

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO – PPGCMH

Um estudo sobre a formação política na Educação Física

Guilherme Gil da Silva

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Área de concentração: Movimento humano, cultura e educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586e Silva, Guilherme Gil da

Um estudo sobre a formação política na Educação Física. / Guilherme Gil da Silva. -
Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, 2009.

153 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de
Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2009.

1. Educação física. 2. Produção do conhecimento. 3. Formação de professores.
4. Formação política. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 796:301

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

Guilherme Gil da Silva

Um estudo sobre a formação política na Educação Física

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano. Área de concentração: Movimento humano, cultura e educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica

Objetivo: analisar como se articulam os elementos que compõem a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições onde esta formação acontece

Porto Alegre, 27 de Agosto de 2009.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (Orientador – PPGCMH/UFRGS)

Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho (PPGCMH/UFRGS)

Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina (PPGE/UNISINOS)

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (PPGE/UFBA)

Ao professor Gilmar e à professora Sumára

Que dia-a-dia fizeram e fazem de nossa casa uma escola repleta de amor e de ensinamentos, mas mais do que isso, porque eles sempre viram e nos fizeram entender a importância da luta coletiva para o enfrentamento dos problemas da Educação.

Manifestada neles essa perspectiva, esta dissertação é dedicada a todos os professores e professoras que estão nas salas de aula e nas ruas, ambos lugares onde se ensinam as novas gerações a lutar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, desde os mais próximos aos mais distantes, que foram fundamentais no suporte e no apoio incondicional aos meus estudos. Agradeço especialmente ao meu irmão Vicente, que me auxiliou nas correções e discussões para a pesquisa. Da mesma forma à minha irmã Doralúcia, que acompanho desde as primeiras letras e agora me fala de teorias e faz perguntas que eu não sei responder.

Agradeço também especialmente à Morena, companheira com quem eu divido meus sentimentos mais interiores e que entre as idas e vindas da nossa “ponte aérea” esteve sempre atenta nas discussões que realizei.

Agradeço aos colegas do Grupo F3P-EFICE com quem dividi esses momentos de estudo, minhas dúvidas e certezas.

Deixo um agradecimento especial ao professor Vicente Molina Neto, orientador desta pesquisa, que soube nos momentos certos indicar os rumos a tomar para que conseguíssemos chegar até o final.

Gostaria também de agradecer aos companheiros e amigos que auxiliaram para os contatos com as professoras e professores que entrevistei: Eduardo Göttems Pergher, Ana Carolina Meirelles, Felipe Wachs, Pedro da Silva Silveira e Vicente Cabrera Calheiros.

Agradeço também aos entrevistados, que com seus depoimentos oportunizaram as discussões desta pesquisa e enriqueceram minha análise.

Faço um agradecimento muito especial ao coletivo de estudantes do Diretório Acadêmico Paulo Hollerbach (DAEFI-ESEF/UFRGS), que por sua luta contribuiu com a minha formação política. Deixo na pessoa do camarada “Geová” um agradecimento a este coletivo que luta e conquista e assim vai se formando e deixando seu exemplo aos demais.

Lembro também de agradecer ao Grupo LEPEL, que marcou em mim por sua organização e referência marxista e que constitui certamente um dos núcleos mais consistentes de pesquisadores na Educação Física brasileira.

Agradeço finalmente aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Alberto Reinaldo Reppold Filho, Rosane Maria Kreuzburg Molina e Celi Nelza Zülke Taffarel por suas contribuições que me fazem querer seguir em frente nos estudos.

A todos vocês o meu agradecimento e um forte abraço!

Sofremos um profundo corte na ligação entre uma geração e outra. Ao mesmo tempo em que estamos próximos de muitos lutadores que pegaram em armas na década de 1960, estamos próximos de organizações partidárias que, ou avançam para a desmoralização ou estão distante da organização das massas, por terem adotado táticas impróprias para fazer a revolução brasileira.

A formação e a multiplicação dos quadros deixou de ser prioridade de muitas organizações burocratizadas. A academia fechou-se para a luta de classes e os movimentos de massas perderam a batalha das reformas; quem hoje as faz é o capital, em benefício próprio.

Esta época exige muito mais dos militantes que almejam manter acesa a chama da revolução. É como se um grupo de crianças com menos de um ano tivesse o desafio de aprender a andar sem ter nenhum adulto por perto (Ademar Bogo, 2008, p.186).

RESUMO

Esta dissertação realiza um estudo sobre a formação política de professores de Educação Física. Seu objetivo é analisar como se articulam os elementos que contribuem para a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições onde esta formação acontece. Partiu-se da seguinte questão investigativa: como se dá a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes lutas sociais?, com a hipótese de que a atividade política de professores – de Educação Física e em geral – não predomina em relação à sua atividade pedagógica. A análise abordou o fenômeno da formação de professores a partir dos seguintes elementos: a formação de professores como um processo vital, na perspectiva da formação humana; a expressão desta formação especificamente na área da Educação Física; o aspecto particular da formação política dos professores; e o estudo de casos concretos de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições que expressam as lutas sociais. Apoiando-se no materialismo histórico-dialético, a pesquisa seguiu um movimento de apreensão do fenômeno estudado na sua manifestação mais aparente, fazendo uma recuperação crítica da gênese histórica, filosófica e ontológica do complexo da política e retornando ao fenômeno em forma de síntese. Assim, foi realizado um levantamento de referências sobre a formação política de professores e foram feitas entrevistas com seis professoras e professores de Educação Física engajados em diferentes lutas sociais. Também se processou uma crítica às formulações anteriores sobre a formação política do professor de Educação Física, além de situar as discussões mais gerais de diferentes áreas do conhecimento para os interesses da pesquisa. Em conclusão, foi possível indicar que os estudos sobre a formação política de professores de Educação Física necessitam de melhor fundamentação sob o ponto de vista da radicalidade ontológica do que seja a política e do que seja uma formação ou educação política e, com a pesquisa empírica realizada, evidenciou-se que há uma multiplicidade de determinações da formação inicial, das relações familiares e da prática social que se sintetizam e contribuem para a formação política de professores de Educação Física.

Palavras-chave: educação física; produção do conhecimento; formação de professores; formação política.

RESUMEN

Esta tesis de maestría realiza un estudio sobre la formación política de los profesores de Educación Física. Su objetivo es analizar como se articulan los elementos que contribuyen para la formación política de profesores de Educación Física empleados en diferentes instituciones adonde esta formación se sucede. La investigación se inició con la siguiente cuestión: ¿cómo se da la formación política de profesores de Educación Física que participan en distintas luchas sociales?, con la hipótesis de que la actividad política de los docentes – de Educación Física y en general – no predomina en relación con su actividad pedagógica. El análisis abordó el fenómeno de la formación de profesores a partir de los siguientes elementos: la formación de los profesores como un proceso vital, en la perspectiva de la formación humana; la expresión de esta formación en específico en el área de Educación Física; el aspecto particular de la formación política de profesores; y el estudio de casos de profesores de Educación Física que participan en diferentes instituciones que expresan las luchas sociales. Sobre la base del materialismo histórico-dialéctico, la pesquisa sigue un movimiento para aprehender los fenómenos estudiados en su expresión más aparente, haciendo una recuperación crítica de la génesis histórica, filosófica y ontológica de lo complejo de la política, regresando al fenómeno en forma de síntesis. Se realizó un levantamiento de referencias acerca de la formación política de profesores y entrevistas con seis profesoras y profesores de Educación Física que participan en diversas luchas sociales. También llevó una crítica de las formulaciones anteriores de la formación política de profesores de Educación Física, y sitúa el debate más general de diversas áreas de conocimiento para los intereses de la investigación. En conclusión, se puede indicar que los estudios sobre la formación política de profesores de Educación Física necesitan una mejor justificación desde el punto de vista de la radicalidad ontológica de que sea la política y lo que es una formación o educación política, y con la investigación empírica realizada mostró que existe una multiplicidad de determinaciones de la formación inicial, de las relaciones sociales familiares y de la práctica social que se sintetizan y contribuyen a la formación política de los profesores de Educación Física.

Palabras-clave: educación física; producción del conocimiento; formación de profesores; formación política.

ABSTRACT

This dissertation conducts a study on the political formation of Physical Education teachers. Its goal is to consider how is the articulation of the elements that contribute to the political formation of Physical Education teachers engaged in different institutions where such formation happens. The investigation initiated by the following research question: how happens the political formation of Physical Education teachers engaged in various social struggles?, based on the hypothesis that the political activity of teachers – of Physical Education and in general – is not dominant in relation to its pedagogical activity. The analysis addressed the phenomenon of teachers' formation from the following: the training of teachers as a vital process, in terms of human formation; the specific expression of such formation in the area of Physical Education; the particular aspect of the political formation of teachers; and the study of cases of Physical Education teachers engaged in different institutions which express the social struggles. Drawing on the historical-dialectical materialism, the research followed a movement to seize the phenomena studied in their expression more apparent, making a critical recovery of historical, philosophical and ontological genesis of the complex of politics and returning to the phenomenon as a summary. It was conducted a survey of references on the political formation of Physical Education teachers and were made interviews with six teachers of Physical Education engaged in various social struggles. It also carried a critique of previous formulations of the political formation of Physical Education teachers, and put the more general discussions of various areas of knowledge for the interests of research. In conclusion, it was possible to indicate that studies on the political formation of Physical Education teachers need better justification from the radical ontological point of view of what a political formation or education is, and the empirical research performed showed that there is a multiplicity of determinations of the initial formation, of family relations and of social practices that synthesize and contribute to the political formation of Physical Education teachers.

Keywords: physical education; knowledge production; teachers' formation; political formation.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APEF	Associação de Professores de Educação Física
ATEMPA	Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEMARX	Centro de Estudos Marxistas
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFED/CREFs	Conselhos Federal e Regionais de Educação Física
CPERS	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EMEEF	Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF/UFRGS	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FASE	Fundação de Assistência Sócio-Educativa
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPA	Centro Universitário Metodista de Porto Alegre
ISSQN	Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUTESES	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMEPA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
RPE-RS	Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul
SIMPA	Sindicato dos Municípios de Porto Alegre
SINPEF-RS	Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul
SINPRO	Sindicato de Professores da Rede Privada do Rio Grande do Sul
SMED/PA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SOGIPA	Sociedade de Ginástica Porto Alegre
UBA	Universidade de Buenos Aires
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	<i>O fenômeno material da pesquisa: a delimitação de um estudo num amplo campo de possibilidades</i>	18
2	CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA: QUESTÕES DE MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	21
2.1	<i>O método e o trato com o conhecimento científico</i>	21
2.2	<i>Procedimentos da pesquisa</i>	29
2.3	<i>Uma crítica acerca da produção in stricto sensu da “formação política do professor de Educação Física”</i>	36
3	O TRATO COM O FENÔMENO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3.2	<i>A formação de professores de Educação Física – conjuntura da educação pública brasileira</i>	45
3.3	<i>Formação de professores e formação humana</i>	51
4	UM IMPRESCINDÍVEL RETORNO A ALGUMAS DEFINIÇÕES	56
4.1	<i>Escrever sobre política exige definir o que significa política</i>	56
4.2	<i>Elementos para compreender o movimento da consciência política</i>	66
5	A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A POLÍTICA E O CARÁTER CLASSISTA DA LUTA POLÍTICA DOS PROFESSORES	76
6	PESQUISA EMPÍRICA – AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	86
6.1	<i>Definição dos entrevistados e procedimentos para a análise das entrevistas</i>	86
6.2	<i>Sintetizando as discussões a partir da releitura dos depoimentos – um debate com os professores em forma de análise</i>	91
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	123
	Apêndice 1: Levantamento de referências sobre formação política de professores	124
	Apêndice 2: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
	Apêndice 3: Modelo de Declaração de Consentimento	131
	Apêndice 4: Modelo de roteiro de entrevistas com professores/as	132
	Apêndice 5: Entrevista com professor sindicalista transcrita	134
	ANEXOS	150
	Anexo 1: Carta de aprovação da pesquisa do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	151
	Anexo 2: Modelo de Carta de Apresentação do pesquisador aos professores e professoras para a realização das entrevistas	152

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe que abre esta dissertação expressa com clareza o meu ponto de partida. Quem a escreve é Ademar Bogo, um dos líderes e também um dos principais formuladores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Suas palavras expressam um problema na formação de militantes que diz respeito à geração que se desenvolve no nosso tempo: a transição que se processa desde os anos de 1970 deixa marcas profundas no nosso país na forma de uma lacuna entre aqueles que lutavam, manifestavam-se e buscavam alternativas anti-sistêmicas e os que hoje se perdem em meio a projetos históricos e de formação carentes de referenciais claros.

Apesar de ter publicado essas palavras já quase no final do processo de elaboração da minha pesquisa, ao tomar contato com elas deparei com uma síntese daquilo que me moveu o tempo inteiro ao debruçar-me sobre o estudo da formação política na Educação Física. Escolhi esta epígrafe por sintetizar essa perspectiva impulsionadora e também porque o MST, um dos coletivos de trabalhadores mais fortes e combativos da atualidade, senão o maior deles, foi com quem tive contato já ao final do período da graduação e tenho mantido até hoje, e essa relação vem se mostrando fundamental, pois representa um acúmulo de experiências decisivas que demonstram uma das possibilidades do professor de Educação Física contribuir com a resolução de problemas que atingem não só a cidade, mas também o campo.

Acima de tudo, Bogo, nesse trecho, fala sobre uma questão que é interessante explorar – a formação de militantes – e o faz de maneira simples, já que escreve não só para os que estão na “academia”, tal como ele mesmo se refere, mas também para os próprios integrantes de seu movimento, que vivem nos assentamentos e acampamentos rurais: homens e mulheres que “moram” debaixo de lonas pretas, em “casas” levantadas sobre estruturas improvisadas de taquaras ou bambu, com “móveis” também improvisados, em uma vida incerta e itinerante – e o dado estarrecedor é que são mais de 100 mil famílias brasileiras vivendo nesta situação! As palavras de Bogo reproduzidas acima, que falam a partir desta realidade sobre a formação política, retratam a geração de militantes deste século 21. E esta realidade é a que se percebe em nossa sociedade.

A afirmação de Bogo também retraduz uma metáfora colocada pelo psicólogo soviético Aleksei Nikolaevich Leontiev, na qual imagina uma catástrofe mundial que atingisse todos os adultos, permanecendo vivas apenas as crianças e, com isso, a história da humanidade teria de começar de novo, já que não haveria mais ninguém para ensinar às novas gerações. Articulando as idéias de um e outro, vê-se que o tesouro da cultura legado por uma geração de lutadores anterior à nossa está perdendo o *round* contra a sedentária e inerte atitude que impossibilita os mais novos de serem

formados sob a referência da luta. Deixa-se de multiplicar essa referência pela negação ou pelo silenciamento das teorias do conhecimento ancoradas nas experiências revolucionárias, erguem-se os muros na Universidade para barrar o ingresso dos trabalhadores ou para esconder a realidade exterior a ela marcada pela desumanidade do capital, ao mesmo tempo em que se processam reformas que calam a voz da revolução. Porém, apesar disso tudo, ainda há os que resistem e se envolvem com a política – nesta mesma Universidade ou com passagem por ela.

É nesse diálogo com as referências que tratam sobre a formação política de diferentes matrizes que procuro relacionar as discussões com a área de estudos da Educação Física. Que táticas de enfrentamento têm sido ensinadas aos professores de Educação Física e contra quem exatamente estão lutando? Como seria possível às novas gerações desenvolverem uma consciência militante se vivemos o lapso entre uma geração lutadora, atuante, combativa e outra sedentária, inerte, acomodada? Estes jovens militantes – “crianças com menos de um ano”, nas palavras de Bogo em epígrafe – equilibram-se em pé e conseguem caminhar ou se comportam como grandes primatas quadrúpedes para quem a postura ereta é apenas casual e a visão do horizonte é limitada?

Sabe-se que a realidade ultrapassa a nossa capacidade sensorial de apreendê-la e que a investigação científica é uma das possibilidades de melhor dimensioná-la. E é possível considerar também que mesmo diante do quadro que se pintou a partir dos elementos colocados acima, entre nós se vislumbram indivíduos que se contrapõem a esta situação, que poderia ser considerada como mais geral, de apatia diante das condições de vida e na esfera política. Como seria possível então explicar que alguns professores de Educação Física venham a ser vereadores, dirigentes sindicais, militantes de movimentos sociais, diretores de escolas? Possíveis explicações seriam a de que essas são ações conjunturais e não objetivadas por esses indivíduos, por exemplo. Também se poderia considerar que isso se dá por questões referentes a características pessoais desses professores. Ainda, poder-se-ia dizer que são ações intencionais e tomadas como objetivos pessoais, profissionais, etc.

Admitindo, portanto, que os mais diversos exemplos confirmam o fato de que professores de Educação Física se envolvem com a política, diante dessa problemática é que situo o problema de pesquisa, expresso na seguinte questão central investigada: como se dá a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes lutas sociais?

A análise que ora se apresenta foi escrita a partir de entrevistas com professores de Educação Física engajados em sindicatos, movimentos sociais, direções de escolas e no parlamento, à luz da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo da formação política de professores e de minha avaliação sobre aspectos conjunturais da escola, da educação e da Educação Física. Ou seja, interessa explorar a questão de como o sentido político da educação se expressa na teoria e na prática entre esses professores. Situam-se os principais debates, discussões e formulações produzidas entre

os estudiosos desse tema, ao mesmo tempo em que se procura evidenciar da realidade como isto se expressa. Assim, o objetivo traçado para a minha pesquisa foi: analisar como se articulam os elementos que contribuem para a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições onde esta formação acontece.

Para dar consequência a essa análise, procura-se acompanhar o movimento do fenômeno da formação política na Educação Física. Nesse intento, em um primeiro momento trato de me apropriar do real em duas dimensões: com a realização de entrevistas, ou seja, procurando lidar com representações do real em relatos de experiências de professores de Educação Física engajados em diferentes locais de referência política e, também, com a análise sobre a produção do conhecimento sobre o tema da formação política de professores. Segue-se, então, pelo caminho da abstração idealizada acerca deste fenômeno, o que foi procedido com o estudo e a análise do tema. E, por fim, retorna-se ao real com a elaboração das sínteses que produzi e expus em diferentes capítulos desta dissertação, objetivando que estas se configurem como avanço para a teoria pedagógica da Educação Física, sendo ela em seu todo também uma síntese geral sobre este objeto de estudo.

Nesta pesquisa, portanto, o ponto de partida são os professores em sua atividade política e o ponto de chegada é a formulação de uma explicação sobre a formação política desses professores. Nessa trilha, procurei apontar as contradições neste movimento que sirvam de ponto de partida para superações e novas sínteses, algo que não cessa com esta pesquisa. Nesse sentido, realiza-se também a crítica do real levantando possibilidades tanto para a produção teórica, quanto para a ação prática na formação política de professores de Educação Física.

A apropriação acerca da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo em questão, levantando as referências que me aproximaram dele e auxiliaram a delimitá-lo foi a primeira tarefa necessária para a pesquisa realizada. A exposição da pesquisa na sequência capitular da dissertação procura evidenciar o melhor caminho para a compreensão do fenômeno sobre o qual me debrucei, de maneira que as conclusões expressem uma síntese do que se conseguiu apresentar ao longo do documento. Faço isso pensando não em produzir um mosaico ou colcha de retalhos com diferentes referências, mas em melhor expor a minha perspectiva sobre os diferentes elementos que compõem esta análise.

Feitos esses destaques iniciais, poderia então ser questionado por que estudar a formação política de professores? E por que situar essa discussão na Educação Física?

Em primeiro lugar, as argumentações que se seguirão não devem ser tomadas como apaixonadas, panfletárias, utópicas ou outras adjetivações correntes, muito embora o seu autor guarde com o tema da formação política uma grande afinidade desde o tempo da militância estudantil. Assumo a postura do fazer científico enquanto uma atividade humana e social, e inevitavelmente os valores, as

preferências, os interesses e os princípios que orientam o pesquisador serão explicitados, algumas vezes como defesas a serem feitas, outras como simples argumentação teórica. Isso elimina a possibilidade do pesquisador de se situar em uma posição de neutralidade científica, o que, ao mesmo tempo, não significa que estará ausente o rigor que o trabalho científico deve preservar. Ademais, creio que nenhum pesquisador, não importa o seu referencial, ousaria negar a importância da análise sobre o complexo da política, já que isto compõe as relações mais gerais da sociedade em que vivemos. Confirma esta primeira defesa o fato de que de Aristóteles a Mészáros, passando por Santo Agostinho, Maquiavel, Rousseau, Hegel, Marx, Foucault, a Escola de Frankfurt, entre tantos outros, é diversa a análise sobre a política e as direções que apontam os diferentes autores.

O esforço que se empreende aqui é o de certa forma estabelecer uma relação com teorias que vão desde a Educação Física à Ciência Política, passando pela Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Psicologia. Não encaro esta como uma tarefa de fácil execução e, para mim, carregada de muitas limitações – teóricas, metodológicas e assim por diante. Não se induza, porém, com isso, que estarei procedendo a um estudo interdisciplinar (ou suas variantes). O fato de se articularem diferentes áreas de conhecimento decorre justamente da postura que tomo frente ao objeto, almejando acessar o concreto como síntese de múltiplas determinações. Ou seja, entendo que a realidade não é estanque e está em permanente desenvolvimento, sendo a tarefa de um pesquisador acessá-la procurando desvelá-la em seu processo e, para isso, a utilização de fontes diversas auxilia grandemente.

Mais que isso, é necessário referir que a própria Educação Física já desde muito tempo vem debatendo o fato de que as pesquisas produzidas nos seus cursos de pós-graduação têm se voltado a objetos externos a esta área de conhecimento. São relevantes também as análises de que os pesquisadores têm realizado sua formação científica em Educação, em Sociologia, em Filosofia e em outras áreas, para melhor responderem às questões que perpassam o que “seria” o objeto da Educação Física. A este propósito, marca histórica foi o debate empreendido na muito bem denominada seção *Temas polêmicos* da *Revista Movimento*, publicada pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), entre os anos de 1994 e 1996, em que pesquisadores respondiam à pergunta “O que é Educação Física?” sob diferentes referenciais. No meu caso, ao estar situado em um Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, de certa forma estarei respondendo às perguntas que aqui se fazem um tanto à vontade.

Esta pesquisa procura contribuir centralmente com uma fundamentação teórica e filosófica que recupera ontologicamente o conceito de política. A partir disso, identifica o que se poderia entender como sendo uma formação política de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos que se relacionam e como isso se dá no campo epistemológico da formação de professores, mais particularmente na área da Educação Física. Amparado por uma pesquisa de campo, aponta como isso se materializa e se

expressa na prática, com entrevistas de professores de Educação Física engajados em diferentes locais de trabalho desses professores.

Após esta introdução, expõem-se as questões atinentes ao método da pesquisa com o qual estou alinhado, por meio do capítulo intitulado “Ciência e experiência: questões de método e procedimentos da pesquisa”. Tanto o método, quanto os procedimentos da pesquisa se explicitam em duas seções que tentam situar a base referencial que subsidiou a análise e como se realizou a articulação disto com a metodologia da pesquisa. Em uma terceira seção deste capítulo articulo uma crítica à produção do conhecimento já existente em duas dissertações de mestrado que se debruçaram sobre o mesmo objeto da formação política na Educação Física.

Em seguida, o terceiro capítulo que leva o título “O trato com o fenômeno da formação de professores de Educação Física” aproxima à discussão o objeto de estudo que persigo. Aí se faz um arrazoado sobre as premissas sob as quais lido com o fenômeno da formação de professores, trazendo elementos teórico-filosóficos e conjunturais sobre esse tema.

No capítulo quarto da dissertação, aprofunda-se a análise mais específica sobre a formação política de professores. Esta parte, o núcleo teórico central da dissertação, leva o título “Um imprescindível retorno a algumas definições” porque é nela que se faz referência aos autores a partir dos quais foi revisada a literatura e se levantaram as argumentações acerca das principais categorias da pesquisa.

Em seguida, trago as discussões mais próximas ao universo da luta política dos professores e da relação da educação com a política. É o que se expõe no quinto capítulo, intitulado “A relação da educação com a política e o caráter classista da luta política dos professores”. Aí é levantado um debate intenso e profícuo realizado por diversos autores em monografias (livros, artigos, dissertações e teses) principalmente a partir do final dos anos de 1970.

Na sequência, está o processo da pesquisa empírica que realizei. As informações coletadas na pesquisa de campo estão no capítulo “Pesquisa empírica – as entrevistas com os colaboradores”, o sexto deste documento. Aí se processa a análise, que tece argumentações por meio da triangulação entre os dados das entrevistas e o acervo teórico apresentado nos capítulos precedentes. Nesta parte, também é realizada uma síntese analítica, o que procura estabelecer uma espécie de debate que aproxima a linguagem acadêmica e a linguagem representativa dos professores que se encontram na prática nos diferentes locais.

Por fim, encerro a dissertação com as “Considerações finais”. Aí se amarram algumas questões que ocuparam páginas anteriores em diferentes sínteses, procurando dar um fechamento com apontamentos que foram possíveis fazer a partir da pesquisa e suas limitações, considerando elementos que procuram indicar superações de algumas questões.

1.1 O fenômeno material da pesquisa: a delimitação de um estudo num amplo campo de possibilidades

Muito já se escreveu sobre o tema da formação política dos professores. Mais precisamente, na área da Educação há uma produção teórica bastante significativa sobre o sentido político que está envolvido no trabalho pedagógico dos professores. Como me situo em afinidade com as discussões intestinas à Educação, certamente que ainda desprezo ou ignoro um vasto acervo sobre o tema da formação política que obviamente não acessei em outras áreas do conhecimento.

De início, creio ser necessário delimitar mais explicitamente o fenômeno ao qual me refiro na pesquisa, que a moveu neste período. O fenômeno material definido de que trata esta dissertação é o da formação política de professores de Educação Física que estão engajados em sindicatos, movimentos sociais, parlamento e direções de escolas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Daí se acentuam de saída alguns elementos a serem explorados na discussão.

Primeiro, que se refere a um estudo sobre formação profissional. Localiza-se portanto a pesquisa entre aquelas que situam o fenômeno da *formação humana*, que aqui se refere não apenas ao âmbito universitário, acadêmico, mas também a um processo que se dá ao longo da vida, numa perspectiva mais abrangente que acompanha o ser humano desde o seu nascimento até a sua morte. Dito isto, veja-se que, ao mesmo tempo em que se delimita cientificamente o fenômeno à formação profissional, amplia-se esta noção de formação, como pretendo desenvolver melhor nas próximas seções, situando-a teoricamente de uma perspectiva que entende a formação humana no processo de humanização do ser humano. Ou seja, indo mais à raiz desta discussão, primeiro se tratam dos pressupostos sobre o que faz o ser humano *ser humano*, para somente depois chegarmos a esta formação institucionalizada – na escola e na universidade, por exemplo. Evidencia-se com essas informações que estou tratando de um processo de formação que, nessa aproximação e chegada aos professores, se apresenta como acabado (em relação à sua formação inicial). Porém, estuda-se professores que passaram, no mínimo, por uma formação inicial em Educação Física, na Universidade, mas cujo processo de formação inicia anteriormente a ela e a ultrapassa. Clareando melhor minha perspectiva, pretendo captar o “movimento do fenômeno”, ou seja, não parto do pressuposto de que a realidade é estática e imutável, mas dinâmica, sendo que o desafio é procurar analisar a realidade considerando-a em seu desenvolvimento dialético.

Uma segunda questão é de que se trata da formação na Educação Física. Ou seja, me situo em um programa de pós-graduação que tem produzido conhecimentos para esta área – o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da ESEF/UFRGS –, na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação e em uma linha de pesquisa denominada

Formação de Professores e Prática Pedagógica. Discorro sobre este fenômeno que tem sido uma frequente inquietação de estudos, desde os tempos em que estive engajado no movimento estudantil universitário e já fazia uma aproximação do tema com a produção de um trabalho de conclusão de curso na graduação. Da mesma forma, estou inserido em um coletivo mais amplo que tem se debruçado sobre as questões centrais de que trata esta pesquisa – o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), vinculado à ESEF/UFRGS e cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este coletivo reúne pesquisadores em nível de graduação, mestrado e doutorado que procuram dar respostas em conjunto sobre as problemáticas enfrentadas por professores e professoras em várias dimensões, principalmente no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, onde está sediado.

O terceiro elemento que se pode depreender da delimitação do fenômeno material da pesquisa é que ela trata um aspecto particular, o da formação política, que está compreendido no mais geral da formação desses professores. Agora talvez já fique mais fácil entender porque não trato apenas da formação universitária dos professores, já que, a princípio, almeja-se que a sua formação acadêmica não aponte centralmente para o aspecto da política, mas sim, das questões da didática e da metodologia, do trato com o conhecimento, etc., ou seja, da sua formação para o trabalho pedagógico de forma mais abrangente. Assim, vê-se que a formação política, embora não seja a ênfase primordial a ser desenvolvida na formação de professores, está compreendida em sua dimensão mais geral. Ao estudar esse aspecto particular é possível contribuir com respostas sobre o geral, ampliando o horizonte das pesquisas nos diversos aspectos que tocam a atividade docente.

Ainda outro elemento é o fato de que se reporta a pesquisa a professores e professoras de Educação Física que estão engajados em diferentes instituições sociais em que predomina a atividade política, bastante caracterizada pela premissa da luta social. Ao voltar-se a esses indivíduos que efetivamente realizam suas atividades em sindicatos, no parlamento, em direções de escolas e nos movimentos sociais, supõe-se que estas funções lhes exigiriam, de algum modo, o trato com uma formação política em algum grau. Isto significa, por um lado, que não se deteve em questões sobre professores em geral nem sobre os currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física, mas a casos concretos, em uma realidade atual e particularizada no município de Porto Alegre, onde me situo. Por outro lado, não me dedico a verificar a verdade sobre esta premissa – de algum grau de aproximação que tiveram (se tiveram) a uma suposta formação política – mas mais do que isto, pergunta-se sobre a maneira *como* isto se deu, como isto se expressa em suas representações – sendo estas, uma das formas de apreensão do real.

Diante desses quatro elementos (a formação de professores como um processo vital, na perspectiva da formação humana; a expressão desta formação especificamente na área da Educação Física; o aspecto particular da formação política dos professores; e o estudo de casos concretos de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições que expressam as lutas sociais) é que se aborda o fenômeno aqui em foco.

Passarei a uma exposição sobre os pressupostos basilares do método e dos procedimentos da pesquisa. Assim, tanto se pretende explicitar a trilha percorrida para o estudo desses quatro elementos sintetizados acima, quanto situar as premissas científicas que orientaram a sua consecução.

2 CIÊNCIA E EXPERIÊNCIA: QUESTÕES DE MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo visa abarcar as discussões que foram realizadas durante o percurso do mestrado com relação ao método e como se lidou com ele na pesquisa. Foram longos e interessantes debates realizados nas diferentes disciplinas do curso e junto ao coletivo de pesquisadores de que faço parte, algumas com a produção de textos, sínteses, formulações, outras com o levantamento de dúvidas e o questionamento de pressupostos, mas sempre com ricas aprendizagens. Por entender que este material não poderia ser perdido, resolvi que era interessante também compor as discussões desta dissertação com esses elementos, mesmo porque, é a base a partir da qual trato com o objeto de pesquisa da formação de professores. Passarei à exposição sobre como incursionei pelo mundo da ciência e o fazer científico para, na sequência, expor os procedimentos de que lancei mão para a pesquisa realizada.

2.1 O método e o trato com o conhecimento científico

A reflexão sobre as formas de vida humana, e, portanto, também sua análise científica, segue sobretudo um caminho oposto ao desenvolvimento real. Começa *post festum* e, por isso, com os resultados definitivos do processo de desenvolvimento (MARX, 1983, p.73).

O adiantamento de discussões teóricas com o recurso de epígrafes, modo como já me apresentei nesta dissertação, oportuniza ao pesquisador sintetizar as suas ideias a partir das palavras de terceiros. No caso do trecho acima se explicita e fica transparente a referência ao marxismo, sobre a qual farei algumas considerações. Ao utilizá-la, trago uma questão crucial acerca do método de pesquisa, que, como refere o autor citado, tem dois momentos distintos: a pesquisa propriamente dita e a sua exposição. Em suas próprias palavras, o autor afirma que

é, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (MARX, 1983, p.20).

O desenvolvimento real dos fenômenos na natureza e na sociedade independe de nossa consciência sobre ela e, ao pretender estudá-los, procede-se à sua apreensão, num primeiro momento, a partir da via sensorial, dos órgãos dos nossos sentidos. É assim que esta análise científica se ocupará de transcender ao aspecto fenomênico do objeto que foi explorado, procurando seguir o caminho inverso de sua aparição. E é aí que reside a possibilidade através da aplicação do método científico de se apreender o objeto e superar o reino da aparência.

Comumente, se caracteriza a ciência como uma forma especial de conhecimento sistematizado, que se diferencia de outras formas como a religião e o senso comum, por exemplo. Entretanto, embora distintas, não estão dissociadas na experiência humana: o senso comum do passado pode tornar-se conhecimento científico hoje, ou o que hoje representa avanço científico pode vir a ser senso comum no futuro. O fato é que a ciência, em sua perspectiva mais geral, pode ser caracterizada como a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando enfrentar os seus problemas e formulando leis que, em última instância, permitam a ação humana. É na relação do homem com a natureza, por meio do trabalho, que a ciência se forja no decorrer da história como uma das formas de conhecimento que, em seu próprio desenvolvimento, vai se diferenciando de outras. Entendido dessa forma, o conhecimento científico se move pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico. Nos tempos mais primitivos, a ciência estava mais próxima de sua concepção “solucionadora de problemas”; atualmente, por uma série de mediações e devido ao desenvolvimento e complexificação das relações sociais, a ciência afastou-se desta perspectiva.

Nesse sentido, Andery (*et al.*, 2006) assumem o olhar para a história como a perspectiva para a compreensão da ciência na atualidade. Assim, apontam a civilização clássica grega como ponto inicial e marco histórico de um povo que passou a refletir sobre o método de apreensão da realidade. Para essas autoras, a análise dos métodos que originam as explicações científicas permite desvendar as exigências com as quais a própria ciência se defrontou, as possibilidades de soluções que se entreviam e os rumos efetivamente trilhados pelo empreendimento científico. O método, então, expressa concepções de homem, de natureza, de sociedade, de história e de conhecimento, explicitando, assim, quais as exigências atendidas, quais as possibilidades realizadas.

A produção de conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Desde as primeiras formas de organização social até as sociedades atuais é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar, também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a inter-relação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo

tempo em que atuam como geradoras de idéias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir, entre outros fatores, desse mesmo conhecimento produzido.

É a isso que Marx e Engels (2007) se referem, ao tratar da produção social da existência, quando dizem que a satisfação de uma necessidade conduz à produção de novas necessidades, o que constitui o “primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p.33). Ou seja, a partir da primeira necessidade vital para todos os seres humanos – “comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p.33) – geram-se novas necessidades, como por exemplo: “agora, não é necessário somente ter o que comer, mas ter instrumentos de trabalho que permitam plantar, e estes instrumentos tornam-se tão necessários para o organismo histórico quanto os nutrientes são para o físico” (IASI, 2006, p.101). Verifica-se, assim, que a ciência atende a necessidades cada vez mais complexas.

Para Kopnin

O conhecimento não existe para si mas para a prática dos homens. Quanto mais próximos [sic.] ele estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens; quanto mais teórico, tanto mais prático e tanto maior é a importância que tem para o domínio e a direção dos processos da natureza. Mas para a realização prática, o conhecimento deve, em sua evolução, atingir determinado grau de maturidade, ou seja, tornar-se não simplesmente teoria mas *idéia científica*. (KOPNIN, 1978 p. 309 – grifos no original)

Este autor considera a ciência como um sistema de teorias (*ibid.*, p. 299) e diz que o problema da interpretação da teoria científica é complexo. Desse modo, todo conhecimento implica um conteúdo que traduz a sua essência e a sua especificidade. Segundo ele, as tentativas de libertar o conhecimento desse conteúdo não levaram a nada, a não ser à perda do próprio conhecimento. Nenhum sistema lógico conseguiu destituir o conhecimento do intelectual e do intuitivo-sensorial, daí ser necessária uma lógica que não ignore, mas ao contrário, que explique a unidade desses momentos do conhecimento. “Além do mais, o *conteúdo intelectual do conhecimento* não pode ser reduzido às regras analíticas da dedução lógica: esse conteúdo tem sua natureza cuja base é constituída pela síntese” (KOPNIN, 1978, p. 308 – grifos do autor).

Kopnin (1978) trata claramente da dialética como lógica e teoria do conhecimento, que, portanto, se contrapõe à lógica formal, dualista, cartesiana e que procura apreender o real acompanhando o seu movimento, ou seja, a forma como os fenômenos se expressam material e não idealisticamente. Compreende-se assim que a dialética é essencialmente relação: o burguês só existe na relação com o proletário, e vice-versa, e dão origem a uma relação social histórica chamada trabalho assalariado, sempre se transformando. O pai só existe na relação com o filho, que se expressa numa relação, a paternidade, que igualmente sempre se transforma.

Outra característica da ciência, enquanto tentativa de explicar a realidade, é ser, então, uma atividade metódica. É uma atividade que busca atingir esse fim por meio de ações passíveis de serem reproduzidas para além do universo em que primeiramente se realizam. O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, procedimentos prescritos para se construir conhecimento científico.

O produto final ou o resultado do fazer científico pode ser vislumbrado na produção de tecnologias. Como tentativa de avançar no sentido de solucionar os problemas encontrados na prática e na realidade, a ciência, produzindo tecnologias (formas avançadas no conhecimento científico que podem ser em forma de objetos – materiais – ou teorias – explicações), é atualmente tida como socialmente considerada, com alto grau de relevância social. Por isso é comum encontrar também argumentos que a colocam como uma forma superior de conhecimento. Todas as transformações que aparecem como as marcas da ciência nos últimos dois séculos são, na verdade, produtos daquilo que constitui sua principal característica: ser força produtiva direta. Esses últimos dois séculos foram os em que mais se avançou nos conhecimentos nas áreas da Física e da Biologia, haja visto o advento das máquinas e os avanços no conhecimento sobre o corpo humano e seu funcionamento orgânico.

