nos levam a criar tal hipótese, mas na limitação de nosso estudo, buscamos nos focar sobre as determinações que interferem na organização do trabalho, a partir do processo de proletarização do trabalho docente. Nesse ínterim, é que começamos a discutir como as condições materiais objetivas estão no campo das determinações de um trabalho.

Iniciamos trazendo a discussão de Mikhail Bakhtin, escritor russo do início do século XX, sobre a filosofia da linguagem. A partir do que chama de “dialética do signo”, enquanto um efeito das estruturas sociais, ele debate em que medida a ideologia determina a linguagem e como essa linguagem ideológica também se manifesta de forma material.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como

outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN, 2006, p. 31.)

A partir desta ideia, segundo a qual a realidade de um signo é objetiva, notamos o quanto a influência do esporte no campo da Educação Física acaba sendo um aspecto importante na própria organização do trabalho pedagógico, pois não interfere apenas no campo ideológico das instituições de formação de professores, mas também no aspecto material, na organização física das escolas, seja na arquitetura escolar, seja na disponibilidade de recursos materiais para a realização das aulas.

Pegemos a estruturação das escolas (e isso não é uma condição apenas dessas escolas, mas uma realidade da Educação Física brasileira como um todo): das quatro escolas observadas – e já apontamos essa questão –, todas elas destacam a sua organização espacial para a prática das aulas de Educação Física a partir da relação da área com o fenômeno esportivo. Basicamente, a estrutura das escolas conta com pelo menos um ginásio ou quadra poliesportiva (voleibol, basquetebol, handebol e futsal), tendo algumas diferenças entre elas. Algumas escolas, pelo seu tamanho possuem apenas uma quadra, outras possuem só o ginásio. Outras possuem campo de futebol ou um espaço específico para o voleibol.

Essa constatação nos leva a compreender como a escola pública brasileira acaba criando uma concepção de Educação Física que direciona a prática em torno de um dos conteúdos possíveis de serem trabalhados. Nessa relação, isso nos leva a pensar no que diz Dayrell (1996) sobre a estruturação das escolas:

a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (DAYRELL, 1996, p. 12-13, grifo do autor)

Nesse sentido, pensar a arquitetura escolar é necessário para entendermos o contexto da possibilidade de organização de um trabalho. No caso da Educação Física, a

concepção educativa que tem pautado a área nos últimos tempos é o esporte como conteúdo predominante. Envolve uma lógica escolar estruturada tanto na sua arquitetura quanto no material disponibilizado. Isso fica claro em uma passagem do diário de campo, durante nossa primeira visita à EMEF Moncada, quando falávamos com um dos nossos colaboradores sobre a proposta deste estudo. Ao relatar algumas questões acerca do trabalho da Educação Física na escola, falou, dentre outras coisas, da dificuldade dos professores em abandonar o “kit” da disciplina, constituído por bolas e materiais esportivos, tendo em vista que este era o material que a direção da escola disponibilizava aos professores (Diário de campo, 3/10/12).

Apesar de a organização escolar estar direcionada ao desenvolvimento majoritário do esporte como conteúdo das aulas, é importante salientar que se apresentou uma grande dificuldade para o trabalho específico das modalidades esportivas, devido ao fato de que essa mesma estruturação não dá conta das demandas da própria necessidade de atendimento nas escolas observadas, além da própria condição na qual se encontram tais estruturas. E essa foi, sem dúvida, a maior dificuldade relatada por parte dos nossos colaboradores, os ingressantes e os mais experientes na RMEPOA.

É o caso do relato do professor Vinícius, que, ao citar as principais dificuldades no início de sua carreira como docente, salienta exatamente as condições físicas para a organização de sua prática, na primeira escola que lecionou:

lá é uma escola grande, mas não tem muitos espaços assim, adequados pra Educação Física. Tinha uma quadra e um ginásio, e daí um outro espaço que era improvisado, assim, no meio de um pátio, com piso de pedra, cheio de rejunte. E não tinha espaço com linha nem nada, né, entre uma quadra, uma caixa d'água e a sala da Educação Física. Era um espaço bem pequeno. Tinha essa quadra e o ginásio. Daí os professores se revezavam, cada semana um ocupava um desses espaços. E essa questão do espaço dificultava [sic] (Entrevista Vinícius, 13/05/2013).

E complementa, ao citar a sua atual condição, na EMEF José Martí:

agora na José Martí já tem um espaço bem melhor. Tem um ginásio, tem uma quadra e tem uma área coberta que tem as linhas. Tem um espaço bom, tem um lugar pra botar poste, tem as goleirinhas de quadra de futebol. Tem um espaço grande que dá pra fazer uma aula legal lá. Então, tem três espaços bons pra dar aula. Não ideais, mas bons. Tem uma quadra lá na rua que quando chove não dá pra usar. E mesmo quando não chove,

se choveu de manhã e depois parou, já não dá pra usar porque fica cheio de pó, o piso é todo irregular nessa quadra porque já tá sem manutenção. Mas dá pra trabalhar lá, eu diria que é um lugar bom. E o ginásio é ótimo, né, quando tem o ginásio [sic] (Entrevista Vinícius, 13/05/2013).

No entendimento do professor, a escola possui bons espaços para a prática, mas que ao mesmo tempo estão longe do ideal. Apresentam limitações em função da falta de manutenção, tornando-se precários e, dependendo das circunstâncias climáticas, têm o seu uso impossibilitado. A professora Mercedes também cita esse ponto quando da sua entrada na rede. Logo que entrou na rede, a escola para a qual fora designada começou a passar por um processo de obras para a construção de uma quadra para a Educação Física; a professora então precisou adaptar toda a organização do seu trabalho devido à falta de espaço físico para lecionar. Ela acabou saindo da escola para assumir um cargo junto à SMED justamente quando a quadra ficou pronta. Assim, o seu relato aponta para a dificuldade para trabalhar com Educação Física em um espaço apropriado. Após sua passagem pela SMED, seu retorno como professora de Educação Física também passa por uma adaptação em relação ao espaço físico, pois leciona agora em uma escola que atende na modalidade EJA e tem apenas um auditório como espaço para a prática de Educação Física.

No caso da professora Elis, a questão física é um elemento central para compreender a organização de sua prática, haja vista que a situação na qual ela se encontrava necessitava de uma organização pedagógica não só em relação ao espaço físico a ser utilizado, mas a toda a estruturação de um planejamento de trabalho para os estudantes das turmas em que ela lecionava. No decorrer de nossas observações, a escola passava por um período de obras no maior espaço aberto da instituição, local onde seriam construídas quadras poliesportivas e vestiários. Durante esse período de reforma, houve uma limitação acentuada em relação à utilização dos espaços físicos por parte dos professores de Educação Física, devido à necessidade de dividir entre os cinco professores os dois espaços externos restantes para a prática, sendo apenas um deles coberto.

Por causa das obras, foi organizada uma divisão dos espaços a serem utilizados pelos professores, que está expresso na tabela a seguir:

QUADRO 2 - TABELA PARA USO DOS ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA – Semanas 15/10 a 21/12/12 – EMEF SANTA CLARA

Espaço/Dia	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Área coberta	Elis	Elis	Dora	Dora	Dora
Sala	-----	Dora	Kamila	Kamila	-----
Vôlei 1	Amanda ⁷	Kamila	Elis	Marta	Kamila
Sala	-----	-----	Marta	Elis	-----
Sala	-----	-----	-----	Adriana	-----

O quadro mostra a situação posta frente à organização do trabalho do grupo de professoras de Educação Física do turno da tarde na EMEF Santa Clara. Para cada dia, há um espaço pré-determinado para as aulas, independentemente das turmas que a professora tenha. Dos cinco dias da semana, em três, pelo menos uma professora precisa trabalhar com as suas turmas, independentemente de quantas e quais sejam, dentro de sala de aula. Em dias de chuva, a prática comum é os professores destinados ao espaço denominado vôlei 1 (descoberto) dividirem a área coberta. Sobre essa questão, a professora relata:

no Santa Clara, em função da obra, nós perdemos três espaços, ficando só dois, sendo que um era coberto e o outro descoberto. Então, pra cinco professoras sobraram dois espaços, e era um rodízio bem medonho. E eu ia pro pátio basicamente uma vez por semana com cada turma, sendo que eles tinham três períodos, cada turma, de Educação Física. Então de três, dois eram em sala. Aí a nossa direção quando se deu conta desse problema ela providenciou vários jogos. Ela fez uma compra grande de jogos de tabuleiro, jogos de sala de aula, pra gente dar conta de ficar com eles na sala, né, que sem jogos daí não tinha como. Mas foi um problema que a gente antecipou e aí eles compraram os jogos pra gente. Porque lá era tudo muito sucateado, assim. Até tinha alguma coisa de jogos coletivos, mas, assim, faltando peça daquele nível que não dava nem pra jogar, né. Tanto que eu comprei vários jogos com o meu dinheiro, né, pra levar pra eles. Pra garantir que eles se ocupassem em sala de aula [sic] (Entrevista Elis, 11/11/13).

Do ponto de vista organizacional, o Quadro 2 expõe algumas problemáticas para o professor. Não nos opomos ao trabalho da Educação Física em espaços diversos, inclusive a utilização da sala de aula (classes e quadro negro) como recurso pedagógico. Entretanto, é

⁷ Nomes fictícios.

notável que as condições materiais objetivas acabam interferindo na *intencionalidade pedagógica* do professor frente a seus estudantes.

Como já argumentamos, a educação é um processo que serve para ensinar aos seres humanos os conteúdos historicamente construídos, mas que são carregados de valores. Esses valores estão intimamente relacionados à forma como a sociedade se organiza. Também já argumentamos que esse ensinar é carregado de uma ideologia e, portanto, pode servir para a manutenção dos valores e da lógica atual, mas também pode promover uma reflexão, uma problematização desse mundo, a fim de superá-lo, para transformar a realidade na qual se vive.

Essa problematização do mundo deve ser feita opondo-se ao que Paulo Freire denominou de “concepção bancária” de ensino, na *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, essa concepção de ensino é aquela em que as relações dos educadores e educandos são marcadas pela narração, dissertação. Onde o sujeito narrador e o objeto paciente é o educador. Essa concepção baseia-se na ideia de “encher” os educandos de conteúdos de narração. Conteúdos que estão desconectados da realidade e da totalidade. E, assim, os professores tornam-se alienados e alienantes. Isso se apoia na ideia dos estudantes como “depositários”, aqueles que irão receber o que os professores “depositantes” irão depositar. A educação, ao basear-se nessa ideia de “arquivamento” de conteúdos, acaba por arquivar também o ser humano, pois o saber vira uma doação, daqueles que detém o saber para aqueles que não sabem (FREIRE, 2008b).

Essa forma de pensar a educação apenas atende aos interesses dos que controlam a sociedade e a sua manutenção. Entretanto, um aspecto importante a se salientar é o fato de Paulo Freire compreender que muitos dos que colocam em prática a visão bancária da educação não se veem assim ou nem o se sabem nessa condição, pois também estão imersos na condição de opressão existente, tornando-se educadores sem um pensar autêntico, impregnados da contradição com os educandos que, por sua vez, também não pensam de forma autêntica.

Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular, contribui para a perpetuação de uma forma bancária de entendimento dos conhecimentos (mesmo que no caso específico da área relacione-se com uma ideia conservadora de atividade física centrada no rendimento e no esporte); por outro lado, também tem ganhado espaço para formas de pensar e ensinar que superem a lógica dominante. Isso coloca a condição do professor numa

encruzilhada.

Qualquer processo educativo deve servir para que o conhecimento não tenha fim em si mesmo. Todavia, as atuais condições de trabalho do professorado expõem não só as contradições existentes na sociedade, bem como a *limitação pedagógica* com a qual o professor se depara diante de condições de trabalho extremamente precarizadas. O que acaba, no fim das contas, por acentuar uma lógica da manutenção de um *status quo* educacional. No campo específico da Educação Física, isso se materializa na impossibilidade de construção de um trabalho pedagogicamente intencionado devido à realidade na qual o professor se encontra. Primeiro, pela falta de espaço para trabalhar adequadamente, tendo que dividir muitas vezes esse espaço reduzido com outras turmas, e também pela necessidade de adequar o seu planejamento ao espaço físico, e não o contrário.

Além disso, coube à própria professora citada, diante da necessidade de dar conta das suas turmas, comprar diversos materiais, tendo em vista a situação de precariedade da escola em relação ao material pedagógico disponível para sanar a problemática do espaço físico.

Outro professor que em sua fala constata uma limitação que a sua própria aula tem devido a uma carência material é o professor Sílvio. Entretanto, no seu caso, a problemática não está na carência de espaços, mas sim na sua disposição espacial e na forma como é distribuído o espaço em relação às atividades relacionadas às práticas corporais e à disciplina de Educação Física na EMEF Moncada. Essa foi uma preocupação demonstrada tanto nas conversas informais quanto na entrevista que realizamos com esse colaborador. Um dos relatos ocorreu numa de nossas observações na escola. O professor Sílvio, ao descer com a turma de sua sala para o pátio, informalmente nos relata que o espaço físico da Moncada, apesar de amplo e em bom número, fora mal projetado. As duas quadras poliesportivas que há na escola estão lado a lado, porém separadas por uma grade. O próprio professor classificou essa estruturação como “formal” e “antipedagógica” (Diário de Campo, 25/10/12). Sílvio reafirma essa condição no seu depoimento em entrevista, quando diz:

a escola, ironicamente, a escola é grande pra caramba. Não é imensa, mas não é uma escola pequena. Pra pequena não serve. Ela tem bastante... tem uma área grande, né. Muito mal... é... foi muito mal pensada. [...] Acho que as escolas municipais de uma maneira geral, o projeto arquitetônico delas é horrível, né, cara. A pessoa, não sei quem foi o gênio que fez aquilo. Aquele monte de bloco separado, afastado um do outro e ocupando uma área física

gigantesca, né. Matando um monte de espaços, quando podia ser, às vezes, ao invés de ter... lá no colégio mesmo tem um, dois, três, quatro, cinco.. são cinco ou seis blocos, né. Dois reunia tudo aquilo e ocupava menos da metade do espaço que aquele monte de bloco separado ocupa, né. E assim... então... tem um espaço físico imenso, que no final fica mal distribuído dentro da escola. Porque, como fica todo recortado, a ocupação dele acaba se tornando às vezes inviável em alguns momentos (Entrevista prof. Sílvio, 5/7/13).

A inviabilidade da qual fala o professor encontra sentido na medida em que a escola apresenta um espaço físico bastante amplo, mas que ainda concentra sua projeção arquitetônica destinada à Educação Física tendo na quadra poliesportiva sua expressão mais forte, aliada ao fato de que tanto a projeção quanto a execução de tais obras nas escolas desconsideram o trabalhador da Educação Física no processo. O fato de os espaços para a Educação Física não serem planejados juntamente com os professores da área, mas apenas por especialistas na área de planejamento e construção de obras, também apareceu na fala da própria professora Elis, que relata isso em mais de uma ocasião, em conversas informais, durante nosso período de observação.

Quando chegamos na escola, a professora me apresentou à direção, que permitiu a realização das observações. Mostrou-me os espaços físicos da escola. Há uma parte coberta, com cestas de basquete e uma arquibancada, utilizada também para os alunos praticarem futsal, adaptando goleiras com cones. Há também uma área denominada vôlei 1, onde há espaço para armar uma rede de vôlei (descoberto), e um espaço grande, que segundo a professora eram duas quadras, mas que está em obras. Uma das coisas apontadas pela professora, com um tom de crítica e descontentamento, é que em nenhum momento consultaram os professores de Educação Física sobre o que seria melhor para a construção da obra, pois na sua visão, o espaço é grande o suficiente para fazer três quadras no sentido vertical em vez das duas que estão sendo construídas no sentido horizontal. (Diário de Campo, 15/10/12)

Aproveitei o período de janela da professora para ver o andamento da obra das quadras, que mesmo tendo avançado, aparenta estar longe de terminar. Novamente, a professora Elis me comenta que em sua opinião a obra foi mal pensada, porque não se utiliza de forma mais ampla o espaço. (Diário de campo, 26/11/12)

Essa realidade talvez possa ser entendida à luz da teoria marxista, partindo do processo constante de estranhamento do trabalho na sociedade capitalista e a consequente

alienação do trabalho docente. No caso da categoria profissional dos professores, isso os atinge não somente na medida em que o trabalhador da educação tem seu trabalho cada vez mais parcelado, mas também na medida em que a concepção do trabalho pedagógico lhe é alijada. Especificamente no campo da Educação Física escolar, esse alijamento passa pela negação da sua participação nos projetos de concepção e execução dos espaços físicos destinados à prática das atividades relacionadas à disciplina.

Ao negar aos professores a possibilidade de participação no planejamento, visando à melhor forma de estruturação física do espaço escolar, as instituições de ensino acabam por proporcionar, de forma geral, uma estruturação mais rígida, baseada majoritariamente na quadra poliesportiva, além de não se preocupar com questões que interferem na organização diária das aulas e da própria escola. Fato este comprovado por situações como, por exemplo, o número insuficiente de espaços em relação ao número de estudantes da escola e de turmas simultâneas que precisam ocupar o mesmo local.