No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a ciência está colocada a serviço do aparato produtivo, atendendo às suas exigências e antecipando-se a elas. A relação ciência-produção estreita-se a tal ponto que, pode-se dizer, sofre uma mudança qualitativa: o produto da atividade científica além de atender a necessidades imediatas, do aparato produtivo, de antecipar suas necessidades, em muitos casos, designa e determina transformações na produção, transformações cuja origem extrapola essa mesma produção. A íntima relação entre ciência e produção no capitalismo significa nada mais do que a relação entre ciência e capital, o que coloca claramente uma determinada direção para o empreendimento científico.

Por essa razão, mesmo quando a ciência se antecipa à produção, ela o faz atendendo às exigências do “mercado” do capital. Não é por acaso que diferentes ramos da ciência desenvolvem-se desigualmente. Em função das possibilidades econômicas de aproveitamento de seu produto em forma de mercadorias são favorecidas, por maior incentivo financeiro e em detrimento de outras, aquelas ciências que geram tecnologia mais imediatamente passível de aplicação no processo produtivo. Não é também por acaso que, frequentemente, o desenvolvimento científico-tecnológico fica aquém das reais possibilidades teóricas da ciência, retardando-se soluções que, embora relevantes a determinadas parcelas da população, não interessam ao capital. Esse é o caso, segundo entendo, que se mostra na questão energética: os avanços no conhecimento já nos possibilitam compreender que, mantidas as condições atuais, a humanidade encontra-se à beira do colapso – faltará água, as florestas são dizimadas, os recursos naturais se esgotam cada vez mais rapidamente.

Dentro de muito pouco tempo, com os níveis de exploração da natureza a que chegamos, tamanho o dito “progresso” científico, nos levarão ao seu exato antípoda – a destruição da humanidade. Isto pode ser visto claramente pela forma “diplomática” utilizada para resolver os recentes conflitos internacionais: a “chantagem nuclear” (MÉSZÁROS, 2007). Vê-se que quanto mais se desenvolvem os conhecimentos que nos fazem chegar a patamares superiores de compreensão da realidade, tanto mais nos aproximamos potencialmente da falência total das forças produtivas. Talvez o mais assolador e revoltante exemplo disso seja o fato de que a humanidade produz alimentos que possibilitariam superar em três vezes as necessidades elementares de ingestão calórica para todos os habitantes do planeta. Apesar disso, milhões de pessoas não têm o que comer a cada dia e morrem de fome.

Nesse sentido Coggiola analisa que

a ciência é cada vez mais “uma empresa política e econômica”, atualmente “a ciência é valorizada simplesmente como um componente da tecnologia, e esta não como um meio para fazer ciência. A tecnologia se transforma no propósito da ciência, estabelece seus objetivos e orienta sua atividade, não mais concebida como dotada de seus próprios fins ou objetivos intrínsecos, porque carente de uma concepção hierárquica de conhecimento: a ciência é incapaz de criar seus próprios fins, a tecnologia se converte no instrumento e objetivo indispensável da atividade científica”. O vantado “avanço tecnológico”, portanto, encobre a crise e retrocesso científico reais; a “sociedade do conhecimento”, cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma *sociedade do desconhecimento*, entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da humanidade, incluídas as armas de destruição maciça (COGGIOLA, 2004?, p.2 – grifos do autor).

Numa sociedade de classes, não se faz ciência de forma imparcial, uma ciência neutra, “desengajada”. E, se a ciência começa com problemas, as suas soluções devem vir no sentido de atender aos que de fato necessitam dela. Devem se dar de modo a atender àqueles que não têm seus interesses atendidos, já que são dominados, explorados, oprimidos ou como se prefira denominá-los. Isso significa, então, colocar a ciência e o fazer científico a serviço da classe explorada – a classe trabalhadora – a fim de superar as contradições da realidade e essa situação de exploração.

Esse conhecimento especial, denominado científico, dentro do qual se reconhecem as teorias pedagógicas, surge da atividade prática humana – o trabalho – e se desenvolve baseado nela. O motor principal desse desenvolvimento é constituído pelas necessidades materiais de produção; portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento da ciência subordina-se ao projeto histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas. É assim que se fundamentam os estudos do materialismo histórico-dialético, perspectiva que me orienta na pesquisa e que compreende três esferas necessariamente inseparáveis:

enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Nesse sentido, o método está imbricado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, de maneira que a postura antecede ao método. O método, assim, se constitui na mediação do processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Portanto, segundo se entende a partir dessa ideia, o marxismo não é restrito apenas a um método, teoria, ciência ou filosofia; também não se restringe somente a um programa político ou uma doutrina, assim como também não é possível apontar o início do marxismo a partir de uma ou outra obra específica de Marx ou de Engels. De outro modo, diante das diversas vertentes na teoria marxista, me coloco entre aqueles que tratam de fazer uma referência ao legado teórico e científico que esses autores deixaram a partir de seus estudos e de sua atuação política. Não é possível tratar o marxismo sem considerar o “todo” desse legado, portanto, ainda que se possa relevar que nas primeiras produções desses cientistas ainda não estivessem absolutamente maduras as bases e fundamentos do que mais tarde se veio a considerar como o materialismo histórico-dialético, a forma mais elaborada deste método que iniciaram.

São comuns também as referências e tratamentos do marxismo de diferentes maneiras, tais como: método de análise, programa político, filosofia, teoria, ciência, doutrina, socialismo científico, ciência da história (COGGIOLA, 1996). Essas diferenças, centralmente as de uma cisão entre teoria e programa, são analisadas por Coggiola, que afirma que

a cisão de teoria e programa é metodologicamente incorreta, embora seja realizada com extraordinária frequência, quando se considera o marxismo apenas como *método de análise* e se coloca a questão da sua vigência com independência dos seus corolários político-programáticos (COGGIOLA, 1996, p.111 – grifos do autor).

Este autor ainda fulmina as perspectivas “necrofílicas” que pregam a morte do marxismo (principalmente no último período, a partir da queda do muro de Berlim), as “acadêmicas”, que o restringem apenas a discussões metodológicas, o “revisãoismo”, os “desvios teóricos”, entre outras “crises” enfrentadas pelo marxismo ao longo desse mais de um século e meio (COGGIOLA, 1996). Destaca-se, portanto, o aspecto de unidade entre teoria e prática como traço específico e característico do marxismo, sendo esta a perspectiva que acompanha a postura de quem o assume e a maneira como entendo o trato do materialismo histórico-dialético em minha pesquisa.

Em relação a isso, uma passagem que consegue expressar como se desenvolve o método científico de Marx, que procuro empregar também na pesquisa, diz respeito a uma crítica feita à sua obra mais difundida (*O capital*). Trata-se de uma resenha publicada em um periódico de Petersburgo, na Rússia, em Maio de 1872, que o próprio Marx reproduziu sem nomear o autor no posfácio à segunda edição alemã do livro, como resposta a esta mesma crítica. Apesar de extenso, reproduzirei o trecho por julgá-lo bastante esclarecedor:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências por meio das quais ela se manifesta na vida social. (...) Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar, mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para isso, é inteiramente suficiente que ele prove, com a necessidade da ordem atual, ao mesmo tempo a necessidade de outra ordem, na qual a primeira inevitavelmente tem que se transformar, quer os homens acreditem nisso, quer não, quer eles estejam conscientes disso, quer não. [. . .] Isso quer dizer que o que lhe pode servir de ponto de partida não é a idéia, mas apenas o fenômeno externo. A crítica vai limitar-se a comparar e confrontar um fato não com a idéia, mas com o outro fato. Para ela, o que importa é que ambos os fatos sejam examinados com o máximo de fidelidade e que constituam, uns em relação aos outros, momentos diversos de desenvolvimento; mas acima de tudo, importa que sejam estudadas de modo não menos exato a série de ordenações, a seqüência e a conexão em que os estágios de desenvolvimento aparecem (MARX, 1983, p.19-20).

Note-se que a crítica à obra é a própria exposição do método de Marx. Mas para não deixar esta passagem tão extensa solta no texto, vou esmiuçá-la em pormenores que auxiliem para a compreensão do objeto em foco na minha pesquisa, chamando o auxílio de alguns dos estudiosos marxistas na área da Educação.

O primeiro movimento no método, como já disse anteriormente, trata-se de apreender o fenômeno na forma como ele pode ser observado, sua manifestação aparente, efetivamente “fenomênica”. Saviani nos auxilia dizendo que “para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do *empírico*, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição” (SAVIANI, 2004, p.45 – grifo nosso). No caso da minha pesquisa, entendo que este primeiro estágio se expressa na realização das entrevistas e no levantamento bibliográfico sobre o objeto da formação política de professores, ainda que as duas tarefas tenham sido realizadas em momentos distintos, já que as entrevistas foram feitas

posteriormente ao referido levantamento. Neste estágio, o fenômeno nos é apresentado como um “todo caótico” (SAVIANI, 2004, p.45).

Dessa forma, se depara com o real e se procura encontrar as suas leis de desenvolvimento, por meio da análise e da abstração – ou por uma “escrupulosa pesquisa científica” (MARX, 1983, *op. cit.*). Assim, se bem entendo, “chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais” (SAVIANI, 2004, p.45), partindo “da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese” (DUARTE, 2000, p.102).

No caso da minha pesquisa, entendo que esse segundo estágio se expressa na realização das discussões sobre a gênese da política e sobre o processo de consciência. Foi o que procurei realizar ao enfrentar o fato de que em estudos anteriores essas categorias eram tratadas de forma insuficiente ou não tão bem delimitada. Desse modo, realizei esse movimento a partir de uma demanda da pesquisa, que se apresentou como uma necessidade de retorno, ou seja, tomando o que se encontrou como o “mais avançado” (as pesquisas já realizadas), busquei recuperar a gênese histórica, filosófica, ontológica dessas categorias.

Além disso, ainda considerando que

essa análise, apoiada na dialética entre o lógico e o histórico, só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida (DUARTE, 2000, p.102-103),

realizou-se, a crítica da “*formação política do professor de Educação Física*”, e assim aproximei-me deste intento, já que “se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação” (DUARTE, 2000, p.102-103). Explicando melhor, almejo ter encontrado este estágio, portanto, na análise crítica que foi realizada sobre o objeto central da pesquisa: a formação política na Educação Física, que se expressa em uma seção da dissertação que expõe a crítica aos estudos anteriores sobre esse tema.

A partir daí, tem-se um movimento de retorno ao ponto de partida, isto é, ao estágio mais evoluído, nesse momento compreendido “de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica” (DUARTE, 2000, p.102). Passado, portanto, o primeiro movimento, que foi do empírico à análise,

afirma Marx que a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata; pelo segundo movimento, o que vai da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, “as determinações abstratas

conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (SAVIANI, 2004, p.45).

Este estágio de síntese creio seja o que se conseguiu realizar com a formulação dos capítulos e também das conclusões ao final da dissertação. Se bem entendo, por se tratar de um estudo teórico com aportes procedimentais de um trabalho de campo, é pelas formulações que me foram possíveis que se atinge este último estágio retornando ao ponto de partida. Todo esse processo de pesquisa, que nada mais é do que procurar apreender o movimento do real, o fenômeno em sua representação material é o que Marx expressou na passagem “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior” (MARX, 1982, p.17). Inicia-se pela expressão mais fenomênica, avançada, superior do objeto, procede-se à sua análise e abstração e retorna-se ao concreto como concreto-pensado, como síntese.

Em conclusão, obviamente que não desprezo a possibilidade de que as alusões metodológicas aqui expostas não incorram em incoerências e equívocos de muitas ordens. Entretanto, a intenção com a apresentação dessas considerações na dissertação não foi tanto discorrer longamente em citações e reescritas acerca do método materialista histórico-dialético, nem tampouco representar a sua apropriação por meio de uma síntese textual. Tomando partido em relação a como tem sido tratado este referencial até mesmo na Educação Física em diversas pesquisas, julgo que minha perspectiva deveria demonstrar, tanto quanto possível, a apropriação do método e do referencial por meio da exposição da minha dissertação. Voltando à epígrafe deste capítulo, se bem consegui realizar essa exposição e o caminho trilhado (a pesquisa), passarei a seguir a uma discussão sobre os procedimentos adotados na consecução da dissertação, e esse processo poderá ficar ainda mais claro.

2.2 Procedimentos da pesquisa

Ao me colocar na perspectiva de estudar a formação de professores no limite que ultrapassa a realidade escolar, isso teve duas motivações, do meu ponto de vista necessárias para a pesquisa. A primeira, é por entender que com o referencial teórico que estou lidando e com as argumentações que faço sobre o objeto da pesquisa e ao que ela pretende responder, é necessário entender que os processos de formação dos indivíduos são carregados de componentes que vão além da educação na escola ou na universidade como instituições formativas. Assim, precisam ser vislumbrados a partir da

vivência e experiência com a família, a igreja, os movimentos sociais, os partidos, as relações de amizade, etc. É o que indicam os estudos de Iasi, que refere que

quando, em levantamentos empíricos, pedia que um entrevistado contasse como se tornou militante, invariavelmente o depoente articulava uma pequena história de sua vida, raramente se atendo às circunstâncias e aos eventos que marcam o contexto mais imediato de sua entrada numa militância organizada. Nesta história de vida destacam-se determinados grupos (grupos de jovens, igreja, teatro, grupo de trabalho etc.) (IASI, 2002, p.213).

Isso justifica o fato de que, apesar de estar me referindo a um estudo sobre a formação dos professores, não me detive somente a esta formação no seu aspecto institucional, mas procurando contemplar o que foge a este elemento. Desse modo, estou me referindo tanto ao processo de formação que se situa na escolarização – aprendizagens, saberes, conhecimentos teóricos, etc. – quanto aos processos de formação que se situam na conscientização e apropriação da realidade, da vida humana, da sociedade como um todo. Portanto, aqui se situa a perspectiva da formação humana na qual me enquadro, ou seja, o processo histórico que faz com que o ser humano esteja no mundo e entenda-se como ser humano nele.

A segunda motivação é a que advém da organização estrutural da pesquisa. Isso significa que, pensando que trataria de um aspecto que não necessariamente estivesse contemplado nos currículos de formação de professores, nem talvez pudesse ser considerado como primordial para a formação de professores de Educação Física, necessário foi também ultrapassar o limite da formação escolar e universitária. Essa ideia caracterizava a hipótese central da pesquisa, que se refere ao fato de que não predomina nos cursos de formação inicial em Educação Física a ênfase à formação política dos professores, mas sim, à sua formação para a atividade docente.

Assim, em não sendo um papel central dos cursos de formação de professores o trato com a formação política em detrimento da formação para o trabalho pedagógico, a lida com o planejamento de ensino, o relacionamento com os alunos, a apropriação dos pressupostos teóricos ou a elaboração de metodologias para o ensino, tive de reformular as discussões iniciais, que se voltavam também para uma análise dos currículos de formação inicial em Educação Física¹. Isso evidentemente daria outra direção à dissertação, mas era algo que não consegui visualizar e que acabei me dando conta apenas com as contribuições das avaliações preliminares da pesquisa e também com o ingresso na fase da pesquisa de campo.

¹ Esta questão também foi levantada pelos membros da banca durante a qualificação do projeto de mestrado, tendo sido incorporada à minha perspectiva no sentido de melhor situar o objeto.

Foi assim que então iniciei por reunir a produção do conhecimento que toca o objeto da formação política de professores. Em um primeiro estágio, me reportei a esta produção em teses e dissertações nos programas de pós-graduação brasileiros. E como esta tarefa é bastante penosa, definiu-se como critério central para a busca desses documentos a restrição a três bancos de dados de alcance nacional. Nesse momento, depara-se com as dificuldades tanto em estabelecer critérios para a pesquisa, quanto para realizá-la efetivamente. Estes bancos de dados foram (a) o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que reúne os trabalhos defendidos a partir de 1987 em programas de pós-graduação brasileiros em três níveis (Doutorado, Mestrado e Profissionalizante); (b) o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), que reúne os documentos das áreas de Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, no Brasil e no exterior e está ligado ao Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e (c) o Portal Domínio Público, uma biblioteca virtual lançada no ano de 2004 pelo Governo Federal que reúne além de dissertações e teses outros documentos, tais como vídeos, arquivos de som e imagem.²

Nesta fase inicial de levantamento da produção do conhecimento, realizei uma busca nos títulos, resumos e palavras-chave dos materiais disponíveis. Tentando abarcar ao máximo as possibilidades para encontrar referências interessantes que compusessem minha pesquisa, fiz a busca a partir das expressões “formação política”, “professor/es”, “educação física”, “educação”.

Ao acessar este acervo, pude me situar diante da produção do conhecimento sobre a formação política de professores, que está reunida na Tabela 1 para sua melhor visualização.

	ANO NÍVEL	AUTOR/A	TÍTULO	ORIENTADOR/A	LOCALIZAÇÃO
1	1987 D	Cecy Funck Rubin	A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana	Maria Arleth Pereira	Curso de Pós-Graduação em Educação, UFSM/RS
2	1989 D	Amarílio Ferreira Neto	A formação política do professor de Educação Física	Sebastião Josué Votre	Mestrado em Educação Física, UGF/RJ
3	1999	Eduardo	Educação e formação política: um	César Nunes	Faculdade de

² Não consegui nenhuma informação precisa acerca do acervo completo dos dois últimos bancos de dados, a não ser sobre o primeiro: “em 2008, 46.713 trabalhos foram incluídos no Banco de Teses da Capes. São 10.711 teses de doutorado, 33.357 dissertações de mestrado e 2.654 dissertações de mestrado profissionalizante. Com esse acréscimo, o número de referências disponíveis no Banco de Teses passa para 455.873” (ver em <www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>).

	D	Tadeu Pereira	estudo histórico-analítico e institucional da Fundação Nativo da Natividade		Educação, UNICAMP/SP
4	2001 T	Renato Sampaio Sadi	Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP	João dos Reis Silva Jr.	Faculdade de Educação, PUC/SP
5	2002 D	Maísa Maganha Tuckmantel	A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas	César Aparecido Nunes	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
6	2003 T	Heliana da Silva Palocci	Educação, cidadania e interdisciplinaridade: estudo das vivências e representações sociais dos espaços urbanos em Ribeirão Preto-SP como metodologia de formação política construída com alunos da Educação Fundamental	Mansur Lutfi	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
7	2003 D	Verônica Marques Rodrigues	A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal	César Aparecido Nunes	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
8	2005 D	Joselito Manoel de Jesus	A formação política dos professores no Programa Rede UNEB 2000	Antonio Dias Nascimento	Faculdade de Educação, UNEB/BA
9	2005 D	Jeferson Rodrigues	Formação política dos integrantes de uma associação de usuários de um serviço de saúde mental	Jonas Salomão Spricigo; Eduardo Mourão Vasconcelos (co-orientador)	Centro de Ciências da Saúde, UFSC/SC
10	2005 T	Francisco Máuri de Carvalho Freitas	Lênin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário	Silvio Oliveira Donizetti Gallo	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
11	2008 D	Marisa de Lourdes Cortiano	Formação política do professor: expressão e relação com a prática pedagógica	Joana Paulin Romanowski	Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC/PR
12	2008 D	Cyntia de Oliveira e Silva	O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular	Paulo Sérgio Tumolo	Centro de Ciências da Educação, UFSC/SC

Tabela 1: Levantamento de dissertações e teses sobre formação política de professores.

Reunido este acervo, parti para uma análise geral acerca dos documentos. Como esse levantamento já vinha sendo realizado desde antes do ingresso no curso do Mestrado e prosseguiu

durante uma parte dele, isso ajudou a melhor delimitar o fenômeno a ser pesquisado. Acredito ser uma tarefa necessária a qualquer pesquisador acercar-se do acumulado científico anterior à elaboração de seus estudos, já que, sem este movimento, há maior possibilidade de que a pesquisa realizada contenha falhas ou lacunas, ao não considerar a produção que poderia fundamentar as suas formulações. Esta indicação também está amparada em Frigotto (1989).

A busca que foi realizada, inicialmente em uma fonte primária, a *Internet*, se deu pelos títulos dos trabalhos. Quando correspondia aos títulos alguma referência com a discussão que interessava para a minha pesquisa, o arquivo era salvo (quando isto foi possível) e posteriormente lido. Nessa leitura, já sobre uma fonte secundária, mas diretamente no próprio texto ou resumo³, ainda se verificava se a discussão que efetivamente era realizada nos materiais cabia ao estudo. Ainda um terceiro movimento foi o de verificar se nas referências destes diferentes trabalhos havia alguma indicação para a busca de novos materiais. É assim que, então, em uma leitura realizada apenas sobre a tabela exposta anteriormente, nota-se que alguns desses materiais não trazem no título uma referência mais direta à discussão sobre a formação política de professores, mas por outras ligações é que se chega a elas.

Outra questão que se avista pela tabela é que algumas produções se referem diretamente à Educação Física, mas outras não. Das que se referem à Educação Física, nota-se que são as menos numerosas. Há, entre elas, apenas duas dissertações de mestrado. Entretanto, há duas teses de doutorado que foram produzidas por pesquisadores com formação inicial em Educação Física. E esta última indicação serve também para não deixar de fazer a referência de que há outros materiais que tocam a discussão sobre a formação política de professores, tanto na Educação Física quanto em outras áreas, mas que pelas limitações absolutas da minha pesquisa não cheguei a elas. Se as fontes onde se pode encontrar a discussão sobre a formação política de professores de Educação Física em dissertações e teses são tão menos numerosas do que em outras áreas, uma indicação na qual tropecei é a de que seria necessário apoderar-me do que se produziu para além dessa fronteira dos programas de pós-graduação.

Desse modo, encerrada a etapa de levantamento inicial, verificou-se que apenas duas dissertações tratam centralmente do objeto da formação política de professores na Educação Física. Assim, descartaram-se as demais produções como foco central para a investigação e me detive apenas às dissertações de Cecy Funck Rubin (1987) e Amarílio Ferreira Neto (1989). Sobre estas duas, foi realizada uma leitura detida com a produção de fichamentos a partir das orientações de Albuquerque (s.d.) acerca do *Esquema paradigmático*, um instrumento simplificado para a análise da

³ É interessante ressaltar que, dos três bancos de dados, apenas os dois últimos que referi devolvem a busca com os documentos completos, sendo que o primeiro oferta apenas os resumos dos trabalhos.

produção do conhecimento. De posse dessas sistematizações, foi elaborada uma resenha crítica sobre as dissertações que focam “a formação política de professores de Educação Física”, o que, por sua vez, compõe uma seção desta dissertação e será possível ver adiante.

A partir da preparação desta crítica inicial, consegui vislumbrar desdobramentos para a análise sobre o objeto da formação política de professores, o que permitiu a elaboração de um capítulo mais geral que trata da formação política de professores. Estes desdobramentos da análise, por sua vez, advieram com a busca pela composição de um quadro mais abrangente sobre o tema da formação política de professores. Neste momento, se procedeu a uma busca mais livre e ampliada, em outras fontes de pesquisas que pudessem auxiliar a responder a uma questão que me instigou: não haveria outras produções científicas sobre a formação política de professores de Educação Física? Para além disso, não só como uma necessidade para a própria compreensão, também entendi como um aspecto importante na realização de minha pesquisa ampliar ao máximo um quadro de referências que permitisse abarcar o fenômeno da formação política de professores.

Com isso consegui compor um mapa abrangente que demonstra a produção diversificada sobre esse tema, em que constam várias espécies de monografias – livros, artigos, dissertações, teses. Este quadro completo com o levantamento das produções que reuni encontra-se apendiculado à minha dissertação (APÊNDICE 1). O objetivo desse levantamento bibliográfico não passou da tentativa de elaborar uma síntese em forma de quadro referencial para possíveis análises teóricas. Não foi realizado de maneira nenhuma um esgotamento das leituras, tampouco da análise sobre este material, por absoluta carência de tempo que demandaria tal tarefa em uma dissertação. Apenas o que tive condição de fazer foi eleger os materiais que julguei procedentes para compor minhas discussões e argumentações e tomá-los como as referências a serem utilizadas, sendo estas as que constarão na listagem final da dissertação junto às que foram efetivamente utilizadas.

É interessante sublinhar também que como procedimento metodológico, a chegada a tão diversificada produção sobre *formação política de professores* se deu em boa medida com a leitura e acesso das referências as quais embasaram muitas dessas produções. Um amplo quadro que expressa esse procedimento está exposto em uma outra tabela elaborada (v. Tabela 2), que apresenta justamente uma compilação que foi realizada de artigos citados em revistas científicas da área de Educação. Estes artigos por sua vez foram utilizados nos estudos de Pereira (2003) e de Lüdke e Boing (2007), que são analisados mais detidamente no capítulo 5, juntamente com o estudo de Vianna (2001), que também utiliza um vasto referencial de dissertações, teses e outros estudos e a partir do qual me apercebi da possibilidade de também abarcar esta maior amplitude para a análise.

Juntamente com a realização dessas leituras e situando-me diante da produção do conhecimento acerca da formação política de professores, após qualificado o projeto e submetido à

apreciação ética nos trâmites da universidade, passou-se ao levantamento de possíveis colaboradores para a realização das entrevistas. A intenção, desde o início da pesquisa, sempre foi procurar contemplar um número máximo de professores que contribuíssem para apreender o real a partir de suas representações sobre a sua formação política. Assim, na elaboração do roteiro para as entrevistas, procurou-se contemplar como questões quatro aspectos centrais, sendo eles: (a) questões para identificação do professor; (b) questões sobre a formação inicial na Educação Física; (c) questões sobre o trabalho desempenhado; (d) questões sobre a compreensão acerca da política. Como optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas, já que o campo empírico com o qual lidaria a partir dos objetivos traçados poderia assim ser melhor apreendido, tive ainda a possibilidade de fazer questões abertas e previamente não contempladas nos aspectos anteriores, inclusive dando abertura para explorar elementos que pareceram interessantes a cada entrevista ou de acordo com particularidades que se conheciam de cada professora ou professor.

Em grande medida, se trataram as entrevistas realizadas como depoimentos ou relatos das histórias de vida desses professores de Educação Física. Entendo esta como uma ferramenta privilegiada para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas aliadas aos contextos sociais. De modo geral, os autores que tratam sobre a história de vida a concebem como um instrumento para dar voz ao silenciado, ao anônimo (MENEHEL, 2007; PAULILO, 1999; BETI; MIZUKAMI, 1997). Ela fornece uma base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILO, 1999)

QUEIROZ (1988) coloca a história de vida no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social (QUEIROZ citada por PAULILO, 1999)

Com relação a esses instrumentos de pesquisa, ressalta-se que também têm sido utilizados pelos pesquisadores de nosso Grupo de Pesquisas (WITTIZORECKI e outros, 2006; NUNES; MOLINA NETO, 2005). Dessa forma, tem-se procurado reunir um conjunto de procedimentos metodológicos que unifiquem as análises, constituindo um corpo teórico mais coeso. No meu caso, pela experiência que já acumulava em relação a algumas leituras e procurando também relacionar essa ferramenta com o tema da pesquisa, foi adotada a experiência desenvolvida por Iasi (2006) sobre os relatos de trajetórias de militantes políticos como uma interessante referência para me situar no campo de análise.

Como ainda farei outras considerações a respeito dos procedimentos da pesquisa empírica realizada em outro capítulo, aqui me limito a apenas apresentar esses elementos de aproximação ao objeto de estudo. Passarei abaixo para uma seção em que se analisam dois estudos em nível *stricto sensu* sobre “a formação política do professor de Educação Física”, o que balizou minha pesquisa no período em que estive vinculado ao Mestrado.

2.3 Uma crítica acerca da produção in stricto sensu da “formação política do professor de Educação Física”

Nesta seção se apresenta a crítica que iniciou a pesquisa que agora está sendo publicada. Foi ela que primeiro foi realizada ao tomar contato com a produção do conhecimento existente sobre o objeto de estudo da formação política na Educação Física e também antecedeu aos desdobramentos que daí derivaram, tais como estudar a ontogênese do complexo da política e o processo de consciência na luta dos professores, aspectos que serão apresentados em outro capítulo.

Sem adiantar uma discussão que realizarei mais detidamente mais adiante, refiro brevemente que a política é um complexo social que emana das relações de poder entre os seres humanos, mas, para melhor defini-la, é necessário compreender a sua gênese ontológica, ao mesmo tempo em que procurar saber o que a política objetivamente “é”. Estas são algumas das considerações que reuni ao tratar do tema; todavia, não estão presentes nas dissertações que foram analisadas. Tecerei a crítica de duas pesquisas de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, sendo que estas foram as encontradas que focam centralmente o objeto central de meu estudo.

Aqui se pretende não só polemizar com essas investigações na perspectiva teórica e metodológica de “encontrar o novo por meio da crítica do velho”, mas também fazer a crítica apontando uma discussão que indica subsídios para o estudo sobre este aspecto específico na formação de professores e superar as limitações encontradas nessa produção. Creio na riqueza e importância desta discussão para a área e vislumbra-se a possibilidade, na pior das hipóteses, de clarear melhor as posições de seus formuladores.

Foi há duas décadas atrás, então, que duas dissertações de mestrado vinham a público apresentando seus resultados de pesquisas sobre “a formação política do professor de Educação Física”. Assim, como primeiro elemento a compor essa discussão, de certa forma se está realizando um retorno a pesquisas que foram produzidas há mais de vinte anos. Assim, o que se pretende não é

de forma alguma subtrair o mérito das pesquisas nem dos pesquisadores com que debaterei a seguir, mas avançar cientificamente naquilo que não lhes foi possível ao seu tempo.

A dissertação de Cecy Funck Rubin defendida em 1987 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e intitulada *A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana* é a primeira pesquisa publicada em nível de *stricto sensu* que aborda esse objeto de estudo. A pesquisadora interpretou a formação dispensada em um curso de formação inicial de Educação Física a partir da análise de documentos referentes ao estágio docente, entre os anos de 1983 e 1985 na referida universidade.

Da mesma década, há a pesquisa de Amarílio Ferreira Neto, defendida em 1989 na Universidade Gama Filho (UGF) e intitulada *A formação política do professor de Educação Física*, que procurou identificar onde e como se realizava a formação política dos professores de Educação Física na Universidade Federal de Sergipe. O autor conclui que o perfil da formação política mostra-se como “liberal”, sendo que a referida formação se dava no cotidiano da vida na sociedade (FERREIRA NETO, 1989).

Nota-se das produções nessa busca realizada nas fontes primárias⁴, que ambas as pesquisas de *stricto sensu* foram defendidas em um intervalo de tempo bastante próximo, já beirando os anos de 1990; entretanto, os locais de realização das pesquisas e de defesa são distantes (Santa Maria, no Rio Grande do Sul e Aracaju, em Sergipe), o que não parece indicar alguma sintonia dos estudos ou a sua articulação como projeto interinstitucional. O que as une em termos de metodologia é o fato de ambas apresentarem como central as formulações de Antonio Gramsci, teórico fundador do Partido Comunista Italiano, que viveu entre 1891 e 1937.

Ainda nessa aproximação às duas pesquisas, outros dois aspectos que chamam atenção são o fato de que não há produções nesse nível posteriores a essas que tematizem especificamente a formação política de professores na educação física⁵ e, além disso, o próprio período em que foram realizadas e defendidas, já que a segunda metade da década de 1980 representa na história brasileira o final da ditadura civil-militar e a chamada “redemocratização”⁶.

⁴ A propósito disso, a dissertação de Cecy Rubin está referida apenas no Banco de Teses da CAPES, que retorna somente os resumos das produções. Diante disso, para que eu pudesse ter acesso ao texto completo da dissertação, recorri ao auxílio de um colega, que em viagem a Santa Maria para proferir uma palestra no curso de Educação Física conseguiu trazer-nos o documento na íntegra.

⁵ Em nível de *stricto sensu*, sobre a Educação Física, nas fontes e pelos parâmetros pesquisados, não há outras pesquisas. Em outras fontes, há a publicação do próprio Ferreira Neto de um capítulo no livro organizado por Sebastião Votre, em que apresenta a sua dissertação em forma condensada e, ainda, um artigo publicado na Revista *Motrivivência* de sua autoria (FERREIRA NETO, 1993a; 1993b). De outra perspectiva, há um artigo em revista que trata sobre o esporte e a (de)formação política na Educação Física, de Matiello Júnior (2005).

⁶ Eduardo Galeano, no filme *Granito de Arena* (2005) fala sobre a democracia contando a seguinte fábula: “O cozinheiro convocou todas as aves... os frangos, os pavões, os patos. Quando todas as aves estavam reunidas o cozinheiro perguntou-lhes em que tipo de molho cada uma gostaria de ser comida. Então, uma das aves disse: ‘eu não desejo ser comida em molho nenhum’ e o cozinheiro lhe informou que isso estava fora de questão. Ou seja, agora temos a liberdade

De posse desses dados, se pode supor que o período de “reabertura política”, depois de duas décadas de amordaçamento das pesquisas “progressistas” e de referenciais teóricos ligados à “esquerda”, tenha motivado ou permitido estes pesquisadores, nesta época, a voltarem-se para a pesquisa sobre o caráter político da formação de professores. Além disso, a ausência de outras pesquisas sobre este objeto na área da Educação Física pode também trazer algumas indicações, tais como o arrefecimento desta discussão ou a desmotivação dos pesquisadores da área pelo tema. É o que sustenta Vianna (1999):

No final dos anos 70 e início da década de 1980 [. . .] a luta contra a ditadura conferiu às mobilizações da categoria um caráter político que as articulou com os demais movimentos pela democratização da sociedade e fortaleceu as ações coletivas, na medida em que forjou um pertencimento mais amplo diante do adversário maior, o governo militar [. . .] Com a instauração do período de transição para a democracia e a inviabilidade de reprodução do regime militar o opositor se diluiu. A união de todos contra a repressão militar é substituída pela divisão: aqueles que passaram a apoiar governos com propostas democráticas e aqueles que se opuseram a elas. Portanto, as mesmas condições objetivas podem, sim, justificar a mobilização em um determinado período histórico e a desmobilização em outro (VIANNA, 1999, p.41).

Neste ínterim, a chamada “crise de identidade” tem sido apontada como um marco importante na história da Educação Física brasileira, sendo ela uma expressão do movimento mais geral que se vislumbra em uma nova determinação nos marcos do capitalismo. O que se expressa na Educação Física, no particular, é expressão do geral que se dá no marco da reestruturação do capital, que tem no neoliberalismo sua nova face.

A questão colocada acima visa trazer à tona um primeiro aspecto para a análise que pretendo estabelecer, qual seja, o de que as duas pesquisas realizadas sobre a formação política de professores de Educação Física buscaram responder a questões eminentemente conjunturais, isto é, situadas em um tempo histórico determinado. O que não é errado, adianto, já que, em última análise, um pesquisador ao realizar sua pesquisa não pode fugir ao fato de responder às questões do seu tempo. Assim, é discussão já realizada em diversas outras oportunidades o fato de que os estudiosos da Educação Física, nas décadas de 1980 e 1990, procuravam contrapor novas formulações àquelas que pudessem ser remetidas ao período da ditadura civil-militar. Nesse sentido, percebe-se nas produções deste período um alinhamento com uma ou outra perspectiva (mais “progressista” ou mais “conservadora”), o que se traduz na vasta produção do período, em que muitos pesquisadores e

de escolher com que molho seremos comidos, dentro de certos limites. Esta é uma ditadura disfarçada de democracia, onde se diz a todos os países que eles têm igualdade de direitos, mas na realidade não temos nada além do direito de obedecer aos pouquíssimos países que mandam”. Considero que não há, do ponto de vista das relações de produção, diferença essencial entre o período da ditadura civil-militar e o período da “redemocratização” que vivemos no Brasil, já que não houve um processo de ruptura com a “ditadura do capital”.

instituições se lançam no embate de uma Educação Física que mantinha ou confrontava seus pressupostos.

É possível situar estas disputas intestinas à Educação Física como expressão do mais geral que ocorria na sociedade, com a constituição de novos partidos políticos, movimentos sociais, enfim, um novo quadro que se delineava nas lutas sociais, com uma clara ascensão dos movimentos confrontacionais no enfrentamento direto com as forças conservadoras do antigo regime. Em maior grau nos anos de 1980, durante o período de “reabertura”, e em menor grau já nos anos de 1990, ao fim e ao cabo, tratam-se de grupos que representam interesses opostos e que são também expressão da luta entre as classes fundamentais de nossa sociedade – a burguesia e o proletariado – às vezes proposital e conscientemente, às vezes de forma velada ou sem esta concepção demonstrada claramente pelos pesquisadores.

Há outro fato, que diz respeito à “politização” da educação, justamente no período em que pesquisaram nossos interlocutores. Pereira argumenta que

A discussão sobre a “natureza classista” das profissões e instituições universitárias fez-se presente em quase todas as áreas do campo acadêmico, nas décadas de 70 e 80 [...]. De fato, a politização parece ter sido mais forte nas ciências sociais que nas exatas, mais presente nas ciências exatas que em Direito e Medicina, mais intensa na sociologia que na economia e mais militante na Educação que nas Ciências Sociais, etc. (PEREIRA, 2003, p.68).

E continua, afirmando que “mesmo as disciplinas aparentemente mais neutras também sofreram abordagens politizantes. É suficiente recensear o compromisso da didática com a transformação social [. . .] e o compromisso político do professor de Matemática” (PEREIRA, 2003, p.70). Assim, seria pertinente perguntar: estaria a Educação Física também entre estas “disciplinas aparentemente mais neutras”? Será que a Educação Física, neste período, mostrava-se apta a contribuir com a propalada “transformação social”? E hoje, como estaria esta questão? Enfim, são perguntas a serem respondidas em outro momento desta dissertação.

O caso é que tanto a pesquisa realizada por Rubin, quanto a pesquisa realizada por Ferreira Neto expressam claramente a preocupação destes autores em estabelecer, diante daquele momento de “transição” vivido pela sociedade brasileira à época, um corpo teórico que avançasse em relação a outras perspectivas de análise. Frente ao que se delineava como expressão *hegemônica*, estas duas pesquisas tomam como referência central as formulações de Antonio Gramsci. Assim, sem ainda considerar outras questões mais pontuais as quais serão expostas adiante, as duas pesquisas aqui em foco propunham-se a fazer críticas às formulações “tradicionais” e à própria realidade (social, econômica, política e assim por diante), assumindo este referencial explicitamente.

De um ponto de vista mais geral, portanto, tanto Rubin quanto Ferreira Neto posicionavam-se ao lado das pesquisas que se apresentam como avanços para a área, no sentido de confrontar as posições conservadoras do período da ditadura civil-militar – o que eles mesmos declaram como uma “abordagem crítica” (RUBIN, 1987, p.2; FERREIRA NETO, 1989, p.6). Ao mesmo tempo, ambos argumentam a favor da “transformação social” (FERREIRA NETO, 1989, p.6 e *passim*; RUBIN, 1987, p.13 e *passim*), o que permite considerar que, para além de avanços do ponto de vista científico, procuravam avançar suas pesquisas em direção a novas perspectivas para a sociedade no seu conjunto.

Entretanto, a apropriação do referencial gramsciano pelos pesquisadores mostra-se um tanto insuficiente. Rubin, por exemplo, lista em suas referências quatro livros de Gramsci; não obstante, ao longo do documento, apenas utiliza citações diretas de um desses livros⁷ (as demais citações são feitas por outros autores, indiretamente). Já Ferreira Neto, apesar de em sua pesquisa utilizar-se de referências a Gramsci em passagens em que trata sobre *hegemonia, bloco histórico, intelectual orgânico*, faz referência a apenas um livro⁸, apesar da referência gramsciana aparecer o tempo todo como uma das centrais em sua pesquisa.

Por estes elementos, considero que as pesquisas de Ferreira Neto e de Rubin situam-se em um movimento caracterizado como “gramscimania” (NOSELLA, 1998, p.28; NOSELLA, 2005, p.226), movimento que, segundo Nosella (1998) iniciou com um curso sobre Gramsci pelos doutorandos da primeira turma do Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo, em 1978. Segundo Nosella, além de se reproduzir “em inúmeros cursos de Pós-Graduação e de Graduação que, daquele ano em diante, proliferaram pelo Brasil, nas principais Faculdades de Educação” (NOSELLA, 1998, p.28),

Com a vitória política da oposição (PMDB) aos militares, nas eleições de 1982, frases de Gramsci eram citadas, em epígrafe, nos projetos ou propostas de política educacional de várias Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Nos Congressos das Associações científicas e sindicais dos Educadores, o nome de Gramsci também era muitíssimo citado e a literatura sobre ele e dele era sempre bem vendida. Se o nome de Gramsci não foi trazido ao Brasil pelos educadores, foi por estes divulgado, quase massificado, na academia e entre a intelectualidade em geral (NOSELLA, 1998, p.29).

⁷ Rubin utiliza citações e referências ao livro *Os intelectuais e a organização da cultura* durante todo o documento, salvo em apenas uma oportunidade na leitura das 124 páginas de sua dissertação. Na página 18 é feita a referência a uma obra de 1966, que não se encontra na lista de referências ao final, o que não nos permite saber com clareza de qual referência se trata.

⁸ Salvo problemas na versão que tenho disponível para leitura, retirada do NUTESSES, o livro utilizado por Ferreira Neto está citado como *Civilização dialética da história*, quando deveria, segundo meu conhecimento, ser *Concepção dialética...*. Outra curiosidade é que em sua publicação em livro, o pesquisador retira Gramsci da lista de referências, embora a discussão sobre as categorias referidas acima permaneçam explícitas.

Avaliando este fato, Nosella refere que mais de 40% das dissertações e teses de Pós-Graduação em Educação produzidas na década de 1980 (na área da Educação) citavam Gramsci como principal referência teórica (NOSELLA, 1998, p.29; NOSELLA, 2005, p.226). Contudo, o autor ainda argumenta que a chegada da obra do comunista italiano teve grandes problemas, como o de contextualização histórica em relação à Itália, o de limites técnicos em relação às primeiras edições italianas (que passavam pela mediação de um opositor a Gramsci em seu país, fato que só veio a se revelar posteriormente, já que ele escrevia do cárcere), o de tradução e editoração da *Civilização Brasileira*, além da própria apropriação da obra como um todo: “a marca do a-historicismo que caracterizava em geral a apropriação de Gramsci pelos educadores” – “estudávamos os textos sem datá-los com precisão, nem identificávamos os interlocutores e a problemática subjacente às afirmações de Gramsci” (NOSELLA, 1998, p.29).

Pizzi argumenta em favor de Gramsci que

O aspecto que o autor acrescenta, e que pode ser considerado bastante relevante, é o elemento político, mas também de forma indireta, através da transmissão dos novos direitos e deveres do novo homem socialista.

Essa proposta de ensinar, já na escola fundamental e média, direitos e deveres constitucionais, mesmo de marca (neo)liberal, pode ser importante para que, **talvez** no futuro, ao ingressar em uma atividade produtiva, comece-se a perceber as contradições da sociedade capitalista, e se possa participar na luta política coletiva através dos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos [...] (PIZZI, 1999, p.257 – grifo da autora).

Nosella ainda argumenta que

os textos de Gramsci davam suporte teórico à visão dos educadores brasileiros daqueles anos, segundo a qual a escola se explica pela sua relação com a sociedade, com a economia e com a política. Observe-se, ainda, que o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores da década passada, elemento de distinção cultural que os distanciava, prestigiando-os, dos tradicionais didaticistas, aproximando-os do campo mais prestigiado dos cientistas sociais, sem, obviamente, o sutil desprezo que estes costumeiramente nutrem pela ciência pedagógica. Assim, o nome de Gramsci para os educadores da década de oitenta tornou-se uma bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa (NOSELLA, 1998, p.31-32).

Depois disso, o autor ainda opõe os aspectos positivos da “moda gramsciana”, que são o de que o pensamento pedagógico em geral se modernizou, assumindo e reforçando a sua dimensão política, o fato de que novos conceitos e nova linguagem começou a ser utilizada, etc. (NOSELLA, 1998, p.32). Enfim, pelo exposto constata-se que houve uma quantificação de estudos no período e isso se expressou com um maior número de referências a Gramsci, o que no meu entendimento

também pode ter ocorrido na Educação Física. Percebe-se, a partir das considerações de Nosella (1998) o “saldo” deste enredo: “inegavelmente, portanto, a influência foi positiva” (NOSELLA, 1998, p.32), mas que no caso da Educação Física, pela leitura que realizei das duas dissertações ancoradas em Gramsci, este movimento não está pleno de tamanha positividade. Parece-me, pelas leituras das dissertações, que esta “gramscimania” também se evidenciava na Educação Física.

Mas ainda como possíveis explicações para o fato de os nossos autores não dominarem completamente o referencial gramsciano está um fato que suponho não possa ser desconsiderado: de que suas obras pouco ou nada chegavam à Educação Física. Por outro lado, admitindo que as publicações de Antonio Gramsci em língua portuguesa datam pelo menos de 1966, há que se considerar que já teria sido possível aos pesquisadores se apropriarem melhor de seu conteúdo; todavia, a repressão social também era efetiva no sentido de impedir o acesso a estas obras, além da própria questão da acessibilidade e conhecimento das mesmas⁹. Ferreira Neto clareia esta questão dizendo que “[...] a sociedade brasileira, naquele momento, vivia sob as normas de um modelo fechado. [...] Nesse período, os centros formadores de professores estavam sob ‘vigília’. Pesquisava-se o permitido, dizia-se o possível” (FERREIRA NETO, 1989, p.1). Certamente que pesava o fato de que a vida era prostrada no período, mas julgo que o elemento de uma séria apropriação do referencial também é relevante.

Também é necessário referir o abandono e recuo destas pesquisas por parte destes pesquisadores. No caso de Ferreira Neto é absolutamente possível investigar a trajetória acadêmica anterior e posterior à publicação da sua dissertação por meio da *Plataforma Lattes*. Lá, nota-se que a sequência de suas publicações não retornou ao objeto da formação política dos professores, a não ser com as publicações já referidas de sua pesquisa de mestrado em outros formatos (FERREIRA NETO, 1993a; 1993b). Nos últimos dezesseis anos este pesquisador não tem se dedicado a pesquisar, orientar ou avaliar estudos sobre o tema. Já sobre Rubin, não é possível tecer as mesmas afirmações, visto que seu currículo não foi localizado na Plataforma Lattes¹⁰. Portanto, se conclui que ambos os pesquisadores não retornaram a este objeto em suas pesquisas e, mais ainda, que no caso de Ferreira Neto, também o referencial gramsciano não aparece com a mesma ênfase em suas publicações posteriores.

Como último elemento a compor esta crítica, é relevante o fato de que em ambas as pesquisas não está explícita melhor definição sobre o que é a política e o que significa a existência ou não de

⁹ Por exemplo, para averiguar a data de publicação em língua portuguesa da obra de Gramsci, procedi a uma pesquisa *simples* no buscador *Google*. Assim, foi possível verificar as primeiras edições pela *Civilização Brasileira* das *Cartas do Cárcere* (1966), verificação que não era possível aos pesquisadores à época, tanto devido à repressão oficial (imagino eu), quanto ao acesso à *internet*, que ainda não chegava ao alcance dos dias de hoje.

¹⁰ Apesar disso, procurei verificar esta situação realizando uma pesquisa no buscador *Google*, tarefa que não trouxe outros resultados significativos, a não ser a menção a uma revisão técnica de um livro.

uma formação neste sentido aos professores. Ao pesquisar “a formação política do professor de Educação Física”, entendo que seria necessária uma delimitação deste objeto, no sentido de situar sob que perspectiva o pesquisador se coloca.

Ferreira Neto define política como segue:

aparece no texto com dois sentidos: a) organização social (Estado, Partido Político, Sindicato, Associação, Centro Acadêmico), que procura atender às necessidades culturais de convivência dos seres humanos; e b) toda ação humana que produza efeito sobre a organização, o funcionamento e os objetivos de uma sociedade (Maar, 1988). (FERREIRA NETO, 1989, p.9).

Contra esta definição, Lessa (2007) argumenta que os estudiosos que propõem que toda e qualquer forma de organização social se denomine de política homogeneizam em um mesmo conceito relações sociais em si qualitativamente diferentes. Assim, terminam fazendo da política uma categoria universal, presente em qualquer formação social, ao cancelarem o fundamento ontológico na propriedade privada do poder político.

A definição de Ferreira Neto, portanto, carece de uma fundamentação acerca do que “é” a política objetivamente. Do ponto de vista metodológico mais geral, isso significa dar prioridade, no processo de conhecimento, ao objeto e não à subjetividade (LESSA, 2007, p.38).

Sendo a política uma “determinação da existência”, ela deve comparecer na consciência como reflexo do real e, não, ao inverso, como uma dedução do real a partir da opinião ou preferência pessoal do autor. Devemos descobrir o que o real é, o que significa – metodologicamente – o domínio do objeto sobre a subjetividade no processo de conhecimento; e não, ao contrário, deduzir o real através de fórmulas abstratamente formuladas. As inúmeras “definições” de política que ignoram o fato histórico de ser ela uma determinação reflexiva da propriedade privada, do Estado e do casamento monogâmico não conseguem ir muito além dos resultados já alcançados por Aristóteles há mais de dois mil anos (LESSA, 2007, p.52-53).

Veja-se que a definição de Ferreira Neto, além de ser muito abrangente, não busca a gênese ontológica deste complexo social, como indica o autor citado acima, arraigada na propriedade privada e na exploração do homem pelo homem. Assim, as respostas a que chega Ferreira Neto carecem também de melhor fundamentação. Já sobre Rubin, uma definição de política não se apresenta explicitamente, o que não permite melhor análise sobre a questão. O que é possível verificar é que a pesquisadora reivindica as concepções de “especialista” e “dirigente” (“especialista mais político”), referidas em Gramsci, na formação do professor de Educação Física.

Retornando, então, para a análise sobre a produção *in stricto sensu* da formação política do professor de Educação Física, se pode perceber que ela compõe o cenário do período histórico em que

a intelectualidade brasileira debatia o viés político do trabalho pedagógico dos professores. É possível também constatar que muitas das discussões realizadas por diversos autores à época presentes nas revistas científicas especializadas não estão contempladas nas duas dissertações. Apresentarei em um capítulo em separado um levantamento acerca das discussões que foram realizadas na área da Educação que dizem respeito à relação da educação com a política, e é baseado nisso que faço esse argumento.

É evidente que no meu caso essa análise é possível, pois é feita *a posteriore*, mas ainda assim avalio que teria sido possível a sua apropriação nas duas dissertações sobre “a formação política do professor de Educação Física”. Ao que me parece, um rico e vasto acervo de produções referentes ao sentido político em si da Educação e da Educação Física, não tendo sido apropriado, nem permite que se chegasse a fazer melhores relações com possibilidades de apreensão radical e ontológica da definição de política nem, tampouco, que apontassem a superação da política – ou melhor a sua *negação* (perspectiva que será defendida em seguida).

Abaixo, será exposta a perspectiva a partir da qual se lida com o fenômeno da formação de professores nesta dissertação. Note-se que, por um imperativo do método de exposição, é necessário realizar saltos e interrupções na continuidade do texto, a fim de expressar melhor a lógica que foi seguida no processo de apropriação do fenômeno e do objeto de estudo que pesquisei nesta dissertação.

4 O TRATO COM O FENÔMENO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo realiza a discussão sobre a formação de professores. Na primeira seção, delimita-se mais precisamente o fenômeno material da pesquisa com o qual lidei; a seguir, apresentam-se alguns dados que expressam uma conjuntura geral sobre a educação e a formação de professores, que tem suas determinações sobre a realidade da educação brasileira, expondo alguns aspectos sobre a sociedade capitalista que conduzem as políticas para a formação de professores desde a Educação Básica à Educação Superior. Por fim, apresenta-se o referencial teórico com o qual trabalhei ao longo da pesquisa, que embasa minhas argumentações sobre a formação humana.

4.1 A formação de professores de Educação Física – conjuntura da educação pública brasileira

É curioso notar que, segundo dados oficiais da Educação Superior de 2004, os cursos de Educação Física são o oitavo em número de matrículas, somando mais de 136 mil nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (CENSO..., 2005). Além disso, segundo a página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), os cursos e/ou habilitações de Educação Física somam 891 no território nacional¹¹. Só na cidade de Porto Alegre são 656 vagas anuais em cinco instituições – uma média de 135 vagas anuais por cada instituição¹².

Em um país como o nosso, onde são evidentes as desigualdades sociais, as políticas oficiais para o Ensino Superior têm sido levadas no sentido da ampliação massiva do número de vagas, ao lado da diminuição do repasse de recursos públicos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ações como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que “compra” vagas no “mercado” das instituições privadas, ou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

¹¹ A busca que me foi possível pela página virtual desconsidera os casos de mais de uma oferta de cursos em uma mesma instituição, como por exemplo, não discriminando cursos de Licenciatura e Bacharelado; se ainda se fosse contabilizar os cursos/habilitações em Esporte, somam-se mais 13 a este montante.

¹² Além dos cursos da UFRGS, do Centro Universitário Metodista de Porto Alegre (IPA), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Faculdade São Judas Tadeu, neste ano de 2009 se iniciam as atividades de mais uma instituição de formação em Educação Física em Porto Alegre, sendo que o seu primeiro vestibular, com prova única de redação, ocorreu no final do mês de Junho. A novíssima *Faculdade Sogipa* (instalada em uma tradicional “sociedade de ginástica” de origem germânica da cidade) oferece 100 vagas em dois turnos. Como resido na cidade de Porto Alegre, pude ter uma noção mais exata acerca dos números de instituições e vagas ofertadas. Assim, tenho mais clareza, por exemplo, ao diferenciar dos números expostos na página do INEP/MEC os casos de cursos “em andamento” e “em extinção”, fato que decorre principalmente da cisão na formação em Licenciatura e Bacharelado a partir das novas Diretrizes Curriculares instituídas para a área no ano de 2004.

das Universidades Federais (REUNI), que mascara os repasses ordinários às instituições sob o pretexto de novos investimentos obnubilam as condições de sucateamento e deterioração das IFES e o fazem com o claro objetivo de “destruir para privatizar”. Os documentos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), publicados em sua página virtual, referendam esta afirmativa e colocam estas e outras ações como componentes da “Contra-Reforma” do Ensino Superior em vigor no país.

Indo do Ensino Superior ao Ensino Básico, nota-se que a realidade também não é diferente. O Censo Escolar de 2006 demonstra que só na região Sul do país são mais de 575 mil estudantes reprovados no Ensino Fundamental (sendo mais de 254 mil no Rio Grande do Sul) e outros mais de 167 mil no Ensino Médio (87 mil no Rio Grande do Sul)¹³. Além disso, de acordo com o relatório do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA)¹⁴, sistema internacional de avaliação comparada adotado pelo Brasil, o país foi o último colocado em leitura entre os 32 países participantes da avaliação (PISA, 2001, p.58). Além disso, é o país com a menor duração média da jornada escolar, sendo esta de 800 horas por ano (PISA, 2001, p.70).

De meu ponto de vista, fazer uma discussão sobre formação de professores exige considerar as políticas de formação básica e superior vigentes no país. Sem tomar conta destas dimensões, a análise tende a ser superficial e não chegar à raiz dos problemas que assolam a educação pública brasileira como um todo. Estes problemas inevitavelmente passam pela escola e, para mim, não há como desconsiderá-los para qualquer análise que se faça sobre a formação de professores. Não entendo, portanto, a escola, a educação e a Educação Física isoladas entre si e do restante da sociedade, o que me leva a trazer esses dados para continuar com a discussão sobre as políticas de formação de professores.

Ocorre que as situações que dizem respeito ao modo de organização da sociedade capitalista como um todo se expressam na escola. Não pactuar com a idéia de que a escola seja um universo isolado do restante da sociedade significa dizer que, como componente dessa sociedade em que está inserida, ela também contribui para que as condições sociais sejam como são. Portanto, parto para a análise de que estas são instituições *capitalistas* e, como tais, o modo de produção determina e é determinado por elas, numa relação dialética. Ora, é sabido que para a manutenção das condições econômicas, políticas, sociais de uma sociedade a instituição escolar assume um papel central, já que é a partir dela que atualmente, por via legal e obrigatoriamente, se dá a inculcação dos valores,

¹³ Dados expressos nas planilhas “5.1.13” e “5.1.31” do Censo Escolar 2006 (CENSO..., 2006).

¹⁴ O PISA foi realizado em 32 países, a saber: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça. No Brasil, foram sorteados 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos, de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas para participarem da avaliação (PISA, 2001).

costumes e idéias que vão reger o modo de vida dos indivíduos e, por conseguinte, da sociedade. É na escola que os indivíduos aprendem a ser homens e mulheres dessa sociedade e, como esta não é uma instituição isolada alheia aos interesses de classe e que tem seus objetivos mais gerais balizados pelo modo de produção da sociedade, a formação que ela proporciona será conduzida na direção que lhe imprimirem as relações maiores, ainda que ela mesma também componha essas relações.

Fazendo um apanhado acerca dos dados da realidade na sociedade capitalista, constata-se que tem aumentado estratosféricamente o domínio por parte de grandes capitalistas que tomam para si (indivíduos isolados e/ou grupos e corporações) cada vez mais parcelas maiores da riqueza material produzida na sociedade. Porém, esse modo de organizar a produção está fadado a crises, a exemplo da ocorrida na segunda metade do ano de 2008 e que se arrasta pelo de 2009 que, assim como ocorreu em 1929, entrará para a história como mais um ano de agonia do capitalismo. O capital especulativo, uma das dimensões da economia mundial, entrou em colapso e seus rebatimentos estão se dando em todas as dimensões da vida humana. Dados recentes da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) mostram que em 2009 teremos um total de mais de 1 bilhão de pessoas passando fome no planeta, 11% a mais que no ano imediatamente anterior. O Banco Mundial anunciou que até o final de 2009 mais de 90 milhões de pessoas viverão em condições abaixo da miserabilidade. Férias coletivas, redução da jornada de trabalho, redução de salários e demissões em massa demonstram a tentativa do capital de se recompor frente aos efeitos desastrosos da crise, à custa da miséria de milhões de famílias.

A mídia veicula esses fatos como se fossem componentes desarticulados da totalidade em que estão inseridos, desconexos e sem relação direta com a nossa vida. Um exemplo disso também foi a declaração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assegurando que a crise não iria atravessar o Oceano Atlântico (vinda da Europa) e não seria uma onda, mas apenas uma “marola” para os brasileiros. Podemos dizer que não só a crise vem nos atingindo, mas também que está assolando a economia brasileira, e que o próprio governo procurou responder a seus efeitos estimulando o consumo em massa com a redução de impostos sobre alguns produtos e mercadorias.

Além disso, há ainda uma outra situação que tem se expressado com mais vigor no último período: a das fusões bilionárias de megacorporações capitalistas, tais como a da Oi/Brasil Telecom (no ramo das telecomunicações), da Gerdau/MacSteel (no ramo da siderurgia), da Cosan/Esso (no ramo petrolífero), da Sadia/Perdigão (no ramo alimentício) e do Itaú/Unibanco (no ramo financeiro), entre tantas outras. Isso demonstra, em última análise, que também ocorre uma acirrada disputa intercapitalista na qual os “enormes” engolem os “grandes”, caracterizando superlativos cada vez mais difíceis de serem nomeados. Ou seja: em última análise, diminuem em número os “ricamente mais ricos” – aumentando o poderio imperialista entre os grandes capitalistas, que se utilizam de diversos

mecanismos para gerenciar a crise buscando tomar fôlego para manter a dominação, com a mediação do Estado – fato que pode ser constatado pela simples leitura de notícias da mídia e, visto a partir das ferramentas da ciência, compor uma análise como a que aqui se está apresentando.

Mas no outro extremo, ao mesmo tempo e contraditoriamente aumentam exponencialmente as estatísticas dos indivíduos que vivem em situação de pobreza, de miséria e de desumanidade. Ainda procurando insistir em minha análise com o desvelamento do real vê-se que se realizam, por exemplo, estudos estatísticos. As pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que as populações situadas nos níveis mais inferiores da sociedade são cada vez mais numerosas. Fica fácil de entender essa questão quando olhamos para os dados sobre a renda da população em geral, analisados pelo Instituto:

No total de pessoas ocupadas, 27,6% ganhavam até 1 salário mínimo de rendimento de trabalho. [. . .] As pessoas que auferiam mais de 20 salários mínimos abrangiam 0,9% da população ocupada no País. [. . .] No País, do total dos rendimentos de trabalho, os 10% dos ocupados com as maiores remunerações detiveram 44,6%, enquanto os 10% dos ocupados com os menores rendimentos ficaram com 1,0%. (IBGE, 2006, p.26-27).

O valor médio do rendimento familiar per capita, segundo os dados da PNAD 2006, ficou em torno de R\$ 596,00, contudo, em metade das famílias, o rendimento ficou abaixo de R\$ 350,00. No caso do rendimento das famílias situadas nos quatro primeiros décimos da distribuição de renda, o valor médio era R\$ 147,00, o que correspondia a pouco menos de ½ salário mínimo daquele ano. No último décimo, o rendimento alcançou quase R\$ 2 678,00, ou seja, 18 vezes mais. Considerando o conjunto de cerca de 565 mil famílias correspondente ao 1% mais rico, o rendimento médio era de R\$ 7 688,00 per capita. **Tais resultados evidenciam o alto nível de desigualdade de renda no País** (IBGE, 2007, p.87 – grifos meus).

Assim, veja-se que se mais de 27% da população “ocupada” recebe um salário mínimo ou menos, ao somarmos essas pessoas com aquelas que nem “salário” recebem, esses números crescem ainda mais no todo da população. Além disso, enquanto muitas pessoas sobrevivem em família com menos de meio salário mínimo, outras, individualmente, ganham 52 vezes mais do que isso! E esta situação absolutamente desigual não está somente nos discursos de políticos angariando votos, nem em panfletos distribuídos pelo Movimento Estudantil, mas é reconhecida e publicada pelas próprias pesquisas oficiais.

O que quero chamar atenção aqui é para o fato de que em nossa sociedade o número de pessoas consideradas pobres ou miseráveis, que absolutamente lutam (literalmente) por sua sobrevivência a cada dia é elevadíssimo. Isso contrasta com o período histórico de “abundância” que vivemos, ou seja, que após o advento da Revolução Industrial, com a “simples” invenção da máquina a vapor e seus desdobramentos, a humanidade adquiriu uma condição nunca antes alcançada na

História: de que a produção dos bens necessários à vida superasse as necessidades humanas. Onde antes talvez fossem necessários dois, três ou mais homens para a execução de uma tarefa, por exemplo, agora já é possível, com o auxílio de uma ferramenta ou uma máquina, trabalhar sozinho. Assim, o desenvolvimento do conhecimento e da produção das condições para a nossa sobrevivência seriam suficientes para garantir que toda a população – não só brasileira, mas também mundial – suplantasse o mínimo necessário para a sua vida, não fossem as desigualdades que a sociedade capitalista nos impõe. Entretanto, ao confrontarmos os dados expostos acima, verificamos que ao mesmo tempo em que diminui o número de pessoas que detêm cada vez mais e mais poder econômico, aumenta o número de pessoas que detêm cada vez menos as condições mínimas para a sua sobrevivência. Se imaginarmos uma “pirâmide social”, teríamos uma base absolutamente grande, em comparação com um ápice absolutamente pequeno. Essa situação não vale apenas para o Brasil, mas para o mundo inteiro e, mantidas essas condições, não é difícil projetar para um futuro cada vez menos distante grandes problemas.

Um balanço bastante denso destas condições é discutido por István Mészáros, filósofo húngaro que leciona na Universidade de Sussex, na Inglaterra. Em seu livro *O século XXI: socialismo ou barbárie* (MÉSZÁROS, 2003), ele projeta três possibilidades para este futuro cada vez mais próximo: uma, a de que a exploração e desenvolvimento da sociedade capitalista chegue a patamares insustentáveis que, com o esgotamento dos recursos (melhor dizendo, das “forças produtivas”), se aprofundarão as relações que nos limitam à barbárie e à pré-história humanas; outra, de que estas condições levarão cada vez mais ao acirramento do antagonismo de classes e se processará uma efetiva revolução, a partir da qual se desenvolverão outras relações sociais, fundando uma sociedade socialista; e ainda outra, para a qual ele traz dados e exemplos sobre os níveis de exploração das forças produtivas, que advoga o final da humanidade sobre o planeta, tamanha a força potencial destrutiva das nossas ações na atualidade – e não reste ao menos um ser humano para contar ou seguir fazendo a História. Este mesmo autor traz os seus argumentos para o âmbito da educação e reforça a defesa de que é preciso apontá-la “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005) recuperando radicalmente o sentido humanizante da educação¹⁵. Nesse sentido, a formação das novas gerações deve ser direcionada para o desvelamento das relações que estão a levar a humanidade ao colapso, entendendo que são as relações sociais de exploração capitalísticas as que determinam o modo de exploração crescente das forças produtivas.

¹⁵ De certa forma, essa perspectiva congrega-se com a de uma formação omnilateral (MARX, 1984; PIZZI, 1999; MANACORDA, 2007; MARX; ENGELS, 2007; SILVA, 2008), ou seja, voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano.

Os argumentos aqui colocados, que trazem as condições de vida em que nos situamos, são de que o que ocorre na escola é o reflexo da organização mais geral da sociedade. Entretanto, é necessário entender que a escola não é um local que meramente reproduz num universo menor as relações que ocorrem na sociedade em seu todo. Isso não funciona como um micro-universo em que o menor e o maior são proporcionais e idênticos e as relações daqui são iguais às de lá, mas isso se dá por mediações. Os fatos que se visualizam no cotidiano das escolas públicas nas quais têm sido realizados os estudos por parte do F3P-EFICE, por exemplo, comprovam perfeitamente esta relação. Dessa perspectiva, portanto, é que se parte para afirmar que a falta de recursos e de professores, o desânimo dos professores para enfrentar o dia-a-dia nas escolas e muitos outros dos problemas que se apresentam não são solucionáveis simplesmente por medidas individuais, paliativas e que não atinjam o cerne da questão, ficando restritas ao interior das escolas. O que é o central, segundo meu entendimento, muitas vezes não é discutido e o que se almeja como possíveis soluções para os problemas não passam da aparência e da superficialidade quando não se vislumbram estas relações que se dão entre o interior da escola e a totalidade social.

No que diz respeito à Educação Física, é corrente a ideia de que a prática de atividades físicas e os cuidados com o corpo sejam os atuais chamarizes para a crescente procura de cada vez mais interessados pelo trabalho nesta área. Entretanto, acredito ser necessária uma análise crítica sobre esta situação, já que por trás disto estão veladas algumas relações acerca do mais geral, do que direciona, ao fim e ao cabo, essa demanda crescente. Isso tem influenciado a formação de professores, muitas vezes colocando à frente da elaboração das propostas de formação nas instituições (currículos e políticas de formação profissional) as demandas oriundas do chamado “mercado de trabalho” em detrimento de outras questões. O exemplo mais evidente disso nos últimos anos foi o processo de elaboração, proposição e implementação das diretrizes curriculares para a formação inicial, que cindiu a formação em Educação Física em cursos distintos de Licenciatura e Bacharelado, criando uma falsa dicotomia¹⁶.

No que diz respeito às relações entre a análise da conjuntura e as discussões sobre a formação de professores, julgo que a possibilidade de melhor explicar os elementos que tocam a questão do acesso e permanência nos cursos de formação inicial em Educação Física, assim como as possibilidades para a juventude concluir os estudos no Ensino Básico e ingressar na Universidade necessitam ser levantados. Aqui nessa seção da dissertação, apenas foi possível realizar um apanhado geral sobre esses elementos, mas adianta-se que eles ainda farão aparições, principalmente quando voltarmos a relacionar a escola e a educação com a realidade da população brasileira.

¹⁶ A respeito disso, conferir Silva (2008).

Passemos então à apresentação sobre como é tratada em minha dissertação a discussão sobre a formação de professores e a formação humana.

4.3 Formação de professores e formação humana

Considero que o debate teórico sobre formação de professores de Educação Física exige, de início, localizar na história da humanidade o que garante a existência humana e o que constitui a sua essência, ou seja, a formação do próprio *ser* humano, o que nos coloca frente a uma perspectiva ontológica nessa discussão. O homem nasce homem, enquanto um ser biológico, mas torna-se humano apenas quando e se se estabelecem relações com outros indivíduos de sua espécie. Sua existência não é garantida pela sua natureza biológica e nem é uma dádiva divina – é uma produção dos próprios homens, sendo produto do trabalho (ENGELS, 1980, p.7). O homem não nasce sabendo produzir-se homem. Ele necessita aprender a ser homem e a produzir as condições de sua existência.

O que faz o homem *ser* humano, portanto, é um processo educativo, sendo esta a gênese ontológica da educação, que coincide com as próprias origens do ser humano. Este se diferencia de outros animais porque é o único ser que trabalha e educa (SAVIANI, 2007a, p.152). Nas palavras de Souza (1987):

A ação educativa é tão antiga quanto o próprio homem. Nasce com ele. É-lhe co-natural. Mas a pedagogia, enquanto reflexão sobre a educação e teoria da educação, surge posteriormente, a partir do momento em que a sociedade passa a perceber suas crises e as classes e/ou grupos sociais disputam seu direcionamento, na perspectiva de seus interesses particulares como se fossem gerais. (SOUZA, 1987, p.161)

Portanto, os seres humanos aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Em tempos antigos, eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Na atualidade, o que se constata é que a educação apartou-se do trabalho. Não coincidem mais a educação e a verdade prática. Estes são, para Saviani (2007a), os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação – o resultado desse processo – é o próprio *ser* dos homens.

A construção histórica do ser humano pelo trabalho, para o trabalho e no trabalho determina a posição que ele pode assumir e as suas atitudes valorativas frente à realidade. O trabalho alienado,

assalariado apresenta, portanto, forma e conteúdo para a educação alienada, ou seja, a educação em que o indivíduo não mais se reconhece no processo e no produto produzido pelo trabalho. É assim também que se dá a relação dos professores de Educação Física em seu trabalho pedagógico, porque “não existe nada mais contundente na promoção da alienação do professorado que a perda do controle do próprio trabalho. O professorado passa de sujeito a objeto do trabalho educativo” (APLLE; TEITELBAUN *apud* MOLINA NETO, 1998, p.35). Nessa relação, o professor de Educação Física vê-se completamente absorvido pelas questões do cotidiano de seu trabalho pedagógico, alienado em sua própria prática.

No final das contas o que temos? Um amplo processo de desqualificação que se arrasta por décadas. Dito de outra forma significa observar que os futuros professores chegam aos últimos períodos de sua formação com, no geral, as mesmas incertezas que vivenciamos nos anos 80 e 90 do século passado: A) fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; D) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área. Tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares. Estas questões configuram a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação dos professores (SANTOS JÚNIOR, 2009, p.8).

Alguns estudos, entre eles o de MOLINA NETO (1998), demonstram que a escola continua mantendo a divisão social do trabalho e em seu interior – não de forma mecânica, mas por mediações – expressa a organização do trabalho alienado em geral na organização do trabalho pedagógico alienado social, intelectual e economicamente. Separa-se, assim, a educação da vida e compromete-se a formação humana.

Por outro lado, é notável como grande parte do coletivo de professores da escola pública – ante as limitações de suas condições de trabalho e a intensificação de suas atividades docentes – revela um sentimento de luta, de resistência, criatividade e esperança que os move frente a esses obstáculos. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p.48)

O momento em que um ser humano não se reconhece naquilo que é sua mediação fundamental para a vida, mais precisamente quando o trabalho como atividade fundamental da existência se torna só um meio de vida, pode ser vivido como um momento de desilusão, crise existencial, revolta, ou ser um importante instante de superação da serialidade que caracteriza o processo estranhado da práxis cotidiana em direção ao ser do grupo (IASI, 2006, 69).

Vemos, portanto, com as passagens acima de diferentes autores que há contradições. Assim como se processa a alienação no trabalho pelos professores, as próprias contradições são o que aponta a possibilidade da superação deste processo alienante. Nota-se, com isso, que essa situação não se dá de maneira determinística, mas por mediações e que há uma possibilidade de superação da realidade constatada.

Além disso, a discussão sobre a escola capitalista parte do princípio de que essa é uma instituição que é permeada pelas relações mais gerais da sociedade. Entretanto, embora as soluções para os problemas gerais da sociedade pouco sejam debatidas de fato no interior desses espaços, ainda assim é possível entender que há uma possibilidade de utilização da educação a serviço da classe trabalhadora e da transformação social e, portanto, não negando a “existência de forças positivas no interior da escola” (FREITAS, 1987, p.130). Ou, conforme menciona Machado (1991):

Mesmo enfrentando condições adversas, a nova educação [. . .] deve começar já no capitalismo. Os homens responsáveis pela ruptura com este sistema, por mais que se desenvolvam as forças produtivas e as formas de intercâmbio, serão sempre homens incompletos e privados do desenvolvimento de sua potencialidade. No entanto, todo o desenvolvimento possível no âmbito do capitalismo deve ser estimulado e perseguido, não apenas como direito dos trabalhadores – porque este direito também é uma conquista historicamente adquirida – mas porque por ele são aceleradas as condições objetivas e subjetivas da revolução (MACHADO, 1991, p.123).

Seguindo esta autora, vemos na educação um potencial revolucionário. A partir dessa premissa Souza (1987) defende uma “pedagogia da revolução”, que para ele

emerge [d]a concepção de educação como prática mediadora no interior de determinadas relações sociais que, trabalhando os indivíduos, tenta criar um homem coletivo, engajado na transformação destas relações sociais que se tornaram destruidoras do próprio homem, impedindo a sua humanização. Relembro o significado da humanização na pedagogia emergente: fazer a revolução (SOUZA, 1987, p.128).

Nesse sentido, a classe trabalhadora oprimida necessita se apropriar desse espaço de transmissão de valores que é a escola, lembrando as palavras de Saviani, para quem esta

é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2005, p.14).

Recuperar a função essencial da escola, no sentido colocado pelo autor, significa dotar os conteúdos escolares de uma perspectiva realmente transformadora. Ao não tratar dos conhecimentos do senso comum, mas sim dos conhecimentos sistematizados, científicos, torna-se possível uma formação que dote os seres humanos da capacidade de desenvolverem-se cada vez mais, de levar o progresso à vida humana de maneira real. Essa educação seria realmente transformadora, já que não amparada por conhecimentos e conteúdos que limitam o desenvolvimento do gênero humano, mas que o levem a patamares superiores de formação. Concordo com Ribeiro (1984), quando esta afirma que

não há, a meu ver, como ser adepto de uma pedagogia realmente transformadora, portanto revolucionária, e procurar concretizá-la numa fase de passagem de uma forma de sociedade para outra, quando ao mesmo tempo no interior da categoria [dos professores] ou da sociedade se está, declaradamente ou não, conscientemente ou não, ligado às forças políticas reacionárias ou mesmo conservadoras. E mais, se o vínculo com tais forças existir, serão elas as “educadoras do educador”, sendo, assim, muito mais difícil de reconhecer qual vem a ser realmente a pedagogia revolucionária. Em tais condições, muito freqüentemente tomar-se-á uma pedagogia apenas “modernizante” como revolucionária (RIBEIRO, 1984, p.42).

As pedagogias meramente “modernizantes” são aquelas que se apropriam da referência revolucionária, donde se processa uma aparente identidade do discurso “transformador” na área educacional (FREITAS, 1987). Por outro lado, conforme menciona Fernandes “o professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela” (FERNANDES, 1987, p.25), já que, segundo ele, “há *mudanças antecipadas*, que ocorrem primeiro a nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade” (FERNANDES, 1987, p.25 – grifos do autor).

Não obstante, o autor ainda chama atenção de que

o mudancismo hoje parece um sinapismo. Serve para tudo, inclusive para despertar falsas esperanças e crença na transformação automática da sociedade. Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista. [. . .]. Tudo isto é importante dizer, porque mudança implica luta e luta social. Se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para amplificá-las, para não correr riscos, o reformista quer mudar para conquistar posições de poder; por sua vez, o revolucionário quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de idéias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem (FERNANDES, 1987, p.26).

É na perspectiva da luta, então, que este autor refere a tarefa dos professores, ideia com a qual concordo¹⁷. Nesse sentido, Günther e Molina Neto (2005) apontam como uma possibilidade para a superação do processo de exploração a que é submetido o professorado de Educação Física a necessidade da formação política:

o processo de exploração a que vêm sendo submetidos os professores remete à crescente importância da formação política dessas profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses, compreender a relevância de seu papel social e as transformações sociais recentes que afetam a escola e o ensino. Somente a partir dessa formação política poderão estender essa conscientização à população e, então, contar com a sua solidariedade. (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2005, p.216).