Além disso, muitas vezes, os locais destinados às aulas são descobertos, o que faz com que a condição climática seja um elemento definidor na construção do planejamento. Até mesmo na formalidade da quadra esportiva, certas condições também interferem no cotidiano do professor para ensinar as modalidades esportivas. Um elemento comum observado foi a má condição de algumas quadras nas escolas, além de aspectos mais técnicos, mas que interferem no processo de ensino-aprendizagem de algumas modalidades, como, por exemplo, a inexistência de marcação das linhas que determinam o espaço da quadra dos esportes ou marcações que apresentam erros grosseiros.

Outra consideração importante em relação ao trabalho dos professores é como ocorre o processo de organização dos espaços nas escolas. É recorrente o fato de, em muitos casos, tanto a divisão dos espaços físicos quanto a aquisição de material serem delegadas não aos próprios professores, mas sim às supervisões e direções, o que muitas vezes não condiz com o propósito pedagógico do professor.

Podemos identificar esse aspecto na fala do professor Vinícius, ao comentar sobre o espaço destinado para a aula de Educação Física:

lá a supervisão é que divide. E eu até acho que poderia ser melhor isso, os próprios professores se reunirem e fazer essa divisão. Não precisava a supervisão determinar. Mas eles acabam dividindo de maneira igualitária assim. Eu tenho um dia que é só eu que fico lá. Os outros professores estão de folga, só eu dou aula de Educação Física, daí o ginásio, de manhã e de

tarde, sou eu que dou aula. E tem um outro dia também da semana, acho que uma manhã, que o ginásio é comigo também. Daí nos outros dias eu fico na área coberta, principalmente. Poucas vezes eu fico na área que é assim... sem a cobertura. Então lá eles tentam dividir igual, assim. Só um dia que eu acho que tem quatro professores dando aula, daí... mas não é sempre... não é os quatro ao mesmo tempo, são três ao mesmo tempo. Daí quando um tá no período vago dele os outros estão dando aula [sic] (Entrevista Vinícius, 13/5/13).

Essa situação evidencia um paradoxo. De um lado, há por parte da supervisão a intenção de dividir os espaços de maneira igualitária para os professores. Por outro, a divisão, mesmo que numericamente igual, não garante a igualdade de condições para o desenvolvimento do trabalho na Educação Física, porque não está partilhada a partir do planejamento pedagógico de cada professor. Dessa forma, isso acaba fazendo com que o espaço seja condicionante do conteúdo a ser desenvolvido em aula.

Na EMEF Moncada isso também tem sido um acontecimento constante. O professor Sílvio relata que a organização dos espaços tem sido feita de modo “aleatório”, a fim de comportar as aulas de Educação Física, bem como os diversos projetos relativos às práticas corporais que são desenvolvidos na escola. Essa divisão, segundo o professor, não leva em conta a necessidade pedagógica de cada um. Situação esta que acaba muitas vezes por levar outros professores a reforçarem a ideia de que a aula de Educação Física não possui um planejamento:

se tu tens um plano, tu determinaste materiais, determinaste espaço, determinaste tudo. Se alguém chega e faz esse “troço” aleatoriamente, quem olha de fora qual é a conclusão que tira? Que ninguém planejou porcaria nenhuma, qualquer espaço serve. Porque o professor de Educação Física só vai chegar lá e... né... Eu digo, eu não aceito isso, eu não admito isso. Sabe, independente, não é a questão de querer quadra ou de querer isso. Não, muito pelo contrário. É questão de ser coerente. Assim ó, eu estou fazendo um determinado trabalho eu não preciso da quadra. Vou ensinar essa semana, essa quinzena, esse mês, eu vou ensinar taco pros guris, pra gurizada. Não preciso da quadra. O professor João lá quer ensinar basquete. Ele precisa da quadra, ele precisa de tabela e coisa e tal. Mas não, não tem, não existe cuidado nenhum [sic] (Entrevista Sílvio, 5/7/13).

Assim, o cuidado que o professor defende é o cuidado pedagógico, de uma adequação dos espaços, de modo que a distribuição não seja pensada apenas a partir de uma conta numérica, mas sim tendo como propósito a organização do trabalho.

Nesse sentido, o conceito de “igualdade” nos parece importante de discutir. Azevedo (2013) trata do tema ao questionar qual a medida da justiça social. Igualdade ou equidade? Segundo o autor, a partir da Revolução Francesa, o princípio da igualdade passou a expressar um ganho fundamental para a vida em comum, no qual a participação do cidadão seria ampliada no âmbito político. Seria “um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual”. Todavia, o princípio de igualdade é baseado no ideário liberal, em que tal igualdade está intimamente ligada à lógica burguesa de obrigação de todos ao cumprimento da lei, e uma “igualdade de condições” para sobreviver nessa lógica, na qual a democracia é ligada às classes dominantes da economia.

Já para o pensamento marxista, o conceito de igualdade é alicerçado em outros princípios, principalmente na luta pela superação da contradição capital-trabalho. Como Marx descreve na *Crítica ao Programa de Gotha*,

en una fase superior de la sociedad comunista, cuando haya desaparecido la subordinación esclavizadora, de los individuos bajo la división del trabajo, y con ella, la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo no sea solamente un medio de vida, sino la primera necesidad vital; cuando, con el desarrollo de los individuos em todos sus aspectos, crezcan también las fuerzas productivas y corran a chorro lleno los manantiales de la riqueza colectiva, solo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués, y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según sus necesidades! (MARX, 2009, p. 31, grifo nosso).

A ideia “cada qual segundo suas capacidades e a cada qual segundo suas necessidades” vem rebater a lógica existente na sociedade capitalista, na qual prevalece uma ideia de direito igual para todos. Entretanto, o direito de igualdade, numa sociedade em que a procedência de classe determina o seu direito à igualdade, acaba perpetuando a desigualdade. Por isso, concordamos com Azevedo, quando diz que

não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (AZEVEDO, 2013, 138.).

Deixamos claro que, ao discutirmos o conceito de igualdade para essa relação específica da organização do espaço escolar para a prática das aulas de Educação Física, não

queremos amplificar esse fato como sendo o que provocaria uma desigualdade na organização por parte do corpo docente da área. Nossa intenção é discutir como, na micropolítica escolar, mesmo sem intenção, perpetuam-se lógicas de poder que mascaram algumas desigualdades, como a divisão “igualitária” dos espaços ou, como já citamos, a divisão a partir da antiguidade em relação às turmas a serem escolhidas. Nesse sentido, entendemos que o professor acaba tendo sua autonomia subtraída, na medida em que os processos anteriores à prática em si estão fora do seu alcance de determinação.

Além disso, tal contexto acaba por criar, em muitos dos casos, atritos entre o grupo de professores de Educação Física e os professores que estão ocupando o cargo de supervisão. A situação que acaba se impondo é, em alguns casos, de enfrentamento, daqueles que precisam dar conta da situação mais ampla da escola (supervisores), com os professores que querem dispor de um espaço qualificado para poder trabalhar os conteúdos planejados. Nesse sentido, o que ocorre é um processo de improvisação, de ressignificação de determinado espaço, para que seja possível realizar sua prática.

Como aponta Dayrell (1996), a arquitetura escolar, ao não ser neutra, acaba por propor uma determinada visão educativa. No caso da dificuldade em haver um espaço adequado, a ressignificação, por parte dos professores, torna-se uma necessidade. Além disso, segundo o autor, discutir as questões da arquitetura escolar é importante para um projeto de escola que se proponha a levar em conta as dimensões socioculturais no processo educativo. Ampliamos essa noção, entendendo que pensar o espaço físico é pensar no tipo de escola que queremos. Uma escola tradicional, conservadora ou uma escola que se proponha a tratar o conhecimento de uma forma mais autônoma e libertária.

Especificamente no campo da Educação Física, a ressignificação dos espaços por parte dos professores é necessária devido à limitação imposta de duas formas: física em si, com escassos e limitados espaços; e direcionados majoritariamente à prática esportiva, reproduzindo uma condição histórica construída, na qual o esporte manifesta-se como perspectiva dominante no campo da cultura corporal.

A professora Omara, por exemplo, na EMEF Morada, montou seu planejamento em parceria com as professoras-referência de turmas de alfabetização e anos iniciais. Isso a fez ressignificar o espaço, conseguindo superar tanto o espaço físico quanto a lógica do desenvolvimento técnico-esportivo. Segundo ela, o fato de ter trabalhado o tema do folclore e o resgate de brincadeiras antigas a fez vencer o problema da falta de espaço e de materiais.

A A30 eu não faço trabalho pré-desportivo. Trabalho em cima de habilidade corporal, de desafio corporal, que eu chamo de exploração. E agora esse ano, né, bem forte o resgate de brincadeiras. Então, assim, é mais tranquilo. Acho até que a gente pode usar isso como uma solução de espaço. Tem sido assim, a minha grande escapatória, de não ter espaço, de chegar num lugar, de chegar num momento e não ter como usar aquele espaço que mais ou menos a gente fez a previsão [sic]. (Entrevista Omara, 03/10/13)

Outro ponto relevante em relação à questão do espaço é o fato de que, atualmente, as políticas públicas de educação têm investido fortemente em projetos de educação integral nas escolas. E, nesse caso, as práticas corporais, como o esporte, têm sido bastante utilizadas como parte do processo de integralização da educação, e estão presentes nas escolas da RMEPOA. É o caso dos projetos Mais Educação, do Governo Federal, e Cidade-escola, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tem como objetivo, segundo o portal do MEC (portal.mec.gov.br acesso em 11/13) aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades de cunho optativo. Tais atividades são agrupadas a partir do seu caráter, como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Para o desenvolvimento das atividades, há o repasse, por parte do governo federal, de recursos para o pagamento de monitores que trabalham nas atividades, além dos materiais de consumo para a realização das oficinas.

O projeto “Cidade-Escola” é um projeto de integralização da educação, iniciado em 2006, para contemplar atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade. A partir de 2009, os projetos já existentes, que eram atendidos pelos professores do próprio quadro da escola, passaram a fazer parte do projeto. Porém, a partir desse mesmo ano, foram ampliadas as parcerias com outras instituições, através de convênios, nos quais tais instituições ficam responsáveis por enviar para as escolas educadores que irão trabalhar com as atividades propostas.

Em relação a esse processo, existem situações ocorridas e que foram relatadas pelos nossos colaboradores. Uma delas é em relação à utilização dos espaços físicos da escola para a realização de tais projetos, que são distribuídos aleatoriamente na divisão dos espaços,

juntamente com as aulas de Educação Física. Além disso, tais projetos trazem à tona outra discussão, como relata o professor Sílvio em um trecho da entrevista:

é às vezes três, quatro professores dando aula ao mesmo tempo, dividindo esse mesmo espaço com recreios e com trocentos projetos e programas que agora viraram uma febre no Brasil. É Cidade-escola, é Mais educação, é programa do não-sei-o-quê, é projeto de dança, é projeto do não-sei-mais-o-quê, e tarará. E aí que vem a grande ironia. Eu vou falar agora a respeito do que eu vejo lá na escola. Eu não conheço, não tenho certeza, só de ouvir falar, já ouvi que é diferente em algumas escolas. Mas por exemplo, lá no colégio, como é que funcionam esses projetos? Uma boa parte das atividades tá relacionada a práticas de recreação e lazer. Uma boa parte das atividades são esportivas ou são de jogos e brincadeiras, são ligadas aos esportes, aos jogos e brincadeiras e coisa e tal. Mas, por exemplo, lá no colégio não tem **nenhum professor de Educação Física trabalhando em nenhum projeto desses**. Não é questão de estar à frente do projeto. Esses projetos ocupam pelo menos a metade do espaço físico, do escasso espaço físico que a gente tem à disposição. A gente nunca foi consultado a respeito das atividades. Quer dizer, são atividades... é uma... e tudo o que se faz... uma boa parte do que se faz ali é da nossa área de conhecimento, mas eu nunca fui, e nenhum colega meu que eu saiba, foi consultado a respeito do que fazer ou como se fazer, ou convidado a participar da gestão daquilo ali. Quem gere tudo aquilo são outras pessoas que não tem nada a ver com a Educação Física (Entrevista Sílvio, 5/7/13, grifo nosso).

Nesse sentido, as políticas públicas não têm dado incentivos para o professor de Educação Física que já compõe o quadro da escola desenvolver projetos ligados à área do esporte e do lazer. O docente é preterido, já que tais atividades são, em sua maioria, terceirizadas ou coordenadas por voluntários; isso evidencia um processo de precarização do trabalho docente – uma das manifestações do processo de proletarização docente. Ainda, a fala do professor vai ao encontro de duas questões importantes para entendermos o movimento que está acontecendo. Por um lado, está a necessidade de adequação dos projetos ao espaço físico da escola. Em um dos dias em que visitamos a EMEF Moncada, pudemos contar ao menos nove atividades diferentes ocorrendo no pátio da escola, entre aulas de Educação Física e projetos (Diário de campo, 4/4/13). Além disso, a preocupação do professor vai além da questão espacial, atinge o caráter que tais projetos vêm tendo nas escolas beneficiadas. Segundo ele, a Educação Física, enquanto área de conhecimento historicamente construída, perde um espaço simbólico, pois não é mais preciso qualificação para estar à frente de um projeto que trabalhe com esporte e lazer. O professor deixa claro que sua visão não é corporativista, mas entende que tais projetos desqualificam o trabalho, pois as propostas são geralmente recreativas e sem intencionalidade pedagógica. Ademais,

ele faz uma crítica, apontando que tais projetos poderiam ser encabeçados pelos próprios professores da escola, o que facilitaria a articulação com a proposta político-pedagógica da instituição.

Sobre esse tema, a professora Violeta, da EMEF Cienfuegos, traz uma contribuição. Segundo seu relato, à época em que ingressou na rede, 1996, as escolas dispunham de um determinado número de horas para projetos propostos pelos próprios professores. Ela relata que havia 30 horas de projetos para a Cienfuegos e, a partir de um sistema de escolha pelos próprios pares, ela conseguiu incluir um projeto de vôlei, que mantém até hoje, atendendo diversos estudantes no turno da noite. Entretanto, as horas de projeto para os professores do próprio quadro foram diminuídas devido ao atrelamento ao “Cidade Escola” e à adesão da instituição ao projeto “Mais Educação”, os quais incluem atividades ligadas ao esporte.

Tinha uma época no município que tinha 30 horas de projeto pra cada escola, que a escola organizava-se como queria. [...] Os professores poderiam propor projetos dentro desta carga horária. Nessa escola (EMEF Cienfuegos) que é uma coisa bem... como é que eu vou dizer... prestigiada ali pelos professores, sabe, tem eleição de setores lá, e é anual. E nessa tal eleição de setores, a gente viu a possibilidade de inserir os projetos também. A pessoa pode concorrer da forma que quiser. Pode fazer um projeto de 30 horas, pode ter um de 20h ou de 10h, pode ter mais projetos do que as horas. E é decidido junto da eleição de setores que projetos serão contemplados. A gente apresenta, por escrito e oralmente para o grupo, e eles referendam o que querem que aconteça naquele ano. Tá, daí, foi dessa forma que a gente conseguiu ter o projeto de vôlei lá. Tem também um projeto de dança, tem outros também. Hoje já mudou um pouco. [...] A gente apresenta pra verem como é que funcionam, mas quem determina os temas agora é a prefeitura, e o que que pode, o que que não pode ser feito. [sic] (Entrevista Violeta, 22/8/13)

Assim, percebemos que os professores de Educação Física sentem-se distantes dos processos de organização de projetos ligados à sua área de atuação, em favor da implementação de programas nos quais não intervêm nem participam da elaboração, seja em relação aos espaços físicos, seja em relação ao programa político-pedagógico no campo do esporte e do lazer.

Além disso, outro tocante sobre a questão dos projetos é a maneira como eles são escolhidos. E isso depende da relação estabelecida entre o grupo de professores e suas chefias imediatas, as direções. Essa relação é importante na medida em que acaba definindo diversas questões referentes ao trabalho dos professores, como a questão dos horários, a

divisão dos espaços físicos e também como a Educação Física compõe o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola. Segundo relato do professor Sílvio, na EMEF Moncada, o trabalho da Educação Física, enquanto área de conhecimento, fica prejudicado devido ao tratamento dado pela direção da escola, que personaliza as relações de trabalho:

é um troço meio personalista, porque a relação, ela acaba, ela fica... a relação profissional, vamos dizer assim, ela fica prejudicada. Porque, querendo ou não, quando tu personaliza a relação, uma relação desse jeito, num ambiente de trabalho, tu acaba sendo influenciado, tu acaba sendo levado pelas tuas preferências, por aquela pessoa que tu tem mais afinidade, que tu tem mais empatia, coisa e tal. E deixa de ser profissional, né, cara. Tanto que assim, tem... a gente vê que às vezes tem professores que tem demandas atendidas assim (estala os dedos), né, e outros que ficam o ano inteiro chorando por uma coisa e não levam, né, e não tem jeito, e não vai [sic] (Entrevista Sílvio, 5/7/13)

Tal personalização vai de encontro à necessidade coletiva da organização do trabalho pedagógico, reforçando uma lógica individualista típica do trabalho na sociedade capitalista neoliberal, na qual cabe a cada trabalhador, por si só, buscar os meios de acesso às condições para realizar suas atividades profissionais da melhor forma possível. No caso específico do componente curricular Educação Física, tal tratamento reforça dois pontos: a marginalidade da área enquanto campo de conhecimento, que historicamente ocupa o lugar de uma disciplina de menor importância nas grades curriculares, e a ideia de que pode-se substituir o espaço da Educação Física por projetos esportivos, que ganham mais espaço e mais *status* no ambiente escolar.