Esses autores colocam a necessidade de uma formação política como uma questão basilar da formação permanente de professores. Isso se dá no sentido do enfrentamento desde as questões que dizem respeito ao trabalho pedagógico dos professores ao seu engajamento como coletivo, por exemplo, nos sindicatos que lutam por melhores condições de trabalho e de salário. Desse modo, concordando com os autores referidos (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2005; FERNANDES, 1987), avalio que uma formação possível na escola e na universidade, da qual os professores fazem parte e jogam papel importante, deve apontar e estar amparada pela perspectiva da luta.

Assim,

diante deste quadro, o papel social da **educação política** à transformação revolucionária desta sociedade, consiste em apresentar objetivamente a luta popular como produto de um determinado sistema de relações de produção, é compreender a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento. É imprescindível não perder de vista o caráter geral do seu real objetivo: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão venha de onde vier, esteja onde estiver (FREITAS, 2005, p.274 – grifos do autor).

Desta perspectiva é que se toma a referência que justifica a formação política, no universo da formação humana, compreendendo as suas premissas, como importante direção para os professores de Educação Física. Ainda se delimitará melhor esse aspecto com uma sistematização acerca de como define-se a política nesta pesquisa. Além disso, também procederei a uma discussão que apresenta uma definição sobre o processo de desenvolvimento da consciência política, o que acredito auxilie a entender não só a formação política de professores, mas quais possibilidades essa formação aponta no sentido da política como está aqui delimitado.

¹⁷ Algumas análises acerca desta concepção para Florestan Fernandes podem ser vistas no livro *Democracia e educação em Florestan Fernandes* (FÁVERO, 2005).

4 UM IMPRESCINDÍVEL RETORNO A ALGUMAS DEFINIÇÕES

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão que tomou boa parte do período de elaboração da dissertação de mestrado. Trata-se de uma revisão sobre os principais conceitos que orientaram a pesquisa. Com esta revisão se conseguiu realizar uma discussão mais aproximada ao objeto de minha pesquisa, estabelecendo uma conexão entre as questões trazidas a partir desta fundamentação teórica com a formação política de professores.

Na primeira seção faz-se um apanhado de autores para a definição do que é política e como aqui se assume o seu trato, que visa, como já indiquei, avançar em relação a limitações encontradas na produção do conhecimento sobre este objeto. Na sequência é trazida uma discussão que se relaciona com a formação política em muitos dos materiais que foram acessados, que é a da consciência política dos professores. Avaliou-se necessário também realizar essa segunda discussão na expectativa de delinear sob que perspectiva entendo em minha pesquisa essa outra categoria.

4.1 Escrever sobre política exige definir o que é política

Nas diferentes produções que tratam sobre a formação política de professores identificou-se uma lacuna importante: a de não apresentarem uma definição sobre o que seja a política da qual falavam. Procurando avançar em relação a esta constatação, procederei a essa necessária revisão sobre o tema. Este capítulo atende a uma demanda da pesquisa que, como procedimento metodológico, sucedeu-se às leituras sobre as dissertações existentes que tratam da “formação política do professor de Educação Física”, quando ainda me acercava do objeto de pesquisa, e sobreveio, conseqüentemente, como uma necessidade posterior, portanto, para procurar nesta dissertação preencher essa lacuna¹⁸. Ao não apresentarem uma concepção do que seja política, estes autores chegam a conclusões equivocadas, como a de que tudo é política ou que todas as relações entre indivíduos na sociedade são políticas, o que acaba por desconsiderar o caráter histórico das relações sociais.

Fazer este movimento de retorno para definir claramente sob qual base se trata a política em minha pesquisa foi algo que me acompanhou desde o princípio. E no andamento da pesquisa, com a

¹⁸ Como já foi referido, essa questão foi também levantada pelos membros da banca durante a qualificação do projeto de dissertação, embora ela já tivesse inquietado minhas ideias.

realização das leituras que foram se fazendo necessárias para dar corpo teórico à dissertação, isto se revelou ainda mais relevante, já que considero um procedimento metodológico importante definir os conceitos centrais com os quais um pesquisador trabalha.

Chama atenção o fato de que muitos estudiosos não se prestam a isto. Vejo que há pelo menos duas possibilidades para explicar porque isto ocorre. A primeira, que vê a política como sendo toda e qualquer relação entre os indivíduos, ou mais ainda, como uma simplificação de uma compreensão a partir do legado clássico da noção de política, ou seja, a de que esta expressaria as relações vivenciadas pelos indivíduos para o “bem comum” na “cidade”. Nestas explicações, se reduz sua definição à *Política* de Aristóteles, em cujas obras, de forma geral, “política” deriva de *polis*, designando, portanto, as relações travadas entre os “cidadãos” com vistas ao “bem comum” daqueles que habitam a cidade. Uma segunda possibilidade, que considero ser o caso de alguns dos estudos que tomei referência, é a de que determinada conjuntura histórica desobrigou os estudiosos – marcadamente, em minha análise, os brasileiros – de explicitarem uma definição a partir da qual se situavam.

Os principais autores com os quais lido para discutir sobre o que é política são Sergio Lessa, Álvaro Bianchi e Atilio Boron. Todos eles trazem essa discussão a partir do referencial marxista, traduzindo com este foco o legado da filosofia política para a realidade atual, sendo que os dois primeiros são brasileiros e o terceiro é argentino. Lessa é um dos grandes estudiosos da obra de Georg Lukács no Brasil, e aponto aqui as suas explicações a partir do livro *Lukács: ética e política* (LESSA, 2007); Bianchi é diretor do Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e é um estudioso da obra de Gramsci. O texto escrito por ele que utilizo recupera um debate que girou em torno de um dos mais citados autores deste tema, Norberto Bobbio, um italiano estudioso da política, e o faz *trent'anni dopo*¹⁹ (BIANCHI, 2007); Boron é politólogo e sociólogo, professor da Universidade de Buenos Aires (UBA) e membro do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). É autor de diversos livros sobre filosofia política, dos quais o que leva o título *Filosofia política marxista* (BORON, 2003) é o que retiro algumas contribuições. Essas informações, mais do que apresentar o currículo destes que serão as principais referências nesse capítulo, servem para situar mais claramente a diversidade de leituras da obra de Marx dentro da tradição marxista sobre este tema aparentemente tão específico – talvez mais ao leitor que a mim, que as tomo sem maiores distinções de fundo teórico e/ou filosófico.

Os estudos sobre a teoria marxista da política dão conta de que este não foi objeto central, nem projeto concluído na obra de Marx. Boron refere que o projeto de estudos sobre a política para Marx foi mais um dos que tiveram de ser abandonados, devido às condições de sua produção e à

¹⁹ Trinta anos depois.

conjuntura em que viveu este filósofo alemão. Quando ainda contava 26 anos, em 1844, Marx chegou a antecipar os principais temas que deveria desenvolver em seus posteriores estudos, em um texto que acabou não publicado durante a sua vida e que só veio a ser revelado mais de 50 anos depois de sua morte. Assim anunciava Marx:

Farei, por conseguinte e sucessivamente, em diversas brochuras independentes, a crítica do direito, da moral, **da política**, etc., e por último, num trabalho específico, a conexão do todo, a relação entre as distintas partes, demarcando a crítica da elaboração especulativa deste mesmo material. Assim, será encontrado o fundamento, no presente escrito, da conexão entre a economia nacional e o Estado, o direito, a moral, a vida civil (*bürgerliches Leben*) etc., na medida em que a economia nacional mesma, *ex professo*, trata destes objetos (MARX, 2004, p.19 – grifos em negrito meus).

Do trecho acima se percebe, assim, que este teórico se propunha a edificar sua obra a partir de diferentes críticas a diferentes temas. Segundo Bianchi, a crítica da política apenas iniciada, mas não completada por Marx é uma crítica da teoria política liberal e uma explicação alternativa dos fundamentos e das formas do poder político. Uma oposição se estabelece, segundo este autor, “entre a teoria marxista da política e a teoria liberal ou constitucionalista da política” (BIANCHI, 2007, p.78) à qual Marx dirigia sua crítica.

Ainda que de certa forma incompleta, nem por isso, argumenta Boron (2003), Marx deixou de apresentar as bases e os delineamentos de sua filosofia política, o que bastava para avançar no desenvolvimento destas discussões. Mais ainda, Boron refere que “ao contrário do que afirmam os althusserianos, Marx se propusera *retornar* à filosofia política, da qual *partira*, e não só dirigir sua atenção pela primeira vez a ela depois de esgotadas suas explorações no terreno da economia política” (BORON, 2003, p.74 – grifos meus). Por essa informação colocada para o debate por Boron, salta relevante o fato de que se está falando de uma “volta”, e não de uma “ida”, como ele mesmo reforça, nos escritos e no projeto de Marx, o que por si só denota a importância do tema em sua obra. E, aliás, diante da produção e dos debates sobre a filosofia política, tanto Boron quanto Bianchi defendem que o que existe é uma “teoria marxista” da política, e não uma teoria “política” marxista, “que integra em seu seio uma diversidade de fatores explicativos que transcendem as fronteiras da política e que combina uma ampla variedade de elementos procedentes de todas as esferas analiticamente distinguíveis da vida social” (BORON, 2003, p.99; v. também BIANCHI, 2007).

Assim, como primeiro elemento, é necessário dizer que do ponto de vista marxiano²⁰ as diferentes contribuições de sua vasta obra para uma discussão sobre política encontram-se dispersas,

²⁰ Aqui se distinguem as formulações marxianas, ou seja, elaboradas pelo próprio Marx das marxistas, elaboradas por autores posteriores ao seu formulador original.

e se extraem de vários textos diferentes. Apontam-se principalmente para seguir esta trilha as obras: *Manifesto do Partido Comunista*, *A luta de classes na França*, *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, *A guerra civil na França*, *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A ideologia alemã*, *Contribuição à crítica da economia política*, *A questão judaica*, *Crítica da filosofia do Direito de Hegel*, *Crítica ao Programa de Gotha* além do próprio *O capital* em algumas passagens (BORON, 2003; BIANCHI, 2007). Enfim, aquilo que conseguiu realizar com a “crítica da economia política”, a qual levou décadas para escrever em uma obra – única, mas ainda assim, não completada devido à sua morte – Marx não fez com a “crítica da política”, cujos fundamentos são encontrados de forma muito dispersa em diversas obras e que deveriam compor apenas o quarto livro por ele projetado²¹.

Para elucidar as dificuldades por que passou Marx no empreendimento da escrita desses “diferentes projetos”, é possível utilizar uma síntese preparada por Boron sobre o que considera os principais filósofos políticos ao longo da história. Com isso, esse autor conclui que o filósofo político sempre viveu em perigo, porque, segundo ele, a filosofia política sempre “floresceu em tempos de crise, nos quais tanto a reflexão profunda e apaixonada sobre o presente quanto a busca de novos horizontes históricos se transformam em práticas suspeitas, quando não abertamente subversivas, para os poderes estabelecidos” (BORON, 2003, p.44). A partir dessas afirmações, o autor arrola uma listagem de exemplos, que trago como forma de ilustração dessa realidade:

- 399 a.C.: Sócrates é condenado a beber cicuta pela “injustiça” da democracia ateniense.
- 387 a.C.: Platão é obrigado a buscar refúgio em Siracusa em decorrência da marcante instabilidade política de Atenas. Desgostoso com as idéias de Platão, o tirano Dionísio o prende, vendendo-o como escravo.
- 323 a.C.: Aristóteles foi durante sete anos tutor de Alexandre, o Grande, da Macedônia. Em 325 a.C., o sobrinho do filósofo é assassinado em Atenas. Com a morte de Alexandre, surge um forte movimento antimacedônico, e, ameaçado de morte, Aristóteles teve de fugir. Um ano depois, aquela que muitos consideram a mente mais iluminada do mundo antigo morria no exílio aos 62 anos.
- 430: Santo Agostinho morre em Hipona, nesse momento sitiada pelos vândalos.
- 1274: Tomás Aquino, introdutor do pensamento de Aristóteles na Universidade de Paris (até então expressamente proibido), morre em circunstâncias estranhas, enquanto se dirigia de Nápoles a Lyon para assistir a um concílio.
- 1512: Maquiavel é encarcerado e submetido a tortura pelas mãos da reação oligárquico-clerical dos Médici. Recluso em sua modesta moradia nos arredores de Florença, sobrevive em meio a grandes penúrias econômicas até falecer, em 1527.
- 1535: Thomas Morus morre decapitado na Torre de Londres, por ordem de Henrique VIII ao se opor à anulação do casamento do rei com Catalina de Aragão.
- 1666: exilado em Paris durante onze anos, Thomas Hobbes teve de fugir dessa cidade para a sua Inglaterra natal, devido a novas perseguições políticas. Em 1666, alguns bispos anglicanos solicitaram que fosse queimado na fogueira por heresia e por suas críticas ao escolasticismo. Embora a iniciativa não tenha ido adiante,

²¹ Marx chegou a anunciar que escreveria sua “obra completa” em seis livros, sendo eles: 1) O capital; 2) A propriedade da terra; 3) O trabalho assalariado; 4) O Estado; 5) O comércio exterior e; 6) O mercado mundial (BORON, 2003, p.90).

quando de sua morte, seus livros foram queimados publicamente no átrio da Universidade de Oxford.

- 1632-1677: Baruch Spinoza, perseguido por sua defesa do racionalismo, foi expulso da sinagoga de Amsterdã; ameaçado, injuriado e humilhado, terminou seus dias em meio à mais absoluta indignação.

(BORON, 2003, p.44-45)²²

O objetivo dessa visualização – abreviando mais de dois mil anos de história – é que ela permita o estabelecimento de relações entre o momento por que passaram aqueles filósofos com a situação que atravessamos hoje. Bianchi, assim como Boron indicava logo acima, reforça o argumento sobre um ponto crucial para a discussão que é aqui realizada: “nos momentos de crise o marxismo revela sua capacidade de constituir uma crítica da política que se afirma como o programa teórico da superação da teoria política de sua época e o programa prático da superação da própria política” (BIANCHI, 2007, p.77).

Com a relação que brevemente se indicou acima seria possível perguntar: ser “subversivo”, envolver-se e formular sobre a política deixou de ser uma atividade perigosa? Mais ainda, seria possível também questionar, como situam Boron e Bianchi, se o momento de crise que atravessamos propicia a atividade teórico-prática da política e se o que se tem feito está a apontar a direção de alguma possibilidade de superação. Esse último questionamento será respondido mais adiante, quando for apresentada uma discussão sobre o caráter de luta dos professores e também será iluminado por algumas considerações colhidas dos depoimentos dos professores que colaboraram com esta dissertação.

Sobre isso, Boron avalia que atualmente a filosofia política deixou de ser uma atividade que ofereça perigo “para se transformar numa profissão respeitosa, rentável e confortável e, em não poucos casos, em um passaporte para a riqueza e a fama” (BORON, 2003, p.45). Exemplifica esse fato com Milton Friedman, teórico do neoliberalismo que teve seus livros lançados em duas dezenas de países, “passando de um excêntrico professor de economia da Universidade de Chicago a uma celebridade mundial” (BORON, 2003, p.46).

Convém perguntar-se, em conseqüência, pelas razões dessa diferente “fortuna” dos filósofos políticos contemporâneos. A resposta parece evidente: ao ter perdido por completo seu fio crítico, a filosofia política transformou-se numa prática teórica inofensiva que, com seu falso rigor e aparente sofisticação de seus argumentos, não faz outra coisa que aderir ao coro do *establishment* que saúda o advento do “fim da história”. Um “fim” que devido a inescrutáveis contingências teria encontrado o

²² O autor ainda traz os exemplos de Jean-Jacques Rousseau, Tom Paine, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Antonio Gramsci e Walter Benjamin como outros filósofos políticos que atravessaram tais momentos “perigosos”. Sobre a vida de Karl Marx, é possível acessar diversas biografias que mostram as agruras por que passou. Uma interessante e bastante sintética é a “cronobiografia” constante no livro *Manuscritos econômico-filosóficos* editado pela Boitempo (MARX, 2004, p.169-175).

capitalismo e a democracia liberal como seus incontestes e definitivos vencedores (BORON, 2003, p.46).

Compartilho da visão de Boron, afirmando que contra essa prática “inofensiva” da elaboração teórica se colocam três direções para uma resposta sobre *o que o marxismo pode oferecer para o estudo sobre a política?*, situando assim também mais elementos que justificam o trato com esse referencial: “a) uma visão da totalidade; b) uma visão da complexidade e historicidade do social; c) uma perspectiva acerca da relação entre teoria e práxis” (BORON, 2003, p.56).

De fato, cabe à base produtiva da sociedade e às relações através das quais os homens transformam a natureza e produzem a sua vida o referencial primário para esta definição. Diante disso, é necessário situar na história a gênese desta relação social que é a política. E nessa perspectiva a conclusão a que se pode chegar é que esta não é uma relação social que passa a existir “depois” de ser definida teoricamente. Não é a consciência que a inaugura, mas, ao contrário, ela existe objetivamente, tenhamos ou não consciência dela. Nesse sentido, “do ponto de vista metodológico mais geral, trata-se de dar prioridade, no processo de conhecimento, ao objeto e não à subjetividade” (LESSA, 2007, p.38). A partir dessa premissa, Lessa buscará trazer da história – do longo processo de desenvolvimento das relações entre os indivíduos nas diferentes sociedades – o que se pode apreender para que se responda objetivamente à pergunta “o que é política?”.

Partindo dessa premissa, todas as sociedades conhecem alguma forma de organização, conhecem conflitos e apresentam contradições (LESSA, 2007, p.42-43). Desde as sociedades primitivas, passando pela sociedade escravista, feudal, asiática, capitalista e mesmo no comunismo proposto por Marx, esta é uma constatação ontológica, ineliminável, “não-cancelável” como este autor refere. E é determinado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas a cada tempo, que se dará essa organização e que esses conflitos e contradições serão dirimidos de alguma forma.

Isso posto, as sociedades primitivas conheceram um tipo de organização e de autoridade que brotava de uma complexidade ainda muito pequena nas relações, basicamente ligada às qualidades pessoais de cada indivíduo. Por exemplo: quem tinha mais força, realizava as tarefas que exigiam força, quem era mais velho e experiente, orientava e tendia a concentrar maior autoridade sobre os demais, quem tinha habilidades para a caça, participava das caçadas e assim por diante. Era um tipo de autoridade, de hierarquia, de relação, enfim, que decorria do que o indivíduo é, das suas melhores ou piores qualidades para cumprir uma função social em um momento da vida naquelas sociedades. Porém, existem outras formas de autoridade, de hierarquia e de conflitos que não decorrem do que o indivíduo “é” na relação com as tarefas a cumprir, mas sim do que ele “tem”. Não são relações sociais que se realizam a partir da personalidade, da capacidade ou da qualidade, mas sim do que o indivíduo possui.

É aqui que temos propriamente dito o poder: o domínio de um indivíduo sobre outro a partir da *propriedade privada*. Esta é uma forma de relação social ontologicamente distinta de todas as outras anteriores: trata-se não mais da reprodução da vida coletiva, mas da reprodução da propriedade privada dos indivíduos da classe dominante. Nesta nova situação, o que os indivíduos são não tem quase nenhuma importância, e nos raros casos em que estas qualidades pessoais entram em questão, o fazem de forma muito secundária – e tendem a diminuir ainda mais seu já pequeno peso na medida em que se afastam as barreiras naturais (LESSA, 2007, p.45-46 – grifos meus).

Sergio Lessa explica o que significa a questão do “afastamento das barreiras naturais”, que nada mais são do que relações entre os indivíduos mais “puramente sociais”, ou seja, não tão determinadas e dependentes diretamente dos fenômenos naturais. À medida que avança o desenvolvimento das relações sociais entre os indivíduos e com a natureza, como vimos, se complexificam cada vez mais essas relações e essa dependência diminui. Atualmente, portanto, estamos mais “afastados” da natureza, o que sumariamente pode explicar o fato de que a política seja tomada pelo seu aspecto fenomênico e aparente, desconsiderando-se a discussão ontológica que aqui se procura evidenciar.

Outra questão trazida pelo autor é que, explicitada a gênese da política, seria um erro histórico e metodológico muito grave desconsiderar a diferença entre a autoridade – melhor dizendo: o poder – que emana da propriedade privada e as formas de organização social anteriores a esta. Segundo ele, um erro histórico “porque desconsidera o salto ontológico da passagem da sociedade primitiva para a sociedade de classes” (LESSA, 2007, p.46). E erro metodológico, acrescenta, porque não se pode denominar “o pinico e a xícara pelo mesmo conceito” (LESSA, 2007, p.46).

Até aqui, então, vê-se que este complexo social da política tem uma gênese que pode ser recuperada na história, e que se deve levar em consideração as relações entre os indivíduos e destes com a natureza para definir o que é política. Desse modo, é possível verificar que antes das sociedades de classes (inauguradas a partir da relação de propriedade privada) não havia a exploração do homem por outro homem e nem, tampouco, a política. Portanto, o fundamento ontológico do poder do homem sobre o homem é a propriedade privada, o que se manifesta também na esfera ideológica, através do poder político (LESSA, 2007, p.47).

Assim, a sociedade passa a ser uma arena de disputas pela riqueza socialmente produzida, e não mais a mediação indispensável e absolutamente necessária para a construção do destino coletivo de todos os indivíduos. As relações de convivência entre os seres humanos (no seu preciso sentido de viver juntos, compartilhar a vida) na sociedade se transformam. Elas agora se manifestam pelo conflito cotidiano entre proprietários privados e assim a concorrência, e não mais a cooperação, passa a ser o

mote da existência humana. Creio que esta argumentação previne contra certos tipos de compreensão da política enquanto manifestação de uma “natural” competição entre os seres humanos, questão, aliás, bastante em voga na Educação Física.

As formulações, por exemplo, na área dos esportes, como se pode notar por esta referência que naturaliza a competição, desconsideram justamente a gênese e o processo histórico concernente a essas relações. Seria possível dizer, a partir dessa constatação, que competir faz parte da vida não de forma natural, inerente, genética, mas somente a partir do momento em que se fundam as sociedades de classes. Assim, as análises sobre a competição na Educação Física que se baseiam nessa premissa elaboradas atualmente não ultrapassam o limite da aparência dessas relações sociais, não tendo, portanto, fundamentação teórica que resista a uma análise histórico-ontológica.

Como dito anteriormente, todas as sociedades conhecem conflitos. Mas é apenas nesse contexto – em que é necessário administrar novos e antagônicos conflitos cotidianos entre proprietários privados – que surge uma regulamentação social ontologicamente nova: o Estado. Acompanhando a didática de Lessa temos, agora, uma clara definição:

A política é o poder que se exerce no e pelo Estado. Decorre da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem. Tal como o Estado é a sociedade de classes organizada politicamente, a política é o poder de classe que se exerce no e através do Estado. É a disputa, direta ou indiretamente, pelo poder do Estado, pelo poder da propriedade privada organizado politicamente (LESSA, 2007, p.50).

A partir disso, verifica-se que (1) foi uma necessidade histórica, marcada no tempo pelo advento das sociedades de classes que inaugurou este complexo social que é a política; e que (2) a política nasce exatamente no mesmo momento em nasce o Estado, esta regulamentação social que visa mediar os conflitos que emergem da exploração do homem pelo homem e da disputa pela propriedade privada. Assim também se pronuncia Bianchi: “para o marxismo, a política é o lócus dos conflitos pela apropriação do poder político, o poder organizado sob sua forma estatal. Embora a teoria (ou ciência) política não possa ser reduzida a uma teoria do Estado, para o marxismo, sem a segunda, não há a primeira” (BIANCHI, 2007, p.41). Concordam os três autores aos quais faço referência – Lessa, Boron e Bianchi – que a política e o Estado estão inevitavelmente imbricados.

Com efeito, é possível afirmar que tanto o fundamento da teoria do Estado quanto da teoria da política em Marx podem ser encontrados “na articulação entre a reprodução política das relações sociais e a reprodução social das relações políticas” (BIANCHI, 2007, p.62), o que significa que a partir de quando se “inauguram” essas relações, elas caminham juntas e aí sim se desenvolvem como relações. Mas – repetindo – isso se dá somente a partir deste momento determinado na história. Sobre isso ainda refere Lessa que:

Na história, a política nem sempre existiu – e, quando ela existe, sempre é o exercício do poder da classe dominante sobre os trabalhadores, é a afirmação pelo Estado da exploração do homem pelo homem. Não há na história nenhuma relação política que não seja o exercício do poder do homem sobre o homem e, também por isso, há na história uma relação “umbilical” – ontológica – entre a política, o Estado, o Direito e a propriedade privada (LESSA, 2007, p.55).

Sem alongar mais essa relação ontológica, ainda é importante situar que nesta teoria marxista da política, sobressai o seu aspecto negativo, ideia a partir da qual Marx apregoa a extinção da mesma. Como situa Bianchi, justamente aí reside a unidade da teoria marxista da política, que é dada por aquilo que se quer negar – o poder político (BIANCHI, 2007, p.78).

Para Boron, essa concepção “negativa” da política foi o achado fundamental que assegurou a Marx um lugar privilegiado na história da filosofia política. Segundo o autor argentino,

ali onde Hobbes via um poder soberano pondo fim ao terror do homem sobre o homem e instaurando uma paz despótica que permitia o desenvolvimento da sociedade de classes, ou onde Locke percebia um “governo mínimo” que abria novos espaços para a acumulação de riquezas; ou onde Rousseau sonhava com a reconstrução de uma comunidade democrática de homens sem renegar, não obstante, o caminho aberto por aquele usurpador que plantara as estacas e dissera “esta terra é minha”; ou onde Hegel confiava no desdobramento da eticidade e do altruísmo universal, *Marx encontrou um conjunto de práticas, instituições, crenças e processos mediante os quais a dominação de classes se consolidava, reproduzia e aprofundava* (BORON, 2003, p.90 – grifos meus).

Portanto, de acordo com essas discussões, a negação da política – ou, sendo teoricamente mais preciso, a sua abolição – se coloca como um fim necessário, um primeiro ato revolucionário para a extinção dessa dominação de uma classe sobre a outra. E, como componente de uma unidade dialética, juntamente com a negação desse poder político inevitavelmente se negarão os complexos que com ele se originaram. Abolir a propriedade privada – essa relação social que adveio, como foi visto, da passagem das sociedades sem classes para as sociedades de classes e que também, como explicitou-se, inaugurou outras tantas relações – significa inevitavelmente abolir o Estado e a política. Assim, de uma dimensão da totalidade social e considerado o ponto de vista do legado da teoria marxista da política, sendo esta uma criação histórica humana, o que impediria os homens de superá-la, já que ela corresponde à exploração do homem pelo homem?

É na negatividade da política que reside o seu contrário, o seu aspecto positivo, donde se eleva mais um elemento na discussão que aqui se pretende realizar. A luta política, para o marxismo, não é um conflito que se esgota no indivíduo, mas tem uma raiz mais profunda que, por meio de uma longa cadeia de mediações, penetra no solo da sociedade de classes. Desse modo, é possível seguir o método indicado por Marx na sua “crítica da economia política”, que lhe permitiu encontrar: (1) um

processo de produção e de acumulação capitalista; (2) no seu próprio interior as tendências à socialização dessa produção; (3) a negação dessas tendências pelo processo de apropriação privada que era sua característica; e ainda (4) a negação da negação desse processo pela insurgência da classe trabalhadora (cf. BIANCHI, 2007, p.54) – assim seria possível concluir que a abolição da política está nela mesma. Dialeticamente, portanto, aí reside a positividade da política, já que é a partir do levantamento das contradições desse processo no presente que o futuro pode ser desenhado.

Para uma revolução que supere o capital, temos que ter claro, em primeiro lugar, que a política é uma mediação imprescindível para se quebrar a ordem do capital. E isto significa uma contraposição do poder revolucionário do proletariado (com seus aliados) ao poder do capital. É uma luta de classes, com tudo de violência que ela implica. Esta aplicação do poder revolucionário apenas será capaz de superar o capital se for, também, o processo de extinção da propriedade privada e, por consequência, da afirmação da particularidade de uma classe sobre o gênero humano como o foram as revoluções burguesas, mas da afirmação do gênero humano pela destruição da exploração do homem pelo homem (LESSA, 2007, p.120-121)

Desaparecida, assim, esta política, ela passará a ser outra coisa, que necessariamente adquirirá uma conotação diferente. Assim, pelas palavras de Lessa acima, nota-se que a política é uma mediação imprescindível para a chegada a um outro patamar de relações em que novamente – melhor seria dizer: diferentemente de como conhecemos esta relação até hoje – importará o ser humano. Como ainda argumenta Boron, “ao se dissipar o véu ideológico que enevoava as sociedades burguesas e transformava a política num âmbito alienante e alienado, a transparência da futura sociedade sem classes dará origem a novas formas de atividade às quais não cabe, estritamente falando, o nome de ‘política’” (BORON, 2003, p.94).

A referência marxista, portanto, não prevê qualquer possibilidade determinada de antemão como projeto ou doutrina, mas, de outra forma, coloca a questão da superação da política, no caso do foco da minha pesquisa, como um campo de possibilidades em aberto. Entretanto, conforme foi dito, o que se pode afirmar é que isso se dá nos nossos dias por meio da luta política, de caráter classista, em um confronto que é direto e entre dois pólos antagônicos.

E para isso, creio ser a referência marxista a que melhor permite o seu trato e superação, já que

em tempos violentos como os que correm hoje em dia, toda filosofia política que se recuse a abordar os temas cruciais que caracterizam o capitalismo atual – pobreza extrema, superexploração, poderio ilimitado dos monopólios, exclusão social, xenofobia, racismo, destruição das culturas e do meio ambiente, tráfico de crianças e de órgãos humanos etc. – está condenada irremediavelmente a sua própria obsolescência. Poucas concepções teóricas parecem mais bem dotadas que o

marxismo – um marxismo aberto, obviamente, depurado dos vícios do dogmatismo e do sectarismo escolástico – para impedir tão deplorável desenlace (BORON, 2003, p.34).

Por fim, procurou-se identificar a gênese histórica da política e uma possível superação dessa relação social, a partir da interpretação dos autores supracitados. Julgo que a formação política de professores tem um potencial superador, desde que se encare o que seja política a partir da realidade objetiva, pois, do contrário, não será possível identificar as reais contradições que existem entre a teoria e a prática de formação política dos professores de Educação Física.

Em seguida será feita a uma exposição sobre esta última indicação do caráter de luta classista que adquirem essas relações. Será feita, novamente, uma sintética exposição acerca dessa questão, sendo que primeiro me deterei a uma relação entre o ser social e a consciência social (como os professores tomam consciência dessas relações políticas) e depois trato centralmente sobre a relação que há entre a Educação (e a Educação Física) com a política, em outro capítulo.

4.2 Elementos para compreender o movimento da consciência política

A história segue seu curso indiferente às nossas misérias e heroísmos. Nossa consciência não pode fazer o mesmo. Estamos atados à vida e a sua teia cotidiana, nela colhemos os materiais que compõem nossa consciência e, nem sempre, esse cotidiano permite vislumbrar algo além da injustiça e da indignidade que marcam o presente. Temos, então, de recolher a revolta e a inquietação de quem não se submete e ousar dar forma às sementes do futuro, ainda que em tempos onde o futuro parece ter sido abolido (IASI, 2007, p.44).

Neste tópico trago uma discussão de fundo teórico, assim como a anterior, que fundamenta a pesquisa. Aborda-se o fenômeno da consciência dos indivíduos. Essa breve revisão foi uma demanda para a realização da pesquisa, uma vez que o trato da formação política de professores muitas vezes alude à ideia da sua consciência política. Assim foi que entendi a necessidade de recuperar para a minha dissertação uma definição sobre esse processo, que, conforme a discussão que segue abaixo, se dá como um *movimento*.

Essa abordagem não diz respeito somente à sua consciência individual, diz da sua consciência enquanto classe. Ou seja, não faço aqui uma recuperação sobre como se desenvolve o processo de conscientização acerca do mundo e da realidade pelos indivíduos, mas sim como isso ocorre no processo de conscientização política, trazendo, portanto, a discussão para o foco da pesquisa.

Procura-se recuperar o “movimento” da consciência, já que se entende que esta não é algo dado e inerte, que possa ser vista sem relacioná-la ao seu processo de desenvolvimento, inserida na história de sua formação. A consciência de classe não se contrapõe à consciência individual, mas como está exposto a seguir, forma com ela uma unidade em que distintas particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam, sob algumas condições, um todo. Este todo é que é a consciência de classe.

As palavras de Mauro Luís Iasi trazidas em epígrafe mostram que apesar da miséria ou do heroísmo que qualquer um de nós possa vivenciar individualmente, sabe-se que isto pouco ou nada alterará a História, que se dá como uma síntese coletiva de múltiplas determinações. Pouco importará, portanto, se um atleta cubano quebrar o recorde de medalhas nas provas de natação dos próximos Jogos Olímpicos e for tido como herói nacional por sucessivas gerações na ilha ou se um atleta de boxe estadunidense resolver abandonar a competição na metade e ficar treinando e morando no país que os sediava. A linha da História seguirá, mesmo com a glória do primeiro e a tragédia do segundo – entretanto, poderá sofrer abalos, entortar-se, romper-se sob determinadas condições históricas. Certamente que a vivência de tais situações altera a consciência individual desses esportistas; como essas relações se processam na consciência, como isso se explica e quais as possibilidades de um efetivo abalo na linha da história é o que será discutido agora numa síntese.

Trata-se da consciência relacionando-a aos professores engajados nas lutas sociais em diferentes esferas (no sindicato, no parlamento, na escola, nos movimentos sociais); portanto, parte-se do entendimento da consciência em uma perspectiva *ativa*, ou seja, analisada tendo como referência o processo de formação de uma “consciência militante”. Assim:

quando falamos em consciência militante queremos indicar uma consciência política, portanto, na acepção da palavra, uma consciência associada, coletiva, que se vê como sujeito coletivo de uma transformação necessária. Evidente que também é política a consciência dos sujeitos coletivos que querem manter a ordem, tema que não constitui objeto deste estudo. Neste sentido a consciência de classe está inseparavelmente associada à ação de classe (IASI, 2002, p38-39).

Mas não apenas isto: entende-se aqui que a consciência se processa como uma projeção da matéria, esta antecedendo àquela. Ou, conforme Marx e Engels, “o homem tem *também* ‘consciência’” (MARX; ENGELS, 2007, p.34 – grifo meu), pois ela nasce

do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo

tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado (MARX; ENGELS, 2007, p.34-35 – grifos dos autores).

Dessa forma, é evidente que me coloco entre aqueles que compreendem a apropriação da realidade e sua abstração mental como produto da ação humana; portanto, me situo do ponto de vista filosófico numa perspectiva materialista, e não idealista, para as argumentações aqui expostas. Para entender melhor essa relação de antecendência do real sobre a consciência, é preciso compreender que o pressuposto fundamental de toda a vida humana e, enfim, de toda história é o de que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007, p.33). Como parte da natureza, o organismo humano precisa comer, beber, abrigar-se, enfim, viver. É procedente dessa relação fundamental, ontológica dos seres humanos que se dá o *primeiro ato histórico*: quando os homens passam a produzir os meios que vão efetivamente garantir que tenham o que e como comer, beber, vestir, etc. Sublinhe-se, portanto, que é fundado a partir desta relação ontogenética que se darão outras relações (que por sua vez se desdobrarão em ainda outras), e que se dá a existência e a história humanas. Essas outras relações ou desdobramentos são três “aspectos da atividade social” que “coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história” (MARX; ENGELS, 2007, p.34) e podem ser assim resumidos: “a produção dos meios, o surgimento de novas necessidades e a reprodução biológico-social dos seres humanos” (IASI, 2006, p.102). Além destes três aspectos, há ainda um quarto, que diz respeito a que eles ocorrem por meio de uma relação entre os seres humanos, se produzem mediante um “modo de cooperação”:

é um fato que a produção dos meios é em si um ato social e pressupõe as relações entre os seres sociais, assim como a produção de novas necessidades implica a relação entre esses seres, da mesma forma que a família só pode ser compreendida como uma relação social; porém, uma forma determinada de cooperação entre os seres humanos transforma-se ela própria em uma “força produtiva” como “força conjugada de vários indivíduos”. Está implícito neste raciocínio que a ação coletiva constitui uma força autônoma, ou que se torna autônoma em relação aos membros particulares que a compõe. Uma coisa é um ser humano procurando o que comer ou como se abrigar e outra, bem distinta, é quando isto é realizado por 166 milhões de pessoas, não apenas pela evidente dimensão quantitativa, mas porque se opera uma mudança qualitativa na qual a força combinada não é apenas o somatório de 166 milhões de intenções individuais (IASI, 2006, p.102).

Segundo as formulações de Marx e Engels (2007) e de Iasi (2006) aqui expostas resumidamente, somente com este percurso teórico podemos chegar à consciência humana. É, portanto, ainda um quinto “aspecto” que expressa a consciência humana. Veja-se, com isso, que (1) os seres humanos vivem em relação com outros da mesma espécie e com a natureza exterior a si; (2)

nestas relações, produzem e reproduzem a sua vida e os meios que a garantam; (3) no processo de produção e reprodução da vida, vão se complexificando cada vez mais as relações e se criam novas necessidades para atender a esta complexificação; (4) todo este processo se dá por meio de relações sociais e por algum modo de cooperação (uma maneira determinada historicamente destas relações se estabelecerem); e (5) que disso os indivíduos têm consciência. Esse processo, ainda que aqui se exponha didaticamente como diferentes etapas separadas se dá concomitantemente, ou seja, na realidade objetiva, como um todo dialético.

Recuperemos então as três “formas de manifestação” que se referem a esta consciência política, conforme interessa para o nosso estudo: a consciência alienada (ou simplesmente a alienação), a consciência em si (ou reivindicatória) e a consciência para si (ou consciência de classe ou consciência revolucionária) (IASI, 2006; 2007).

Sabe-se que o indivíduo quando nasce traz em sua carga biológica as características que o fazem ser homem e não outro animal. Uma dessas características é o fato de ter um cérebro e um sistema nervoso central altamente desenvolvidos, mas não é somente por essas condições físicas e orgânicas que deve ser buscada a materialidade da consciência. Inicialmente, a consciência é um processo de representação no cérebro (subjetiva) de uma realidade concreta externa (objetiva), formada através de seu vínculo de inserção imediata (percepção) – “uma realidade externa que se interioriza” (IASI, 2007, p.14) ou “o mundo mediado pelo sistema de mediações produzido socialmente” (ALMEIDA, 2008, p.79-80).

Por outro lado, na sociedade capitalista o centro é o indivíduo como proprietário privado. Dessa forma, a vida desse indivíduo é reduzida a um período de tempo definido e, nesse ínterim, ele deve fazer todo o possível para “vencer e acumular” o máximo para si e sua família, antes que a morte o leve e fique apenas aquilo que foi acumulado: seus bens e sua biografia – o que efetivamente será transmitido à próxima geração (aqui nota-se novamente que importa o *ter* e não o *ser* humano).

Ainda nesta relação entram as religiões, encarregadas de pregar que, além desses elementos, também a “alma” desse indivíduo (outra sua propriedade privada) transcende o limite de uma vida e se perpetua na história. Vê-se aqui a sociedade em que vivemos e o seu caráter histórico, isto é, o fato de o passado poder ser conhecido, o presente ser o que vivenciamos e o futuro, um devir; a partir disso, lasi questiona: “como se sentiria uma pessoa diante da enorme tarefa de destruir uma sociedade e construir uma nova, na medida em que esse tipo de idéia sobre a temporalidade se impusesse às cabeças da classe trabalhadora?” (IASI, 2007, p.40). Sobre isso, Lessa refere que Marx, desenvolvendo melhor algumas ideias de Hegel, conseguiu expressar com melhor propriedade o fato de que “os homens fazem a história” e são os únicos responsáveis pelo seu destino, superando visões anteriormente vigentes na ciência (LESSA, 2005).

É a partir deste referencial teórico e desses posicionamentos que entendo ser imprescindível um retorno a uma definição sobre o que é a consciência política para, entendendo-a, avançar na compreensão da formação política dos professores de Educação Física.

A primeira forma de manifestação da consciência é a alienação sobre as relações sociais em que vive o indivíduo. As suas características são as seguintes:

1. a vivência de relações que já estavam preestabelecidas como realidade dada;
2. a percepção da parte pelo todo, onde o que é vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se “a realidade” (ultrageneralização);
3. por esse mecanismo, as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais, levando à percepção de que “sempre foi assim e sempre será”;
4. a satisfação das necessidades, seja da sobrevivência ou do desejo, deve respeitar a forma e a ocasião que não são definidos por quem sente, mas pelo outro que tem o poder de determinar o quanto e como;
5. essas relações não permanecem externas, mas se interiorizam como normas, valores e padrões de comportamento, formando com o SUPEREGO, um componente que o indivíduo vê como dele, como autocobrança e não como uma exigência externa;
6. na luta entre a satisfação do desejo e a sobrevivência, o indivíduo tende a garantir a sobrevivência, reprimindo ou deslocando o desejo;
7. assim, o indivíduo submete-se às relações dadas e interioriza os valores como seus, zelando por sua aplicação, desenvolvimento e reprodução (IASI, 2007, p.18-19)²³.

É pertinente salientar que aqui o conceito de alienação é visto a partir de Marx e tem quatro aspectos principais: (1) o homem está alienado da *natureza*; (2) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); (3) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); (4) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens). Assim, “compreende as manifestações de ‘estranhamento do homem em relação à *natureza* e a *si mesmo*’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro” (MÉSZÁROS, 2006, p.21 – grifos do autor). Desse modo, nem lasi em sua caracterização nem eu tomo a ideia comum de

²³ Entendo que seja pertinente uma nota sobre o seguinte debate em curso: Mauro lasi, ainda que um profundo estudioso e militante marxista, toma algumas explicações freudianas sobre o processo de consciência, ao contrário de outros autores marxistas, que se baseiam fundamentalmente na chamada *Escola soviética* da psicologia (Vigotski, Leontiev e Luria). Segundo ele, há “pontos cegos” expressos em algumas explicações amparadas por esta *Escola*, que dizem respeito, entre outras, à questão da diferença entre a “circulação” e a “produção” das concepções de mundo (das ideias e da consciência sobre elas, enfim). Chega a expressar seu *lamento marxista* na seguinte passagem: “infelizmente quem nos explica este complexo processo, ou pelo menos nos indica um caminho promissor, é a psicologia ‘burguesa’, mais precisamente, Freud” (IASI, 2006, p.135). Como para expor este debate se teria de abrir novas discussões que se estudadas com mais fôlego poderiam compor uma nova pesquisa, limito-me a indicar a leitura de Mauro lasi (2006 – centralmente p.121-218), além da diversa produção de Newton Duarte, outro reconhecido pesquisador da obra marxiana e vigotskiana, que ainda que do meu conhecimento não tenha realizado este debate com lasi, vejo que teria postura oposta (alguns de seus textos também utilizo como apoio e podem ser recuperados nas referências dessa dissertação).

alienação, como se fosse uma mera “ignorância” sobre um tema qualquer (tal como por exemplo em: “ele é um *alienado*, pois não sabe de nada” ou “ele votou no Guilherme porque é um *alienado*”).

Pois bem, fica claro que as características da primeira forma de consciência, a alienação, explicitam que o indivíduo que chega ao mundo hoje se depara com relações que são anteriores a ele e com as quais se relacionará. A família, que é tida como responsável pelas primeiras relações sociais da criança, reproduz e reforça as relações não só “familiares”, mas também as relações sociais de produção como um todo. Nesse sentido, ela mediatiza as relações capitalistas na sua transmissão ao indivíduo que se desenvolve. Assim, vê-se que uma forma “mais desenvolvida” (nesse caso, a família) é que mediatiza essas relações para uma forma “menos desenvolvida” (nesse caso, a criança) de consciência²⁴. É o que Vigotski propõe quando formula a sua teoria, fundamentado no método materialista histórico-dialético, e a explica como um “método inverso”, ou seja, “o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno (DUARTE, 2000, p.84). Assim,

afirma o psicólogo soviético que essa interação não é necessária para o desenvolvimento do embrião humano, mas ela é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano. Isso remete a um aspecto do método dialético de Marx que é adotado por Vigotski, aspecto esse sintetizado na famosa metáfora de Marx [. . .], a de que *a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco* (DUARTE, 2000, p.84 – grifos do autor).

Porém, é necessário compreender que, uma vez interiorizadas, essas relações não se transformam em inevitáveis. As relações sociais não são vivenciadas de forma meramente complementares umas às outras, mas como um todo dialético – uma união e uma superposição de contrários. Sendo assim, há contradições nesse processo, já que as novas relações vividas têm o mesmo potencial de interiorização que as antigas – novos valores, juízos, aprendizagens constituem e complementam uma nova base para novas condutas e comportamentos. É assim que possivelmente se abre uma passagem para outra forma de manifestação da consciência:

alguém, por exemplo, que acreditasse que trabalhando conseguiria tudo o que se quer, mas passa a viver uma situação na qual apesar de trabalhar muito, não consegue o mínimo para viver, vivencia uma contradição que pode levá-lo à revolta. As relações atuais passam a não corresponder ao valor interiorizado, mas antes de fazer saltar, toda a concepção é vivida como um conflito subjetivo, individual, que é compreendido tendo por base a própria estrutura da primeira forma da consciência. [. . .] É apenas em certas condições que a revolta pode se tornar uma passagem para uma nova etapa do processo de consciência (IASI, 2007, p.28).

²⁴ Poder-se-ia pensar em outras relações, como a escola e o aluno, a universidade e o estudante, a indústria e o operário, o clube e o atleta, etc.

Como efetiva superação dessa primeira forma de consciência, que para Iasi (2007) culmina em revolta, está justamente o grupo do qual faz parte o indivíduo. Uma professora ou um professor na escola, ao deparar-se com o problema de baixos salários e identificando-se em outros professores que vivenciam a mesma situação, passam a manifestar a segunda forma de consciência: a consciência de classe *em si*. Cria-se uma relação de identidade que possibilita a ação coletiva, e não mais apenas individual, o que coloca as relações vividas em um novo patamar qualitativo. Segundo Iasi,

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).

Nessa forma de manifestação da consciência, portanto, fica mais clara a questão da identidade de um grupo em defesa de seus interesses próprios, que se confrontam diretamente com os interesses de outro grupo que lhe são opostos. É possível visualizar a consciência *em si* na luta sindical, por exemplo, que tem na greve a sua manifestação didaticamente mais interessante, já que tanto se evidencia a identidade coletiva ao redor de reivindicações, quanto as próprias conquistas que ela propicia reforçam essa identidade e unidade do grupo.

Entretanto, essa forma de manifestação da consciência tem limites, justamente por apresentar algumas contradições em que se vê o indivíduo no coletivo ou ele próprio. Ainda que seja uma parte fundamental para a superação da primeira forma de consciência, seu pleno desenvolvimento ainda evidencia traços da antiga forma que não são superados efetivamente. O caso é que a consciência *em si* ainda reproduz o mecanismo pelo qual a satisfação do desejo (da reivindicação) cabe a outra pessoa (ou grupo). Ou seja, o indivíduo, ainda que atuante em um coletivo ou representado nele, reivindica de alguém ou para alguém alguma coisa. Assim, salienta-se nessa forma de consciência o fato de que a consciência não atinge um nível superior, em que a rédea da história, por assim dizer, ainda não está em sua mão.

Como exemplo deste limite (que é uma contradição, na verdade) dessa forma de consciência, está a greve: quando ela atinge o seu objetivo (digamos que seja aumento de salário ou melhores condições de trabalho), finda a greve – o que unia e identificava esses trabalhadores – e retorna-se à situação de exploração. E, no caso do capitalismo, essa exploração é crescente, já que, mais cedo ou mais tarde, pelas suas constantes reestruturações, o capitalismo tem uma tendência, seja velada, seja explicitamente, a aumentar a exploração sobre o trabalhador.

Se esse fosse o caso de uma luta dos professores seria possível notar (como pode ser visto em diversos casos de greves de professores nas escolas que conhecemos) que passado um tempo ou

ia acontecer de as turmas ganharem mais alunos, ou de os repasses de verbas terem um arrocho por anos, ou de o próprio salário ser aumentado sem que isto representasse um aumento real, entre outras possibilidades. Enfim, essa forma de manifestação da consciência, expressa nesses exemplos, é melhor evidenciada quando a reivindicação é atendida do que quando ela não é: se a greve não tem sucesso e algumas lideranças são demitidas ou os professores têm o seu “ponto cortado”, fica ainda mais fácil manter a coalizão dos trabalhadores, deixando aberta a possibilidade de que a luta se desenvolva com mais força (de que a consciência sobre as raízes da situação que levou os indivíduos à luta avance); entretanto, quando as reivindicações são atendidas, *simplesmente* se retorna a velhas relações de exploração, e o indivíduo terá de passar por um novo processo até que alcance um próximo estágio de consciência.

Ainda que não se queira expressar com esse exemplo uma ideia de que “quanto pior, melhor”, nota-se essa situação acontecer muitas vezes quando, por exemplo, nos dias atuais, a categoria de professores já não consegue grandes adesões a greves, o que caracterizava o movimento docente até pouco tempo atrás. Vianna (1999) traz bastantes elementos sobre essa questão e a trata como uma “crise” do movimento docente. Talvez essa situação tenha relação com esta manifestação da consciência entre esses trabalhadores. Mas na sequência da discussão serão trazidos mais elementos para responder a essa questão.

Ainda é preciso considerar que, como o processo de consciência não obedece um desenvolvimento linear, sempre existe a possibilidade de que se regresse a etapas anteriores de consciência. É assim que lasi expressa ser comum estarmos “sempre diante de ciclos que vão desde um momento inicial de alienação até a constituição de formas coletivas de luta, que buscam se organizar e que acabam por se institucionalizar e se burocratizar, levando-nos novamente à alienação” (IASI, 2006, p.16). Isso ocorre porque a forma da consciência em si trabalha com os efeitos, com os sintomas, e não com as causas das relações e por isso gera um processo de adaptação ou readaptação à ordem. Nesse sentido, a consciência é a negação de apenas uma parte do problema que foi constatado. Segundo Lukács, enquanto uma forma superior de consciência ainda não está presente,

a crise é permanente, regressa ao seu ponto de partida, repete a situação, até que, por fim, depois de infinitos sofrimentos e de terríveis rodeios, a lição dos factos da história completa o processo de consciência do proletariado e repõe nas suas mãos a direcção da história. [. . .] Na verdade, estas hesitações, e até estas incertezas, são um sintoma de crise da sociedade burguesa. Enquanto produto do capitalismo, o proletariado está necessariamente submetido às formas de existência do seu produtor. [. . .] Quando a crítica não ultrapassa a simples negação de uma parte, quando, pelo menos, ela não *tende* para a totalidade, então, não pode ultrapassar o que nega [. . .] (LUKÁCS, 1974, p.91-92 – grifos no original).

Uma forma superior e mais desenvolvida de consciência é denominada por Iasi (2007) ora como “consciência revolucionária”, ora como “consciência para si”, sendo esta efetivamente a verdadeira consciência de classe, de acordo com a minha leitura, ou seja, uma consciência política mais avançada. Ela é resultado de uma dupla negação: em um primeiro momento, o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe; depois, nega-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital. Esta terceira forma de manifestação da consciência, contudo, não se dá nem exatamente na classe em si nem exatamente na classe para si, mas no *movimento* entre uma e outra, o que Almeida refere precisamente com a metáfora do “encontro do rio com o mar” (ALMEIDA, 2008, p.78).

Na passagem da consciência em si para a consciência revolucionária, ou para si, abre-se uma importante contradição. Apesar de as alterações da consciência só poderem ser vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social, envolvendo mais que a ação individual, a de classe. O amadurecimento subjetivo da consciência de classe revolucionária, se dá de forma desigual, depende de fatores ligados à vida e à percepção singular de cada indivíduo. Coloca-se assim a possibilidade de haver uma dissonância, que pode ou não se prolongar de acordo com cada período histórico, entre o indivíduo e sua classe, surgindo a questão do indivíduo revolucionário inserido num grupo que ainda partilha da consciência alienada (IASI, 2007, p.35).

Então, nota-se que essa forma é a de uma consciência transcendente, pois ultrapassa a vida individual e traz a necessidade de constituir patamares de organização mais permanentes. Seria como uma passagem do indivíduo a um coletivo de indivíduos e posteriormente deste coletivo a um coletivo permanente – pois sendo esse coletivo constituído por indivíduos, ele deve necessariamente transcender à passagem temporária de cada indivíduo por ele ou mesmo a sucessivas gerações de indivíduos que nascem e morrem em luta. Esse seria o caso, por exemplo, de um diretório acadêmico de estudantes na universidade, em que os seus membros não passarão mais do que quatro ou cinco anos como seus representantes, mas que a entidade estudantil, como um coletivo, guarda a história de lutas de sucessivas gerações de estudantes que por ela transitaram. Do mesmo modo, esse é o caso de indivíduos tidos como exemplos de uma consciência militante que acabam tendo sua história individual ligada à representação de um coletivo e isso contribui para a formação das consciências de outros tantos indivíduos que se reconhecem neles. Entendo que não seria possível dizer que esse seria o caso dos exemplos com os quais iniciei este sub-capítulo (os hipotéticos esportistas olímpicos), mas que isso explica, por exemplo, a reprodução das imagens de Che Guevara em diversos lugares e coletivos de lutadores, como uma “mística” de que “quem luta, não morre” na consciência dos militantes (BOGO, 2003, p.43). Isso explica a importância do exemplo de vida, isto é, quando a trajetória de

alguns indivíduos serve como referência e impulsiona outras pessoas a se engajarem nas mais diversas lutas.

É nessa mesma forma de consciência, como um *movimento* que, na verdade, reside de certa forma um desafio à compreensão do significado da consciência política. Uma nova consciência só pode ser alcançada na sociedade capitalista de forma embrionária, pois “somos, no máximo, indivíduos da sociedade burguesa, dispostos a destruí-la. É certo que já se apresentam em germe, elementos dessa nova consciência; no entanto, ela pressupõe uma nova ordem de relações para que tenha a base tornando-a possível” (IASI, 2007, p.42). Isso porque, como *movimento*, a consciência acompanha o ser da classe (afinal, o portador da consciência ou o *ser* consciente), que define sua ação ora moldado pela subordinação ao capital como peça fragmentada de seu metabolismo, ora como ser social integrado a esta mesma ordem, ora como possibilidade do ser social genérico universal.

A seguir trarei essas discussões mais próximas ao universo da luta dos professores. Será recuperada uma discussão bastante importante na história da produção científica brasileira da Educação em que se tratava sobre o engajamento dos professores nas lutas sociais.

5 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A POLÍTICA E O CARÁTER CLASSISTA DA LUTA POLÍTICA DOS PROFESSORES

Procuro a seguir articular em debate as contribuições de discussões que também advieram como importantes para a pesquisa. Trata-se da dimensão política do trabalho pedagógico dos professores e o seu engajamento político, procurando evidenciar da literatura sobre o tema os elementos que somam à minha análise. A discussão que importa para a pesquisa realizada segue abaixo o seguinte caminho: revisa e recorda os argumentos que sustentam a defesa de que os professores atuam politicamente e também sublinha na recente história da produção científica brasileira as discussões que de certa forma baseiam e estão presentes nas pesquisas que se debruçam sobre a formação política de professores.

É grande o número de estudos que afirmam haver um sentido político inerente ao trabalho pedagógico de professores. Segundo minha perspectiva, tomada em seu sentido lato, a educação encerra um imenso potencial revolucionário, uma vez que ela representa a possibilidade de apropriação por parte das novas gerações do legado da cultura material e espiritual historicamente produzido pela humanidade. Essa justificativa é a que melhor congrega a ampla gama desses estudos, e concordo com ela já que, ante a forma como se manifesta a educação em nossos dias, a defesa da educação (e também da escola) a todos e cada um dos indivíduos é uma bandeira a ser mantida à frente de qualquer plataforma revolucionária.

De antemão é possível indicar uma referência a Paulo Freire como sendo um autor que tem a marca muito forte na relação da educação com a política. Para ele, essa relação está bastante ligada ao processo de conscientização, que não significa o mero desvelamento da realidade, mas a partir disso, o passo para a sua transformação em uma relação dialética (FREIRE, 1982)²⁵. O autor refere que uma separação entre a educação e a política “ingênua ou astutamente feita” não só “é irreal, mas perigosa” (FREIRE, 1982, p.146). Assim,

Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo

²⁵ Paulo Freire procede em *Ação cultural para a liberdade* (1982) a uma crítica às suas próprias formulações anteriores, expostas em *Educação como prática da liberdade*, em relação à questão da conscientização meramente como o “desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação” (FREIRE, 1982, p.145). Segundo ele, é apenas em *Pedagogia do oprimido* e em *Ação cultural para a liberdade*, além de outros textos mais recentes, que sua concepção fica mais clara e se desfazem alguns equívocos. Em minha dissertação creio que a questão da relação da educação com a política mediada pelo processo de desenvolvimento da consciência tenha sido clareada no capítulo 4.

constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. [. . .] Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também (FREIRE, 1982, p.146).

Paulo Freire, portanto, coloca a questão do processo de desenvolvimento da consciência dos professores como primordial para a relação da educação com a política de forma revolucionária, e o faz claramente no sentido da apropriação consciente pelos oprimidos de sua realidade adversa.

Seguindo com outras referências na literatura que revisei vê-se que o trabalho pedagógico dos professores expressa o sentido político *em si* da educação, tal como refere Guiomar Namó de Mello: “se a escola é, para o aluno, uma das mediações pelas quais se dá sua inserção num destino ou classe socialmente determinada, *faz diferença* se, nesse processo, a experiência escolar é bem ou mal sucedida” (MELLO, 1982, p.27 – grifos da autora). Além disso, a autora prossegue argumentando que

enquanto mediadora entre determinantes gerais e destino de cada um, a escola efetua um *movimento*, uma *passagem*. A menos que eu desconsidere a importância e especificidade dessa *relação*, sou levada a reconhecer que a natureza, a qualidade e o resultado da experiência escolar devem fazer alguma diferença sobre o modo como cada indivíduo vai realizar seu destino social (MELLO, 1982, p.27 – grifos da autora).

Assim, o sentido político da educação é visto pela autora inserido no processo histórico de *ocupação* da escola pelas classes dominadas, não só na aparência desse movimento, mas em sua realidade concreta. Recuperando essa história, evidencia um processo de privatização do saber pela classe dominante e posterior devolução do mesmo àqueles que dele foram expropriados – de uma forma selecionada e distorcida, conveniente aos interesses dos dominantes. Para Mello, no entanto, a escola não só *parece*, mas também “é realmente importante, como mediação, para o destino das pessoas” (MELLO, 1982, p.31 – grifos da autora). E analisada sob o ponto de vista da efetuação em cada indivíduo singular e coletivamente enquanto classe, a escola é “transmissora de conhecimentos úteis *também* aos dominados” (MELLO, 1982, p.33 – grifos da autora). Segundo o meu entendimento, é nesse preciso sentido que se pode considerar o potencial revolucionário *essencial* da educação.

Concordando com essa perspectiva, Leontiev afirma que o próprio movimento da história seria impossível sem a transmissão ativa para as gerações mais novas do acumulado da cultura humana. Ilustra seu posicionamento com o seguinte exemplo:

Se se desse no nosso planeta uma catástrofe e sobrevivessem apenas as crianças, desaparecendo toda a população adulta, apesar do gênero humano não deixar de

existir, no entanto, a história da humanidade ficaria inevitavelmente cerceada. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não haveria ninguém que os desse a conhecer às gerações seguintes. As máquinas deixariam de funcionar, os livros deixariam de se ler e as obras de arte perderiam o seu valor estético. A história da humanidade teria de começar de novo (LEONTIEV, 1980, p.54-55).

Creio que pelo exemplo colocado por este autor, o qual já havia sido mencionado na *Introdução* desta dissertação, fica mais explícita a relação entre a educação como componente desta mais ampla ideia de cultura ou legado e a sua necessária e efetiva apropriação pelas gerações mais novas. Para Leontiev “cada homem *aprende* a ser homem. Aquilo que a natureza lhe deu à nascença não é suficiente para viver em sociedade. Tem de assimilar tudo o que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou” (LEONTIEV, 1980, p.47 – grifos do autor), sendo que isso se dá como um processo ativo, ou seja, em que o homem é determinado por ele, ao mesmo tempo em que o determina.

O ser humano, assim, não nasce pronto e acabado e não carrega em seu ser biológico mais do que uma potencialidade para *ser* humano. A isto, Leontiev nomeia como o processo de humanização, um “processo de transformações essenciais na organização física do homem” (LEONTIEV, 1980, p.43) que se dá não por leis biológicas, mas sim, por leis de desenvolvimento sociais e históricas.

Por outras palavras, os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se transmitem ao homem apenas através dos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, apesar de se encontrarem apenas nesses fenômenos. Para alcançar estes progressos, para convertê-los em capacidades próprias, em “órgãos da sua individualidade”, a criança, o homem, deve relacionar-se com o mundo circundante através dos outros homens, isto é, relacionar-se com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprendem a agir adequadamente. Deste modo, este processo é pela sua função um processo de educação (LEONTIEV, 1980. p.53-54).

Nesse sentido, pode-se entender que os produtos da ação humana sobre o meio natural – tudo aquilo que foi criado ao longo do tempo e transmitido às gerações subseqüentes, sejam objetos, idéias ou o que for (em outras palavras, a cultura) –, entre os quais se situa a própria educação, são bens comuns a todos os seres humanos (porque, afinal de contas, são produto da atividade de seres humanos), mas que são apropriados por uma minoria em relações de dominação de classe. Sendo assim, aquilo que poderia ser do acesso de *todos* os seres humanos, justamente pelas relações de dominação de classe, acaba restrito apenas a *alguns deles*.

Nós podemos, evidentemente, conceber as descobertas inesgotáveis do desenvolvimento humano: a técnica criada pelo homem, técnica que elevou em dezenas de milhar de vezes a potência das forças físicas e intelectuais do homem; a acumulação dos conhecimentos que penetram nos segredos mais zelosamente

guardados do universo, as produções de arte que destacam poderosamente os seus sentimentos. Mas estas conquistas estarão ao alcance de todos os homens? Não, sabemos perfeitamente que tal assim não acontece, que estas conquistas do desenvolvimento se encontram à margem dos próprios homens (LEONTIEV, 1980, p.56-57).

Com isso, a possibilidade do pleno desenvolvimento das amplas capacidades humanas – o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade²⁶ – também é impedida, em virtude de que esses conhecimentos são tomados como posse de grupos ou classes específicas. A educação e a escola capitalistas são a expressão deste processo.

Mas voltando ao seu sentido político, Mello defende a tese de que efetivamente é a “competência técnica” do professor a *mediadora* para o “compromisso político” no seu trabalho pedagógico (MELLO, 1982, p.34 e *passim*). Dizendo o mesmo com outras palavras, é a sua melhor capacidade apreendida/desenvolvida de ser um “bom professor” ou de “saber fazer bem” o seu trabalho o que possibilita o caminho – abre uma passagem – para que se expresse de fato o seu compromisso político.

Aqui julgo necessário para a discussão uma ressalva para dirimir a polêmica que “oferece munição bem a gosto dos franco-atiradores da polêmica fácil” (SAVIANI, 2005, p.28). Contra uma perspectiva *tecnicista* (em que se inserem muitos dos debates realizados também na Educação Física), transcrevo *ipsis litteris* o que a autora precisamente quer dizer quando fala em “competência técnica” do professor:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1982, p.43).

Portanto, ao contrário de uma perspectiva que direcione o trabalho dos professores a uma perspectiva tecnicista – esta já criticada por Saviani e outros tantos autores desde o início dos anos de 1980 (cf. SAVIANI, 2007b) – Mello traz uma “análise realista”, exemplificando que muitos professores inclusive não dominam os conteúdos que deveriam transmitir, desconhecem princípios elementares no

²⁶ Novamente refiro para conferência: Marx (1984); Pizzi (1999); Manacorda (2007); Marx e Engels (2007); Silva (2008).

trato com seus alunos e que até muitas vezes sequer dominam satisfatoriamente a própria língua materna (MELLO, 1982, p.55). Oposta a essa “realidade”, a autora advoga uma competência que “inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas não o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação” (MELLO, 1982, p.55).

Desse modo, tem-se que a “competência técnica” dos professores nem se expressa no seu trabalho pedagógico, nem está contemplada em sua formação profissional (do que advém uma impossibilidade para que apareça o seu compromisso político). É fácil relacionar a incapacidade de um professor para exercer a sua principal atividade – dar aulas – com uma formação insuficiente que ele teve para este fim. Mello (1982) traz à tona para a Educação um rebuliço nas escolas e nas universidades, nos locais de trabalho e nos de formação de professores.

O caso é que esta discussão que refiro trazida por Mello, se não inaugurou, pelo menos atçou uma grande polêmica (cf. SAVIANI, 2005, p.23-64). A importância de trazê-la para a minha pesquisa recai exatamente no fato de que a publicação do livro *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*, desta autora, seguiu na correnteza (e talvez ainda aumentando a enxurrada) de uma série de publicações na área da Educação que se voltaram ao sentido político do trabalho pedagógico dos professores. É assim que na *Revista Educação e Sociedade*, publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) vinculado à UNICAMP, logo depois do lançamento deste livro foram publicados diversos artigos que aludem à questão, num rico debate entre diversos pesquisadores.

Também auxiliam para entender este quadro de discussões e debates os estudos de Vianna (2001), de Lüdke e Boing (2007) e de Pereira (2003). Este último autor trata sobre a *política do campo educacional brasileiro* em um artigo que tem, entre outros méritos, o de auxiliar para a compreensão do panorama que se tinha à época (1979-1986): “a luta contra a ditadura militar, pela anistia e por liberdades democráticas, a transição democrática nos anos 80, a alta inflacionária, os movimentos sindicais do período, a irrupção de novos agentes coletivos na cena política, além das esperanças suscitadas pelas revoluções centro-americanas” (PEREIRA, 2003, p.68). Além disso, lista ao final algumas das principais referências que compõem esse debate sobre o sentido político da educação localizado na *Revista Educação & Sociedade* e na *Revista da Associação Nacional de Educação* (ANDE), dois ricos acervos em que se confrontam análises de diversos autores acerca desse tema.

O artigo de Vianna (2001), que sintetiza os achados de sua tese de doutorado, apresenta um levantamento bastante amplo de bibliografia acerca da produção acadêmica sobre a “ação coletiva” dos professores no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Sua pesquisa tomou por base 47 dissertações e sete teses de variados programas de pós-graduação e diversas áreas disciplinares e temáticas.

Assim, a autora analisa em um primeiro “bloco temático”, 43 trabalhos (quatro teses e 39 dissertações) sendo que “todos possuem como eixo a recuperação histórica da organização docente em um determinado estado ou localidade do Brasil, e a maior parte privilegia o exame da constituição da consciência política e do pertencimento de classe” (VIANNA, 2001, p.101). Ainda neste *bloco*, fala da tese de Maria Luisa Santos Ribeiro que, segundo Vianna, “foi citada pela grande maioria da produção, constituindo-se como referência para estudos dessa primeira corrente” (VIANNA, 2001, p.102). Além disso, Vianna refere que as prioridades definidas por Ribeiro para a análise da organização docente foram tomadas como parâmetros para diversas outras pesquisas, uma vez que se inspiraram neste estudo para a investigação “da ação coletiva enquanto produtora de consciência política e [para] análise do discurso das lideranças” (VIANNA, 2001, p.102).

A esse estudo de Ribeiro citado por Vianna (2001) tive acesso, já que foi publicado também em livro (RIBEIRO, 1984), o que também explica a sua grande difusão e as muitas referências que se fazem ao mesmo. Eu diria que o livro de Ribeiro *A formação política do professor de 1.º e 2.º graus*, junto com o de Mello (que expus anteriormente) *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político* são os livros “clássicos” entre os que estudam a relação da Educação com a Política, por seu grau de impacto e pela atualidade das discussões que geraram.

Em seu estudo Ribeiro (1984) conclui que é o engajamento coletivo dos professores na luta sindical que os forma politicamente. Para Vianna,

no processo de atuação no movimento estudantil, na política sindical e partidária, a categoria docente conquista a consciência de seus interesses, adquire formação política e cria seus próprios intelectuais, os quais mais rapidamente compreendem a situação, captam e expressam os anseios da categoria e, por isso, transformam-se em lideranças (VIANNA, 2001, p.102).

Outra questão importante trazida por Vianna que possibilita relações com a minha pesquisa é a sua afirmação de que

Um número significativo de dissertações e teses focalizou os movimentos grevistas, ressaltando sua importância educativa na organização sindical docente e seu papel de formadores de consciência política mediante o aprendizado adquirido no confronto com o Poder Público. Privilegiando o resgate da história de uma ou mais greves, a linha de análise desses trabalhos permanece centrada no papel formador da ação coletiva. A greve é entendida como um processo de reivindicação e de luta capaz de desencadear a consciência política e a reconstrução da ação pedagógica na escola. Nesse sentido, o movimento grevista adquire um caráter pedagógico ao romper com a harmonia do cotidiano escolar e questionar as relações pedagógicas, políticas e sociais que nele se desenvolvem, contribuindo para que os professores reavaliem sua prática política e pedagógica (VIANNA, 2001, p.104-105).

Entretanto, a autora também chama atenção de que uma grande parte dessas pesquisas lida com “dificuldade” com a questão de que a luta sindical não é a única via de “ação coletiva” dos professores e que acabam atribuindo “exclusivamente às condições objetivas a emergência da consciência política do professorado” (VIANNA, 2001, p.106). Isso parece deixar uma abertura para a discussão da minha pesquisa, que vai além da *ação* e trata também da *formação* política dos professores. Nesse sentido, coloca-se a premissa de que não só a atividade política pode levar aos fins almejados (como se poderia exemplificar com a luta proletária pela revolução comunista ou com a reivindicação docente por melhores salários e condições de trabalho nas escolas), mas que além dela, seria necessário realizar alguma espécie de formação política (teórica, estratégica, etc.) para subsidiar a luta.

Lüdke e Boing (2007) realizam um balanço de “quase” 100 números publicados da *Revista Educação e Sociedade* que focalizam o tema do “trabalho docente”. O curioso e significativo para a pesquisa aqui em foco é que desse volume de publicações os autores ressaltam como um dos aspectos que receberam mais atenção nos artigos da revista a questão dos “sindicatos e organizações docentes” na relação com o trabalho docente (LÜDKE; BOING, 2007, p.1180-1181). Assim, Lüdke e Boing apresentam e analisam brevemente quatro artigos que se referem a esta relação, situando-os no período em que foram publicados e trazendo as informações sobre a permanência e o intervalo de tempo entre um e outro – os artigos foram publicados nos números 5, 37, 77 e 89 de *Educação & Sociedade*. O que parece interessante dessa pesquisa é não só essa recuperação das discussões sobre o tema que se estreita com o meu estudo, mas também o seu enfoque ao caráter cíclico desses artigos que se referem à questão política.

Para melhor visualização desse amplo quadro de publicações em revistas na área da Educação, foi organizada uma tabela que as expõe esquematicamente:

	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	LOCALIZAÇÃO
1	1978	Moacir Gadotti	Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito	Educação & Sociedade, São Paulo, n.1, Setembro. p.5-16
2	1979	Moacir Gadotti	Ação pedagógica e prática social	Educação & Sociedade, São Paulo, n.4, Setembro. p.5-14
3	1980	Miguel Arroyo	Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?	Educação & Sociedade, São Paulo, n.5, Janeiro. p.5-23
4	1981	Dermeval Saviani	Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara.	ANDE, São Paulo, n.1, p.23-33

5	1981	Moacir Gadotti	Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea	Educação & Sociedade, São Paulo, n.8, Janeiro. p.5-32
6	1981	Celso de Rui Beisiegel	Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum	ANDE, São Paulo, n.1, p.49-56
7	1981	Dermeval Saviani	Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista	Educação & Sociedade, São Paulo, n.8, Janeiro. p.61-73
8	1982	Celestino Alves da Silva Junior	A supervisão e o ensino	ANDE, São Paulo, n.3, p.39-40
9	1982	Dermeval Saviani	Escola e democracia: para além da curvatura da vara	ANDE, São Paulo, n.3, p.56-64
10	1982	José Carlos Libâneo	Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico	ANDE, São Paulo, n.4, p.40-44
11	1982	Neidson Rodrigues	Autonomia e universidade: uma questão política	Educação & Sociedade, São Paulo, n.11, Janeiro. p.5-24
12	1982	Laura da Veiga	Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil (1954-1964)	Educação & Sociedade, São Paulo, n.11, Janeiro. p.25-71
13	1983	Vera Maria Candau	A didática e a formação de educadores: a busca da relevância	ANDE, São Paulo, n.6, p.37-41
14	1983	Paolo Nosella	O compromisso político como horizonte da competência técnica ²⁷	Educação & Sociedade, São Paulo, n.14, Maio, p.91-97
15	1983	Betty Oliveira	Aprendendo a ser educador técnico + político	Educação & Sociedade, São Paulo, n.15, Agosto, p.20-31
16	1983	Dermeval Saviani	Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)	Educação & Sociedade, São Paulo, n.15, Maio, p.111-143
17	1983	Maria de Lourdes de A. Fávero	Universidade, poder e participação	Educação & Sociedade, São Paulo, n.16, Dezembro. p.42-61
18	1983	Milton José de Almeida	O ensino público não é nem público nem gratuito	Educação & Sociedade, São Paulo, n.16, Dezembro. p.133-137
19	1985	Newton Duarte	O compromisso político do educador no ensino da matemática	ANDE, São Paulo, n.9, p.51-57
20	1986	José Carlos Libâneo	Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social	ANDE, São Paulo, n. 11, p.5-13
21	1986	Paolo Nosella	Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani	Educação & Sociedade, São Paulo, n.23, Abril. p.106-135

²⁷ Este artigo de Nosella não é usado como referência por Pereira (2003), nem por Lüdke e Boing (2007), mas compõe os debates a que estou fazendo referência e é a ele que Saviani responde diretamente no número imediatamente posterior de *Educação e Sociedade*.

22	1986	Paulo Ghiraldelli Júnior	A vara teimosa: debatendo com Paolo Nosella	Educação & Sociedade, São Paulo, n.24, Agosto, p.116-145
23	2001	Cláudia Vianna	A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero	Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n.77, Dezembro. p.100-130.
24	2001	Henrique Garcia Sobreira	Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do Estado do Rio de Janeiro (1977-1980)	Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n. 77, Dezembro. p.131-160
25	2003	Gilson Ricardo de Medeiros Pereira	A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília, v. 84, n.206/207/208. jan./dez. p.67-78
26	2004	Pablo Gentili, et al.	Reforma educativa y luchas docentes em América Latina	Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n. 89, Dezembro. p.1251-1274
27	2007	Menga Lüdke; Luiz Alberto Boing	O trabalho docente nas páginas de <i>Educação & Sociedade</i> em seus (quase) 100 números	Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, out. 2007. p.1179-1201

Tabela 2: Publicações em revistas na área de Educação sobre o sentido político do trabalho pedagógico dos professores.

É desnecessário dizer que deve haver muitas mais referências que se podem encontrar em outras revistas na área de Educação que tocam esse tema. A tabela apresentada extrai para visualização apenas aqueles artigos que são listados ao final do estudo de Pereira (2003) (à exceção do destaque feito em nota de rodapé) e os referidos por Lüdke e Boing (2007) que não se repetiam. Não foi a todos os textos que tive acesso para leitura, fato que também não me permite melhor aprofundamento sobre os seus conteúdos.

Indo além, é possível notar que 20 anos depois alguns desses pesquisadores ainda retornaram às discussões daquele período, visto o artigo publicado também pela *Educação e Sociedade* recolocando algumas questões trazidas por Nosella com o seu *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois* (NOSELLA, 2005). Tanto Nosella (2005), quanto Lüdke e Boing (2007) possibilitam ver que não se realizam apenas revisões de pesquisa sobre esse debate, mas que também as próprias discussões seguem firmes, como o que pretendo de alguma maneira igualmente suscitar com esta dissertação.

Nosella nesse artigo recente vai dizer que

naquela época, quando marchávamos pelas ruas das nossas cidades manifestando-nos contra os governos militares, talvez pela urgência e pela ardência do momento político, afirmávamos apenas genericamente que a política e a técnica se

imbricavam. Mas não chegamos a precisar a natureza específica dessa relação: não sentimos ainda a necessidade histórica de aprofundarmos teoricamente a forma dessa integração (NOSELLA, 2005, p.228)

No trecho acima retirado de seu artigo revisor, Nosella aproxima-se do que anteriormente se situava aqui sobre a indefinição de conceitos ao tratar de política. Este autor, aliás, no final da década de 1990 publicou um livro que se pergunta no título *Qual compromisso político?*, em que discute algumas questões que somam a esse debate (NOSELLA, 1998).