Aí tem mil desculpas pra não acontecer. Porque falta dinheiro, porque não-sei-o-quê, porque não tem projeto, porque não tem verba pra isso. A questão dos projetos mesmo, né. A gente, nós da Educação Física, a gente fica... nós é alguns de nós, né. A gente quer porque quer assumir alguns projetos, principalmente projetos ligados ao esporte. Tem um monte de projeto com esporte lá dentro e nenhum professor... não é nem que esteja à frente trabalhando, nem tá coordenando, nem tá fazendo nada. Tem projeto de esporte, mas não tem professor de Educação Física no projeto de esporte. (Entrevista Sílvio, 5/7/13)

Tal lógica pode ser entendida a partir das próprias políticas públicas em relação ao esporte dentro das escolas. Os professores das próprias instituições escolares têm enfrentado dificuldades para implementar seus projetos esportivos através do projeto “Cidade-Escola”,

que recebe um determinado número de horas para projetos. Contraditoriamente, por outro lado, cresce o número de projetos oriundos de parcerias com o Governo Federal e/ou outras instituições, fazendo com que, ao passo que tais projetos se fazem presente no dia a dia escolar, os professores de Educação Física estejam alheios à concepção, à organização, à implantação e à implementação de tais projetos.

Essas questões tratadas até aqui evidenciam um fato importante que remete à relação entre mantenedora e a autonomia dos professores. É interessante o relato dos docentes acerca da influência/interferência das chefias (direções, supervisões e SMED) no trabalho da Educação Física. Tais relatos transitam no sentido de apontar, por um lado, certo descaso com a área e, por outro lado, a liberdade de, dentro do microcontexto da sala de aula, ainda deter certa autonomia para trabalhar. A fala da professora Violeta aponta esse trânsito contraditório quando fala da influência da SMED no seu trabalho.

Olha, tem várias influências, tem bastante. Até porque eles determinam muita coisa. É a mantenedora, eles orientam o teu trabalho. Como te falei, no começo lá da minha carreira, um dos motivos de eu ter que readequar os meus espaços foi uma determinação de quanto tempo eles (alunos) teriam da Educação Física. Tinha um tanto, depois não é mais, é tanto. E aí, isso eu não tenho poder ali de dizer que “não, eu quero dar três aulas por semana de Educação Física e não só duas”. Tem isso aí. Muito nesse sentido, de gestão. Eu acho que isso é o que mais influencia. [sic] (Entrevista Violeta, 22/8/13)

Já o professor Vinícius cita uma questão que tange à escolarização do estudante como um todo no âmbito da escola ciclada. Uma das intenções da organização curricular por ciclos está calcada na questão da progressão, como está explicitado no Caderno Pedagógico n. 9:

todo educando terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e, quando apresentar dificuldades de aprendizagem, participará de atividades planejadas pelo conjunto das pessoas envolvidas na ação pedagógica, supervisionada pelo Laboratório de Aprendizagem durante o tempo necessário e definido pelo plano didático-pedagógico de apoio (p. 8, 1999).

Entretanto, a crítica de vários professores, explicitada na fala a seguir, do professor Vinícius, é a lógica adotada pela atual administração municipal, que, por um lado, não tem garantido recursos humanos suficientes para dar apoio pedagógico aos estudantes com

dificuldades e, por outro, tem cerceado a autonomia de algumas decisões dos coletivos docentes em relação ao avanço e à permanência dos estudantes ao fim dos anos letivos:

é... a secretaria atua mais no sentido de cobrar, de fazer pressão. Normalmente aparece na escola só pra fazer tipo “xerife”, assim, mais no conselho de classe. Daí vai lá pra interferir: ah, esse aluno não vai poder passar, esse aluno vai ter que passar mesmo tendo dificuldade, te mostrando que tem dificuldade, esse aluno não poderia passar de ano, porque não tem condições ou porque já tem três anos, ou já repetiu nesse ciclo, daí não pode ficar mantido no mesmo ciclo. Então, toda essa questão acaba sendo só de interferência, acaba só atrapalhando o trabalho, eu acho. Porque daí o aluno vai pro próximo ano, mas só pra constar na estatística que ele não foi mantido, não tá repetindo, né. Mas não que ele teria condições de passar, e isso acaba prejudicando o trabalho de toda a escola (Entrevista Prof. Vinícius, 13/5/13).

Tais procedimentos da SMED evidenciam a necessidade de um debate cada vez mais profundo acerca da política de ciclos, tendo em vista que esse referencial, na prática, tem tido dificuldades para ser de fato instituído como política educacional. Um dos fatores são as questões burocráticas e administrativas, como a falta de professores para dar conta das demandas de acompanhamento pedagógico, interferindo na organização pedagógica das escolas. No que toca à SMED, a professora Mercedes, que compôs a última gestão da ATEMPA (2010-2013), aponta uma questão acerca da política adotada pela atual secretaria, a qual julga isso não como “incompetência”, mas como uma forma de trabalho:

a gente, na primeira gestão da ATEMPA, já começou a faltar professores. Ela querendo chamar contratos emergenciais, enfim. Mas eu avalio que isso não é uma questão de incompetência, isso é uma forma real... um método que eles utilizam pra descaracterizar, desconstituir espaços criados na escola, assim como no Conselho Municipal, assim como querer... bom, nós não temos como chamar mais professores, a gente vai ter que fazer um contrato emergencial. Quer dizer, tudo são artimanhas, acho sim que é uma administração muito centralizada nossa, da nossa secretaria, e que se cerca de pessoas que não tem condições, não vou dizer todas, mas acho que não tem um acúmulo suficiente pra fazer um debate com ela, então ela aceita o que é vindo e eles aceitam o que ela quer, o que ela diz que é pra fazer. Então eu vejo assim, que não é bem incompetência isso, a gente pode avaliar isso, é uma estratégia, né, é uma estratégia de “tu faz e depois que eles reclamarem a gente retoma” [sic] (Entrevista Prof. Mercedes, 25/4/13).

Nesse sentido, também é possível pensar que, em relação à assessoria da SMED para com os docentes de Educação Física, seja também uma política adotada; política esta motivo

por que os professores relatam sentirem-se muitas vezes desamparados pelo fato de não haver apoio:

a gente não tem nenhuma assessoria, a gente trabalha como quer trabalhar, a forma como a gente acha melhor trabalhar. Eu avalio assim, ou é da escola, se tem um grupo ali da Educação Física da escola, tu procura trabalhar. Aí tu tem proximidade com aquele colega que tu te relaciona melhor, aquele outro que tu divide a quadra pelo turno. Mas não tem um trabalho da Educação Física, não vejo assim. [...] Aonde que são os locais de Educação Física? `Por que a gente não é chamado nem pra discutir a obra, né, o ginásio, a marcação, os espaços, então... ah... sempre vem uma pessoa lá que, que acha que vai marcar assim a quadra do vôlei, a quadra do basquete, enfim, marcam, marcam às vezes errado, mas enfim. Então, o professor não é, não é chamado, mas isso é uma reclamação de outras também, de outras áreas, porque eles também reclamam do espaço da sala, enfim. Então eu vejo que é geral, porque o... as escola ainda, os pátios são centrais ou perto das salas, então há sempre uma reclamação por parte dos professores (Entrevista prof. Mercedes, 25/4/13).

Pensando a partir de uma noção de totalidade, a referida falta de auxílio por parte da SMED para com os professores de Educação Física pode ser entendida a partir da lógica que vem sendo adotada: redução de recursos humanos em diversos segmentos do serviço público, não só municipal, mas no país como um todo. Por isso, é preciso compreender os fatores que acabam, de uma ou outra forma, contribuindo para a construção do quadro da educação e da Educação Física. A forma de organização da Educação Física da escola é parte de uma realidade objetiva, que está diariamente posta para o grupo de docentes. Entretanto, é preciso compreender que a autonomia se manifesta de diferentes formas no âmbito escolar. Do ponto de vista do microcontexto da aula em si, no cotidiano, é possível dizer que os professores detêm uma autonomia relativa.

Dentro da área, a Educação Física tem bastante autonomia, eu acho. A gente pode propor, e dentro do que a gente tem lá, de espaço e recurso. E volta e meia tu consegue botar na verba da escola o que está faltando. Ou algumas coisas que te interessam e que tu quer ter tu acaba adquirindo por fora, com teu recurso e oferece ali. Então, acho que a escola pública também te dá essa liberdade, vamos dizer assim, de tu poder trabalhar com os teus interesses. Claro, sempre juntando com os interesses da escola, da linha de trabalho, da proposta pedagógica. (Entrevista Prof. Violeta)

Ou seja, por mais condicionamento que haja, seja através das políticas públicas, dos espaços e das condições materiais, dentro deste quadro, o professor ainda dispõe de uma

autonomia relativa de como e o que fazer.

7 ORGANIZAÇÃO COLETIVA DOS PROFESSORES: ENTRE A ESCOLA E O SINDICATO

Este capítulo tem por objetivo compreender as formas de organização coletiva do professorado de Educação Física para com o seu trabalho. Identificamos no trabalho de campo duas formas nas quais os professores se organizam coletivamente: escola e sindicato. Cada espaço possui características distintas, principalmente porque a necessidade da organização difere em cada espaço, apesar de entendermos que, tanto na escola quanto no sindicato, existe o viés político da organização. Na escola, a organização coletiva tem um cunho político-pedagógico e no sindicato, um cunho político enquanto categoria profissional. Os métodos de organização nesses espaços distintos configuram-se de forma distinta, mas ambos apresentam-se de forma contraditória, por vezes organizada e por vezes uma organização não intencionada ou não-institucionalizada.

Do ponto de vista da escola, notamos que há uma clara dificuldade em organizar-se coletivamente, seja entre as áreas, seja entre o próprio coletivo de professores de Educação Física. São reduzidos os espaços nos quais os professores têm a possibilidade de compor um trabalho interdisciplinar que possa ser pensado para fazer parte de um projeto de escola. Essa constatação não é por acaso, mas parte de uma das condições mais fortes do trabalho na sociedade capitalista, o estranhamento do trabalho, a alienação. O conceito está baseado na ideia de, na atual forma de organização da sociedade, o trabalho não pertencer como um todo aos trabalhadores. Traçando um paralelo com a lógica fabril, na escola, há cada vez mais uma divisão dos trabalhadores. Isso, na realidade da escola, se materializa no fato de os docentes perderem gradativamente espaço para planejar e pensar o seu trabalho pedagógico de forma coletiva, fruto de uma estrutura escolar cada vez mais burocratizada, que intensifica o trabalho dos professores. Entretanto, e apontando o caráter contraditório desse processo de alienação que não pode ser simplesmente transplantado da lógica fabril, são notáveis as formas de resistência por parte dos professores na busca por alternativas para subverter essa lógica, a fim de poderem pensar e realizar o seu trabalho de forma coletiva. Em um relato da professora Violeta isso fica claro:

pra tu ter uma ideia, tem colegas meus que fazem o mesmo turno que o meu e eu não falo com o cara se o cara dá aula no “A”, por exemplo, que é um prédio separado. Mas eu não vejo a pessoa o turno inteiro. Então, o que a gente tem ali, tentou garantir esse ano, uma reunião por mês do coletivo.

Tem alguns momentos que tu te encontra lá com a supervisão individualmente, mas não com os colegas da Educação Física. Isso pra nós que dividimos sala, que dividimos espaço, e também tem outras demandas diferentes da sala de aula, é importante a gente se encontrar. Então a gente pediu. Há um pedido e ela, a supervisora, deu um jeito. E disse que não ia ser todo mês, mas que ela ia tentar. Então, é meio assim, vai lá, grita, é preciso, e o pessoal ajeita, sabe (Entrevista prof. Violeta, 22/8/13).

Já a professora Omara relata que também não existe um espaço para a organização coletiva dos professores de Educação Física em nenhuma das duas escolas em que leciona. A docente conta que os momentos em que é possível alguma troca de ideias são as “brechas” encontradas pelos docentes:

na verdade não existe, né, em nenhuma das duas escolas existe momento pra isso. Só que eu acho que, como a gente tá junto nas quadras, a gente se conversa nesses momentos, né. O meu colega de 3º ciclo, a gente tá sempre junto, quer dizer, sempre não. Quando eu tô com os momentos de “C” a gente tá junto. “Ah, olha, to tentando fazer tal coisa, to fazendo tal coisa”, né, e aí a gente divide assim. Mas não existe reunião pedagógica para o grupo de professores... não, não tem. E aqui ficou bem definido que eu sou A30, né, então, a gente divide, de repente, o momento de eventos e tal, mas a parte de parceria juntas assim, não. (Entrevista Omara, 3/9/13)

Outro que aponta tal dificuldade e que encontra espaço para discutir sobre o seu trabalho apenas em alguns momentos é o professor Vinícius:

a gente conversa, mas não chega a conversar sobre a prática da Educação Física, a gente conversa... não sobre o trabalho, normalmente. Ou, quando conversa alguma coisa, é no conselho de classe, porque um já conhecia um aluno e tão falando sobre um aluno que ele já trabalhou e eu to trabalhando agora, ou o contrário. Mas também, nos próprios conselhos de classe, poucas vezes a gente se encontra. [...] Se é o conselho de classe de uma turma, só eu que dou aula de Educação Física, o outro professor não dá. Só quando no mesmo dia tem conselho de classe de mais de uma turma e eu dou aula pra uma e ele dá aula pra outra, então a gente se conversa no conselho de classe. Mesmo assim, é mais sobre algum aluno, alguma coisa assim. A gente não tem um espaço, nem um horário de se reunir por área na escola. É, os professores, acho, de ano-ciclo que se reúnem, mas elas planejam, mas da Educação Física não tem assim esse espaço [sic] (Entrevista prof. Vinícius, 13/5/13).

Os relatos acima citados apontam estratégias adotadas pelos professores para dar

conta de uma situação muito recorrente nas escolas, que é a dificuldade de planejamento coletivo. Essa dificuldade interfere de diversas maneiras no trabalho dos professores, principalmente porque não há um reconhecimento entre os pares, nota-se o isolamento do seu trabalho e, principalmente, o grupo de professores distancia-se da possibilidade de compor um **projeto de Educação Física** para a escola. A situação ocorre não só por esse fato, mas não podemos negar a influência da inexistência de um espaço institucionalizado.

Sei lá se intencionalmente, mas arrumaram nossos horários, e o ano passado acho que a gente incomodou tanto, nós, os professores de Educação Física, né, um grupo ali, que esse ano, não sei se intencionalmente ou por acidente, né, os nossos horários não batem nunca (risos). A gente se encontra dois, três (professores). Dia de reunião então, não tá ninguém lá, é a coisa mais triste. Tem dois de manhã, depois dois de tarde, de seis, sete professores. Nunca, o grupo nunca consegue se reunir. Então não consegue conversar, né. Isso é uma coisa que, outra coisa que eu brigo, não agora, eu brigo acho que **desde quando comecei a dar aula**, né. Que desde quando eu comecei a dar aula, eu entrei pra escola em 1994, eu entrei na minha primeira escola, na rede estadual, como professor já. É... não tem... **a gente não tem projeto**, né. (Entrevista prof. Sílvia, 5/7/13, grifos nossos)

Essa falta de projeto, mencionada pelo professor Sílvia, faz com que o isolamento dos professores seja evidente. O isolamento, por um lado, impossibilita uma organização coletiva do grupo de professores, fazendo com que trabalhem muitas vezes por si só, baseados em suas próprias convicções. Por outro lado, e contraditoriamente, tal isolamento, em alguns casos, é entendido como uma possibilidade de autonomia, tendo em vista o fato de que o professor acaba decidindo individualmente o que e como ensinar. Uma situação assim pode ser entendida através de um relato da professora Elis ao traçar um paralelo entre a EMEF Santa Clara e a EMEF Guantánamo, na qual é a única professora do turno da tarde:

ah... é radicalmente diferente. Porque aqui eu sou sozinha de tarde. É tudo meu, a quadra é minha, a área coberta é minha, a sombra das árvores é minha, todo o material é meu. Então eu posso fazer o que eu quiser sem pensar "ah... mas quem é que vai estar naquele espaço?", pra mim facilita bastante. Isso que daí só tem o problema em dias de chuva, né, porque a gente não tem área coberta que dê pra fazer aula mesmo (Entrevista, prof. Elis, 11/11/13).