Diante das diversas discussões que foram (e são) realizadas sobre as relações entre a ação e a formação dos professores com a política, seria possível questionar como a Educação Física e seus professores participam disso e o que se produziu de conhecimentos nesta área acerca dessa relação. Já foi visto que há duas pesquisas *in stricto sensu* que aludem à “formação política do professor de Educação Física” (RUBIN, 1987; FERREIRA NETO, 1989) e que, além dessas pesquisas, à exceção do que retomou o próprio Ferreira Neto em outros formatos (1993a; 1993b), também Matiello Júnior (2005) tocou diretamente essa discussão.

Seria interessante talvez ainda recuperar outras referências que em minha pesquisa não foram tomadas como foco central, que certamente tratam da relação da Educação Física com a política; entretanto, optei por restringir a análise sobre outros elementos, deixando essa abertura como possibilidade para outros estudos e tentar, para além desse levantamento, buscar na materialidade da prática de professores como se dá a formação política. É o que será feito a seguir, analisando o tema a partir da pesquisa empírica realizada.

6 PESQUISA EMPÍRICA – AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Exponho neste capítulo as informações sobre a pesquisa empírica que foi desenvolvida posteriormente ao levantamento da produção do conhecimento sobre o objeto de estudo de minha pesquisa. Aqui é analisado o tema da formação política a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis professores e professoras engajados em sindicatos, movimentos sociais, direções de escolas e parlamento municipal em Porto Alegre. Esses depoimentos versam sobre a questão central do estudo, que se pergunta sobre como se dá a formação e o engajamento político desses professores. Eles são tomados como representações do real, ou seja, uma dentre tantas outras possibilidades de apreender a realidade. Isso significa dizer que do ponto de vista teórico não assumo a perspectiva de tomar as entrevistas (representações dos professores) como o central da pesquisa, entendendo que o fenômeno que estudei, da formação política de professores de Educação Física, para ser melhor apreendido necessita ir além do que somente estas representações. Assim, embora não desmerecendo a importância da realização dessa técnica de pesquisa, deixei claro em todas as oportunidades aos professores que colaboraram com a pesquisa que os seus depoimentos não comporiam o centro da minha análise.

Procura-se expor com a maior riqueza de detalhes possível o percurso da pesquisa de campo que foi realizada, descrevendo fatos, justificando procedimentos e travando discussões que se acredita contribuam para o entendimento de como se procurou chegar a respostas para as perguntas feitas até aqui. Essa medida contribuiu para que se conseguisse realizar uma análise mais rigorosa do objeto de estudo da formação política de professores.

6.1 Definição dos entrevistados e procedimentos para a análise das entrevistas

A escolha dos entrevistados foi constituída com base na ideia de que se pretendia estudar a formação de professores de Educação Física, mas que isso não seria feito a partir do processo dessa formação, e sim do meu ponto de partida, que é o resultado ou produto dessa formação – a luta, o engajamento, a militância dos professores. Isso significa que os colaboradores da pesquisa foram definidos pelo seu engajamento em diferentes instituições, mas é necessário referir que a minha chegada aos professores não se deu a partir de quem fossem ou representassem na “política”, mas do que representam socialmente as instituições das quais fazem parte. Procurei, através de contatos e

relações com diferentes instituições ir levantando as possibilidades de professoras e professores de Educação Física que pudessem contribuir com a pesquisa para prestarem depoimentos sobre a sua formação política.

Como já foi exposto anteriormente, a intenção inicial era de contar com a colaboração de professores que efetivamente estivessem engajados em sindicatos, direções de escolas, movimentos sociais e no parlamento e desde o princípio se tinha indicações para a aproximação a alguns deles. Assim, a primeira instituição que foi mapeada foi a escola. Essa escolha atende na minha pesquisa à demanda por contribuir com o conjunto de estudos que vêm sendo realizados junto à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), cuja abrangência o Grupo de Pesquisa F3P-EFICE vem procurando estudar com a realização de monografias, dissertações e teses. Mas não só isso, já que se entendia que a direção de escolas é um trabalho que exige uma formação política aos professores que lá estão ou então, de outro modo, pelo menos este local é onde essa formação política acontece e está presente de alguma forma.

Outra instituição foi o parlamento municipal, já que se sabia da presença de vereadores de Porto Alegre que realizaram sua formação inicial em Educação Física. Talvez mais explicitamente nesta instituição, uma instância do Estado, se revela um lugar onde está presente a formação política de quem o ocupa, seja como uma preparação para lá chegar, seja durante a sua permanência aí. Assim, a Câmara de Vereadores de Porto Alegre é a instituição parlamentar definida como contribuição para a pesquisa. Outra instituição são os movimentos sociais²⁸ e, por expressar um histórico de lutas e enfrentamentos na Educação Física e representar uma importante esfera para a militância de seus professores, nesta pesquisa foi definido o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) como importante para a análise.

Ainda outra instituição é o sindicato, sendo que no município havia sido mapeada a existência de pelo menos cinco que tivessem representação de professores de Educação Física ou os mesmos engajados em alguma de suas instâncias como dirigentes. A fim de dar conta da maior abrangência possível do engajamento sindical de professores, mapearam-se sindicatos de atuação municipal, estadual e nacional, todos com sede na cidade. Assim, a Associação dos Trabalhadores em Educação

²⁸ D'Agostini (2009) utiliza a expressão "movimentos sociais de luta" com duas intenções: "a primeira, para indicar a necessidade de estudos acerca da função dos movimentos sociais atuais na disputa pela hegemonia na luta de classes, identificando suas ações com a perspectiva de construção do projeto histórico socialista. A segunda é para demarcar nossa posição contrária às classificações pós-modernas de alguns autores que situam movimentos como o MST na categoria 'novos movimentos sociais'. Esta categoria substitui a centralidade das categorias classe social e luta social por 'sujeitos populares', 'atores sociais', buscando novas identidades, marcas culturais, etc., retirando a historicidade e esvaziando o conteúdo da construção de um projeto histórico para além do capital. Esta perspectiva tem ocasionado um vazio teórico que não auxilia no entendimento de quais projetos e interesses estão em confronto, uma vez que qualquer e todo agrupamento em manifestação é denominado de 'movimento social', sem preceder uma análise mais detalhada da materialidade da luta de classes" (D'AGOSTINI, 2008, p.15). Dessa forma, chamo atenção para a o entendimento dos "movimentos sociais" que trago aqui nesta perspectiva, compreendendo o seu caráter de luta.

do Município de Porto Alegre (ATEMPA), o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), o Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul (SINPEF-RS), o Sindicato de Professores da Rede Privada do Rio Grande do Sul (SINPRO) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) foram as instituições que inicialmente estavam indicadas. À exceção do SINPEF-RS, todos os demais têm pelo menos vinte anos de história de lutas, reunindo professores de diferentes áreas, inclusive da Educação Física. Foi por esse histórico de lutas que se procurou em cada um os professores de Educação Física engajados como seus dirigentes.

Enfim, aqui se lida com diferentes instituições sociais onde a formação política é exigida e acontece. Desde o princípio, quando se elaboraram as perguntas científicas, procurou-se ao máximo caracterizar, delimitar, desenvolver alguma ideia sobre isto que se quer expressar quando se refere a essas instituições, locais de trabalho, espaços de engajamento político. Embora nem mesmo neste momento talvez se tenha melhor exposto esse esforço, procurou-se que mesmo essa ainda insuficiente caracterização tenha o auxílio para a sua compreensão com as informações que serão trazidas abaixo. Falar-se-á de professores e professoras que se dispuseram a depor sobre a sua formação política, ainda que com estas e outras limitações, as quais se espera dirimir no conjunto da análise.

Por uma série de questões que procurarei expor ao longo do texto, alguns dos contatos iniciais não foram possíveis de se efetivarem, embora eu creia que isso não represente prejuízo para a análise. Ao todo, foram recolhidos os depoimentos de seis professores, sendo duas delas diretoras de escolas, dois dirigentes sindicais, um militante de movimento social e uma vereadora. Entre os sindicalistas, tive dificuldades de contatar os membros do SINPEF-RS, e apesar de insistir em tentativas de contato com o seu atual presidente, não obtive resposta à minha procura. Da mesma forma, as buscas no SINPRO não deram certo, embora eu tenha marcado e remarcado por três vezes uma entrevista com um professor de Educação Física que é dirigente dessa instituição no Rio Grande do Sul. Do CPERS, a dificuldade foi encontrar algum professor da atual direção que tivesse formação inicial em Educação Física e, assim, a sua ausência na pesquisa se deve à minha própria desistência em procurar em outras instâncias que não a direção estadual do sindicato professores para as entrevistas.

Ainda em relação à definição e execução das entrevistas, eu havia inicialmente programado realizá-las com três diretores de escolas da RMEPA, o que totalizaria um número de dez colaboradores, mas chegando ao final dos prazos, acabei optando por não seguir procurando mais professores, já que o andamento da escrita da dissertação, juntamente com as transcrições e análises que eu mesmo realizei na integralidade, ainda aliado às demais tarefas fizeram com que fossem reduzidos os contatos e conseqüentemente o universo de entrevistados. Optei portanto por realizar na sua integralidade todos os contatos, entrevistas, transcrições e análises, o que de certa forma também

facilitou para o controle das informações e de todos os detalhes e nuances que envolveram o processo da pesquisa.

Abaixo é apresentado um quadro que sintetiza as informações que serão esmiuçadas na próxima seção (v. Tabela 3). Aí é possível visualizar os nomes das professoras e professores que foram entrevistados, a instituição à qual se vinculam e onde realizaram sua formação inicial, além dos períodos de experiência docente e de engajamento na função que motivou-me a entrevistá-los.

	NOME	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	OUTRA FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE²⁹	ENGAJAMENTO POLÍTICO³⁰
1	Giovanni Frizzo	Militante de movimento social	MNCR	UFRGS	Doutorado/EF (em curso)	4 anos	2 anos
2	Manoel Cruz	Sindicalista	ANDES-SN	UFPEL	Especialista/EF; Mestre/EF	25 anos	3 anos
3	Martha Rosa	Sindicalista	ATEMPA	IPA	Especialista/EF	22 anos	2 anos
4	Cintia Kovara	Diretora de escola	EMEF Mario Quintana	UFRGS	Especialista/EF	11 anos	2 anos
5	Sofia Cavedon	Vereadora	Câmara de Vereadores de Porto Alegre	UFRGS	Magistério; Especialista/EF	8 anos (até 1991)	9 anos
6	Rosa Medeiros	Diretora de escola	EMEEF Prof. Elyseu Paglioli	IPA	Especialista/EF; Bacharel em Direito	30 anos	5 anos

Tabela 3: Informações sobre as professoras e professores na ordem das entrevistas.

Note-se que os nomes dos professores são reais, fato que foi uma preocupação ao longo do processo de inserção na pesquisa de campo. A opção feita com esse procedimento procura responder a uma discussão sobre a ética presente no trabalho científico. Em meu entendimento não haveria, no caso de minha pesquisa, maiores problemas em tratar com os entrevistados como casos reais de professoras e professores engajados na política. Como o que se pretende não é avaliar as suas trajetórias, criticar seus posicionamentos, confrontar suas ideias ou questões como estas, mas sim

²⁹ Estou considerando o período de “experiência docente” o tempo compreendido desde o ano de formatura dos professores até hoje. No caso da professora Sofia Cavedon, ela mesma deixa explícito que sua experiência docente foi interrompida desde que assumiu integralmente demandas sucessivas no sindicato, na Secretaria de Educação e no parlamento municipais; por isso ela é a única que a contagem deste tempo interrompe-se.

³⁰ Ressalta-se novamente que o período considerado na tabela diz respeito ao tempo de engajamento na atual função, ou seja, na instituição a que os professores estão vinculados neste momento em que se realizou a pesquisa. Se fosse recuperada a história de vida de cada um dos colaboradores, se veria que esse período se estenderia em todos os casos, já que todos tiveram experiências anteriores em outras instituições ou lutas políticas e, de acordo com os relatos, o seu engajamento iniciou anteriormente a estes atuais vínculos.

utilizar seus depoimentos como parte da composição de uma análise sobre a formação política de professores de Educação Física, deixei claro a todos e cada um essa situação e obtive sua concordância em utilizar os seus nomes reais para a publicação da pesquisa. Assim esclarecidos, todos livremente consentiram com este procedimento assinando documentos (Apêndices 2 e 3), não sendo necessário referir-se aos colaboradores do estudo com nomes fictícios.

Procurarei caracterizar abaixo esse conjunto de entrevistados e expor seus depoimentos para dar conta do universo empírico com o qual lidei; porém, a fim de evitar uma mera e simples exposição das informações de forma desarticulada, fiz a opção por apresentá-las em forma textual, estabelecendo as relações possíveis e me estenderei em reproduzir trechos das entrevistas com partes relevantes para a análise empreendida.

Dessa maneira, também foi feita a opção por diluir na análise as categorias que foram relevantes encontradas na pesquisa empírica. Procurando articular as informações obtidas a partir dos depoimentos dos professores com as discussões realizadas anteriormente sobre as referências teóricas que vieram à tona, será analisado o aspecto da formação política a partir dos principais temas que sobressaíram nas entrevistas, tratados à luz das categorias do método que me move como as categorias de conteúdo (KUENZER, 1998), que foram as seguintes: a formação inicial, as relações familiares e a prática social.

Como cada entrevista transcorreu de modo diferente, já que a minha opção foi realizá-las na forma semi-estruturada (pelas questões já referidas anteriormente de uma demanda do processo empírico), muitas das questões que haviam sido previstas no roteiro de entrevistas (Apêndice 4) não tiveram respostas diretas e ficaram diluídas em meio a considerações de diversas ordens. Algumas vezes, aconteceu de os colaboradores não se aterem ao foco de análise da pesquisa, já que esta forma de inquirição permite uma certa liberdade ao entrevistado (e também ao entrevistador). Desse modo, a análise circundará essas três categorias, que expressam uma perspectiva geral sobre o que revelou a pesquisa de campo, embora tantas outras questões pudessem ser consideradas³¹, mas que, segundo entendo, estarão contempladas e incorporadas nessas três.

Entende-se, portanto, que as categorias “formação inicial”, “relações familiares” e “prática social” são aquelas que reúnem as informações trazidas pelos colaboradores e auxiliam na aproximação de uma resposta ao problema de pesquisa e a alcançar os objetivos da dissertação, sendo a partir delas que se procederá à análise. Contudo, é necessário mencionar que as trato como uma forma didática de apresentação, ou seja, como uma demanda do método de exposição. Assim,

³¹ Outras questões menos relevantes, contempladas nas categorias de conteúdo são, por exemplo, “conjuntura social”, “conjuntura política”, “projeto histórico”, “concepção de política”, “concepção de Educação Física”, “forma de consciência”, “necessidade”, “trabalho”, entre outras.

não será feita nenhuma distinção sobre elas em sessões diferentes neste capítulo, já que importará mais a articulação dos elementos que compõem a análise e a própria análise, que contém as relações que foram possíveis de fazer em uma triangulação dos elementos científicos. Esse procedimento realizado para levantar as categorias de conteúdo com as quais se está lidando, na verdade, compreende um trabalho exaustivo que se iniciou principalmente a partir da transcrição das entrevistas, mas que ultrapassa esse momento, já que advém do trato com o método materialista histórico-dialético e também é posterior ao mesmo, pois exige o trabalho de leitura, releitura e análise das próprias categorias tomadas inicialmente.

6.2 Sintetizando as discussões a partir da releitura dos depoimentos – um debate com os professores em forma de análise

Nesta seção se caracteriza brevemente os professores depoentes na pesquisa. São trazidas as informações resumidas de sua trajetória “política” (questões familiares, sua chegada ou ingresso na política e no trabalho que atualmente exercem, etc.). Faz-se também a análise mais detida sobre a formação e o engajamento político com a triangulação dos dados, procurando estabelecer relações entre a teoria e a conjuntura apresentadas anteriormente com a investigação empírica que foi realizada, umas subsidiando e articulando-se às outras.

De início, ainda quando se elaborava preliminarmente o estudo, partiu-se da ideia de que há entre o professorado de Educação Física o compartilhamento de certas “crenças” em relação ao seu trabalho e na cultura escolar, baseado nos estudos de Molina Neto (2003). É o que se expressa, por exemplo, pelas “crenças” “do pouco valor da atividade docente”, “do professor diferente”, “das finalidades educativas distintas” e “de um modelo de professor necessário para a escola pública” (MOLINA NETO, 2003, p.152). Segundo esse autor, a participação política do professorado de Educação Física é bastante relevante na escola pública e se dá em dois âmbitos relacionados entre si: a administração escolar e a relação com os alunos.

a ampla liberdade relativa de que dispõem para atuar, o fato de trabalhar de acordo com suas preferências pessoais, a programação de ensino pouco sistematizada e uma relação muito próxima com o aluno oferecem aos professores de educação física possibilidades de ocupar um espaço político privilegiado na cultura da escola (MOLINA NETO, 1998, p.40).

Segundo os levantamentos de Molina Neto (1998) sobre as escolas da RMEPA, quase um quarto das direções nas escolas (22,5%) era ocupada por professores de Educação Física no ano de 1995; além disso, um décimo (10%) das vice-direções também eram ocupadas por estes professores. Seria correto, então, afirmar que os professores de Educação Física ocupam cargos de direção como os mencionados porque são professores diferentes dos demais na escola? Seria possível atualizar esse quadro e conseguir verificar se essa situação ainda é procedente? A pesquisa realizada também pretende responder a essas questões, ainda que não sejam o elemento central de análise. Foi assim que entendi que a direção de escolas faria parte do universo empírico para análise, pois avalei que esse dado expressa quantitativamente uma situação relevante em relação aos professores de Educação Física na educação pública do município de Porto Alegre.

Com isso, chegou-se ao contato de duas colaboradoras, diretoras de escolas na RMEPA. O contato com ambas se deu por intermédio de outros colegas que participam de atividades de militância em locais aos quais também me vinculo. Assim, Cíntia Maria Kovara, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario Quintana e Rosa Maria Noschang de Medeiros, diretora da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli compuseram o quadro de depoentes.

A professora Cíntia Kovara é formada há 11 anos, tendo concluído seu curso na UFRGS e leciona na RMEPA há “seis ou sete anos” (sua informação não foi muito precisa na entrevista), sendo que ingressou na mesma escola onde trabalha até hoje. Além da formação inicial em Educação Física, concluiu um curso de Especialização na ESEF/UFRGS. Na direção desta escola, está no segundo ano de mandato, mas também foi vice-diretora durante dois anos e meio na gestão anterior à atual.

A Escola Mario Quintana, que a professora dirige, fica localizada no bairro Restinga, zona periférica da cidade de Porto Alegre. Esta região é um dos principais “focos de pobreza” dentre as demais do Orçamento Participativo da cidade, já que os índices de carência de condições de saúde, aliados aos de carência de condições de trabalho e renda e de habitação se conjugam e formam este quadro de uma pobreza “multidimensional”. É o que indicam pesquisas oficiais deste município:

quando comparadas as diferentes regiões, identificamos que a Restinga apresenta os maiores níveis de carência nas dimensões Saúde e Trabalho & Renda, estando na segunda pior posição na dimensão Habitação. Apenas na dimensão Educação a Restinga tem um nível menor de privação estando no 13º lugar (PORTO ALEGRE, 2007, p.40-41).

Essa pesquisa trazida acima refere informações sobre questões gerais da vida da população na cidade, sendo que nesse trecho fala-se da Restinga. É possível notar que no âmbito da Educação a

“carência” é amenizada, mas ainda assim, ao referir-se ao seu trabalho como diretora da escola, Cintia Kovara recorda desta realidade de privações que enfrenta a comunidade de sua escola:

As pessoas com os seus problemas, com as suas coisas, e ainda por cima uma realidade que a gente vive aqui muito... perversa, assim, né. A gente “tá” com o tráfico na porta, a gente “tá” com a pobreza – não pobreza, a miserabilidade, né. Eu tenho muitos alunos que não têm saneamento básico em casa, que não têm o que comer [. . .]. E é isso que eu acredito, assim, nesse trabalho pra esse povo que a gente possa cumprir a nossa função social, né. E hoje, cada vez mais, a escola completamente sozinha... O único aparelho do Estado que “tá” efetivamente na comunidade somos nós... (CINTIA KOVARA, entrevista 4, diretora de escola).

Esta questão também foi trazida por outros professores e a sua visão sobre a totalidade social e sobre a realidade mais geral da sociedade em que vivemos é apenas um dos elementos que compõem a sua formação política. Por exemplo, a professora Martha Christhina Gomes da Rosa, outra de nossas colaboradoras, é formada há 22 anos pelo IPA e concluiu uma Especialização na ESEF/UFRGS. Há dois anos é diretora financeira da ATEMPA e também se refere à mesma questão, como se pode ver a seguir:

E aí tu tem que ver que tu tem que “tá” lutando [. . .] não precisa mais ficar brigando pelo meu trabalho, mas tem que lutar pelas condições de trabalho da escola e também tuas, mas também daquela situação de pobreza daquela periferia, de tu vê... buscar qualidade na escola, não só qualidade do teu uso, mas a qualidade de educação pr’aquele aluno. E nisso tu vai tendo que sair de cima do muro, tu vai ter que ir definindo, né. Tu “tá” sempre na definição, tem que sempre “tá” na luta, não por ti, é por ti em alguns momentos, mas pelas pessoas, por aqueles que são desfavorecidos, né. Ou que não tem, acho que não tem condição de brigar ou de exigir seus direitos (MARTHA ROSA, entrevista 3, sindicalista).

Esta professora, além de sindicalista, também trabalha em uma escola da RMEPA, e é por isso que argumenta em favor da luta pelas condições de trabalho na escola e em defesa dos “desfavorecidos”. Vê-se por esse trecho do depoimento que aí também se indica uma “tomada de posição”, ou seja, algum momento em que esta professora se viu em sua prática profissional “forçada” pela realidade a assumir uma postura, definir-se a favor de um determinado lado na correlação de forças entre uma concepção e outra diante da realidade de seus alunos, em grande maioria moradora da periferia da cidade. Está bastante presente nos argumentos dessa professora o caráter de luta, o que se evidencia talvez pelo papel que joga no sindicalismo, em uma função relevante como é a da gestão financeira de uma instituição com aproximadamente 3000 sócios.

Voltando à realidade da escola, entrevistei também a professora Rosa Maria Noschang de Medeiros, formada há 30 anos pelo IPA, sendo que está na RMEPA há 28 anos. Além disso, também é

professora da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul (RPE-RS) há 27 anos. Após a formação inicial em Educação Física, concluiu Especialização na área de Educação Física para Educação Especial. Iniciou também, sem concluir, o curso de Fisioterapia e, ainda, concluiu o curso de Direito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Atualmente é diretora de uma das quatro escolas “especiais” da RMEPA que, segundo ela, diferencia-se bastante do trabalho de outras:

Bom, o trabalho na escola especial começa que tem um diferencial que os alunos permanecem, em sua maioria, mais tempo nessa escola. Nós atendemos alunos de zero a 21 anos. Então se pressupõe que ele poderia entrar com zero e sair aos 21 anos de idade, se não fosse encaminhado, nesse intermeio, para um outro espaço (ROSA MEDEIROS, entrevista 6, diretora de escola)³².

Rosa Medeiros é a professora entrevistada que tem maior tempo de experiência no magistério. Pelo seu depoimento, é possível verificar que a sua experiência profissional sempre esteve ligada a uma Educação Física que tem o seu lugar na escola, mas que também se caracteriza pela prática diversa, em diferentes locais e instituições. Sua trajetória compreende o trabalho em abrigos, hospitais, praças, além da escola:

eu trabalhava pela manhã no Hospital Psiquiátrico São Pedro e à tarde na FEBEM³³ e à noite eu fazia a faculdade. Depois de formada eu trabalhei também nas praças, né, que hoje estão congregadas todas na Secretaria Municipal de Esportes [. . .]. E depois eu trabalhei em escola na Educação Física (ROSA MEDEIROS, entrevista 6, diretora de escola).

As direções de escolas municipais em Porto Alegre são escolhidas por eleição direta pela comunidade escolar, sendo que participam do pleito professores, funcionários, pais e alunos. Se ainda fossem recuperados os argumentos de Molina Neto (1998; 2003), se notaria que essa condição é favorável à eleição de professores de Educação Física para diretores, pois, segundo o autor, esse professorado é bastante próximo dos alunos e isto tem grande influência. No caso das duas diretoras que foram entrevistadas, porém, por uma casualidade a forma como assumiram estes cargos se deu de forma diferente, ao que parece, sem esta influência. Essas duas professoras foram levadas a ser diretoras das suas escolas contra uma “intervenção” da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PA). No caso da professora Cintia Kovara, foi evitando que esta intervenção

³² Além desse trecho que reproduzi, a professora Rosa Medeiros caracterizou longamente o trabalho diferenciado da escola especial que dirige. Como minha análise não pretende ater-se a este aspecto, optei apenas por esse trecho para resumir, ainda que imprecisamente, as tantas diferenças do trabalho que se processa nas escolas especiais da RMEPA.

³³ Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, que desde 2002 no Rio Grande do Sul passou a ser denominada Fundação de Assistência Sócio-Educativa (FASE).

acontecesse e, no caso da professora Rosa Medeiros, isso se deu após esta intervenção em sua escola e impedindo que essa situação permanecesse.

Rosa Medeiros explica como se deu esse processo em sua escola:

a escola teve... alguns problemas de ordem administrativa, então houve uma intervenção em nível do município. Veio uma comissão de sindicância, se instaurou uma sindicância [. . .] Da SMED, que vem e prevê algumas questões administrativas, né. E essa pessoa que veio, ela se candidatou praquela um ano e meio que restava, porque a nossa escola não teve eleição, então, na época que deveria ter sido, e ela se candidatou. Ela tinha vindo uma pessoa que tinha vindo de fora, ficou na direção da escola (ROSA MEDEIROS, entrevista 6, diretora de escola).

Assim, no caso desta professora a sua candidatura à direção da escola representou a busca de uma solução do coletivo dos professores, que incentivaram-na no sentido de que alguém “de dentro” da escola, conhecendo os seus problemas e a sua realidade assumisse o cargo, para que não fosse mais necessária a intervenção da SMED/PA. Já no caso de Cintia Kovara, a situação foi diferente:

Na verdade a gente não deixou vim uma intervenção. E pra não vim uma intervenção, a gente uniu um povo – uniu, na verdade, todos os professores – nos reunimos na casa duma professora, e disse “bah, nós vamos ter que fazer alguma coisa, porque senão o troço, vai vim alguém de fora, né”. Aí a gente fez um grupo e esse grupo assumiu. E eu já tava na equipe, né. [. . .] Aí no final do ano eu já tava na vice-direção. Então, fiquei dois anos meio na vice-direção. E aí chegou no final dessa gestão e também ninguém queria. Ia acontecer a mesma coisa. [. . .] Eu disse “bom, agora que nós vamos colher algum fruto, quem sabe a gente vai conseguir, né, por ter desafiado um monte de coisa, e tal”, aí resolvemos ficar. Daí eu fiz uma chapa que daí eu assumi a direção (CINTIA KOVARA, entrevista 4, diretora de escola).

Percebe-se pelos relatos dessas professoras que houve uma necessidade imposta pelas situações em suas escolas para que assumissem a direção. Embora diante de conjunturas diferentes, ambas colocaram esse fator da necessidade como bastante relevante em sua trajetória até o engajamento como diretoras de escola, e isso se deu como uma espécie de “projeto coletivo” de um grupo maior de professores dos quais elas foram meras “representantes”. Avaliando esses dois casos a partir das informações colhidas nas entrevistas, não havia qualquer projeto (plano) individual anteriormente concebido que as conduzisse a esse engajamento. Houve, por outro lado, uma necessidade coletiva de ordem prática e a sua disposição em serem representantes. Isso também é o que aparece no relato da professora Martha Rosa, conforme se vê a seguir:

Eu entrei por que, justamente por falta da composição. Porque meu trabalho sempre, ele no grupo e na construção, é um trabalho de bastidor. Então não é um

trabalho de frente, é um trabalho de bastidor. E eu não me importo de fazer esse trabalho de bastidor, porque eu não gosto muito dessa exposição. E aí como é que se deu, se deu porque a pessoa faltou, faltaram pessoas que, enfim... Porque na hora que tu vai compor uma chapa, tu precisa também desse trabalho técnico, tu precisa dum trabalho do conhecimento daquela pessoa, da capacidade delas de botar em ação algumas coisas. Então nem sempre é aquela pessoa que vai falar numa assembléia, né. Tem no grupo pessoas com tais perfis que tu sabe que, bom, e aí, nisso que eu entrei. Só que com isso, o que acontece, eu entrei sabendo que eu não iria pra linha de frente de início. Mas a situação do dia-a-dia ela te impõe isso, né, de que às vezes não tem outra pessoa, não tem, tu vai ter que ir lá (MARTHA ROSA, entrevista 3, sindicalista).

Essa professora assumiu uma posição que, embora não se expressa como a “linha de frente”, em algum momento, segundo ela mesma, isso inevitavelmente acaba acontecendo. Da mesma forma, isso foi o que ocorreu com a professora Sofia Cavedon. Ela é formada pela UFRGS há 23 anos e também realizou um curso de Especialização na mesma instituição. Sua experiência como professora tem uma interrupção, como abordei na exposição da Tabela 3. Isso ocorreu porque essa professora acabou, em sua trajetória, assumindo demandas sucessivas primeiro na ATEMPA, depois no Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (SIMPA), depois ainda na SMED/PA e posteriormente na Câmara de Vereadores de Porto Alegre como parlamentar. O interessante, para seguir com a sequência de minha análise, é que a forma como foi levada a esse cargo também representou um projeto coletivo, tal como no caso das diretoras que foram apresentadas anteriormente:

Na verdade, no terceiro ano, nas férias, o Zé Clóvis liga pra mim... Eu tava em férias, último ano (2000, né). E disse “olha, o grupo já decidiu, nós vamos ter representação e tu é candidata”. Me lembro que estragou as minhas férias, porque era uma coisa que não tava na minha... Eu sempre fui do “projeto coletivo”, né. [. . .] nunca foi o meu nome à frente, né, e quando decidiu isso foi um negócio assim, pra elaborar, pra... Fazia parte dum projeto coletivo, né, o Zé Clóvis era o Secretário, eu era a Secretária Adjunta e... Então, bom, e isso, em 2000 tenho que assumir, assumo essa frente da disputa do mandato de vereadora a partir do projeto da educação, né (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora).

Segundo o seu depoimento, para a professora Sofia Cavedon não se vislumbrava a possibilidade de que viesse a assumir a vereança, mas sim, após três anos de gestão no sindicato, retornaria à escola da qual fora liberada para o trabalho. Assim, adveio como uma demanda do seu coletivo, nesse caso, o partido do qual faz parte (Partido dos Trabalhadores), o que também ocorreu quando das anteriores passagens do SIMPA à SMED/PA, no período em que o PT governava o município.

Diferente do que eu esperava encontrar e do que se averiguou no caso dos demais colaboradores, o envolvimento com a Educação Física para a professora Sofia Cavedon, na verdade, foi apenas um elemento menor na trajetória que a levou até o parlamento. Conforme seu depoimento,

foi a sua prática no trabalho dando aulas como professora e a vivência na Casa do Estudante da universidade que causaram um primeiro “impacto político”:

[Em] 83 eu entro no Sevigñè³⁴ como professora, que aí começa a mudar a minha vida, né. Porque antes era... eu digo que a primeira mudança é... [. . .] a primeira formação política – impacto político mesmo – foi a Casa do Estudante, não foi a ESEF. Então na ESEF eu não lembro de movimento estudantil e de coisas que tenha me envolvido lá. Assim: era a técnica, era a discussão... [. . .] comecei a ir nos Encontros de Educação Física, e na época, a grande discussão era “qual a identidade da Educação Física?”, “Educação Física cuida do corpo e mente” (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora).

Esta professora antes de entrar na Educação Física havia concluído o curso de Magistério em Veranópolis, sua cidade natal no interior do Estado. Conforme relatou, o seu primeiro trabalho em uma escola privada e posteriormente o seu ingresso na carreira do magistério no ensino público se deu não pela Educação Física, mas como professora normalista, ainda sem ter concluído o ensino superior, fato que inclusive atrapalhou a conclusão do curso, que se estendeu mais do que deveria por não haver, à época, condições na ESEF/UFRGS para os estudantes que trabalhavam. A dificuldade de matricular-se em disciplinas noturnas, a necessidade de trabalhar para sobreviver longe da família e o seu envolvimento com a preparação e realização das aulas que assumira na escola foram alguns desses motivos relatados.

O envolvimento com a política, no caso desta professora, veio justamente a partir de seu trabalho na escola. Sobre isso, diz o seguinte:

entrei do município e já comecei a participar da discussão do Plano de Carreira, porque aqui a Secretária era a Neuza Canabarro e o prefeito era o Collares, né. E a nossa Associação de classe, a ATEMPA, “tava” em pleno debate com a Neuza sobre o Plano de Carreira. Então a gente entrou no município e a minha escola já em turbulência, né: greve contra o Collares... E eu, imagina, já comecei a me envolver [. . .] E no América³⁵ eu entrei no ano seguinte no Estado, daí, na “Greve dos 96 dias” [. . .] a gente vai se metendo, quem abre a boca... – virei presidente do Grêmio de Professores do América, da Escola América do Estado... – na “Greve dos 96 dias” (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora).

Olhando para este exemplo, é interessante notar como esta premissa da prática, da materialidade se visualiza claramente na formação política dos professores. Se aqui fosse interrompida a análise, com os casos que já foram apresentados, se perceberia que tanto no caso de um “empurrão” de um coletivo de professores para que um indivíduo assumira uma posição de direção ou liderança quanto no caso de se deparar com uma situação concreta tal como expressa uma greve ou as

³⁴ Escola privada de Porto Alegre.

³⁵ Escola Estadual de 1.º Grau América, em Porto Alegre/RS.

condições de vida dos seus alunos, é a prática que determina tanto a ação, quanto a consciência dessas professoras. No caso da professora Sofia Cavedon, trazido logo acima, não foi diferente, segundo minha avaliação.

O caso de outro professor também evidencia esta relação com a prática. O professor Manoel Luís Martins Cruz, que é formado há 25 anos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e concluiu um curso de Especialização na mesma instituição, há três anos faz parte da direção do ANDES-SN. Ao contar sua trajetória, uma passagem deixa bastante clara a relação entre a vivência de uma situação prática de sua vida profissional e o engajamento político:

E... no dia a gente tinha que levar um documento chamado “fono” – era o documento da nomeação, pra tomar posse – eu cheguei na escola, encontrei o vice-diretor [. . .] entreguei o “fono”, atravessei o pátio e fui pro auditório, porque havia uma assembléia dos municipais, que reunia professores e todos os servidores da Prefeitura, e a proposta era greve. Eu entreguei o “fono” e entrei em greve na mesma manhã (risos) – o que já me valeu uma certa, digamos, dificuldade de relacionamento com os colegas mais conservadores da escola, né. Já no primeiro dia, assim, – na verdade, no segundo dia, porque no segundo dia teve uma assembléia interna, só do colégio, onde iam discutir a greve e eu digo “ah, mas não tem discussão... eu já ‘to’ em greve, teve assembléia ontem do sindicato”... Ali já foi uma bronca, né. Mas... conseguimos depois parar o colégio, paramos os funcionários do colégio (MANOEL CRUZ, entrevista 2, sindicalista).

Quando em outro capítulo foi argumentado que a greve didaticamente é uma manifestação das mais interessantes da consciência em si, supus as relações situadas acima. Ela permite que os professores se identifiquem com outros que vivenciam as mesmas relações no trabalho, que recebem o mesmo salário, que se deparam com a mesma realidade, enfim, e aí abre-se uma possibilidade para a manifestação dessa consciência reivindicatória, que tem na ação coletiva a sua expressão.

Se é a prática em última instância que determina a ação e a consciência, isso se percebe com mais clareza no caso dos movimentos sociais, para quem a prática se impõe efetivamente como uma dura realidade e, portanto, engajar-se passa a ser uma necessidade que os impele. O professor Giovanni Felipe Ernst Frizzo, formado há quatro anos e atualmente realizando doutorado na UFRGS hoje é um dos coordenadores do MNCR. As suas impressões dão conta desse aspecto que está sendo tratado:

A necessidade. A necessidade, porque... existe uma coisa que a gente sempre acaba falando que na maioria das vezes a gente quer estar em qualquer outro lugar, que não numa reunião, que não fazendo parte dum coletivo, que não tendo que brigar por alguma coisa, a gente não quer ter que apanhar da polícia, a gente não quer ter que passar a madrugada estudando pra tomar um posicionamento, a gente não quer ficar fazendo fala, brigando, se incomodando com ninguém... A gente não quer isso, ninguém quer isso. Mas é necessário. Tem muitas coisas que, por mais

que tu te identifique com as coisas, tudo o mais, tu não faz porque tu gosta – faz porque tem necessidade. Isso é anterior ao prazer ou qualquer coisa que tu sintas na organização política... E isso é uma coisa de se pensar, assim, porque muitas pessoas identificam vários problemas em várias coisas. Porém, tu não tem, nessa vida assim da gente, nessa formação, a gente não tem muito incentivo ou estímulo a tu te organizar e a tu brigar pelas coisas... que tu quer ou tu identifica que mais pessoas, veem como um problema, assim. Então eu vejo isso, às vezes que tu questiona a realidade, tu identifica que tem mais pessoas que também fazem os mesmos questionamentos, aí tu sentes que organizando coletivamente tu acaba esclarecendo algumas coisas, mas também formulando possibilidades de mudança, e tu organizando coletivamente, tu acaba tendo um espaço coletivo onde a necessidade de mudança, ela se apresenta como anterior a qualquer outra coisa. Então, em uma palavra, eu acho que é isso: o que faz, o que move a gente a se organizar é a necessidade (GIOVANNI FRIZZO, entrevista 1, militante de movimento social).

Entre outras questões, esse professor relatou alguns enfrentamentos com a polícia em manifestações de rua e vários debates de que participou. A passagem reproduzida acima ilustra o caráter de luta que estou procurando evidenciar na atuação dos movimentos sociais, tal como também se expressou a professora Martha Rosa anteriormente. Quando se fala que é a luta que caracteriza os movimentos sociais e não a mera união de indivíduos pautados por uma “ideia” ou “identidade” comum, por exemplo, isso significa, de acordo com as palavras do professor, que há uma certa prioridade da atividade militante em detrimento de outras questões da vida, às vezes o que caracteriza os próprios indivíduos que neles militam.