O isolamento surge como uma possibilidade de a professora poder organizar o seu

trabalho da forma que acha mais adequada. Tal situação ocorre não pelo desejo da professora em se isolar, mas pelo fato de que, quando há um grupo de professores, estes não possuem dentro da organização escolar um espaço para se prepararem enquanto coletivo que pensa a área de conhecimento. Ou seja, mesmo sendo um grupo, há poucas possibilidades, dentro da atual estruturação do sistema de ensino, de se construir um projeto coletivo de Educação Física na escola, impossibilitando a construção de uma sequência pedagógica pensada e organizada para dar conta das diferentes etapas dos tempos de aprendizagem e do currículo escolar. Apesar de existirem esforços para tal, como a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e os espaços de formação, no dia a dia, no cotidiano escolar, isso não se materializa, pela simples falta de tempo, dentro de uma estrutura educacional cada vez mais fragmentada e com pouco espaço para discussão.

Sobre esse assunto, uma sugestão feita pela professora Mercedes seria a possibilidade de pensar a Educação Física a partir das regiões de trabalho, debater a Educação Física por dentro das escolas, e que “haja espaços para discussão, e não apenas reuniões para discutir os jogos escolares” (Entrevista prof. Mercedes, 25/4/13).

Do ponto de vista da organização coletiva, trataremos da organização dos professores e sua relação com o movimento sindical e os órgãos representativos de classe, especificamente a ATEMPA e o SIMPA. A ATEMPA, enquanto associação, compõe o SIMPA, sindicato dos municipais. Esse ponto nos parece muito caro, pois uma das históricas formas de resistência dos trabalhadores sempre foi a organização coletiva em entidades representativas da classe. Entretanto, os relatos trazidos aqui, através das conversas com os professores, nos mostram que a visão do sindicato e dos órgãos representativos perante os docentes é bastante heterogênea, bem como suas formas de participação e envolvimento.

Um caso de participação é do professor Vinícius: “eu, sempre quando tem manifestação, quando tem assembleia, eu procuro ir pra me manter informado, pra não ficar só no, ah, ouvindo relatos de outros colegas que vão. Procuro me envolver e participar nesse sentido” [sic] (Entrevista prof. Vinícius, 13/5/13). Outro que relata sua participação é o professor Sílvio:

eu geralmente participo, cara. Eu sou sócio da Atempa. Não sou sócio do Simpa, sou sócio da Atempa. Geralmente eu vou... até... isso até é motivo, também, de desgaste... de... de estresse, né, porque... bom... Eu geralmente vou a todas as assembleias e geralmente participo de todas as mobilizações,

atos, paralisações. Na greve de 2011 eu fui um dos poucos professores lá do colégio, com quase cinquenta, sei lá, cinquenta e tantos professores, e nós fomos onze ou doze que pararam, né. E que paralisaram do primeiro até o último dia foi eu e mais duas colegas, que ficamos do primeiro até o último dia paralisados (Entrevista prof. Sílvio, 5/7/13)

A constatação do professor Sílvio mostra que há, por parte do grupo de professores, uma resistência à participação sindical, que tem raiz em vários motivos. Seja por não concordar com as formas de mobilização, seja pela descrença na mudança, seja porque não se reconhecem como sendo parte de tal movimento. Exemplo disso são os relatos das professoras Omara e Elis. Ambas entraram na rede em meados de 2011, quando ocorreu uma greve dos municipais de Porto Alegre encabeçada pelo SIMPA. Dentre as principais reivindicações da categoria, estava o reajuste salarial de 18%. E as duas professoras ingressaram na escola em meio às discussões acerca do envolvimento de suas escolas ou não na greve.

Eu tenho uma historinha bem engraçada que me aconteceu quando eu assumi. Dia 20 de maio de 2011. Eu entrei na sala dos professores, tavam votando sobre a paralisação ou não. Então eu já entrei na rede olhando todo mundo sem saber o que que tava acontecendo, né, sem entender porque que tavam. E aí até hoje elas falam que, né, tua apresentação foi o estar dentro de todo mundo levantando [a mão], né, então a minha acolhida na escola foi numa reunião de votação de greve, assumir a greve ou não. Que acabou não acontecendo, mas tava lá. (Entrevista prof. Omara, 3/10/13)

No meu primeiro ano de rede teve grandes movimentações, até que foi aquele ano que teve menos férias de julho, porque tinha que recuperar [os dias da greve]. E eu nova, né, só observava, e ia pegando algumas conversas no ar e tirando minhas conclusões pelo que eu ouvia. (Entrevista prof. Elis, 11/11/13)

É interessante pensar que, ao passo que discutimos o processo de entrada dos professores novos na rede enquanto regentes de classe, no seu trabalho diário na escola, é possível dizer que existe um processo semelhante no âmbito do sindicalismo. Inclusive no que tange à questão da consciência coletiva de se sentir parte de um grupo de trabalhadores assalariados que, como tal, devem lutar por melhores condições de trabalho. A consciência é um processo, diz Iasi (2007). Ou seja, ela não é definida *a priori*, mas sim construída ao longo da vida, entretanto, não é possível um período de não consciência. Mas o que interessa para nós é o seu processo, a sua transformação, algo que constantemente se move. É a partir

dessa relação que podemos pensar no processo de consciência dos trabalhadores em educação, a partir de suas experiências pessoais, que os levam a um determinado grau de consciência que é constantemente transformado por sua experimentação com o mundo concreto no qual estão inseridos e pelo modo como eles se apropriam dessas relações para determinar as novas formas de consciência, como, nesse caso, a consciência de classe.

Para Iasi (2007), todos os seres humanos têm uma representação mental de sua vida e de seus atos. Assim, inicialmente, a consciência seria o processo de representação mental de uma realidade concreta e externa, formada pela inserção imediata, a percepção. Tal representação é gerada a partir das relações concretas entre os seres humanos. Ou seja, quando nascemos, vamos realizando, através de nossos sentidos, uma “leitura do mundo”, a partir da qual vamos moldando nossa consciência. Entretanto, nesse primeiro estágio, nossa compreensão do mundo é feita através de partes, e não do todo. É nessa fase que interiorizamos valores e juízos sobre nossa relação com a vida e com as outras pessoas, ainda que não tenhamos a consciência de que tais valores não são naturais, mas foram historicamente construídos. É possível dizer que é nesse primeiro estágio da consciência que se moldam os preconceitos. Essa fase é chamada por Iasi de “Primeira Forma de Consciência”.

A chamada “Consciência em si” ou “segunda forma de consciência” seria o momento em que se colocam em contradição os valores internalizados na primeira fase da consciência. Essa fase, diz Iasi, só é possível quando realizada em grupo. Ou seja, quando um indivíduo percebe num determinado fato uma possibilidade de superação de uma determinada situação, e encontra outras pessoas que partilham daquele sentimento para, enfim, superá-lo. Podemos citar aqui a organização do Movimento Negro ou do Movimento LGBT. Mauro Iasi nos traz o exemplo da própria classe operária, quando aponta que a greve é uma manifestação didática de uma injustiça compartilhada por um grupo. E complementa:

a ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las. Questiona-se o caráter natural dessas relações e, portanto, de sua inevitabilidade. A ação dirige-se, então, à mobilização dos esforços do grupo no sentido da reivindicação, da exigência para que se mude a manifestação da injustiça. (IASI, 2007, p. 29)

Esse trecho traz algumas questões importantes para pensar a inserção e as formas de

envolvimento dos professores nos movimentos sindicais. Fato é que a categoria tem, em grande parte, a consciência coletiva da necessidade de mobilização, enquanto classe trabalhadora, de melhores condições de trabalho. Por outro lado, muitas vezes, essa consciência transita entre decepções políticas passadas e críticas às formas como são encaminhadas as decisões sindicais, fazendo professores que historicamente se envolviam politicamente tratarem com ceticismo e descrença a luta coletiva. Além disso, muitas das formas de tratar as questões de classe escolhidas pelos grupos que estão à frente das associações e dos sindicatos não se mostram atrativas aos “novos ingressantes”, por assim dizer. O caso da professora Omara nos mostra um pouco disto. Ela, apesar de ser nova na rede, já tem uma longa experiência como professora, e destaca alguns dos motivos da sua não participação atualmente, além da sua discordância com a posição de alguns colegas que estão envolvidos:

já levantei muita bandeira em outros momentos, em outras ocasiões, mas agora na rede não, mais tranqüilha assim, no movimento. [...] Na verdade eu vivi muito o momento de efervescência de movimentos, né, de PT, na época da minha faculdade, então eu acho que eu tive algumas decepções, né, e aí tu acaba ficando meio que... não seria medo, não é isso. É um descontentamento e diz: “chega”. Né, não... vou deixar a coisa andar... eu tenho posição política e tal, mas não levanto mais bandeira, não “Ah... vamo parar”... acho que não é bem assim, né [sic] (Entrevista prof. Omara, 3/10/13).

Tenho alguns descontentamentos com colegas que batem de frente com isso. Gente, vocês quando entraram fizeram concurso, sabiam exatamente isso, né. Não tem como pensar muito diferente, tipo “quero mais, quero mais, quero mais!”, entre outras coisas. Eu sou desse pensamento assim, né, talvez mais acomodada. O tempo já me deixou mais acomodada, até porque eu não sou mais menininha, né. Então já acolhi assim, mais a quietude... de bandeiras em pé já passei por isso (Entrevista prof. Omara, 3/10/13).

Caso semelhante passa a professora Violeta. Ela diz que a escola em que leciona tem um histórico de envolvimento político do qual sempre fez parte. Entretanto, explicita o porquê de estar se envolvendo menos. Justifica que a atual forma de organização do SIMPA, Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, que congrega os diversos servidores públicos da cidade, de diversas secretarias, faz com que os interesses sejam distintos. Isso evidencia certo “nó” para o sindicalismo como um todo. Apesar de a maior secretaria dentro do sindicato corresponder aos professores, não significa que se reconheçam enquanto trabalhadores municipais, mas sim enquanto grupo de docentes, que possui certa distinção em relação aos outros grupos de trabalhadores. Um dos

possíveis fatores que evidenciam certo distanciamento da participação sindical é a retórica do discurso sobre o profissionalismo, como aponta Contreras (2002), ao comentar a discussão proposta por Densmore:

para Densmore, por exemplo, a pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Esse fenômeno relaciona-se não só com a degradação das condições de trabalho, mas com a conseqüente composição social dos aspirantes a essa ocupação. [...] Essa transformação segue unida à aspiração de pertencer a um status de reconhecimento e prestígio social que sentem perder enquanto categoria e para o qual a ideia do profissionalismo, como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social (CONTRERAS, 2002, p. 40).

A retórica do profissionalismo, então, pode ser entendida como um dos possíveis fatores que façam o professorado não se reconhecer como classe operária do ponto de vista subjetivo, já que, do ponto de vista objetivo, dentro da teoria por nós utilizada, ocupa essa categoria. A professora Violeta fala sobre esse assunto:

eu já fui em muitas manifestações. Tenho ido menos. E por que esse menos? A maneira como são feitos os protestos e os movimentos. Eu me identifico pouco. Essa coisa das manifestações da prefeitura, em que tu junta gente que tu nunca viu, de setores que não me dizem muito, que eu nunca encontrei fora dali, sabe. **Não reconheço como pares. São, mas não são.** Acho que não sei se os interesses são iguais. Me parece que não. Até a questão das férias dos professores, da maneira como é, que o resto do grupo não vê com bons olhos isso, os municipais. Não tô falando especificamente disso, mas só tô dando um exemplo. Que não sou só eu que não me reconheço, eu acho que eles também não nos veem muito assim, semelhantes. A escola, por ter essa flexibilidade no calendário, e esse ônus de fazer os 200 dias letivos, seja aonde for, então se quiser, tu pode participar de tudo o que tiver, contanto que depois reponha esses dias... Os professores são a maior categoria que participa desses movimentos e também a única que acaba que repõe tudo exatamente o que foi tirado da escola.pra poder estar nesses lugares. Isso é uma coisa, quem está ao lado, como categoria de município [sic] (Entrevista prof. Violeta, 22/8/13, grifos nossos).

Já a professora Elis diz que não se envolve, por apoiar a decisão coletiva do grupo. Ainda frisa o fato de que não tem a cultura da participação, mas que se questiona se isso não seria um erro seu. Salienta que prefere observar a agir. Outro fato importante nesse caso é o

descontentamento quanto à forma como são conduzidas as assembleias, baseando-se pelo relato de colegas que partilham da opinião de que tal forma de conduzir as decisões são “cartas marcadas”, o que acaba servindo como argumento para não participar:

eu não me envolvo. Eu apoio a decisão coletiva do grupo. Mas eu não participo de assembleias nem nada. Porque não tenho essa cultura. Acho que pode ser um erro meu, mas eu sou do tipo que observa muito e ajo pouco. Se votarem sim todo mundo, ok. Se votarem não, ok. Até porque no meu primeiro ano de rede teve grandes movimentações, até que foi aquele ano que teve menos férias de julho, porque tinha que recuperar. E eu nova, né. Só observava, e ia pegando algumas conversas no ar e tirando minhas conclusões pelo que eu ouvia. O pessoal sempre voltava revoltado das assembleias, reclamando que era tudo carta marcada, que era tudo um teatro, que não sei o quê. E aí então... e aí esse ano todo mundo saiu das assembleias revoltado, que era carta marcada. Que no fim votam uma coisa, mas já é tudo combinado. Então, tipo, **eu não vou ir lá pra ver um teatro. Pode ser um erro meu, mas eu assisto de longe** (Entrevista prof. Elis, 11/11/13, grifo nosso).

Nesse sentido, a professora Mercedes, que por muito tempo esteve à frente da ATEMPA, faz uma análise sobre a história recente da participação sindical, tanto entre os professores mais antigos quanto entre os professores que estão ingressando. Para ela, o professor municipal sempre esteve, de uma forma ou de outra, nas mobilizações da categoria. Os professores mais antigos da rede são aqueles que viveram o período de redemocratização do país e, por isso, sempre buscaram ser representados e viam na luta sindical uma forma de melhorar suas condições de trabalho. Hoje, segundo a professora, estão mais acomodados, não só pelo fato de estarem se aposentando, mas devido ao endurecimento da Secretaria de Educação e dos governos em geral em relação aos movimentos grevistas. O trecho a seguir, apesar de longo, apresenta elementos fundamentais para entender a atual conjuntura do sindicalismo, suas contradições e as necessidades de uma constante reorganização:

a gente fez greves em que não acontecia como o ano passado. A paralisação cortaram ponto, entendesse, nós não passávamos por esse processo. A gente fazia greve, ia pra greve, pagava depois, mas fazia parte do cenário, do jogo também. E que agora com esse recrudescimento, com essa questão assim mais autoritária que tá se impondo, que começou e ela tá mais forte, esse professor mais antigo dá um pé atrás. Eu acho que ele diz, “ah não, isso não sei, só vou se tiver garantido que eu não vou ser prejudicado”. E o professor que tá

entrando eu acho que a gente tem que fazer uma boa avaliação disso. É um professor que a gente tem que apresentar ele. [...] Ele chega a nós [sindicato] porque ele também é um professor que tá com receio de ter problemas com seu estágio probatório, né. Eu digo isso porque são três anos, né [de estágio probatório], então a gente consegue avaliar, eu consigo avaliar os três anos da outra gestão [ATEMPA] e esses três anos. [...] Ano passado apareceu mais assim a questão do estágio probatório, que eles foram em cima, “ah... o professor tá em estágio probatório então vai se prejudicar”. Que antes não havia, entendeu, era um outro momento. [...] Não que não tivesse uma pressão, acho que o governo sempre vai fazer, né, sempre vai dizer: vamos cortar o ponto. Vai dizer isso pra imprensa, porque tá no papel dele, tem que dar pra sociedade, dizer pra sociedade que ele é um trabalhador que tem que cumprir, né, nós não vamos deixar ele sem cumprir a carga horária. Mas ele na verdade não ia lá cortar o ponto. Ele ia, sentava depois e negociava, bom, como é que é isso? Agora não, o que aconteceu o ano passado foi algo que a gente nunca... não tínhamos visto na rede, de pegarem os pontos e riscarem os pontos né. Isso é muito emblemático, sabe. Foi muito emblemático pra nós [sic] (Entrevista prof. Mercedes, 25/4/13,).