Vianna (1999) autora que já foi apresentada em momentos anteriores, discute o caráter prioritário da militância de professores, o que ela trata como o predomínio de um “modelo sindical” na militância docente. Sua pesquisa traz elementos para a compreensão de que para muitos professores, a militância política passa a ser uma necessidade quase que vital, o que os leva a uma dedicação exclusiva às tarefas e demandas do seu engajamento.

Quando questionei se poderia haver algum momento específico da sua trajetória que o tivesse levado a engajar-se com a militância política, Giovanni Frizzo destacou como isso se processa:

talvez um processo de desalienação... – to inventando uns termos aqui né – talvez um processo de desalienação primária assim, né. [. . .] Mas é quando tu começa a identificar na prática a contradição. Quando tu começa a ver que o mundo não precisa ser... nem sempre foi assim, e nem sempre precisa ser assim, né. Aí tu começa a identificar que, bom, se a história mostra que o mundo “tá” em constante movimento e que ele muda e transforma o tempo todo, talvez seja nosso papel também continuar esse processo de transformação do mundo, até que a humanidade consiga ter condições de viver de uma maneira mais humana mesmo (GIOVANNI FRIZZO, entrevista 1, militante de movimento social).

Assim, ainda que este professor não tenha apontado algum momento em que a sua vida tenha “mudado” e voltado-se para a política, é o desvelamento da realidade o que caracterizaria este momento, a partir do qual imperiosamente a busca por alterações emerge a um primeiro plano. Há, segundo esse ponto de vista, uma situação em que o indivíduo, ao deparar-se com a realidade, não é capaz de visualizá-la em sua totalidade, não vendo com clareza os problemas por que passa ou então avaliando que eles são irremediáveis, naturais. Essa situação estaria próxima da “primeira forma de consciência” que foi referida em Iasi (2007) em capítulo anterior. Assim, é no processo de “desalienação”, como refere o professor, ou em uma “segunda forma de consciência” (IASI, 2007) – a consciência política reivindicatória – que se abre a possibilidade para o engajamento.

E aí tu vai, na conversa com as pessoas tu vai te deparando com uma realidade que parece que ou tu não via ou que ela não pertence a uma realidade que a Universidade faz questão de mostrar. E mais ou menos por aí, por essas conversas aí – tem o convite pra algum espaço pra ti ir, pra ti ir pr’uma outra atividade, e tal – e aí tu começa a ver que a coisa é um pouco maior do que uma conversa (GIOVANNI FRIZZO, entrevista 1, militante de movimento social).

Essa situação, em que a realidade parece estar velada, mascarada em relações sobre as quais aparentemente o indivíduo não tem nenhuma possibilidade de interferir – ou seja, em que o homem está alienado da própria História e do destino humanos (cf. LESSA, 2005) –, explicitamente era o que ocorria nos anos da ditadura civil-militar no Brasil. São conhecidos os argumentos de que as políticas de governo muitas vezes eram realizadas no sentido de escamotear cada vez mais a realidade de repressão, perseguição, injustiça à qual era submetida a população brasileira, e o exemplo da Copa do Mundo de Futebol de 1970 é um dos quais mais se comenta. Conforme já foi referido a partir de estudos que auxiliam a compreender a formação e o engajamento político de professores (VIANNA, 1999; 2001; PEREIRA, 2003), este período, ao mesmo tempo em que amordaçava (FERREIRA NETO, 1989), também alavancou a participação política de professores. Diante desse quadro conjuntural, os depoimentos coletados das professoras e professores também colocam interessantes questões para análise sobre a formação política e o engajamento dos professores, conforme expressam os trechos abaixo:

Então, toda uma formação católica, numa cidade que não se tratava de política. Eu não lembro de nada em relação à discussão política – eu que nasci em 63, né. Pelo menos a minha formação foi toda em plena ditadura militar, não tinha movimento de rebeldia em Veranópolis, não tinha. A juventude era muito alienada lá ou muito reprimida, né. Me lembro da minha mãe dizer que “aqui não se fala em política”. Dizer em casa “aqui não se fala em política” (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora).

E entrei na ESEF, então, em 79. 79, uma época em que, como eu falava há pouco, havia muito incentivo pro esporte. Mais ou menos em 71 ou 72 a criação do Jogos Brasileiros, Jogos Escolares, Jogos Universitários, e essa era uma fase ainda durante a Ditadura, embora não se soubesse que havia uma ditadura. [. . .] E... então havia muito investimento em esporte, tanto que os Jogos Universitários Gaúchos de Educação Física tinham recurso. E era muito recurso. Passava dificuldades pra ir pra jogos, nós “ficava” em alojamento, que era uma festa. E aí participamos muito dos Jogos Escolares. E a minha formação, na época, o curso de Educação Física eram três anos. E era um curso eminentemente técnico, embora fosse “Licenciatura e Técnico em Desporto”, mas era um curso que tinha a centralidade da sua formação ao redor do ideal da aptidão física da saúde e da técnica. E na verdade, a gente saía do curso sem condições de ser técnico e sem condições de ser professor. Não se conseguia uma definição em torno disso. Mas o marcante, também, dessa época, era a omissão quase completa dos professores no sentido de informar – pelo menos informar – os estudantes em um curso superior do que se passava no mundo e o que se passava no nosso país. Então foi 79, 80 e 81, um período ainda em que começava a... aquilo que depois se convencionou chamar de “abertura lenta e gradual”... lá do Governo Geisel. Mas... havia esse grande investimento no esporte e essa ausência de comentários (MANOEL CRUZ, entrevista 2, sindicalista).

Nota-se pelas passagens acima duas experiências diferentes, mas que encerram uma mesma opinião sobre a realidade daquele período. Na primeira situação, da professora Sofia Cavedon, é possível relacionar a sua impressão sobre a “política” e a realidade brasileira com as relações familiares e com as vivências da juventude em sua cidade. Na segunda situação, do professor Manoel Cruz, também é possível relacionar esta realidade com os aspectos mais intrínsecos à área do esporte e da Educação Física, já que ele relata suas vivências à época como desportista e estudante em formação inicial. O curioso talvez seja a sua opinião sobre que estes assuntos eram omitidos em sua formação inicial.

Nesse caso, é possível considerar que tanto aquela jovem geração estava alienada de seu destino e da realidade que os circundava, quanto que essa alienação era potencializada e até promovida oficialmente. O Professor Manoel Cruz traz exemplos bastante contundentes que expressam essa conjuntura à época, quando o Estado utilizava o esporte como um mecanismo explicitamente político para promover a “ilusão do público”³⁶. Isso se manifestou, pelo visto, também no nível da formação inicial, seja por meio da desportivização dos currículos, seja pela interferência nas organizações estudantis (pelo silenciamento e proibição das organizações de luta dos estudantes ou mesmo pela sua inexistência, conforme o depoimento de Manoel Cruz demonstra³⁷), seja por um

³⁶ Taffarel e Santos Júnior (2007) demonstram que as políticas públicas de esporte atuais também reproduzem a mesma lógica escamoteadora da realidade.

³⁷ A entrevista com o professor Manoel Cruz está colocada em apêndice nesta dissertação, não só para colocar uma das entrevistas que foram realizadas como ilustração a ser apresentada no documento que será publicado, mas também porque avalio que o seu depoimento permite tecer relações como esta, por exemplo, que traz elementos sobre as políticas de esporte e para a juventude inseridas nos cursos de formação inicial em Educação Física (Apêndice 5).

explícito incentivo à criação de mecanismos de entorpecimento da juventude (como os Jogos Universitários e as Associações Atléticoas).

A propósito dos cursos de formação inicial, também se pode discutir sobre uma outra relação, que por um lado já foi referida a partir do exemplo de uma professora, ou seja, a necessidade do estudo ser realizado concomitantemente ao trabalho para a sobrevivência e, por outro lado, da lógica sobre a qual se baseia o ensino em uma instituição privada:

Pois então, na época da faculdade... É uma faculdade particular, que ela visa fazer o que: com que o aluno que esteja pagando aquela faculdade, ele se forme em quatro anos, porque ele paga, ele trabalha normalmente – eu trabalhava o dia todo e estudava à noite. Então o meu objetivo dentro do IPA era fazer a faculdade, porque ela custava caro, e me formar. Então tu não tem, por mais que tu queira participar, o que a gente através dos estágios é que tu fazia alguma coisa, mas naquele período eu não militei dentro da faculdade porque não é uma universidade, né, que te oferece... ela é um “colegião”, que te dá as disciplinas. Lá tem as disciplinas uma após a outra e tu termina em quatro anos (MARTHA ROSA, entrevista 3, sindicalista).

Evidentemente que não se pode tomar esse exemplo – que na minha perspectiva expressa uma representação do real, apenas – como geral, mas, em comparação com outros três dos depoentes, que estudaram em universidades públicas (Giovanni, Manoel e Cintia), se fez referências à importância de sua participação em atividades promovidas pelo Diretório Acadêmico de seus cursos e a outras atividades não curriculares. Embora meu foco não tenha se voltado para a militância estudantil, por exemplo, ao questionar os professores sobre as suas experiências de formação e engajamento políticos, algumas questões foram trazidas sobre suas passagens pela organização coletiva estudantil universitária, o movimento estudantil.

Esse aspecto, juntamente com a questão da residência na Casa do Estudante, referido por outra professora, assim como os estágios e eventos (encontros, congressos, seminários, etc.) de que participaram os professores que os mencionaram, tudo isso, para mim, diz respeito à categoria da formação inicial. Embora distintos, vê-se que foi a passagem pela Universidade, de diferentes maneiras, o que proporcionou-lhes esta ampla variedade de experiências que também compõem sua formação política. Não fosse o fato de que estivessem, por um determinado período, vinculados aos seus cursos de formação inicial, não teriam as experiências que foram relatadas e, portanto, meu entendimento sobre “formação inicial” também ultrapassa meramente as disciplinas que compõem a formação “acadêmica” desses professores

Uma outra questão pontual, que absolutamente chamou-me atenção e despertou curiosidade foi que, ao utilizar como estratégia para chegar ao ponto central do estudo – a formação política – iniciava as entrevistas procurando levantar aspectos mais gerais, tais como os motivos que levaram os

professores a escolherem a Educação Física. Questionando sobre isso, achei curiosa a experiência da professora Martha Rosa, reproduzida abaixo:

Pois é, eu fui aluna... eu estudei no Júlio de Castilhos e queria Desenho Publicitário. E lá no Julinho tinha uma professora de Educação Física que eu gostava muito dela, gostava de participar mais das aulas dela do que no Ensino Fundamental. E... lá no Julinho eu participei do Grupo do Caeté – era um movimento ecológico também. Então a gente já tentava andar de bicicleta, separava lixo, mesmo não tendo coleta seletiva. Isso foi anos... 79, quando eu entrei. E então eu praticava muita atividade física, mas pela questão de caminhadas, de andar de transportes, assim, era uma vertente mais ambientalista do que uma vertente da prática do exercício, de ser uma atleta, né. [. . .] Então eu não tava no Grêmio Estudantil, eu era do movimento ambientalista. Mas isso me fez... eu gostar da atividade física, né, e pensar não em fazer Biologia, mas em fazer Educação Física, porque eu gostava de andar de bicicleta, ir pro parque, trabalhar com as recreações, se tinha alguma atividade eu trabalhava com recreação com as crianças. Aí eu... “vou fazer Educação Física”. E fiz. Aí... fui seguindo a minha trajetória na Educação Física (MARTHA ROSA, entrevista 3, sindicalista).

Desenvolvendo o assunto, mais tarde na entrevista se pode perceber que a professora Martha Rosa passou de um movimento “ambientalista” para o movimento “sindicalista”, ainda que ela mesma tivesse certa resistência a este último, conforme relatou-me. Enfim, são somente algumas das “surpresas” que foram encontradas durante o percurso do fazer científico. Como além dessa professora os demais não mencionaram experiências com a Educação Física em sua Educação Básica para além da vivência com uma prática meramente desportivizada (o que apareceu como comum em todos os outros relatos), essa questão anterior à formação inicial apareceu como menos relevante.

O mais comum, no meu entendimento, seria encontrar relatos como os que se seguem abaixo, que também são relevantes para compreender os processos individuais de formação política em seu desenvolvimento posterior:

Eu cheguei através do vôlei, na verdade. Eu jogava vôlei desde nove, dez anos, né, e cheguei a jogar na Sogipa, União³⁸, e aí acabei, como a maioria das pessoas, sendo cortadas e tendo as decepções frustrantes da vida. Aí decidi que eu não ia desistir e ia ser técnica de vôlei. Basicamente entrei pra isso na ESEF (CÍNTIA KOVARA, entrevista 4, diretora de escola).

Olha, Educação Física foi porque a minha mãe disse “Faz Educação Física!”. Te juro! Não tinha nenhum motivo... assim, uma decisão minha, alguma construção. Claro, eu queria ser professora, tinha me formado pra ser professora. [. . .] Então eu vim fazer Educação Física porque a mãe disse “Faz Educação Física”. Depois ela disse pra mim que adorava ver os Jogos Olímpicos, coisa e tal, e que ela me imaginava – depois ela me contava – me imaginava com um atleta, casada com um

³⁸ Sogipa e União são dois grandes clubes esportivos de Porto Alegre.

atleta. (risos) Foi isso que ela disse: “Faz Educação Física”, e eu fiz Educação Física. Então, assim, não tem nada, né, que indicasse (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora).

Deixando esses exemplos que despertam a minha curiosidade e voltando para a discussão central, se pode ver não só logo acima que novamente a família – responsável pelas primeiras relações sociais da criança – tem um peso bastante importante na formação política dos nossos professores.

Minha família é de... meu pai, da metade da minha vida até hoje ele é funcionário público federal. Nunca teve uma militância, assim, em sindicato, mas participou de várias audiências, greves, manifestação, e que pra mim era importante, assim, quando a gente conversava eu começava a compreender um pouco dessa coisa de mobilização coletiva, e tudo o mais. (GIOVANNI FRIZZO, entrevista 1, militante de movimento social).

eu acho que aí tem que entender também o contexto familiar, né. A minha família era uma família de trabalhadores, mas de trabalhadores do ponto de vista da política, conservadores. Então, pra ter uma idéia, eu tenho até hoje guardado o exemplar número 1 da Revista Veja, que a capa dela era uma capa vermelha com a foice e o martelo – símbolo da Terceira Internacional – estampado na capa – inteira, assim. Essa revista eu só fui ver lá pelos anos... 89... quando meu pai se mudou da casa onde a gente morava e eu retornei pra ocupar aquela casa, pra morar naquela casa. Mas aí ficaram lá todos os pertences que eram do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos. E eu comecei a vasculhar e a arrumar. Um dia abro um baú, que na verdade era uma cama, e achei coisas antiqüíssimas, entre elas a Revista Veja com essa capa. Então... meu pai nunca nos mostrou essa revista, entende? Era uma coisa, imagina, era uma revista comunista! Então isso era, na nossa formação familiar também não se discutia isso... meu avô tinha sido militar [. . .] meu pai tinha simpatia também pelos militares. Então a formação familiar já não contribuiu no sentido de que a gente fosse desvendando aquilo que tava acontecendo. Não se falava disso. Absolutamente não se falava: a imprensa não falava, a televisão não falava. A televisão passava em horário nobre, por exemplo, a abertura das Olimpíadas do Exército (MANOEL CRUZ, entrevista 2, sindicalista).

Enfim, como já era esperado e tratei desde o início em minha pesquisa, procurou-se com as entrevistas averiguar outros fatores que também dissessem respeito à formação política desses professores, não restringindo a análise sobre a formação inicial ou sobre apenas um ou outro aspecto que componha esse processo de formação do ser humano. Entretanto, as relações familiares me pareceram entre as mais relevantes, já que não representam só um espaço primário de relações sociais, mas também interferiram, no caso dos professores entrevistados fortemente até na opção pela escolha do curso a seguir na Universidade o que, por conseguinte, determina as outras relações (posteriores ou não) com a formação inicial.

A professora Rosa Medeiros aludiu à questão, também chamando atenção para isso:

Acho que isso também passa muito não só pela tua formação... Eu entendo que a tua pesquisa aponte não “o profissional de Educação Física”. Acho que vai além da tua constituição profissional. Também vai pela... por toda a tua história, pela tua personalidade, pela tua família, como tu foi criada, educada, enfim, orientada. Como tu... te formou, como tu te constituíu... Até tu chegar a ser um educador, tu teve uma série de fases na tua vida e que... como essas coisas passaram, como a política passou na tua vida, né... Eu acho que não só o fato de ser um professor de Educação Física te faz mais crítico ou menos crítico (ROSA MEDEIROS, entrevista 6, diretora de escola).

Mas então se não é meramente o fato de ser um professor de Educação Física o que garante uma postura crítica, o que seria? Será possível encontrar uma resposta para saber o que faz com que professores de Educação Física se envolvam com a política, sejam militantes políticos e críticos da realidade?

Parafrazeando Mauro Iasi, seria possível questionar: o que explicaria histórias de vida que se desenrolam sem nenhuma ligação, em distintos lugares e que recebem a militância política como uma tarefa pessoal, como se suas trajetórias de vida particulares, em certo momento, encontrassem uma estrada maior para a qual deveriam confluir e na qual encontram uma identidade que tem o poder estranho de explicá-los a si mesmos? De que maneira indivíduos (professores de educação física) que passam a desenvolver um sentimento de pertencimento mais amplo e estranhamente não presencial – a vivência de alguma injustiça ou uma opressão particular e concreta, por exemplo – desenvolvem uma identidade por uma mesma causa pela qual lutam e engajam-se politicamente? (IASI, 2006, p.372).

Talvez um movimento inverso deste questionamento auxilie a melhor compreender a problemática: os professores de Educação Física que se engajam politicamente conseguem ser mais críticos da sua realidade? Os professores de Educação Física, ao engajar-se na política, conseguem ampliar seus horizontes para o desvelamento da realidade? Note-se como a própria professora Rosa Medeiros responderia a esta questão referindo-se à realidade do seu trabalho como diretora de escola:

Porque tu começa a ver a escola como um todo, né, coisas que na Educação Física eu não conseguia ver. Não porque eu não conseguisse, mas porque tava sempre dando aula, eu tava envolvida com meus alunos, não tem como tu ver o contexto escolar, né. A direção já é um outro lugar que tu observa o geral, enfim, desde a questão da manutenção, da conservação da escola... né, do gerenciamento de um todo do desde o “RH”, os conflitos internos, aluno, enfim, a comunidade... Então tu tem que abarcar uma série de funções, né, tu acaba... o diretor hoje de uma escola, acho que não só dessa escola, mas acho que como de todas, tu tem uma série, de um administrador financeiro a... às questões pedagógicas, às questões puramente administrativas, né, de deliberação de horários, enfim, organização... como demandas... de manutenção, limpeza, higiene da escola, enfim, são algumas... (ROSA MEDEIROS, entrevista 6, diretora de escola).

Isoladamente esse trecho pode indicar que para os professores de Educação Física o envolvimento com a administração escolar amplia as possibilidades para a compreensão da própria realidade da escola – uma realidade muitas vezes difícil de ser apreendida quando se está completamente envolvido com as tarefas cotidianas da atividade pedagógica. Não seria possível segundo entendo, transcender a situação colocada nesse trecho e fazer alguma afirmação para responder às perguntas recém elaboradas. Mais ainda, se se articulassem as considerações da professora Rosa Medeiros com as de Cintia Kovara, também diretora:

E a administração burocrática, e isso que é... A gente praticamente é contador aqui dentro, tu entende? E daí, daonde que tu vai tirar? E não tem, né. Os caras te ensinam uma coisa – tu pega e lê e vai indo, e vai errando. Daqui a pouco tem os fiscais de lá tão te cobrando, tu paga do teu bolso, tu vai indo assim... É... fisco, INSS, ISSQN... cobra das notas, passa cheque – quando tu vê tu “tá”... tu nem tinha cheque teu! (risos) e tu ta passando cheque, né, lidando com cem mil reais por mês... O outro lado, que eu também jamais imaginei que eu... [. . .] Então eu faço a parte financeira e a parte de manutenção da escola. Aí é desde o prego, do parafuso, da cortina, do trinque, trocar vidro – é uns “troço” assim que, como é que tu vai, né?. Bom, e aí é isso, assim, até a questão da gestão financeira, né (CINTIA KOVARA, entrevista 4, diretora de escola).

O que se poderia admitir como argumento importante para a minha análise, partindo novamente da ideia de que esses professores de Educação Física não tiveram sua formação inicial voltada para a política, mas para o trabalho pedagógico, é que nesses casos, vai-se “aprendendo na prática”. É bastante evidente que os professores que entrevistei foram levados a engajar-se sem que isso tivesse feito parte de projetos individuais, sem que houvesse planos para que alcançassem as funções com as quais se envolveram. Assim, em não sendo projetos individuais pré-concebidos, também não há, muitas vezes, a possibilidade de uma preparação para o engajamento político, o que faz com que os problemas da prática tenham de ser resolvidos no exato momento em que vão surgindo. Este caráter, além de alguns elementos que já foram expostos, foi o que me levou a tomar a prática social como englobadora de outros elementos, já que ela de certa forma sobressai em diferentes situações relatadas. É o que também ilustram as falas abaixo:

a gente começou a fazer um trabalho que era ao mesmo tempo de... era bem interessante, porque a gente ao mesmo tempo que a gente não sabia muito bem o que a gente tava fazendo (risos), a gente tinha que fazer coisas e as pessoas tinham que confiar na gente. Que nem a gente diz lá em Viamão, “a gente tinha que criar casca”. E ia aprendendo na lida mesmo. Nas coisas, assim, a gente fazia várias coisas que a gente se resolvia, que a gente achava que tinha que fazer e às vezes... Hoje, assim, depois de muito tempo depois a gente pode avaliar como sendo talvez não fossem as melhores coisas a serem feitas, mas era o que a gente conseguia pra aquele momento (GIOVANNI FRIZZO, entrevista 1, militante de movimento social).

diria que tive uma formação... em atividade, né, na militância, assim, na... O que deixa lacunas enormes. Que a gente identifica, mas que... é o que não dá pra recuperar, né? [. . .] Do ponto de vista teórico mesmo, de compreensão da teoria, dos processos de transformação, entendeu? Dos processos históricos de transformação. Que são importantes pra análise pra gente operar a política no dia-a-dia. Muito equívoco que a gente comete e que vê serem cometidos no dia-a-dia, é por falta de compreensão... da história. De conhecimento da história. Falta de análise, análise histórica. E isso, na minha avaliação, ao mesmo tempo que a gente tem, vamos dizer, esse processo de formação do dia-a-dia, no andamento das tarefas da militância, às vezes do taréfismo que a gente acaba caindo, muitas vezes, haveria que ter um outro tipo de formação. Só que a formação que se escolhe, dependendo da atividade que tu desempenha, não tem contato com esse tipo de formação. No nosso caso da Educação Física naquela época, a gente não tinha contato com a literatura que nos possibilitasse ter uma compreensão melhor. E isso dentro da Educação Física, o contato com esse tipo de literatura é depois do meu curso de Educação Física. Aí não tem como tu voltar, não tem como parar e... talvez até tivesse, mas não foi a minha opção (MANOEL CRUZ, entrevista 2, sindicalista).

O professor Manoel Cruz no último trecho menciona o fato de que na sua época não havia a possibilidade de acessar literaturas que auxiliassem para a formação política. Poderia ser dito apoiando-se em sua afirmação que é referendada a crítica que faço aos pesquisadores que se debruçaram a estudar “a formação política do professor de Educação Física” com as ressalvas já feitas. Em minha perspectiva, tanto Rubin (1987), quanto Ferreira Neto (1989) foram de certo modo “vítimas” dessa impossibilidade histórica, conjuntural, enfim, de acessar as referências que os auxiliassem em suas pesquisas e assim, apresentam-se limitações teóricas em suas dissertações. Nada que de minha parte soe como uma amenização da crítica, já que de certa forma se compreende o processo de elaboração de ambas pesquisas, mas sim, afirmo que este é mais um elemento que a compõe para a necessária superação e avanço científico.

Portanto, com as palavras do professor Manoel Cruz vê-se que na prática a formação política de professores de Educação Física é limitada por diversos fatores – entre eles a impossibilidade de acessar teoricamente as referências que possibilitem apreendê-la – e, a partir dos estudos *in stricto sensu* que critiquei, há também limitações em relação às explicações, à teoria dessa formação política. O que resta aos professores então? – “saber fazer”, como formula Mello (1982), ou seja, ser competente profissionalmente para ter possibilidade de bem desempenhar seu compromisso político ou, então, “ir fazendo” – fazer, errar e aprender ao mesmo tempo, como mencionam os depoimentos dos professores logo acima. Para mim, ao que parece é que há uma forte evidência de que a prática é a escola – onde e como se dá essa formação.

A propósito de uma possibilidade revolucionária da educação – tal como referi em Leontiev (1980) –, ou do engajamento (ou compromisso) político do professor, a professora Cintia Kovara (que, recordo ao leitor, situa-se em uma escola localizada em uma região em que as condições de

desigualdade, exploração, desumanidade da sociedade capitalista são gritantes), menciona o fato de que o mínimo que conseguem realizar representa muito, ainda que não o suficiente:

Eu tenho uma esperança muito grande, assim, que a gente tem que reverter esse, as instâncias do poder público tem que estar nos lugares, que as pessoas têm esse direito e que, apesar de eu ver a falência disso, eu acho que é a única saída pra que as pessoas, todo mundo seja igual, que tenha esse, no sentido de ter acesso à cultura, ao lazer, à saúde, à habitação e a gente “tá” nesse meio. Eu acho que isso que é... E a nossa luta é essa, pra tentar, do jeito que a gente pode, na pequenez que a gente é, contribuir pra isso. Mesmo sendo a diretora duma escolinha da Restinga lá, a gente poder fazer um pouco pra que isso aconteça. Acho que é isso, assim. [. . .] mas eu acho que com o tempo, tu vai redimensionando isso e vendo que... as pequenas coisas fazem muita diferença. E que isso é importante pro todo, e o que a gente faz, né. Não pode desistir. Na verdade, porque pra essas crianças aqui, muitas das coisas que acontecem aqui, elas jamais teriam ou vivenciaríamos em lugar nenhum. Isso eu acho que é uma coisa importante que a gente tá conseguindo fazer pra essa comunidade, né (CINTIA KOVARA, entrevista 4, diretora de escola).

Note-se nessas palavras o trato da professora com uma perspectiva revolucionária para o trabalho do professor. No seu caso, em que relata desde mortes em frente ao colégio, alunos passando do outro lado do muro empunhando armas durante as aulas, relatos de mães que denunciam seus maridos por estupros em série na família, além de outras tantas atrocidades que estão efetivamente dentro da escola³⁹, o fio onde se agarra como potencialidade para o enfrentamento e a superação dessa realidade absolutamente adversa é justamente a escola onde a Educação Física tem seu lugar e um objetivo a desempenhar.

Isso é o que se evidencia também no último trecho que será reproduzido entre os depoimentos dos professores:

nós criamos lá em Pelotas, em 86... uma APEF. Existia o debate se a gente criaria um núcleo da APEF/RS ou se a gente criaria uma APEF. Aí pelos rumos que a APEF/RS tinha à época, né... [. . .] não era uma entidade pra organizar os professores. Se a gente for pegar os cadernos da APEF – tinha um caderninho, uma revista, que publicava artigos, pesquisas naquelas linhas, né, que a gente sabe bem... bem conservadoras. Mas então a gente: “Não, nós não queremos a APEF pra isso, nós queremos a APEF pra organizar os professores”. Então, criamos uma APEF em Pelotas. E essa APEF em Pelotas participou, por exemplo, da primeira ocupação de terra na Região Sul. [. . .] nós participamos apoiando o MST na primeira ocupação de terras, que foi nas terras da fazenda da UFPEL – Fazenda Palma. E houve todo um... movimento lá da cidade de impedir o acampamento e de sitiar depois os Sem-Terra, inclusive impedindo que entrasse água no acampamento. E a gente participou realizando pedágio pra reunir dinheiro, levando água, levando lampião, levando o que precisasse pra dentro do acampamento. E teve manifestação e a APEF tava sempre lá, a APEF/Pelotas [gesticula como se segurasse uma faixa] tava sempre no movimento lá. Primeiro de Maio a gente

³⁹ Nesse sentido, o seu depoimento é “rico” em exemplos que aterrorizam e indignam o ouvinte na mesma proporção.

participava. Fomos participar do Congresso Regional da CUT como APEF. Então foi esse movimento interessante. Eu tava no curso da Educação e comecei a participar da APEF. Não tinha participado do movimento estudantil, fui participar do movimento de professores (MANOEL CRUZ, entrevista 2, sindicalista).

Com esse trecho, voltamos ao início de minha dissertação e é possível avançar para a sua conclusão. Fiz referência à tese da “negatividade da política”, que segundo Lessa (2007), Bianchi (2007) e Boron (2003) é como Marx trata a questão da política. Segundo essa formulação, que assumo em minha dissertação, a abolição da política significa a abolição de outras relações sociais que com ela se fundaram, entre elas o Estado e a propriedade privada. Para Marx, nesses termos se colocam os fundamentos de uma possibilidade para o futuro da humanidade, ou seja, com a abolição das relações desumanizantes da sociedade capitalista, podem se fundar outras relações (novas, completamente diferentes das anteriores), que serão as de uma sociedade comunista. E visualiza-se, na passagem acima, que alguns professores de Educação Física (não se sabe quantos, nem quais, e isso, para os limites aqui colocados, pouco importa) tiveram papel importante no auxílio a um movimento social como o MST – que confronta explícita e diretamente uma das relações sociais sobre as quais se edifica a sociedade capitalista: a propriedade privada. O curioso é notar que isso se deu através de uma instituição em que atualmente não é possível reconhecer a mesma postura – será que a APEF hoje em dia estenderia uma faixa apoiando uma ocupação do MST? (não cheguei a questionar o professor Manoel Cruz sobre isso).

O importante para a análise que se pretendeu realizar aqui, confrontando diferentes depoimentos com algumas passagens que os relacionavam com algumas das discussões trazidas a partir da teoria sobre a qual se baseiam as concepções da pesquisa e da conjuntura social é ver, sempre balizado pelos objetivos que foram traçados para a pesquisa, como se dá a formação e o engajamento de professores de Educação Física onde ela realmente está presente. Certamente que se apresentam limitações em uma análise como essa, mas ainda assim, será apresentada uma síntese nas considerações finais que se seguirão nesta dissertação.

Por fim, se não é possível considerar o universo empírico que foi alcançado por mim com a pesquisa suficiente para afirmações que o suplantem, ainda assim, há indicações e apontamentos que me levam a crer na possibilidade transcendente da formação política, analisando os casos de professores com os quais tive contato e relacionando-os a alguns pressupostos com os quais lidei a partir da teoria orientadora da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma prestação de contas de uma pesquisa realizada com apoio financeiro de um órgão público, a CAPES. Entendo que também deve representar alguma forma de retorno aos professores que colaboraram com seus depoimentos. A Universidade, enquanto o local onde se produz e se trata com a ciência e os conhecimentos mais avançados a que a humanidade pode chegar deve à sociedade, no caso da minha pesquisa aos professores de Educação Física interpelados, uma resposta. Cria-se a expectativa, muitas vezes, de que as pesquisas que se produzem venham a solucionar os problemas enfrentados pelos professores no chão da escola. Sabe-se da prática recorrente, reclamada por muitos, de pesquisadores que apenas se utilizam das escolas e outros locais para produzir conhecimentos que não retornam à sua origem.

Também é necessário entender que a origem dos problemas científicos que são tomados como objetos de pesquisas está na prática – nas escolas, nos sindicatos, nos movimentos sociais, enfim, nos locais que foram meu foco de análise empírica. A ela – à prática – necessitam retornar em outro nível, mais avançado de compreensão, para serem superadas as problemáticas que originaram a pesquisa. É desta perspectiva que essa resposta procurará ser elaborada, tendo a prática social como critério da verdade. Realizando esse movimento, que vai à prática, elabora explicações e posteriormente retorna à prática, recolocarei o problema de pesquisa: “como se dá a formação e o engajamento político dos professores de EF em diferentes instituições sociais?”, e passarei a recuperar a trilha da investigação finalizada.

Foi percorrido um movimento que partiu de uma situação real, concreta, que é o fato de que professores de Educação Física estão engajados politicamente nas mais diversas instituições sociais, tais como direções de escolas, sindicatos, movimentos sociais e parlamento. Também ao ser definido preliminarmente o problema a ser estudado, realizou-se um levantamento da produção do conhecimento a respeito do objeto da formação política de professores.

Com esse procedimento, foi averiguado que duas pesquisas de mestrado já foram defendidas em programas de pós-graduação brasileiros há duas décadas, debruçando-se sobre “a formação política do professor de Educação Física”. De posse desse material, procedeu-se a uma crítica a esses estudos *in stricto sensu*, o que entendi como necessário para o avanço do conhecimento científico sobre o objeto da pesquisa aqui em foco. Isso permitiu apontar desde limitações teóricas até proceder a algumas reflexões acerca das condições objetivas para a produção do conhecimento em diferentes períodos e conjunturas históricas. Chegando a esse estágio final da pesquisa, acredito que a análise específica sobre a produção científica na área da Educação Física que se debruça sobre a relação da

educação com a política ainda pode ser ampliada, o que abre muitas possibilidades de investigação para estudos posteriores.

O levantamento das referências sobre a formação política de professores também evidenciou um rico acervo monográfico, que se expressa como uma vasta diversidade de temas. Ao ter ingressado no curso de Mestrado e no universo da pesquisa, minhas impressões iniciais foram pouco a pouco se modificando, revelando-se muitas aprendizagens significativas a partir da tarefa que assumi. Não só os “achados” da pesquisa se mostraram relevantes (entre os quais a vasta ampliação do acervo de referências que tratam de diferentes relações possíveis para o estudo da formação política de professores as quais inicialmente eu sequer imaginava), mas também alguns pressupostos com os quais enfrentei inicialmente o objeto de estudo e o campo empírico. Falo do trato com o conhecimento e do método da pesquisa – do primeiro, modificaram-se as categorias centrais de análise preliminarmente utilizadas e do segundo, foi melhor referenciada e desenvolvida a sua compreensão.

Particularmente o período compreendido pela transição entre a ditadura civil-militar brasileira e a chamada “reabertura democrática” após os anos de 1980 encerra um debate bastante interessante. São diversas produções de autores que tocaram questões como o papel político dos professores e da escola, o sentido político da educação, a potencialidade revolucionária da educação, enfim, temas que de diferentes vieses teóricos aludem ao objeto da formação política de professores. Na minha pesquisa, foi chamada atenção não só para o fato de que está aberta uma possibilidade para a análise sobre a formação política, além da sua ação, como também para alguns autores e livros publicados que representaram marcos importantes de debates que tangenciam o objeto de análise. Contudo, entendo que seria possível ainda conferir ao aspecto específico aqui trazido da relação da educação com a política outros elementos, já que as sínteses que se procurou realizar apenas levantaram e reuniram diferentes produções que podem ser objeto de outras pesquisas que se detenham mais diretamente sobre esse foco.

No andamento da investigação também deparei com uma demanda à qual procurou-se responder: a necessidade de buscar definições mais claras sobre os conceitos de política e de consciência política. Isso se deu porque as referências que foram acessadas e que tomei como centrais em análise pareciam não se preocupar com essa questão. De certa forma, avalio que alguns pesquisadores ou demonstram compreensões equivocadas e comuns sobre o que é política, por exemplo, ou ainda se situam em conjunturas históricas que de certa forma engessam suas perspectivas. Nesse sentido, procurei não só conferir à minha pesquisa um capítulo que expressasse claramente essa perspectiva, mas também estar firmemente amparado com relação ao método materialista histórico-dialético, que entendo ser o que confere melhores possibilidades para esta análise.

Assim, suponho como uma explicação possível que para muitos estudiosos não houve necessidade da definição que aqui trouxe para a política – que busca a gênese dessa relação na história das relações humanas –, pois os debates que se seguiram no recente período entre os anos de 1970 e 1980 no Brasil se colocavam na perspectiva de embates teóricos, a exemplo do que ocorreu também na Educação Física no debate chamado de “crise de identidade”. Tomada como uma concepção geral, a política era discutida de forma também generalizante, e as discussões que diziam respeito a disputas de diferentes correntes partidárias ou mesmo de diferentes vieses teóricos, não conferiam às disputas claros projetos históricos, o que, por outro lado, conduz a definição que aqui apresentada já que ficou explícita minha posição. Desse modo, no meu caso acredito que uma formação política deve apontar no horizonte um claro projeto histórico, uma vez que a própria definição de política, da perspectiva teórico-ontológica que assumi, assim o exige.

Aqui não se advogou a luta política para a conquista do Estado, mas a sua abolição. Formar politicamente os professores na Educação Física, no sentido aqui estudado e defendido, significa capacitá-los a superar a exploração do homem pelo homem, relação esta que é uma criação histórica dos próprios seres humanos e, por isso mesmo, pode vir a ser superada. É por isso que também se viu como necessário o estudo realizado, ainda que em forma de síntese, sobre o que é a consciência política, entendendo que uma formação política que é a sua auto-superação não se viabiliza sem a compreensão do movimento inerente aos processos de conscientização dos indivíduos acerca da realidade em que vivem.

A resposta que tive com o estudo da formação política de professores de Educação Física engajados em sindicatos, movimentos sociais, direções de escola e no parlamento indica que há uma compreensão difusa sobre o que significa a possibilidade apontada acima. Dessa forma, a luta coletiva dos professores e professoras de Educação Física em direção à superação radical das relações sociais relatadas como as que os levaram a se engajarem com a política carecem de melhor fundamentação teórica e prática; ainda assim, considero a defesa de que o próprio engajamento político dos professores muitas vezes já indica uma polarização maior do acirramento na luta de classes, o que pode levar a suplantar essas relações. Isso significa dizer claramente que professores engajados com a política, posicionados efetivamente em torno de diferentes concepções servem mais ao acirramento da luta de classes do que outros que não estão engajados ou não se posicionam (sendo que o próprio fato de não se posicionar também representa uma tomada de posição a favor de uma posição dominante).