A questão emblemática para a professora é uma questão emblemática para o sindicalismo como um todo. Há necessidade de reorganização constante, de diálogo com a classe, no sentido do despertar de uma consciência que, como afirma Iasi (2007), não é linear. A consciência de classe revolucionária que, segundo o autor, seria a terceira forma de consciência só vem quando a classe passa pelo estágio de negar o capitalismo, organizando-se coletivamente, depois negando-se a si mesma enquanto classe que faz parte do capitalismo para então lutar por sua superação. Aqui, entretanto, não estamos fazendo uma análise psicológica da consciência de classe de cada indivíduo. Tentamos, dentro dos limites, compreender as possibilidades de ação dos professores enquanto classe trabalhadora que confronta os processos de proletarização a que estão expostos diariamente. Como apontam Dal Rosso e colaboradores (2011), a construção sindical supõe que exista ruptura de consciência, tendo em vista que o setor do magistério ainda é bastante controlado por uma ideologia oficial. Além disso, sendo os docentes um grupo de trabalhadores, no caso específico da cidade de Porto Alegre, possui condições de trabalho e salariais mais elevadas que outros grupos de trabalho do serviço público municipal, é preciso mais do que simplesmente situar os docentes como grupo de operários. Por mais que, do ponto de vista objetivo, os professores componham o grupo de proletários, subjetivamente, sua consciência

transita entre aqueles que se reconhecem como tal e os que se reconhecem como outro grupo, conforme já debatemos na discussão sobre o discurso da profissionalização.

Entretanto, é notável que, mesmo em meio a essas contradições e dificuldades, seja pela descrença com a organização sindical por parte de um grupo considerável de professores, seja pela dificuldade de articulação que o cotidiano das escolas impõe para a participação de fato nas ações sindicais, o sindicato ainda permanece como um instrumento de luta contra o processo de proletarização docente, fazendo o contraponto ao discurso oficial e tendo algumas conquistas, mesmo que estas sejam apenas no nível da manutenção de direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Em uma publicação da ATEMPA (sítio eletrônico) dos últimos tempos, segundo boletim informativo eletrônico de 17 de dezembro de 2013, lê-se:

na última quarta (11), a Atempa realizou uma assembleia geral com os (as) educadores (as) para construir uma posição unitária da categoria. Os educadores (as) presentes rejeitaram a proposta de retirada de direitos adquiridos, como a Gratificação de Incentivo à Arrecadação e os vales transporte e alimentação em período de férias e licença prêmio. “A primeira proposta do governo veio para dividir a categoria”, afirmou Anderson Gonçalves, diretor da Atempa. Após o processo de mobilização, o governo recuou na decisão de retirar os direitos e apresentou uma nova proposta no dia da assembleia geral do Simpa (ATEMPA, Sítio Eletrônico, acesso em 12/13).

Entendemos ser uma tarefa de todos aqueles que almejam a superação das atuais condições de trabalho e que se reconhecem como trabalhadores da educação que possam pensar possibilidades de conscientizar a classe, para que fortaleçam-se as lutas dos docentes por uma educação pública, gratuita e de qualidade. O sindicato, entretanto, carece de repensar as estratégias de aproximação com os professores, pois estes, em boa parte dos casos, não se reconhecem nele, criticando muitas das práticas adotadas para organizar a categoria.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em realizar este estudo, nosso objetivo estava além da pura e simples produção acadêmica. A noção de ciência em que nos baseamos para realizar a presente pesquisa tem como princípio fundamental o entendimento de que ela é apenas uma das formas de conhecimento que o ser humano concebeu para compreender o mundo ao longo de sua existência. Por ser uma atividade essencialmente humana, a ciência é, portanto, incompleta. Essa incompletude não significa, contudo, que não seja possível utilizá-la como uma ferramenta de aproximação e interpretação da nossa realidade. É por isso que nos propusemos a realizar um estudo que, mesmo apresentando limitações, pudesse trazer alguns apontamentos sobre o real; que cumprisse, dentro das possibilidades, a função social que acreditamos ser fundamental para toda e qualquer pesquisa científica. Pesquisar sobre questões relacionadas ao cotidiano de professores de Educação Física da Rede Pública Municipal foi algo que fizemos, sobretudo, com grande dedicação, por também estarmos ocupando esse posto de trabalho. Aliás, essa foi uma condição que nos fez ser mais cuidadosos ainda com o trabalho, pois houve, principalmente nas entrevistas com os colaboradores, diversos momentos em que nos reconhecíamos nas falas dos colegas de profissão, principalmente por estarmos atuando na mesma rede. Apesar desse cuidado, não negamos tal condição, pois ela é a condição que nos dá identidade e da qual nos orgulhamos muito: ser professor da escola pública. É por acreditarmos na educação pública e de qualidade que nos reconhecemos entre o grupo de professores e trabalhadores da educação que lutam cotidianamente por outro mundo, que não esteja sob as mazelas advindas do atual modo de produção capitalista. São esses princípios que fizeram do referencial teórico apoiado no materialismo dialético para a construção deste texto não uma escolha, mas sim uma adequação àqueles princípios que nos movem enquanto seres humanos. Não achamos ser possível separar nossa compreensão de mundo da nossa compreensão de ciência.

Propusemos-nos a responder a pergunta: **“como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente?”**. Assim, o presente trabalho esteve preocupado em construir ideias para compreender a proletarização docente, ao mesmo tempo em que pudesse mostrar todas as contradições existentes nesse processo. A proletarização docente, como discutimos, é um conceito teórico utilizado no campo da educação como sendo um processo decorrente do avanço das relações capitalistas

de trabalho no âmbito da educação, em especial no trabalho dos docentes. Esse processo, entretanto, não ocorre de forma direta e não é totalmente transferível. Principalmente porque os professores, apesar de perderem diversas qualidades e se aproximarem cada vez mais da classe operária, ainda mantêm algumas características que promovem a contradição a esse processo.

A estrutura do trabalho foi pensada tentando abarcar as principais informações obtidas nas observações e nas entrevistas, a fim de realizar, junto com a literatura, a análise do material, transformando as informações em conhecimento. Sabemos que o número de seis professores num universo de mais de 150 é uma representação pequena. A pesquisa qualitativa tem essa limitação, mas, por outro lado, busca ir além dos dados quantitativos puros e simples e construir um conhecimento em profundidade sobre a experiência do real. Procuramos, assim, à luz da teoria marxista, ter um entendimento sobre o processo de proletarianização docente no âmbito escolar. Por isso, este trabalho, em nenhum momento teve a pretensão de ser definitivo, tampouco representar a realidade total da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Entretanto, é fato que alguns contextos discutidos representam uma realidade mais profunda do ponto de vista estrutural, nos quais nos debruçamos mais a fundo e que originaram as categorias de análise deste estudo.

A primeira categoria é a discussão do processo de ingresso dos professores iniciantes no trabalho. Consideramos que não há políticas públicas que os acolham, fazendo com que sintam-se desamparados desde o seu ingresso na RMEPOA. Além disso, é prática comum das escolas estabelecer algumas relações de poder, que não encontram-se na lei, mas que são respaldadas pelas instituições e beneficiam os professores mais antigos na escolha dos melhores espaços e turmas para lecionar. Tal situação, inclusive, difere do trabalho fora do espaço escolar, quando geralmente o profissional mais experiente é o que tem as maiores responsabilidades. Essa situação, entretanto, retrata uma ideia difundida no âmbito da sociedade capitalista: a questão meritocrática no trabalho. Apesar de, nesse caso, a meritocracia ser decorrente apenas de uma questão temporal. Por outro lado, essa estratégia de escolha aparenta ser um “respiro” para os professores mais antigos, como se fosse um prêmio por terem enfrentado as dificuldades inerentes à escola pública por certo tempo. Quando falamos na questão do acompanhamento dos docentes iniciantes, não estamos nos referindo apenas aos novos professores, mas também àqueles com experiência, mas que são novos na escola pública, já que esta tem características peculiares.

A segunda categoria de análise trata do tema autonomia. Este, por sua vez, está intimamente relacionado com o processo de proletarização, tendo em vista que uma das características mais fortes do trabalho na sociedade capitalista é o processo de estranhamento e alienação do trabalho. Nesse sentido, a discussão trazida propõe entendermos que o contexto no qual o professor está inserido faz com que sua autonomia esteja condicionada por alguns elementos. Objetivamente, o professor ainda detém certa autonomia dentro da sala de aula, principalmente porque a particularidade do trabalho pedagógico faz com que, apesar da aproximação com a classe operária, detenha um saber institucionalizado, que o faz questionar e se posicionar de maneira a contrapor as condições de trabalho que lhe são impostas. Entretanto, fato é que existem diversos fatores que condicionam essa autonomia relativa, tais como as limitações físicas e materiais, a ausência no processo de concepção e execução de políticas públicas, a falta de auxílio institucional, etc.

Por fim, discutimos acerca do processo de organização coletiva dos trabalhadores em educação em dois espaços: a escola e o sindicato. Em se tratando do âmbito escolar, foi notável a dificuldade dos professores em poder se organizar de forma conjunta para pensar um projeto de Educação Física para suas instituições. Isso opera contra a organização coletiva e contribui para a proletarização docente. Tal condição deve-se a uma estrutura escolar fragmentada, que dificulta o planejamento coletivo, levando os professores ao isolamento, que, em alguns casos, é uma saída plausível para poder organizar seu trabalho pedagógico. Em relação à organização sindical, a participação dos professores transita entre aqueles que se envolvem de forma sistemática, aqueles que já se envolveram, mas que hoje abdicam disso, e aqueles que pouco ou nada se envolvem. Isso está ligado a diversos fatores, mas talvez os mais destacáveis sejam a crise de representatividade por parte do sindicato e as decepções ao longo do tempo com o movimento. Além disso, podemos compreender que a discussão acerca da consciência de classe também se faz importante, pois o sindicalismo docente ainda precisa encontrar formas de organização em que os professores se reconheçam. Ainda há certa distância entre a consciência da necessidade de luta por melhores condições de trabalho e a participação efetiva dos docentes nos movimentos de classe para enfrentar o processo de proletarização docente.

Na tentativa de responder ao nosso problema de pesquisa, cremos que a organização do trabalho pedagógico é permeada por situações contraditórias. Por um lado, entendemos

que, sim, o professor sofre um constante processo de proletarização docente na medida em que as condições do seu trabalho se aproximam das da classe trabalhadora em diversos pontos. A organização escolar similar ao sistema fabril, a divisão em especialidades, as condições de trabalho, o isolamento profissional, a alienação, a burocratização da escola, a impossibilidade de uma organização coletiva que promova uma construção pedagógica mais completa são alguns dos elementos que evidenciam esse processo. Por outro lado, a partir do entendimento dialético, tais condições “são” e “não são” ao mesmo tempo. Isso porque a contradição está presente a todo momento, e seria um equívoco nosso crer que tal processo fosse unilateral, sem resistência, seja dos grupos organizados que lutam por melhores condições de trabalho, seja dos professores que, mesmo frente a esses problemas, estão empenhados em superá-los no seu microcontexto. Nossos achados mostram que, apesar de toda a situação, os professores de Educação Física constroem seu trabalho superando diariamente as diversas situações inerentes à escola pública inserida no contexto do mundo capitalista.

Creemos que as três categorias propostas, por si só, são bons temas de debate, e podem ser cientificamente mais aprofundadas. São temas que merecerem um debruçar-se teórico e que mereçam estudos mais amplos. Acreditamos que este trabalho trouxe algumas contribuições importantes para a área da Educação Física, em específico no campo escolar, que podem estimular investigações posteriores. O tema da proletarização docente, que há alguns anos é discutido na área da educação como um todo, sempre apareceu de forma secundária no âmbito da Educação Física. O que aqui fizemos foi discutir esse objeto com mais centralidade, por entendermos que tal discussão está longe de acabar, principalmente porque os processos inerentes à proletarização continuam sendo tema de debate na academia, como a intensificação do trabalho, o esgotamento profissional, a perda de direitos trabalhistas, o isolamento, a precarização do trabalho, etc.

Mesmo entendendo que o processo de proletarização é inerente ao modo de produção capitalista, é possível pensarmos em formas de organização do trabalho pedagógico que possam, se não superar totalmente, promover a contra-hegemonia no sistema escolar atual. Por isso, por mais óbvio que possa parecer, é preciso fortalecer a escola pública como alternativa a esse quadro. E quando falamos de escola pública, falamos de um espaço socialmente construído, que possa, como diz Gramsci, elevar culturalmente as massas. Para isso, faz-se necessária uma escola qualificada em recursos humanos e materiais,

que proporcione aos seus docentes condições de trabalho e salário adequados. É preciso que haja espaços institucionais para que aqueles que diariamente constroem o ensino público criem formas alternativas de educação, que estejam além da pura e simples escolarização voltada para o mercado de trabalho e que atrela índices à destinação de verbas para a escola.

Por fim, fica a sugestão para os professores, iniciantes ou experimentados, que sejam o ponto de apoio da escola pública. Que, mesmo em frente a todas as dificuldades, sejam o contraponto necessário na construção de outra forma de educação coletiva, superadora e que possibilite a construção de seres humanos autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M.; TEITELBAUM, K. Está o professorado perdendo controle de suas qualificações e do currículo? In: Teoria & Educação. Porto Alegre. Nº4. 62-73. 1991.
- ALVES, ANA. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010
- ALVES, G. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: Lombardi & Sanfelice (orgs.). Liberalismo e educação em debate. Autores Associados. 2007.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Editorial Presença, Lisboa. 1980.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus aos trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Cortez. 10ª ed. 2005.
- ATEMPA. A associação. Disponível em: <http://atempa.com.br> Acesso em dezembro de 2013.
- _____. O governo Fortunati recuou frente a mobilização da categoria. Disponível em: <http://atempa.com.br/wordpress/?p=344> Acesso em: dezembro de 2013.
- AZEVEDO, M de. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da justiça social? In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150 mar. 2013.
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *L'École capitaliste em France*. Paris, François Maspero. 1971.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora. 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BERNARDI, Guilherme. A contribuição da formação inicial de licenciatura em Educação Física da Esef/Ufrgs para a prática docente escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. 2008
- _____. A observação participante na pesquisa em Educação Física: uma opção teórico-metodológica para a construção do conhecimento. In: Molina Neto, V; Bossle, Fabiano. O ofício de ensinar e aprender na Educação Física Escolar. Porto Alegre. Sulina, p. 139-161. 2010.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOPSIN, A. Professor de Educação Física iniciante e a organização do trabalho pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. 2011.
- BOPSIN, A.; SILVA, L.; MOLINA NETO, V. Contribuições do grupo de pesquisa F3P-EFICE para a

formação de professores e Prática Pedagógica na ESEF/UFRGS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Revista Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 189-216, 2010.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara. 1987.

CADERNO PEDAGÓGICO Nº 9. Ciclos de Formação Proposta. Política Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre; SMED; 1999.

CANARY, H. O que é... Conceitos fundamentais de política, economia e sociedade. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann. 2012.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. Revista Outubro, nº 15, 2007.

CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A. , FERNANDES NETO, E., SOUZA, G. A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

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

CPERS/SINDICATO. História. Disponível em: <http://www.cpers.org.br> Acesso em: dezembro de 2012.

CPERS/SINDICATO. O ensino público pede socorro: pesquisa nas escolas públicas estaduais. Porto Alegre - 2010. Disponível em: <http://www.cpers.org.br/> Acesso em: abril de 2013.

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia; RÊSES, Erlando. Condições de emergência do sindicalismo docente. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011.

DAYRELL, J.. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, v. 2000, p. 136-161, 1996.

DIESAT. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores nas instituições de ensino privado no Rio Grande do Sul. São Paulo – Agosto de 2009. disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/> Acesso em: maio de 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Fonte digital, Ed. Ridendo Castigat Mores. 1999.

FERNANDES, H. C., ORSO, P. J. ; O trabalho e a proletarianização docente. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia, 2008, Cascavel-PR. Edunioeste, 2008. v. 1. p. 1-16.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a

proletarização. Teoria e Educação. Porto Alegre. Nº 4. 41-61. 1991.

_____. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FRANCO, L. A. C. A escola do trabalho e o trabalho da escola. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 22)

FREITAS, Maria. Organização escolar e socialização Profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 155-172. Março, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia do Oprimido. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro. EPSJV, 2008.

FRIZZO, Giovanni. A produtividade da Educação Física improdutiva. Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 209-232, setembro/dezembro de 2008.

_____. A teoria do conhecimento na produção científica sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. In: Molina Neto, V; Bossle, Fabiano. O ofício de ensinar e aprender na Educação Física Escolar. Porto Alegre. Sulina, p. 187-206. 2010.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 4 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 175 p.

GARCIA, M; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol.30, n. 106, p. 63-85. Jan/abr. 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, 1991. Edições Loyola. Coleção Espaço, vol.10.

HYPOLITO, Alvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria e Educação. Porto Alegre. Nº 4. 3-21. 1991.

IASI, Mauro. Ensaio sobre consciência e emancipação. Expressão Popular, São Paulo. 2007.

JAÉN, M.J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.74-

90, 1991.

LAVAL, Christian. Novo capitalismo e educação. In: A escola não é uma empresa. Londrina. Editora Planta, 2004, p.03 – 21.

LESSA, Sérgio. O trabalho imaterial: uma fábula. In: _____. Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

LENIN, V. Las tres fuentes y las tres parte integrantes del marxismo. Editorial Progreso. Moscú. 1974.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas, 4: 1-18, 1978.

MACIEL, R; PREVITALI, F. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. In: PREVITALI, F. (Org.) Trabalho, educação e reestruturação produtiva. p. 109-126. Xamã, São Paulo. 2012.

MARCELO, Carlos. Los comienzos em la docencia: Un profesorado com buenos principios. Professorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, nº 1, 2009.

MARX, K. ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Coleção grandes obras do pensamento universal. Editora Escala. 2007.

MARX, K. Crítica del programa de Gotha. La Habana, 2009. Editorial de ciencias sociales.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo. 2010.

_____. O Capital: crítica da economia política: livro I. 30ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI. São Paulo, 2007. Boitempo.

MOCHCOVITH, Luna G. Gramsci e a escola. São Paulo: Editora Ática.1988.

MOLINA, R. M. K. MOLINA NETO, V. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento, ano 8, nº1. 2002.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: Triviños, A.N.S; Molina Neto, V. (Org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, V; CONCEIÇÃO, V. Da; BERNARDI, G; MOLINA, R. The first years of work at school: effects on identity, autonomy and training of physical education (PE) teachers. Symposium Learning to become a teacher in the contemporary world: the role of initial professional development and the first professional experiences. ECER. Istanbul. 2013.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. . In: Triviños, A.N.B; Molina Neto, V. (Org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos, (Org.). Formação Profissional em Educação Física e mundo do trabalho. Coletânea de textos, v. 1, 2005 (Vitória. Gráfica da Faculdade Salesiana).

OLIVEIRA, DALILA. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

OLIVEIRA, C. O espaço físico escolar a partir do olhar dos professores de Educação Física. Trabalho de conclusão de curso. UFRGS. 2008.

PERGHER, E. A hegemonia do esporte na escola. Trabalho de conclusão de curso. UFRGS. 2008.

PERONI, V., OLIVEIRA, R., FERNANDES, M. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol 30, nº 108, p. 761-778, out. 2009.

PIRES, D. Divisão social do trabalho. In: PEREIRA, Isabel; LIMA, Júlio. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro. EPSJV, 2008.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N., SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. Teoria e Educação. Porto Alegre. Nº 4. 91-108. 1991.

SÁ, Nicanor. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 20-29. 1986

SANTINI, J. A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41ª ed. Autores associados. 2009.

SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, V; MCLAREN, P. O reino do capital: pedagogia e práxis da luta de classes. In: Apple, Au, Gandin e cols. Educação Crítica. Artmed. 2010.

SILVA, Lisandra Oliveira e. Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

SILVA, T.T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: O QUE PRODUZ e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SINGER, P. A formação da classe operária. Atual editora. 1991.

TEITELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: Apple, Au, Gandin e cols. Educação Crítica. Artmed. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em ciências sociais. In: In: Triviños, A.N.S; Molina Neto, s. (Org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2010.

WITTIZORECKI, Elisandro. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2001

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado **PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: implicações na Educação Física escolar**. Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação ou a participação da criança/adolescente por quem você é legalmente responsável neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Compreender como os professores de Educação Física organizam seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização docente
- b) Compreender as implicações deste fenômeno no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física
- c) Interpretar a compreensão dos docentes perante o fenômeno
- d) Compreender o processo de organização coletiva dos professores frente a este processo.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista previamente agendada, a ser realizada nas dependências do seu local de trabalho ou estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação em relação às informações coletadas.

Permitir a observação de duas a cinco aulas de Educação Física ministradas na escola em que

você está realizando o estágio.

Você receberá cópia da sua entrevista (individual e coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa. Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com o trabalho pedagógico e as condições de trabalho por parte dos professores de Educação Física.

Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento os (as) participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos e Questões:**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Rua Felizardo, 750. Jardim Botânico. Porto Alegre/RS

Professor Vicente Molina Neto E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

Fone (51) 3316-5821

Comissão de Pesquisa ESEF/UFRGS:

Dr. VICENTE MOLINA NETO

(Coordenador da Pesquisa)

Declaração de Consentimento

Eu _____, professor(a) da Escola
_____, tendo lido as informações

oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

APÊNDICE 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: 2

Nome Docente:

Ano Conclusão Graduação: _____ Ano Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho RMEPA: _____

Tempo de Trabalho na Escola: _____ Regime de trabalho: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário Início: _____ Horário Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

Questões para conversa:

1. Apresenta-te e me fala um pouco da tua carreira de professor de Educação Física na RMEPOA.
2. Que conhecimentos são construídos nas aulas de EF? Como tu organizas o teu trabalho da EF?
3. Qual a tua avaliação das condições de trabalho da prefeitura para a realização do teu trabalho como professor?
4. Como tu te aproprias do espaço físico da escola para trabalhar nas aulas de Educação Física?
5. Como tu organizas teu trabalho pedagógico com os outros professores de EF?
6. Como é a tua relação com a tua chefia imediata na escola (coordenação pedagógica e direção)

7. Como tu vês a atuação da SMED em relação ao teu cotidiano?
8. Como tu vês a atuação do sindicato na luta por melhorias na educação? Participas de alguma forma? Por quê?
9. Esse espaço final é teu. Se quiseres comentar algo do qual não falamos, aprofundar algo do qual conversamos ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiseres.

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Guilherme: Bom, então, hoje é dia 5 de julho. São 10: 00. Bom, primeiro eu queria que tu te apresentasse, né, e também já falasse um pouco também da tua trajetória na rede municipal de Porto Alegre.

Sílvio: Tá. Meu nome é Sílvio. E eu entrei, na verdade assumi na rede..primeiro eu fui chamado..eu fiz dois concursos ao mesmo tempo, né, simultâneos. Um pra secretaria de Esportes. Foi a última vez que teve concurso pra Secretaria de Esportes. De manhã, num domingo de manhã..é..Grêmio e Corinthians no Olímpico, a cidade fervendo. De manhã concurso pra secretaria de esportes e de tarde concurso pra secretaria de educação. Em 2007...isso foi em dezembro de 2003. Eu fui chamado..eu fiquei em segundo lugar na secretaria de esportes e em vigésimo nono, vigésimo oitavo, agora não me lembro, na secretaria de educação. Então fui chamado primeiro na secretaria de esportes em março de 2007 e depois chamado em abril de 2008 na..na secretaria de educação. Então eu tô..completei cinco anos de rede municipal, cinco? é..cinco anos, passando um pouquinho de cinco anos, já né, to indo pro meu sexto ano. Hã...trabalhei em duas escola né. Primeiro eu assumi quando eu fui chamado, assumi na escola Alvorada, que é ali perto do Gasômetro, pra trabalhar 20 horas com Educação Física. Ali a escola trabalha com meninos e meninas de rua e em situação..em situação de conflito com a lei, né. E também outros adolescentes que estejam em situação de vulnerabilidade social ou estejam em...com medida protetora..medida protetiva. Ou então, que são..que tem..às vezes são encaminhados pela própria justiça, porque às vezes tão em escola, tão evadidos de alguma escola, tão evadidos de algum lar, de algum abrigo residencial, aí vão parar na EPA né. Trabalhava com...primeiro ano eu trabalhava com todas as totalidades ali. Totalidade um, dois, três, quatro, cinco e seis. E depois no segundo ano um outro professor chegou e a gente dividiu as tarefas. Eu fiquei só com as totalidades iniciais e ele com as totalidades finais, professor João da Silva. Conhece?

G: Conheço, conheço.

S: Aí eu fiquei 2008, 2009 e 2010 na EPA. Em 2011, aí houve..aí o que que aconteceu? Em 2010, final de 2010, teve eleição pra diretores. A vice-diretora era uma das professoras de Educação Física. A vice-diretora enquanto eu estive lá era profesora de Educação Física. Uma nova...uma nova gestão assumiu e aí ela voltou pra sala de aula. Aí estourou a carga horária da escola ali que é de 40 horas né. São só seis turmas né. Aí eu tive que...foi eu e o da Silva, fomos colocados à disposição (risos), porque a diretora, a vice, a antiga vice, tinha 40 horas e ficou com toda a Educação Física da escola ali. E aí eu fui parar na Moncada. Naquela época não tinha a menor ideia de pra onde eu ia, aí me falaram da escola, recém tinha sido inaugurada. Tava ainda né, não tinha nem sido reconhecida ainda. Tava em processo de reconhecimento e coisa e tal. Fui parar lá, primeiro trabalhando com...com segundo ciclo. Depois, no segundo ano também. Tô no terceiro ano agora. 2011 trabalhando só com segundo ciclo, B20 e B30. No ano passado me dividi entre segundo ciclo e terceiro ciclo. E esse ano eu pedi de novo pra ficar só com turmas de segundo ciclo, fiquei com B10 e B20.

G: E assim, tu trabalha tanto na escola, né, pela SMED, e na Secretaria de Esportes, pela SME. Eu queria que tu falasse um pouco como é que é o teu trabalho em cada um desses ambientes, assim. Como é que tu organiza, como é que tu vê também as diferenças e tal...

S: É, são coisas bem diferentes né. Tem gente que não faz essa diferença, não faz essa diferenciação. Que não separa as coisas. Mas eu entendo que são bem, são coisas bem diferentes. Há... aqui então, na Secretaria de Esportes. A secretaria ela tem mais ou menos três eixos: trabalhar com o esporte, recreação e lazer. Três eixos? É, vamos chamar de eixo. É...dentro desses eixos, né (esporte, recreação e lazer), aí vários instrumentos. Se usa o esporte, se usa a dança, se usa a ginástica, se usam as lutas, né, dependendo também das unidades. Aqui no Tesourinha a gente tem pra..a gente tem quase tudo, né. Tem trabalho desde as crianças de seis anos até terceira idade. Até senhoras e senhores aí de oitenta, noventa anos. E aí as atividades aqui são as mais variadas, as mais diversificadas possíveis. E tem, tão todas mais ou menos dentro dessa..desses três eixos temáticos aí, né. A gente tem, por exemplo, com criança, tem trabalho só de recreação mesmo, crianças dos seis aos nove anos. Depois com crianças dos dez até..até os doze, treze anos, trabalho de iniciação esportiva. Com adolescentes também. Trabalho, eu, no meu caso, trabalho com duas modalidades esportivas aqui, o futsal e o basquete. Eu trabalho basicamente com iniciação e depois de uma determinada etapa, de uma determinada faixa etária, se o menino lá, o aluno, se o adolescente já tá iniciado, tu faz um trabalho mais avançado. De treinamento mesmo, de aprofundamento do esporte. Então trabalho com iniciação, com recreação em alguns momentos, e depois com...com o desporto mesmo. A gente organiza competições, participa de competições. Eles participam, jogam. Tanto a gurizada que treina aqui, que faz aula de basquete comigo e os que fazem de futsal, eles participam. Eles jogam praticamente o ano inteiro. A gente participa de muitas competições. Durante, no início até o final do ano. E..então, esse é o principal enfoque aqui. Na escola é outra coisa, é completamente diferente. A gente tem outra...bom..primeiro que o que...o que baliza o trabalho aqui não tem nada a ver com o que a gente faz dentro da escola né. O que baliza aqui são os fundamentos dos esportes, são os...sei lá...aí vai depender também de cada professor. Mas no caso do esporte são os fundamentos pro..pro ensino e treinamento dos esportes, né. É..o objetivo é ensinar esporte. No meu caso né. Na escola não é esse o objetivo. Não é ensinar esporte. A gente tem, aí o que vai balizar o trabalho lá são principalmente os PCNS, há...alguns documentos que a prefeitura, que a rede já produziu com relação à Educação Física, apesar de eu achar que são..são bem confusos e que na verdade definem pouca coisa. E...e aí referências pessoais minhas, né. Que aí também tem a ver com a...com a linha na qual eu me formei..na qual eu me formei dentro da faculdade e também na qual depois eu segui estudando, né. Que é mais...pô..definir hoje em dia... é tão difícil definir. Mas eu acho que é mais dentro da..só pra usar um...fica mais dentro da teoria crítica mesmo. Não vou chamar..não vou dizer que é crítico-emancipatória ou vou dizer que é tal..enfim. Eu trabalho dentro da escola usando as referências que tão mais voltadas pra teoria crítica mesmo. Tive durante muito tempo como uma das minha principais referências o Coletivo de Autores, né, e depois eu voltei pro Kunz, que eu sou fãzão dele. Eu acho que ele é, eu acho que é a principal...ainda acho que vai demorar muito pra aparecer alguém no Brasil com uma produção como a do Elenor Kunz. Com a...não só com relação ao tamanho da produção dele, mas a relevância do que ele fez e com a profundidade que ele fez e escreveu. Acho que..por enquanto, e olha que eu tenho o hábito de acompanhar, né cara. Ainda assino a revista do CBCE, vamos ver até quando também. Já tô de saco cheio do CBCE. Há...eu acho..ainda vou

usar ele ainda por um bom tempo. Ainda não vi ninguém que possa...com algo..com alguma proposta melhor. Até hoje, o que ele escreveu lá nos anos oitenta ainda vale. Algumas pessoas revisitaram, fizeram releituras e coisa e tal, mas é basicamente a mesma coisa. Então são..são duas coisas bem diferentes a escola e o Tesourinha aqui.

G: Bom..aproveitando o gancho assim, né, que tu falou um pouco dessa..dessa tua apropriação duma teoria crítica, né, no Coletivo de Autores e do Elenor Kunz, assim. É..e aí um pouco isso que tu tava falando antes da gente começar a gravar que era essa tua..essa condição que tu tá tendo de trabalho lá na escola, que tu falou da questão do manifesto, de algumas dificuldades. Assim, como é que tu..quais são essas dificuldades que tu encontra, até pra tentar colocar em prática aquilo que tu acredita de Educação Física na escola.

S: Olha...eu acho que hoje..é...é engraçado. Começa..começou com um problema sério em relação ao espaço físico. A escola, ironicamente, a escola é grande pra caramba. Não é imensa, mas não é uma escola pequena. Pra pequena não serve. Ela tem bastante..tem uma área grande, né. Muito mal...é..foi muito mal pensada, né, na hora de..aquela escola na hora de..Acho que as escolas municipais de uma maneira geral, o projeto arquitetônico delas é horrível, né cara. A pessoa, não sei quem foi o gênio que fez aquilo. Aquele monte de bloco separado, afastado um do outro e ocupando uma área física gigantesca, né. Matando um monte de espaços, quando podia ser, às vezes, ao invés de ter...lá no colégio mesmo tem um, dois, três, quatro, cinco..são cinco ou seis blocos, né. Dois reunia tudo aquilo e ocupava menos da metade do espaço que aquele monte de bloco separado ocupa, né. E assim..então..tem um espaço físico imenso, que no final fica mal distribuído dentro da escola. Porque, como fica todo recortado, a ocupação dele acaba se tornando às vezes inviável em alguns momentos. É às vezes três, quatro professores dando aula ao mesmo tempo, dividindo esse mesmo espaço com recreios e com trocentos projetos e programas que agora viraram uma...uma febre no Brasil. É Cidade-escola, é mais-educação, é programa do não-sei-o-quê, é projeto de dança, é projeto do não-sei-mais-o-quê, e tarará. E aí que vem a grande ironia. Né, eu vou falar agora a respeito do que eu vejo lá na escola. Eu não conheço, não tenho certeza, só de ouvir falar, já ouvi que é diferente em algumas escolas. Mas por exemplo, lá no colégio, como é que funcionam esses projetos? Uma boa parte das atividades...uma boa parte das atividades...é....tá relacionada a práticas de recreação e lazer, né. Uma boa parte das atividades são esportivas ou são de jogos e brincadeiras, são ligadas ao esportes, aos jogos e brincadeiras e coisa e tal. Mas, por exemplo, lá no colégio não tem nenhum professor de Educação Física trabalhando em nenhum projeto desses. Não é questão de estar a frente do projeto. A gente não é...e aí a gente..eu...esses projetos ocupam pelo menos a metade do espaço físico do..do escasso espaço físico que a gente tem à disposição. Né, a gente nunca foi consultado a respeito das atividades. Quer dizer, são atividades...é uma...e tudo o que se faz..uma boa parte do que se faz ali é da nossa área de conhecimento, mas eu nunca fui, e nenhum colega meu que eu saiba, foi consultado a respeito do que fazer ou como se fazer, ou convidado a participar da gestão daquilo ali. Quem gere tudo aquilo são outras pessoas que não tem nada a ver com a Educação Física. Então assim, e aí claro..é muito mais do que uma questão de espaço físico, né. A gente perde...e é isso que eu tô começando a escrever. Comecei a escrever e depois comecei a teorizar a respeito, né. A gente começou, na verdade...a gente perde um espaço simbólico, né. É...é uma questão...é um..é ao mesmo tempo...é..são atividades que fazem parte da nossa matriz identitária como professor de Educação Física e que de repente agora qualquer

pessoa se apropria. Não é, e eu não sou..não defendo nenhuma teoria de reserva de mercado, não me considero um cara corporativista. Eu acho que é só uma questão de qualificar mesmo as coisas, né. De repente qualquer pessoa pode fazer qualquer coisa. Já não precisa mais ter qualificação nenhuma pra fazer algumas coisas, né. E na nossa área isso aí foi uma coisa super comum. Eu..eu hoje vejo isso...era uma coisa super comum, por exemplo, nos anos setenta, anos oitenta. Eu me lembro de quando eu tava no colégio, lá na..no ginásio, que era de 5ª a 8ª, e primário e coisa e tal. Eu tive, principalmente no primário, de 1ª a 4ª, eu tive alguns professores de Educação Física que não eram professores de Educação Física. Eram professoras de magistério que tiveram ali algumas noções de psicomotricidade e foram dar Educação Física pra gente. Quer dizer, há trinta anos atrás, quarenta anos atrás, era tri comum qualquer pessoa dar aula de Educação Física porque não tinham professores de Educação Física em número suficiente. E agora parece que tá se voltando. Quer dizer, depois de..a gente construiu um monte de coisa, avançou, a Educação Física brasileira é...é..é referência no resto do mundo, principalmente na..na...no que se refere à escola, por todas as suas práticas e por tudo o que produziu, por tudo o que conquistou. E de repente, volta no tempo, cara. Começa a reproduzir coisas de quarenta anos atrás. Eu comecei a ver coisas que eu via a quarenta anos atrás, né. Qualquer pessoa pode pegar uma bola, ocupar uma quadra. E aí, isso me incomoda. É muito mais do que, por exemplo, eu chegar pra uma aula, eu vou entrar num espaço e não dá, porque aqui o mais educação tá com um projeto. A monitora do mais educação tá ali, sentada numa cadeirinha e tem trinta, quarenta crianças dentro da quadra se pegando atrás de uma bola e deu: “Não, aqui agora é a atividade do mais educação”. No outro, o cidade escola. Na outra quadra, o cidade escola, lá no gramado tá a capoeira. E tu que tá ali pra dar a tua aula (risos), que planejou, que tem objetivos pré-definidos, tu não consegue achar um espacinho pra..Bah, eu to chutando o balde! Eu to assim, eu, tem dias que eu entro...saio da..da aula, no intervalo ali, chutando a porta da sala dos professores. E me encerro no banheiro que é pra não mandar um monte de gente pra bem longe (risos), sabe. Que é uma situação que me incomoda pra caramba, né. Então essa...essa é uma das coisas que..que..né..que..acontecem, que tão acontecendo, no caso específico da nossa escola lá. Não conheço a realidade de todas as escolas, não sei como é que é. Sei que em algumas escolas esses mesmos projetos, pelo contrário, tem professores que estão à frente, que estão..que gerem, que coordenam e coisa e tal. Não é o nosso caso lá. E até agora não teve nenhum, apesar de toda a gritaria. Eu tenho feito uma gritaria do caramba, e apesar de toda essa gritaria não houve...eu sou solenemente ignorado. Não houve nenhum movimento de nenhum lado pra tentar..pra tentar mudar isso. Hã...outra coisa, e também tá relacionado a isso, né. A gente tem uma colega que todos os meses..não, a cada quinzena, ela pega o nome de todos os professores, do cidade-escola, do mais educação, e de todos o projetos, pega ali os nossos espaços e distribui aleatoriamente, né. Ah, hoje na quadra 1 vai ser o professor fulano de tarde, de manhã, de tarde vai ser o professor fulano, e tal. Ela segue uma sequência lá, ela montou um rodízio e vai fazendo aquele rodízio. E eu to gritando contra isso desde o ano passado, quando instituíram essa prática. Aí esse ano, claro, teve um professor lá que se sentiu prejudicado porque ele tava trabalhando com uma determinada modalidade lá e de repente tinha uma semana lá que não tinha, outro dia que não tinha e ele começou a ficar incomodado com aquilo. Aí eu digo, bom..tem que primeiro a água tem que bater na bunda pra aí as pessoas começarem a reclamar, né. Aí eu digo, então tá, vamo aproveitar essa situação. Porque assim, eu entendo..pô..olha só cara..que que tu pressupõe? Tu tem sete professores de Educação Física. Seis, sete, não me lembro agora. Tu tem ali meia dúzia de

professores de Educação Física. Cada um atendendo ciclos diferentes e anos-ciclos diferentes. Eu só B10 e B20, algumas professoras lá A30 e B10 e tal, enfim, alguns só terceiro ciclo. Tu tem alguns conteúdos, tem algumas coisas, algumas atividades que necessitam, né, as vezes, pô..a nossa prática, a nossa..a nossa disciplina ela tem algumas especificidades. Tu não pode trabalhar algumas coisas em qualquer lugar ou de qualquer jeito, né. Tu necessita à vezes de um espaço..de um espaço adequado, de um número "X"..tu precisa de um material didático num número "X" lá pré-definido, coisa e tal. Não dá pra fazer..não vamos ser hipócrita, né. Ninguém ensina um esporte coletivo com uma bola. Né. Tu não ensina. As crianças jogam, mas tu não ensina. Aí, beleza, todo mundo então planeja, supostamente. Planeja as suas aulas, faz o seu planejamento pro semestre, ou pro ano, ou pro trimestre. Traçam..a gente traça objetivos a cada trimestre, então pressupõe-se também que se tu traçou ali uma meia dúzia de objetivos, dois, três, quatro, um que seja. Mas se tu traçou um número xis de objetivos praquela trimestre, se pressupõe que tu tem um plano pra atingir aqueles objetivos, né. Não vai ser..não vai acontecer por geração espontânea o troço né, tu vai ter que trabalhar, vai ter que fazer alguma coisa. Se tu tem um plano, tu determinou materiais, determinou espaço, determinou tudo. Se alguém chega e faz esse troço aleatoriamente, quem olha de fora qual é a conclusão que tira? Que ninguém planejou porcaria nenhuma, né, qualquer espaço serve. Porque o professor de Educação Física só vai chegar lá e..né..Eu digo, eu não aceito isso, eu não admito isso. Sabe, independente, não é a questão de querer quadra ou de querer isso...não, muito pelo contrário. É questão de ser coerente. Assim ó, eu to fazendo um determinado trabalho eu não preciso da quadra. Ah, vou ensinar esse semana, essa quinzena, esse mês, eu vou ensinar taco pros guris, pra gurizada. Não preciso da quadra. O professor João lá quer ensinar basquete. Ele precisa da quadra, ele precisa de tabela e coisa e tal. Mas não, não tem, não existe cuidado nenhum. Eu digo, "ah não, o professor João tá trabalhando com basquete, não, hoje ele vai ter o areião pra dar aula" (risos). Sabe, não tem, aí a pessoa faz esse tipo de distribuição. Ou é uma falta de respeito total com os colegas, cara, ou assim, ou então..ou ninguém planeja nada mesmo, qualquer espaço serve. Não é assim. Claro que todo mundo planeja aqui, ou pelo menos a maioria planeja. Eu acho que é falta de cuidado. E aí vem a terceira coisa que me incomoda muito, é isto né...a gente não consegue...e isso é outra coisa também que aí eu não tô sozinho nessa. A gente tem, eu tenho ali a Omara...o problema é que a Omara, a gente...sei lá...se intencionalmente, mas arrumaram nossos horários...o ano passado acho que a gente incomodou tanto, nós, os professores de Educação Física, né, um grupo ali, que esse ano, não sei se intencionalmente ou por acidente, né, os nossos horários não batem nunca (risos). A gente se encontra dois, três..dia de reunião então, não tá ninguém lá né, é a coisa mais triste. Tem dois de manhã, depois dois de tarde. De seis, sete professores, né. Nunca, o grupo nunca consegue se reunir. Então não consegue conversar né. Isso é uma coisa que..que..outra coisa que eu brigo, não agora, eu brigo acho que desde quando comecei a dar aula, né. Que desde quando eu comecei a dar aula, eu entrei na..na..pra escola em..1994 eu entrei na minha primeira escola, na rede estadual, como professor já. É...não tem..a gente não tem projeto, né. A gente tem..a maioria, eu pelo menos, de tudo o que eu já li, de tudo que eu já estudei, de todos os lugares onde eu tive...o uso..assim ó...no Paraná, a secretaria de educação do Estado do Paraná tem um currículo, tem uma proposta. Isso lá no início dos anos 2000, final dos anos 90. Eles tinham uma proposta curricular pra Educação Física pra educação básica. Desde a pré-escola até o 3º ano do ensino médio, né. E era muito legal. E era...foi um troço assim construído coletivamente, com professores da rede e tal. E era um documento muito bom. Isso há quase vinte anos atrás, sei lá, quinze anos atrás. Santa

Catarina tem alguma coisa assim. A gente aqui tem alguma coisa parecida, que foi aquele...também lá nos anos 90 que fizeram aqueles..os PRC's, né, que era o Padrão Referencial de Currículo, mais ou menos baseado nos PCN's. Mas foi um troço que não..não vingou, não sei porque não..eu tenho aqueles documentos, eu tenho os PRC's na minha casa até hoje, tá lá numa caixa, com seus cadernos grandes assim, fininho. Tão lá, guardadinhos. De vez em quando eu leio, coisa e tal. Mas aquilo foi uma coisa que começou e não foi adiante, então ficou, foi um embrião que morreu na..na casca, né. Ele não..não vingou, não cresceu, não germinou. E...a gente não tem, né. Como eu falei, tem aquele...tem algumas coisas da rede aqui que eu já peguei várias vezes pra ler. A gente até começou, fez um esforço pra tentar começar a partir daquilo ali e montar alguma coisa. Mas porque a gente não consegue sentar, não consegue conversar, não andou também, né. O que eu acho muito ruim, que eu acho muito..acho confuso, mal organizado, não definir nada e tal. Então isso é outra coisa, a gente não tem projeto né. A gente não tem currículo, e isso... e essas coisas todas juntas, né..passam uma imagem tri ruim..desgasta..desgasta pra caramba o que a gente faz. Por melhor que a gente faça acaba ficando super desgastado, né. E aí desgasta nossa imagem. Desgasta primeiro, até entre nós, desgasta nossa imagem diante dos outros colegas, e aí vem o descaso dos colegas, descaso das..das..dos gestores. Descaso até dos pais com o trabalho da gente, né. Eu pelo menos consigo identificar esse descaso das famílias a partir da..da falta de compromisso que a gurizada tem com a gente. Se tu pedir um trabalho, por exemplo, o professor de Educação Física pede um trabalho, vai numa turma e “ó, nós vamos fazer um trabalho, sobre determinado tema, coisa e tal”, vê quantos alunos te entregam, cara? Não sei lá na escola de vocês, ali no colégio é..a gente já desistiu, a gente entrou num acordo, não vamos mais pedir trabalho. Agora, quando tiver alguma temática pra discutir em sala de aula nós vamos levar pronto, porque não dá pra pedir pra gurizada pesquisar porque...não interessa a faixa etária, o ano-ciclo. Ninguém entrega porcaria nenhuma, né.

É uma...como eu não...antes eu só dava aula na EPA, e é uma realidade completamente diferente, não sei...já ouvi de alguns colegas também, de outras escolas, que também é parecido, que é assim mesmo, coisa e tal, mas não posso generalizar, né. É outra coisa que a gente tem..tem uma visão, as pessoas tem uma visão muito ruim...fazem...tem uma concepção muito ruim a respeito do professor de Educação Física e da aula de Educação Física, né.

G: Bom, aproveitar assim que tu tocou um pouco nesse assunto, assim, pra falar..é..se os professores assim como grupo conseguem organizar o trabalho, né, coletivamente, e também como é que é essa relação do grupo com as..com as direções e tal...nessa relação de...essa questão de espaço, de material..de organizar o trabalho...

S: Bom...ali no colégio é o que eu te falei...a gente até tem assim ó...a gente às vezes consegue fazer algumas coisas em duplas, né. E também depende muito, né. Por exemplo, a gente tem duas professoras que trabalham com primeiro ciclo. Elas volta e meia sentam, conseguem sentar, planejar algumas coisas juntos. Eu sento com uma delas que também dá aula pro segundo ciclo, a gente faz algumas coisas juntos. Os professores...o ano passado, quando eu dava aula pro terceiro ciclo, eu sentava com outro professor, a gente também, a gente entrava num acordo, planejava...claro, aí cada um..algumas coisas cada um trabalhava ao seu modo, formações diferentes, concepções diferentes a respeito de algumas coisas,

mais ou menos a gente determinava o conteúdo...FIM DA FITA....

S: Mais ou menos determinava o conteúdo, né, pra cada trimestre e tentava mais ou menos seguir...seguir a mesma sequência, né, até pra...por exemplo...eu dava aula pra C10 e C20 e ele dava pra C20 e C30, pra tentar construir...ele ia depois no outro ano pegar as minhas turmas...eu fazia...tentar dar uma sequência...no aprendizado de algumas coisas, algumas modalidades esportivas, de alguns temas que a gente trabalhava, né. Por exemplo esse ano. Esse ano já não bate. A outra professora já não tá disposta a fazer isso, então já não...cada um faz um trabalho. Ela tem o terceiro ciclo de tarde, ele de manhã. De tarde é uma coisa, de manhã é outra coisa completamente diferente. Já não se encontram mais, né, o trabalho já não se encontra mais. O grupo, de uma maneira geral, como eu falei, a gente não consegue juntar o grupo. O que que a gente colocou? Expressou, pelo menos o desejo de uma boa parte..o meu desejo, da Omara, da Maria, do João, de outros professores ali. O desejo da gente era tentar ter um espaço aonde a gente pudesse se reunir com frequência e construir isso, fazer uma proposta..ó..é um projeto de Educação Física pra escola, pra EMEF Moncada Pelo menos, né. Porque também eu..sinceramente não tenho coragem de chegar numa reunião de área e dizer, “ó..nós temos um projeto de Educação Física pra região sul”. Eu sei que muita gente vai olhar pra mim, vai torcer o nariz, vai...vai pensar..vai dizer..ou vai..”quem é esse cara pra achar que tá qualificado ou..ou preparado pra propor qualquer coisa”. Então assim...mas pelo menos pra escola ali, a gente gostaria de fazer isso. Mas a gente não consegue, não..não consegue por vários motivos. Porque a burocracia...a maneira como a escola tá organizada nos emperra, a burocracia nos emperra, a gente não se encontra, né. Fisicamente não se encontra. Não tá no mesmo lugar no mesmo dia, nas mesmas horas. Então nunca tá junto. E assim...tu tinha me perguntado do projeto e...

G: E a relação...

S: E a relação com a gestão né? Pois é...e aí...e aí a coisa...e aí acho que nesse sentido é...é um pouco como...pelo menos, com a atual direção, né...ENTREVISTA INTERROMPIDA....

S: Lá assim...acho que é muito personalista, né. É...de certa forma...a nossa diretora, ela...ela não é..eu acho que não é..mas ela se acha meio mãezona, assim, de acolher, de abraçar. Aquela mãezona assim ó, que acolhe, que abraça e que...e que...como é que eu vou dizer...consola. Porque assim ó, “tu não vai ter, pobrezinho, mas tudo bem, não fica assim” (risos). Entendeu? Porque é...é um troço meio personalista, porque a relação ela não...ela acaba..é...ela fica...a relação profissional, vamos dizer assim, ela fica prejudicada. Porque, querendo ou não, quando tu personaliza a relação, uma relação desse jeito, num ambiente de trabalho, tu acaba sendo influen...tu acaba sendo...acaba sendo levado pelas tuas preferências, né. Por aquela pessoa que tu tem mais afinidade, que tu tem mais empatia, coisa e tal. E deixa de ser profissional né, cara. Tanto que assim, tem...a gente vê que às vezes tem professores que tem demandas atendidas assim (estalo nos dedos), né, e outros que ficam o ano inteiro chorando por uma coisa e não levam, né, e não tem jeito, e não vai. Aí tem mil desculpas pra não acontecer. Porque falta dinheiro, porque não-sei-o-quê, porque não tem projeto, porque não tem verba pra isso. A questão dos projetos mesmo, né. A gente, nós da Educação Física, a gente fica...nós é alguns de nós, né. A gente quer porquer quer assumir alguns projetos, principalmente projetos ligados ao esporte. Tem um monte de projeto com esporte lá dentro e nenhum professor...não é nem que esteja a frente

da...da..trabalhando, nem tá coordenando, nem tá fazendo nada. Tem projeto de esporte, mas não tem professor de Educação Física no projeto de esporte. Aí um dos argumentos é que não tinha horas pra projeto de esporte. Eu digo, mas se tem projeto de esporte, como é que não tem hora pra projeto de esporte? “Ah não, mas a secretaria não libera professor pra trabalhar com projeto de esporte”. Eu digo, libera, claro que libera. Se tem um monte de colégio que tem professor trabalhando com projeto de esporte, como é que em uns colégios pode e outros não? Que história é essa? Aí o ano passado...e aí os projetos era também aquela coisa meio obscura, assim, ninguém sabia direito de onde vinha, quem fazia. De repente, aparecia alguém que...aparecia um projeto e tinha alguém lá na frente. Aí o ano passado, no final do ano, a direção então abriu inscrição pra projetos, quem tivesse algum projeto, tivesse interesse de trabalhar em algum projeto, coisa e tal, que montasse o projeto, entregasse. Eu digo “é agora”. Falei com todo mundo, chamei o pessoal. Eu digo “vamo montar um projeto?”, vamo montar um projeto. Montei o projeto com a ajuda dos colegas. A gente tentou, assim, distribuir a carga horária, porque assim, ah, era dez horas de projeto, mas aí, “vamo fazer o seguinte...não vamo pedir dez horas pra mim, nem pra ti, porque numa dessas pode usar isso como subterfúgio pra...como desculpa pra não dar, porque vai..né, porque é tua carga horária, como é que tu vai dar aula?” e coisa e tal. Distribuimos as horas entre cinc professores. Cara...montamos “O” projeto. Eu guardei o projeto. Olha, a gente...justificamos, colocamos objetivos muito bem definidos, teorizamos em cima daquilo, propomos, definimos qual era...o que nós iríamos fazer, o público que a gente ia atingir, a dura...enfim...não faltou nada. Tinha seis ou sete projetos como o nosso, agora não me lembro. Todos os projetos foram atendidos, menos o nosso (risos). E continuou tendo projeto de esporte na escola. Pô! Então, né. Não dá pra dizer que...sei lá...eu acho que alguns professores preferem...preferem mesmo essa relação mais personalista mesmo. Acho que têm mais facilidade em trabalhar assim. Porque eles personalizam também o próprio trabalho, né. Não..não...a gente não constrói um projeto comum, né. O trabalho é personalizado, então, como o trabalho é personalizado, não interessa ter um projeto coletivo né. E aí, estreita a relação com quem tem...quem distribui recursos pra fazer as coisas e consegue as coisas por fora, daí né. Acho que...eu pelo menos, posso estar equivocado, mas é assim mais ou menos o que eu vejo. Talvez eu seja meio paranoico, né. É dessa maneira que eu vejo, né, as coisas acontecerem.

G: Eu queria que tu falasse sobre a relação da SMED, né, e a assessoria da SMED em relação à Educação Física especificamente, como é que tu vê esse trabalho?

S: Cara, tu sabe que a...as assessoras são professoras de Educação Física?

G: Não sei...

S: Eu acho que não são, né. Pelo menos essa foi uma impressão que eu tive. As assessoras...a assessoria é aquelas professoras que nos acompanharam naquelas reuniões de área e tal. A impressão que eu tive é que elas não são professoras de Educação Física, né?

G: É..eu acho que até aquela vez que teve uma formação lá no Rincão, não era, né, lembra? Teve uma que a gente fez uma discussão, que não eram professoras de Educação Física.

S: É, acho que eram as mesmas, eu não me lembro direito, mas acho que eram as mesmas

depois. Então assim, sei lá...fica meio estranho, né? Tu dar assessoria...na verdade tá dando assessoria de quê ali? De como fazer reunião? (risos) Eu acho que a assessoria na verdade não assessora, né. Tanto é que aquelas reuniões, aquelas formações que a gente fez, a gente que fez. Elas observaram, mediarão, coisa e tal. Mas não...assessoraram em que exatamente? Teve uma reunião...as primeiras reuniões elas deram ali...aliás era aquele documento antigo já né, que eu tava falando antes, que é a maior confusão, né. Quer dizer, elas não vieram com uma proposta. Elas pegaram um troço já cozido e recozido e trouxeram de volta, né. E não propuseram nada a partir daquilo. Deram aquilo pra gente discutir e “bah, mas esse troço eu já li um monte de vez”. Não...não...é tri confuso, né. E...eu não sei, eu sinceramente acho que a assessoria colabora, contribui muito pouco. Esse ano mesmo, não teve nada ainda. Vai ter, pelo o que eu vi no calendário, vai ter um encontro lá quase no final do ano, um ou dois encontros no final do ano. Que que adianta fazer lá no...depois que o ano tiver acabando nós vamos discutir o que? Vamos propor o que, encaminhar o que? Porque a gente vai pra esses troços completamente...sem saber...tu não consegue nem se preparar pra coisa. Porque aí chega lá e elas vão dizer “ah nós vamos fazer tal coisa”. Vamos fazer quando? Com o ano acabando? Nós não vamos fazer coisa nenhuma, né. É uma..eu acho uma enrolação do caramba, né. Eu, sinceramente, sei lá. Teve uma época...foi ano passado, ou retrasado, tinha uma professora, a Sâmia, que deu aula lá no Larry, depois ela...não sei se ela tava na assessoria de Educação Física. Ela montou, não sei se tu chegou a ver isso, pegar isso, não lembro se foi ano passado ou ano retrasado. Acho que foi ano retrasado. Ela montou um ciclo de palestras e mini-cursos, né, durante quase um ano pra...de formação mesmo. Pra todos os professores da rede, aberto e coisa e tal. O problema é que assim, ó, é...ela foi cozinhada, ou não sei se ela cozinhou isso durante muito tempo. Ela lançou o troço em cima da hora, já com o ano letivo andando. Daí fica tri ruim pra gente se organizar, pra poder fazer as coisas, pra...porque ela lançou o troço e já começava na outra semana, e aí tinha...com um monte de gente boa, né, um monte de coisas muito legais, relevantes, mas pouca gente conseguiu se organizar e aproveitar aquilo ali né. E eu não sei também depois o que aconteceu. Se ela se desgastou, perdeu a paciência...porque ela também deve ter tido problemas pra fazer isso aí, porque depois, no outro ano, ela..ela não voltou, né. Tava todo mundo achando que aquilo ia continuar. A ideia era muito boa, mas não vingou, né...morreu também. Era uma coisa que...o projeto era interessante, a maneira como tava organizada era interessante, só que foi lançado...caiu de paraquedas em cima da gente, sem tempo, assim. É a mesma coisa essas reuniões. Marcam uma formação, uma reunião, um encontro, com oito, nove meses de antecedência e não te dizem...tu só vai saber do que se trata e o que vai se discutido, o que vai se propor ou se encaminhar quando tu chegar lá. Não tem nenhuma preparação praquilo, não te dão nenhuma pauta, ninguém te propoe nada, não..não se constrói rede, não...não se encontra, ninguém se encontra, não fazem encontros locais. Pô, porque não propoe uma pauta e propoe encontro local mesmo, por escola, pros professores da escola sentarem, conversarem, levarem alguma coisa. O ano passado mesmo, aquele encontro que a gente fez que tinha que levar...que tinha que levar uma apresentação da escola, né. Pô, quantos levaram? Dois? Três, eu acho. Pessoal também não leva a sério, né. Não sei se...não..não...porque fica solto mesmo, falta alguém, falta direção mesmo, ou se porque não querem fazer mesmo, né, sei lá. Eu acho que a assessoria...na verdade não tem assessoria. Eu acho que em alguns...algumas áreas ali a assessoria funciona bem melhor. Na nossa é precária. Talvez se tivesse professores de Educação Física dando assessoria de Educação Física (risos).

G: Bom..a última pergunta assim é..eu queria que tu falasse se tu te envolve, ou como é que tu te envolve nas questões sindicais, se tu participa das mobilizações tanto da Atempa, quanto do Simpa, nas paralisações, assembleias...

S: Eu geralmente participo, cara. Eu sou sócio da Atempa. Não sou sócio do Simpa, sou sócio da Atempa. Geralmente eu vou..até...isso até é motivo, também, de desgaste..de..de estresse, né, porque..bom...Eu geralmente vou a todas as assembleias e geralmente participo de todas as mobilizações, atos, paralisações. Na greve de 2011 eu fui um dos poucos professores lá do colégio, com quase cinquenta, sei lá, cinquenta e tantos professores, e nós fomos onze ou doze que pararam, né. E que paralisaram do primeiro até o último dia foi eu e mais duas colegas, que ficamos do primeiro até o último dia paralisados. É...ah..isso aí também é outra coisa tri complicada né. Porque eu fico..às vezes eu fico chocado. Tu pensa que tu tá num meio onde as pessoas são esclarecidas e tem um entendimento melhor das coisas e tu fica chocado. Eu fico bestificado às vezes de ouvir a quantidade de asneira que eu ouço, né. Coisas, assim, reproduções bizarras, assim, de ideias do senso comum...de...de...de ideias preconceituosas, pré-concebidas a respeito assim dos..do movimento sindical, das paralisações, dos colegas que optam por parar ou não parar. E as desculpas assim, os motivos mais estapafúrdios, né, pra não participar. Pra não né...tipo..."ah, porque eu já tô de passagem comprada pra viajar tal dia", "vou ter que repor essa aula", "Ah, porque a gente para, depois tem que repor e o pessoal de tal setor não tem que repor". Eu digo, eu fico tentando entender, né...é...eu sinceramente acho que às vezes eu acho que a Atempa deveria ser..ter um pouquinho mais de autonomia e não ficar tão apegada, tão grudada ao Simpa. Pra além da luta dos municipais, né. Pra além da luta da..da..enfim...tentar resgatar tudo que os..os municipais de uma maneira geral perderam...eu acho que a gente devia levantar de novo bandeiras que a gente levantava nos anos 90, nos anos 80 pela educação. Pô, hoje tudo que a gente fala, tudo que é mobilização que a gente faz ela...só se fala na questão na salarial, né, cara. Eu não vejo mais ninguém mais ir pra uma assembleia, ou a própria Atempa...é...tá quase tudo relacionado à questão salarial, à questão do terço de ativi...quer dizer, só questões que afetam a tua vida funcional. Ninguém levanta, por exemplo, a precariedade...pelo menos...falam, mas falam superficialmente, não é bandeira, não é uma bandeira de luta declarada que alguém levante e balance lá na frente, né. A precariedade das nossas escolas, o clima de insegurança, a falta de uma política de segurança pras escolas municipais, a falta...o..o problema sério, e que a gente tem enfrentado com relação ao ciclamento, né. Eu digo problema sério com relação ao ciclamento porque assim... a gente tem...trabalha com uma proposta no papel e na prática se faz outra coisa. O ciclamento é..é só uma teoria, né. Na prática, o que que são os conceitos que tu dá? Baseado em quê? [inaudível] que tu tem pra fazer aquilo ali. Enfim, essas coisas não se discutem. A política da secretaria de educação de aprovação em massa...dos nossos alunos. Eles, às vezes, incrivelmente despreparados. Essa, as próprias formações que a gente tem mesmo, eu fico apavorado, e acho que é geral assim, como a prefeitura gasta dinheiro e tempo em coisas que não servem pra nada, cara. Não...não...investem muito...eu não sei se tem alguma obrigação de investir tanto dinheiro, de comprovar que tá investindo dinheiro em formação continuada e coisa e tal. Mas assim...não se discute coisas que são realmente importantes, que estão nos afetando no dia a dia. Não se discute formas de combater isso. Não se discute formas de intervenção. Não se discute as causas disso, é tudo muito superficial. Ninguém se compromete. E a Atempa eu acho que tinha...eu acho que sei lá...a Atempa tá muito assim, grudada no Simpa, muito preocupada com questões relacionadas só à vida funcional. Não

tá...eu não vejo mais ninguém levantar a bandeira pela educação, pela...pelos nossos alunos, pela qualidade do nosso trabalho. Como se a qualidade do nosso trabalho só dependesse do nosso salário, né. Eu não sei....então...mas assim, eu não abro mão, né. Eu acho uma graça...um dia numa reunião eu perdi a paciência, né, porque a gente tava...tavam lá...foi aquele dia que teve ato, foi dia...que dia foi aquele que teve o ato e depois assembleia de tarde? Foi numa terça-feira..que dia foi aquilo? A paralisação foi dia...

G: dia 3, não foi? Foi agora nesse mês?

S: dia 3?

G: Foi quarta-feira agora que teve assembleia?

S: não, não. Antes.

G: Ah, tu diz na semana passada...

S: é, na semana anterior, foi na semana anterior. Que na terça-feira teve um ato de manhã e assembleia de tarde, e depois a gente paralisou na quinta. Aí na quinta-feira anterior...quer dizer, a três semanas atrás praticamente...é..a três semanas atrás, reunião. A gente em reunião, a diretora e outros colegas, fazendo reunião. Tipo assim ó: “vamos tirar representação, quem vai no ato e quem vai na assembleia”. “Quem vai no ato?” Eu digo “eu vou”. “Quem vai na assembleia?” “eu vou”. “Tá, mas tu vai representar?” Em primeiro lugar, quem vai no ato...representação. Quem vai me representar na assembleia vai me representar como? Vai levar uma procuração com o meu voto por escrito? Eu digo, que história é essa de representação? Até parece que todo mundo pensa igual aqui. A gente fez alguma reunião pra discutir a pauta da assembleia e decidir conjuntamente? Sim, porque se é representação é isso. Vamos tirar representação, mas vai representar quem? Cada um representa a si mesmo. Eu quero me representar no dia da assembleia, que história é essa de representação? Daí começou, né “Ah, porque se tiver greve, paralisação, eu não paraliso” ou “eu tenho direito de não paralisar, tenho direito de não fazer greve”. Aí eu peguei e disse “Tá bom, então tá”. Aí eu disse pra diretora o seguinte...bom, se a assembleia decidir não paralisar, eu quero dizer o seguinte, eu tenho o direito de paralisar (risos). Porque se todo mundo se acha no direito de ir contra a decisão de uma assembleia que decide paralisar, eu também vou ir contra se ela decidir não paralisar. “Eu quero avisar, se na quinta decidirem não paralisar, eu paraliso”. Porque não faz...é...eu acho que a gente perdeu, os professores de uma maneira geral....eu sei lá o que aconteceu, aonde é que foi que esse...que essa corrente se partiu e ninguém...perderam o rumo, cara. Não tem mais...as pessoas não sabem direito mais o que tão fazendo. Acho que perderam a referência mesmo. As pessoas não sabem mais o que é bom, o que que...não tem mais...eu sei lá, ninguém mais idealiza né. Ninguém mais projeta, as pessoas só fazem, fazem, fazem. Não tem projeto a longo prazo, a médio prazo. O projeto é só pra hoje e a semana que vem no máximo. Então, eu não entendo o que aconteceu com a nossa cat...a nossa classe. Acho que...eu fico me lembrando quando eu era estudante nos anos 80 ali, que eu...eu fui, quando eu tava no ensino médio, tava no segundo grau naquela época, eu peguei as maiores greves da história do magistério no Rio Grande do Sul, né. O segundo grau inteiro, os três anos do segundo grau eu peguei greves ali de três meses, quatro meses que os professores paravam e paravam! Não tem...parava todo mundo e

parava tudo, até conseguir alguma coisa. Sabe, “ah...tem que dar..vamo entrar janeiro, fevereiro, março direto dando aula”. Entra! Assume as consequências disso. Mas tu vai lutar por alguma coisa, se conquistar valeu a pena. Não, a gente aqui não, se tiver que repor um dia de aula...quer dizer, não tem mais..ninguém consegue pensar pra frente, só no dia de hoje. Não sei o que que aconteceu mesmo. Sei lá, essa geração de professores tá muito...a geração de alguns antigos, acho que cansaram. E os novos, acho que não têm a menor ideia do que que a gente tá falando (risos). Não sei o que é que foi...que parte da formação dessas pessoas...na vida dessas pessoas, alguma coisa deixou de acontecer, né. Dizem que a gente, dos ano 80, pessoal diz que os anos 80 foi a década perdida, que era a geração perdida. Bem pelo contrário, acho que a década perdida mesmo, que a geração que tá se perdendo são o pessoal que nasceu ali nos anos 90, que tá com 20, 20 e poucos anos. Que a maioria deles não tem a menor ideia do que vão fazer. Vivem....não tem...acho que é...não tem projeto, né. E a gente vê isso na...no trabalho né. Não tem projeto. Só fazem o dia de hoje. Planejam o dia de hoje, amanhã, os mais organizados a semana que vem. Acho que o pessoal tinha que ter..faltou apre...faltou jogar, ter aula de xadrez na infância, aprender a jogar xadrez pra pensar sempre pra frente.

G: Então tá, eram essas as perguntas, não sei se tu tem mais alguma coisa pra falar...(fita do gravador acaba, mas continua a gravação via celular)

S: Eu acho que não (risos), eu acho que não. Eu acho que já...pô eu já falei demais, tu vai ter muita coisa pra escrever. O problema é esse, eu acabo tergiversando demais, falando demais, e acabo saindo demais às vezes. Eu entro por um caminho e vejo uma portinha semi-aberta aqui e já sou curioso, já entro aqui (risos). Dou um monte de volta, entro em tudo que é canto pra dar uma espiada. É isso Guilherme.

FIM DA ENTREVISTA: 10:57. 5/7/13