De uma visão geral, pode-se dizer que os professores de Educação Física não tiveram uma formação que os permitisse compreender a gênese e a tarefa da superação da política. Não desprezando as suas trajetórias de luta e combatividade em diferentes níveis e no trabalho em locais

tão diversos, ao recuperar as suas histórias de vida e como chegaram aos lugares em que hoje estão não ficam evidentes a participação em atividades formativas que tratassem da perspectiva que aqui foi colocada. É óbvio também que em nenhum momento se tinha a expectativa de que os professores fossem estudiosos da política como pretendo eu mesmo ser, já que a própria atividade prática, como se viu pelos diversos exemplos trazidos, é a bússola para a consciência militante desses professores. Um questionamento que seria possível, diante desse quadro, é se a luta empreendida por diferentes professores engajados em diferentes instituições sociais como se procurou considerar aponta a direção da superação das relações sociais desumanizantes impostas pela exploração do homem pelo homem e fundadas pelo advento da propriedade privada. Nesse sentido, seria possível avaliar de que perspectiva se dá o engajamento dos professores na política.

Do meu ponto de vista, a conjuntura favorável que se tem atualmente no que toca a formação política aqui em análise se expressa, por um lado, pela crise estrutural do capital (que nesses meses de 2009 que antecederam a publicação desta pesquisa mostrou-se bastante explícita na forma de crise financeira) e, por outro, pelos diferentes elementos da conjuntura que já foram aqui apontados, que têm também sua expressão na Educação Física. É possível indicar por exemplo que o levante dos estudantes que ocupam prédios públicos e ruas em manifestação, as pesquisas voltadas a responderem sobre a articulação de professores com as lutas sociais, os diferentes movimentos sociais de luta da classe trabalhadora que se organizam, os enfrentamentos anti-sistêmicos contra o braço fiscalizador do Estado na figura do sistema Confef/Crefs, entre outros tantos elementos, expressam uma conjuntura favorável não só para o estudo, mas também para a efetivação de uma formação política na Educação Física.

A conjuntura política dos embates particulares da área de Educação Física nas últimas três décadas tem se refletido em sua produção acadêmica. A partir dos anos de 1980, não foram poucas as pesquisas realizadas que buscaram avaliar e propor novas formulações a questões a serem superadas, tanto na realidade do trabalho pedagógico, quanto na das políticas públicas, da formação profissional, assim como nas próprias disputas teóricas e ideológicas dessa área. Grande parcela das pesquisas no âmbito específico da Educação Física tem expressado fortemente no último decênio a conjuntura política dessa área, o que se visualiza principalmente por exemplo a partir da criação do sistema Confef/Crefs.

Se a formação política do professor de Educação Física é um tema recorrente nas pesquisas e – antes disso – importante para o avanço em direção a uma outra sociedade – socialista, comunista –, assumindo a possibilidade de que essa formação componha a omnilateralidade do ser humano emancipado, a sua análise, a sua crítica e posterior superação mostram-se necessárias. As pesquisas sobre a formação de professores na Educação Física ao se debruçarem sobre esse objeto podem

contribuir para o avanço na teoria, e conseqüente e concomitantemente, avançar para a materialização desta nova ordem.

Até aqui, é possível indicar que os estudos sobre a formação política de professores de Educação Física necessitam de melhor fundamentação sob o ponto de vista da radicalidade ontológica – do que seja a política e do que seja uma formação ou educação política. Novos estudos, portanto, necessitam preencher essa lacuna teórica, na inter-relação com a Educação Física. Também aponte outras limitações de ordem teórica, apresentando argumentos que indicam um fundo conjuntural para essas limitações nesses estudos. Nesse sentido, espero ter apontado algumas indicações que acrescentem às pesquisas nesta área, abrindo, “por meio da crítica do velho”, o caminho para a possibilidade de “encontrar o novo”.

A partir da apresentação das informações da pesquisa empírica que foi realizada e das relações que estabeleci, a análise pode ser sintetizada com categorias advindas da prática. Minha pesquisa, portanto, levanta possibilidades para a explicação sobre o objeto da formação política de professores de Educação Física com elementos que sobressaíram da análise.

Um primeiro elemento que compõe a formação política dos professores de Educação Física é a sua formação inicial. Viu-se que a formação política não pode ser restrita aos cursos de formação inicial em Educação Física, mas também foi apontado a partir das entrevistas que alguns colaboradores mencionaram professores que julgaram terem sido responsáveis por incutirem-lhes uma visão crítica em relação à sua concepção de Educação Física. Da mesma forma, houve impressões sobre o fato de que o ingresso na Universidade proporcionou o contato com variadas atividades que somaram à sua formação. Entre essas atividades estão os eventos, congressos, cursos realizados, que permitem-lhes conhecer realidades e discussões que não encontram em seus cursos; também é na vida universitária que tomam contato com locais como as casas de estudantes, por exemplo, onde a vivência com outros indivíduos que compartilham da mesma situação de dependência das políticas de assistência estudantil permitem a identificação coletiva; mais ainda, o próprio mundo do trabalho, que levou-lhes pela experiência profissional com a Educação Física a relações que impulsionaram o seu engajamento político, da mesma forma quando se identificam com outros professores e trabalhadores que vivenciam relações de exploração ou mesmo visualizando relações de desigualdade e miserabilidade dos públicos com os quais trabalhavam. Em suma, ainda que não tenham sido relatadas experiências efetivamente curriculares na formação inicial dos professores que interpelei, o simples ingresso na educação superior e as vivências que isso proporciona pareceram fortemente influenciar na sua formação política.

Um segundo elemento, que se refere a questões familiares, também esteve presente na análise. Visualizou-se que essa interferência vai desde o incentivo para o ingresso no curso de

Educação Física, passando pelas conversas e ensinamentos corriqueiros até as próprias condições objetivas de acesso ou apropriação de determinados produtos ou informações sobre a realidade social. Uma família que “conversa sobre política” ou que tem um de seus indivíduos participante em atividades que se relacionem a greves, manifestações, etc. potencializa, pelo seu exemplo, o desenvolvimento da consciência de outros indivíduos que poderão vir a também se engajar com a política. Não se pode desprezar também que as relações familiares expressam as relações mais gerais da sociedade, e nos relatos que se seguiram sobre o velamento das condições sociais do período da ditadura civil-militar brasileira, por exemplo, é necessário compreender que mesmo que não fosse intencionalmente, ou seja, no preciso sentido que foi aqui discutido – de forma alienada – nesse caso as famílias não promovem o desvelamento da realidade, perpetuando essa alienação.

Outro elemento, que tratei como a prática social – as condições materiais e objetivas da vida – sobressaiu nas representações dos professores. Sem pretender que isso expresse uma perspectiva totalizante ou generalizante, nota-se que de alguma forma os professores em algum momento de suas trajetórias se viram imperativamente forçados a engajar-se na política. Os exemplos evidenciaram essa relação, seja nos casos de professores que foram “empurrados” a serem os representantes de projetos ou causas coletivas ou seja no de questões que viam como importantes, mas que ao mesmo tempo não vislumbravam a possibilidade de outros indivíduos as assumirem, ficando sozinhos em situações que os levavam a assumirem posições de lideranças ou direção dos processos. Isso também se visualiza nos casos relatados de professores que, ao se depararem com situações em seus trabalhos tais como as greves, abre-se uma possibilidade tanto para compreender os processos de injustiça, exploração, desigualdade, etc., quanto para, identificando-se com outros colegas na mesma situação, vislumbrarem a possibilidade da ação coletiva. Além dessas situações, também é possível referir o fato de que muitas vezes a “formação política” se dá na própria prática, ou seja, no engajamento e com a participação nas atividades, manifestações, assembleias, na formulação de planos e projetos, na responsabilização pelas tarefas e demandas, enfim, não havendo qualquer menção a cursos, receituários, atividades de formação anteriores à própria prática militante. São as situações eminentemente práticas e objetivas que direcionam a tomada de posição e a ação subjetivas ou a transição de níveis menos elevados a mais elevados de consciência política.

A resposta à questão central da pesquisa que moveu esta dissertação situa-se, portanto, entre três elementos que pareceram relevantes a partir dos casos concretos que foram analisados: há uma multiplicidade de determinações da formação inicial, das relações familiares e da prática social que se sintetizam e contribuem para a formação política de professores de Educação Física. Assim, com esse movimento avalio ter alcançado o objetivo de minha pesquisa, que foi “analisar como se articulam os

elementos que compõem a formação política de professores de Educação Física engajados em diferentes instituições onde esta formação acontece”.

Uma das questões a serem colocadas é a de que a formação política dos professores de Educação Física que estão engajados nos diferentes locais se dá de forma diferenciada em muitos aspectos. A se considerar os depoimentos dos professores, nota-se que aqueles que trabalham na direção de escolas tratam de problemas diferentes dos que se enfrentam no parlamento, nos sindicatos, nos movimentos sociais. Evidentemente que esta era uma situação esperada e, portanto, não causou espanto ou surpresa.

A polêmica que espero ter reiniciado tem também a intenção de responder a uma pergunta deste tempo histórico que vivemos: seria possível dizer que as lutas da atual conjuntura, das quais participam os professores de Educação Física, expressam as mesmas possibilidades de alteração da correlação de forças, ou seja, representam alterações significativas para a sociedade no seu conjunto ou são apenas lutas específicas e intestinas a essa área? A Educação Física brasileira ainda tem se perguntado sobre a possibilidade da construção de uma nova ordem socialista? Se em um determinado período da história brasileira vislumbrava-se a possibilidade da superação de uma realidade adversa aos professores de Educação Física e se produziram conhecimentos que apontavam a direção da superação dessa problemática, o que teríamos a dizer hoje?

É possível supor que o maior engajamento político de professores de Educação Física é expressão do acirramento da polarização da luta de classes na sociedade e a sua formação política é condição necessária, mas não suficiente, para que este mesmo engajamento se dê em uma perspectiva de classe para si (expressão de uma consciência revolucionária). A formação política de professores ancorada na perspectiva da revolução social, com o horizonte da abolição da política (e, por consequência, do Estado, da propriedade privada, etc.), é concomitante a um desenvolvimento de formas mais avançadas de consciência dos indivíduos.

De acordo com as discussões que aqui foram trazidas, que levantam os dados da realidade da sociedade capitalista em crise e seus desdobramentos no âmbito da educação, da escola e da Educação Física, dialeticamente imbricados, procurou-se evidenciar a necessidade do trato com o objeto da formação política. O desafio final, se bem entendo o fazer científico, é fazer com que o debate *in stricto sensu* aqui recolocado ultrapasse este limite, chegando, quem sabe, à luta social concreta pela materialização desta via.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma Oliveira. **Esquema paradigmático**. Roteiro para análise da produção do conhecimento. *Mimeo*.

ALMEIDA, Melissa Rodrigues de. (2008). **A relação entre a consciência individual e a consciência de classe**: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

ANDERY, Maria Amalia Pie Abib; e colaboradores. (2006). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 15ed. Rio de Janeiro: Garamond.

BETI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**. Rio Claro, V.3, n.2, Dezembro de 1997. p.108-115.

BOGO, Ademar. (2003). **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular.

BOGO, Ademar. (2008). **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular.

BORON, Atílio. (2003). **Filosofia política marxista**. Sandra Trabucco Valenzuela (trad.). São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.

BIANCHI, Álvaro. (2007). Uma teoria marxista do político? O debate Bobbio *trent'anni dopo*. **Lua Nova**. N.70. São Paulo. p.39-82.

CENSO Escolar 2006. Sinopse Estatística da Educação Básica 2006. **Disponível em** <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17/12/2007.

CENSO da Educação Superior 2004. Resumo técnico. Versão preliminar. Brasília: MEC/INEP/DEAES, 2005. **Disponível em** http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf. Acesso em 9/12/2007.

COGGIOLA, Oswaldo. (2004?). *Contra essa reforma universitária*. **Disponível em**: <http://www.ufg.br/seminario-andifes/textos.html>. Acesso em 4/12/2007.

COGGIOLA, Oswaldo. A vigência do marxismo. (1996). In: COGGIOLA, O. (org.). **Marxismo hoje**. São Paulo: Xamã. p.111-126.

D'AGOSTINI, Adriana. (2009). **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA.

DUARTE, Newton. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.71. Julho. p.79-115.

ENGELS, Friedrich. (1980) Transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich; e outros. **O papel da cultura nas ciências sociais**. [Coleção Rosa-dos-ventos, vol.3]. Porto Alegre: Villa Martha. p.7-20.

FÁVERO, Osmar (org.). (2005). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF.

FERNANDES, Florestan. (1987). A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2ed. São Paulo: Brasiliense. p.13-37.

FERREIRA NETO, Amarílio. (1989). **A formação política do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro: UGF.

FERREIRA NETO, Amarílio. (1993a). A formação política do professor de Educação Física. In: FERREIRA NETO, A.; [et al.]; VOTRE, S. (org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA. p.19-50.

FERREIRA NETO, Amarílio. (1993b). Educação Física em Sergipe: ou a formação política do professor. **Motrivivência**, São Cristóvão/SE, n. 4, Jun.

FERREIRA NETO, Amarílio. (2009). Currículo publicado na Plataforma Lattes. **Disponível em:** <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4768999J6>. Acesso em 25/3/2009.

FREIRE, Paulo. (1982). **Ação cultural para a liberdade**. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luis Carlos de. (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n.27. p.122-140.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. (2005). **Lenin e a educação política**: domesticação impossível, resgate necessário. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ed. São Paulo: Cortez. p. 69-90.

GRANITO DE ARENA. (2005). Corrugated Films. Jill Freidberg (escritor, produtor, diretor). Jill Freidberg (editor). Jonas Nicotra (narração em Língua Portuguesa). Ana Carla Lacerda (tradução para Língua Portuguesa). 1 DVD.

GÜNTHER, Maria Cecília. Camargo; MOLINA NETO, Vicente. (2005) Formação permanente de professores: algumas considerações acerca das concepções do professorado de educação física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana. p.209-235.

IASI, Mauro Luis. (2002). **O dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo.

IASI, Mauro Luis. (2006). **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular.

IASI, Mauro Luis. (2007). Reflexões sobre o processo de consciência. In: IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular. p.11-45.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. PNAD. Síntese de indicadores 2006. Comentários. **Disponível em** <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/comentarios2004.pdf> . s/l. s/e., 2006. Acesso em 25/4/2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Número 21. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007. Formato digital.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. (1978). Fundamentos lógico-gnosiológicos da realização prática do conhecimento. In: KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Paulo Bezerra (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 299-354.

KUENZER, Acácia Zeneida. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes. p.55-75.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. (1980). O homem e a cultura. In: ENGELS, Friedrich; e outros. **O papel da cultura nas Ciências Sociais**. [Coleção Rosa-dos-ventos, vol.3]. Porto Alegre: Vila Martha. p.37-72.

LESSA, Sergio. (2005). Trabalho e História. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna (org.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUFAL. p.83-100.

LESSA, Sergio. (2007). **Lukács – ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. (2007). O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 [Edição Especial]. Outubro. p.1179-1201.

LUKÁCS, Georg. (1974). **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Telma Costa (trad.) Porto: Publicações Escorpião.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. (1991). **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

MANACORDA, Mario Alighiero. (2007). **Marx e a pedagogia moderna**. Newton Ramos-de-Oliveira (trad.). Campinas: Alínea.

MARX, Karl. (1982). Introdução [à Crítica da economia política]. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. [Coleção Os economistas]. Edgard Malagodi e outros (trad.). São Paulo: Abril Cultural. p.3-21.

MARX, Karl. (1983). **O capital**: crítica da economia política. [Volume 1; Tomo 1; coleção Os economistas]. Régis Barbosa; Flávio R. Kothe (trad.). São Paulo: Abril Cultural.

MARX, Karl. (1984). Maquinaria e grande indústria. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. [Coleção Os Economistas]. [Livro primeiro; tomo 2]. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe (trad.). São Paulo: Abril Cultural. p.5-102.

MARX, Karl. (2004). **Manuscritos econômico-filosóficos**. Jesus Ranieri (trad.). São Paulo: Boitempo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (2007). **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano (trad.). São Paulo: Boitempo.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard. (2005). O esporte e a (de)formação política na Educação Física: um ponto de vista. **Corpoconsciência**. V.9, n.2, jul./dez. São Paulo: FEFISA. p.11-21.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira. Página virtual. **Disponível em** <www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em 4/8/2008.

MELLO, Guiomar Namó de. (1982). **Magistério de 1.º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 2 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez.

MENEGHEL, Stela Nazareth. (2007). Histórias de vida: notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital**. N.12, Otoño. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. p.115-129.

MÉSZÁROS, István. (2003). **O século XXI**: socialismo ou barbárie. Paulo Cezar Castanheira (trad.). São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, István. (2005). **A educação para além do capital**. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, István. (2006). **A teoria da alienação em Marx**. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, István. (2007). A crise estrutural da política. **Margem Esquerda**. n.9, Junho. p.96-113.

MOLINA NETO, Vicente. (1998). A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, ano 5, v. 9 (1998/2). p.31-46.

MOLINA NETO, Vicente. (2003). Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre-RS/Brasil. **Movimento**. Porto Alegre, v.9, n.1, janeiro-abril. p.145-169.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, Ano 4, v.7, 1997/2. p.34-42.

NOSELLA, Paolo. (1998). **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF.

NOSELLA, Paolo. (2005). Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. p.223-238.

NUNES, Cássio Felipe Tejada; MOLINA NETO, Vicente. (2005). O processo de federalização da ESEF/UFRGS sob a perspectiva dos professores: o estudo de um caso. **Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.2, Maio-Agosto de 2005. p.167-189.

PAULILO, Maria Angela Silveira. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*. Londrina, v.2, n.1, jul/dez. **Disponível em** http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em 4/8/2008.

PEREIRA, Gilson R. de M. (2003). A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n.206/207/208. jan./dez. p.67-78.

PISA. PISA 2000: relatório nacional. Brasília: MEC/INEP, Dezembro 2001. **Disponível em** <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em 20/4/2007.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. (1999). **'Politecnicia' e omnilateralidade no Brasil**: um olhar crítico. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP.

PORTO ALEGRE. (2007). Relatório sobre indicadores de pobreza multidimensional e pobreza extrema para Porto Alegre. COMIM, Flavio V.; e outros (pesquisadores). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local. Julho de 2007. **Disponível em** http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/relatorio_pobreza_poa_2007_final_julho.pdf. Acesso em 12 de Maio de 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. (1984). **A formação política do professor de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

RUBIN, Cecy Funck. (1987). **A formação política do professor de Educação Física**: uma visão gramsciana. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. (2009). Teoria pedagógica da Educação Física e formação de professores. **Germinal**. n.6, 03. p.8-10.

SAVIANI, Dermeval. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados. p.21-52.

SAVIANI, Dermeval. (2005). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (2007a). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34, jan./abr. p.152-180.

SAVIANI, Dermeval. (2007b). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39ed. Campinas: Autores Associados.

SILVA, Guilherme Gil da. (2008). **Realidade, contradições e possibilidades para a formação de professores numa perspectiva omnilateral frente às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. UFBA.

SOUZA, João Francisco de. (1987). **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

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

VIANNA, Cláudia. (1999). **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã.

VIANNA, Cláudia. (2001). A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n.77, Dezembro. p.100-130.

WITTIZORECKI, Elizandro Schulz; MOLINA NETO, Vicente. (2005). O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**. V.11, n.1 (janeiro/abril-2005). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. p.47-70.

WITTIZORECKI, Elizandro Schulz; e outros. (2006). Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n.2, maio/agosto. p.9-33.

www.dominiopublico.gov.br

www.nuteses.ufu.br

www.portoalegre.rs.gov.br/smed

www.periodicos.capes.gov.br

Entrevistas

Cintia Maria Kovara

Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Manoel Luís Martins Cruz

Martha Christhina Gomes da Rosa

Rosa Maria Noschang de Medeiros

Sofia Cavedon

APÉNDICES

APÊNDICE 1: LEVANTAMENTO DE REFERÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES

	ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR/A/ES	TÍTULO	ORIENTADOR(A)	LOCALIZAÇÃO
1	1978	Artigo	Moacir Gadotti	Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito		Educação & Sociedade, São Paulo, n.1, Setembro. p.5-16
2	1979	Artigo	Moacir Gadotti	Ação pedagógica e prática social		Educação & Sociedade, São Paulo, n.4, Setembro. p.5-14
3	1980	Artigo	Miguel Arroyo	Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n.5, Janeiro. p.5-23
4	1981	Artigo	Dermeval Saviani	Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara.		ANDE, São Paulo, n.1, p.23-33
5	1981	Artigo	Moacir Gadotti	Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea		Educação & Sociedade, São Paulo, n.8, Janeiro. p.5-32
6	1981	Artigo	Celso de Rui Beisiegel	Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum		ANDE, São Paulo, n.1, p.49-56
7	1981	Artigo	Dermeval Saviani	Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista		Educação & Sociedade, São Paulo, n.8, Janeiro. p.61-73
8	1982	Artigo	Celestino Alves da Silva Junior	A supervisão e o ensino		ANDE, São Paulo, n.3, p.39-40
9	1982	Artigo	Dermeval Saviani	Escola e democracia: para além da curvatura da vara		ANDE, São Paulo, n.3, p.56-64
10	1982	Livro	Guiomar Namó de Mello	Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político (2.ªed.)		São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez
11	1982	Artigo	José Carlos Libâneo	Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico		Revista ANDE, São Paulo, n.4, p.40-44
12	1982	Artigo	Neidson Rodrigues	Autonomia e universidade: uma questão política		Educação & Sociedade, São Paulo, n.11, Janeiro. p.5-24
13	1982	Artigo	Laura da Veiga	Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no		Educação & Sociedade, São Paulo, n.11, Janeiro. p.25-71

				Brasil (1954-1964)		
14	1983	Artigo	Vera Maria Candau	A didática e a formação de educadores: a busca da relevância		ANDE, São Paulo, n.6, p.37-41
15	1983	Artigo	Paolo Nosella	O compromisso político como horizonte da competência técnica		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n.14, Maio, p.91-97
16	1983	Artigo	Betty Oliveira	Aprendendo a ser educador técnico + político		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n. 15, Agosto, p.20-31
17	1983	Artigo	Dermeval Saviani	Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n.15, Maio, p.111-143
18	1983	Artigo	Maria de Lourdes de A. Fávero	Universidade, poder e participação		Educação & Sociedade, São Paulo, n.16, Dezembro. p.42-61
19	1983	Artigo	Milton José de Almeida	O ensino público não é nem público nem gratuito		Educação & Sociedade, São Paulo, n.16, Dezembro. p.133-137
20	1984	Livro	Maria Luisa Santos Ribeiro	A formação política do professor de 1.º e 2.º graus (1.ªed.)		São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados
21	1985	Artigo	Newton Duarte	O compromisso político do educador no ensino da matemática		Revista ANDE, São Paulo, n. 9, p.51-57
22	1986	Artigo	José Carlos Libâneo	Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social		ANDE, São Paulo, n. 11, p.5-13
23	1986	Artigo	Paolo Nosella	Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n.23, Abril. p.106-135
24	1986	Artigo	Paulo Ghiraldelli Júnior	A vara teimosa: debatendo com Paolo Nosella		Revista Educação & Sociedade, São Paulo, n. 24, Agosto, p.116-145
25	1987	Dissertação	Cecy Funck Rubin	A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana	Maria Arleth Pereira	Curso de Pós-Graduação em Educação, UFSM/RS
26	1987	Artigo	Florestan Fernandes	A formação política e o trabalho do professor		Livro: Universidade, escola e formação de professores. CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli (orgs.). 2ed. São

						Paulo: Brasiliense. p.13-37
27	1987	Artigo	Roberto Romano	Limites da ação política do professor ("algumas considerações sobre o conceito de <i>limite</i> ")		Livro: Universidade, escola e formação de professores. CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli (orgs.). 2ed. São Paulo: Brasiliense. p.85-112
28	1988	Livro	Alberto Damasceno; et. al.	A educação como ato político partidário		São Paulo: Editora Cortez
29	1989	Dissertação	Amarílio Ferreira Neto	A formação política do professor de Educação Física	Sebastião Josué Votre	Mestrado em Educação Física, UGF/RJ
30	1990	Artigo	Lucia Rabello de Castro	De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério		Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 11, n.37, Dezembro. p.85- 98
31	1993	Artigo	Amarílio Ferreira Neto	A formação política do professor de Educação Física		Livro: Ensino e avaliação em Educação Física. VOTRE, Sebastião (org.).. São Paulo: IBRASA. p.19-50
32	1993	Artigo	Amarílio Ferreira Neto	A formação política do professor de Educação Física		Motrivivência, São Cristóvão/SE, n. 4, Jun
33	1999	Dissertação	Eduardo Tadeu Pereira	Educação e formação política: um estudo histórico-analítico e institucional da Fundação Nativo da Natividade	César Nunes	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
34	1999	Livro	Cláudia Vianna	Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo		São Paulo: Editora Xamã
35	2001	Artigo	Cláudia Vianna	A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero		Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n.77, Dezembro. p.100-130.
36	2001	Artigo	Henrique Garcia Sobreira	Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do Estado do Rio de Janeiro (1977-1980)		Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n. 77, Dezembro. p.131-160

37	2001	Tese	Renato Sampaio Sadi	Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP	João dos Reis Silva Jr.	Faculdade de Educação, PUC/SP
38	2002	Dissertação	Maísa Maganha Tuckmantel	A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas	César Aparecido Nunes	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
39	2003	Artigo	Gilson Ricardo de Medeiros Pereira	A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro		Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília, v. 84, n.206/207/208. jan./dez. p.67-78
40	2003	Tese	Heliana da Silva Palocci	Educação, cidadania e interdisciplinaridade: estudo das vivências e representações sociais dos espaços urbanos em Ribeirão Preto-SP como metodologia de formação política construída com alunos da Educação Fundamental	Mansur Lutfi	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
41	2003	Dissertação	Verônica Marques Rodrigues	A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal	César Aparecido Nunes	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
42	2004	Pablo Gentili, et al.	Reforma educativa y luchas docentes em América Latina	Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n. 89, Dezembro. p.1251-1274		
43	2005	Artigo	Edgard Matiello Júnior	O esporte e a (de)formação política na Educação Física: um ponto de vista		Revista Corpoconsciência. V.9, n.2, jul./dez. São Paulo: FEFISA. p.11-21
44	2005	Artigo	Paolo Nosella	Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois		Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. p.223-238
45	2005	Dissertação	Joselito Manoel de Jesus	A formação política dos professores no Programa Rede UNEB 2000	Antonio Dias Nascimento	Faculdade de Educação, UNEB/BA
46	2005	Dissertação	Jeferson Rodrigues	Formação política dos integrantes de uma associação de usuários de um serviço de	Jonas Salomão Spricigo;	Centro de Ciências da Saúde, UFSC/SC

				saúde mental	Eduardo Mourão Vasconcelos (co-orientador)	
47	2005	Tese	Francisco Máuri de Carvalho Freitas	Lênin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário	Silvio Oliveira Donizetti Gallo	Faculdade de Educação, UNICAMP/SP
48	2005	Artigo	Dermeval Saviani	Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)		Livro: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9ed. Campinas: Autores Associados. p.23-64. Obs.: editado pela primeira vez em 1991
49	2007	Artigo	Menga Lüdke; Luiz Alberto Boing	O trabalho docente nas páginas de <i>Educação & Sociedade</i> em seus (quase) 100 números		Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, out. 2007. p.1179-1201
50	2007	Artigo	Dermeval Saviani	Onze teses sobre educação e política		Livro: SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39ed. Campinas: Autores Associados. p.81-91. Obs.: editado pela primeira vez em 1983
51	2008	Dissertação	Cyntia de Oliveira e Silva	O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular	Paulo Sérgio Tumolo	Centro de Ciências da Educação, UFSC/SC
52	2008	Dissertação	Marisa de Lourdes Cortiano	Formação política do professor: expressão e relação com a prática pedagógica	Joana Paulin Romanowski	Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC/PR

APÊNDICE 2: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a formação política de professores de educação física. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo

Analisar como se articulam os elementos que compõem a formação política a partir da perspectiva de professores de educação física que trabalham em diferentes instituições e locais de referência política.

Procedimentos

Durante a realização da pesquisa, as informações serão coletadas através de entrevistas. As entrevistas serão previamente agendadas e realizadas em seu ambiente de trabalho ou em algum local de sua preferência, com duração prevista em torno de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação e aprovação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final desta pesquisa também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e benefícios do estudo

- 1) Sua adesão como colaborador/a deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento;
- 2) Você receberá uma cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa;
- 3) Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares;
- 4) Você será convidado/a a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- 5) A apresentação do relatório final desta pesquisa também será realizada em seu local de trabalho de modo a socializar e discutir com os seus pares as conclusões da investigação.

Confidencialidade

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, respeitarão as normas éticas estabelecidas pela legislação vigente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ficará ao critério do/a colaborador/a a autorização pelo uso de seu próprio nome ou de um nome fictício para a publicação do relatório de pesquisa. As informações prestadas pelo/a colaborador/a ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Voluntariedade

A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se este for o 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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/COMITÊ DE ÉTICA

Endereço: Av. Paulo da Gama, n.º 110, 7.º andar, Porto Alegre/RS CEP 90046-900

Telefone: (051) 33083629 Fax: (051) 33084085

E-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Endereço: Rua Felizardo, n.º 750, bairro Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Telefone: (51) 33085821

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: PROFESSOR DOUTOR VICENTE MOLINA NETO

Endereço: Rua Felizardo, n.º 750, bairro Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Telefone: (51) 33085808

APÊNDICE 3: MODELO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, professor/a de
Educação Física exercendo o cargo de
_____ no
local _____ tendo lido as informações
contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tendo sido esclarecido das questões
referentes à pesquisa, concordo, livremente, em participar da mesma.
Concordo também com a utilização do meu próprio nome como identificação para a publicação do
documento final da pesquisa (_____)

Assinatura: _____

Porto Alegre, ____ / ____ / ____ .

APÊNDICE 4: MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES/AS**1) QUESTÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DO/A PROFESSOR/A**

- a) Qual o seu nome completo? Qual a sua idade?
- b) Em que instituição você concluiu a sua formação? Em que ano?
 - i) Você realizou algum curso de pós-graduação? Qual? Quando?
 - ii) Além da Educação Física, você fez alguma outra graduação?
- c) Qual o seu local de trabalho atualmente? Qual o seu regime de trabalho? (especificar também regime na “função política”)
- d) Há quanto tempo você trabalha neste local? Você trabalhou em outros locais na mesma função? Quais? E em outra função? Quais locais?

2) QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

- a) Recupere, por favor, a sua trajetória – como você chegou a ser professor/a de educação física?
- b) Na sua formação em Educação Física, você diria que a sua formação política foi contemplada? (disciplina curricular; professor/a como referência; conjuntura política; movimento estudantil; partido político; etc.)
- c) Procure elaborar uma definição sobre o que é Educação Física.
- d) Para que serve a Educação Física? Qual deve ser a sua finalidade?
- e) Que relação a função/o cargo em que você trabalha guarda com a sua formação de professor/a em Educação Física?

3) QUESTÕES SOBRE O TRABALHO DESEMPENHADO

- a) Recupere historicamente a sua trajetória – como você chegou a trabalhar nesta função/cargo? Como se deu este processo?
 - i) Você atribui seu trabalho atualmente é fruto da sua escolha/projeto pessoal ou outras determinações fizeram com que você chegasse a isto? Como isto se deu?
- b) Em que você acredita que a sua formação em educação física contribuiu para exercer o trabalho em questão?
- c) Que relação você diria que o seu trabalho hoje tem com a sua formação como professor/a de educação física?
- d) Questão sobre o tempo disponibilizado para o trabalho na função.

4) QUESTÕES SOBRE A COMPREENSÃO DE POLÍTICA

- a) Recupere, por favor, como chegou a exercer este trabalho na função/cargo político?
- b) Procure elaborar uma definição sobre o que é política.

- c) Para que serve a política? Qual deve ser a sua finalidade?
- d) Conte/recupere, por favor, como se deu a sua formação política (na Educação Física ou fora dela).
- e) Questão sobre o processo de “conscientização”.
- f) De que maneira você avalia que é um representante do professorado de educação física no trabalho que realiza?

5) QUESTÕES ABERTAS

- a) Há alguma questão tratada anteriormente que você gostaria de retomar?
- b) Você teria alguma questão a acrescentar a esta entrevista?

APÊNDICE 5: ENTREVISTA COM PROFESSOR SINDICALISTA TRANSCRITA

Entrevistado: Manoel Luís Martins Cruz (“Maneca”)

Trabalho: ANDES-SN

Data: 30 de Março de 2009

Horário: 14 às 15h25min.

Local: ESEF/UFRGS

GUILHERME: Entrevista com Maneca; hoje é 30 de Março de 2009; são 14 horas. Maneca, a primeira pergunta, que não é uma pergunta, é uma questão pra ser bem ampla, como se eu não te conhecesse, e eu não te conheço muito, assim, se tu pudesse falar um pouco sobre ti.

MANECA: Desde que época? (risos)

GUILHERME: Eu to estudando a formação política do professor de Educação Física, então, trato sobre a formação de professores, e o que tu achar que tem correspondência com isso...

MANECA: Tá bem... Então eu vou começar a partir de que, do meu envolvimento com a Educação Física, tá... eu vou ser rápido na primeira fase, porque começa bem cedo. O meu envolvimento com a Educação Física e o gosto com a Educação Física começa na primeira série primária, em 1968, quando logo nas primeiras aulas (felizmente tínhamos) de Educação Física... no início do curso primário à época, né, eu logo me identifiquei com as atividades de Educação Física, até por conta da infância que eu tive em áreas onde era possível correr, brincar, jogar futebol na rua, jogar taco... eu tinha amigos e primos e... a quem eu assistia fazendo essas atividades também desde pequeno, né, então já tinha uma identificação com o movimento, assim, e logo na primeira série primária me identifiquei, então, com a Educação Física, e desde lá resolvi que queria ser professor de Educação Física. Bueno, e seguindo os anos de estudo, isso ficou um pouco secundarizado, assim, esse... desejo lá guardado. Depois tive... logo em seguida tive envolvimento com competições esportivas lá no terceiro ano primário, aí me envolvia com marcação de jogos entre... terceiro ano primário contra o quinto ano primário, aí já me meti a apitar jogos, né, e tudo... A gente alugava uma pequena quadra que havia lá, no Corpo de Bombeiros lá em Pelotas. E fui me aproximando do esporte... depois já na sexta série já mais sistematicamente numa escola municipal, mas uma escola maior – era o Colégio Municipal Pelotense – aí passei então a treinar handebol e basquete e futebol de salão. A treinar e a participar de competições escolares e não escolares. E sempre envolvido, então, bastante com a prática de esportes. Passando pro ensino técnico, na então, no hoje, infelizmente, IFET sul-riograndense, mas outrora CEFET-RS, e antes ainda Escola Técnica Federal de Pelotas e no seu surgimento Escola Técnica de Pelotas (ETP), eu passei a estudar já na parte, na fase da Escola Técnica Federal de Pelotas, em 76, 77, 78, e lá havia monitorias de Educação Física. Então... e o esporte era muito forte lá, tanto que o que me levou pra fazer o curso técnico não foi o curso técnico, foi o esporte. Era muito forte na escola e eu tenho um irmão dois anos mais velho do que eu que já jogava lá... E eu fui atrás também do esporte. E já depois do terceiro semestre, então, eu concorri a uma vaga de monitor de Educação Física. Eu fui trabalhar como monitor de Educação Física. Aí dava aulas pro adiantamento já além do meu – eu tava no terceiro semestre e dava aula pro quinto. Depois tava no quarto semestre dava aula pro sexto semestre.

GUILHERME: Isso fazendo curso técnico de...?

MANECA: O curso técnico de Telecomunicações. E... mas o que eu fazia mesmo, a gente tinha às vezes manhãs inteiras ou tardes inteiras de “bancadas” de aulas de eletrônica, laboratórios de

eletrônica. Eu entrava, respondia a chamada e ia embora pra aula de Educação Física pra ficar trabalhando lá. Além das horas que eu cumpria, né, que acho que eram doze horas semanais de monitoria. Bom, ali... aí tive um pequeno vacilo nesse período, que no segundo semestre eu pensei que eu poderia ser engenheiro. Mas, felizmente, assim, isso foi só um... um lapso, e já no (risos), quando eu assumi a monitoria no terceiro semestre já tava... já tinha resolvido que não eu tinha nada a ver com a Engenharia mesmo e era Educação Física mesmo que eu ia fazer. Mas segui no curso técnico, concluí o curso técnico, e logo em seguida, em setenta e ... final de 78, então, eu fiz o vestibular pra Educação Física. Mas esses três anos de escola técnica lá foram muito intensos do ponto de vista do esporte. Aí também veio a prática do futebol de campo, futebol de salão, comecei a... participar de equipes de clubes de futebol de salão. Em 78 fui disputar um Campeonato Brasileiro de Futebol de Salão Juvenil, depois em 79 Taça Brasil também. E as competições foram se sucedendo. E entrei na ESEF ainda com idade pra jogar os Jogos Escolares. Eu tava no primeiro ano de ESEF e podia jogar ainda os Jogos Escolares. Mas aí comecei a apitar, arbitrar handebol, principalmente handebol. Depois me envolvi com outras arbitragens também, e nisso a gente foi, fui tendo contato desde a monitoria lá, que tinha um professor que... trabalhava com a gente como monitores mesmo, mas tinha professores que entregavam a turma pra gente. Então eu assumia a turma, assim, não todos os dias, né, mas, por exemplo, às sextas-feiras eu era o professor no turno da tarde. O professor dava... dizia qual era o conteúdo a ser desenvolvido e eu assumia as turmas dele todas as tardes. Bom, e nisso a gente vai... vai vendo como andavam as idéias em torno da Educação Física. E entrei na ESEF, então, em 79. 79, uma época em que, como eu falava há pouco, havia muito incentivo pro esporte. Mais ou menos em 71, 72 a criação do Jogos Brasileiros, Jogos Escolares, Jogos Universitários, e essa era uma fase ainda durante a Ditadura, embora não se soubesse que havia uma ditadura.

GUILHERME: Não se sabia...?

MANECA: Eu não sabia! E... então havia muito investimento em esporte, tanto que os Jogos Universitários Gaúchos de Educação Física tinham recurso. E era muito recurso. Passava dificuldades pra ir pra jogos, nós ficava em alojamento, que era uma festa. E aí participamos muito dos Jogos Escolares. E a minha formação, na época, o curso de Educação Física eram três anos. E era um curso eminentemente técnico, embora fosse “Licenciatura e Técnico em Desporto”, mas era um curso que tinha a centralidade da sua da formação ao redor do ideal da aptidão física da saúde e da técnica. E na verdade, a gente saía do curso sem condições de ser técnico e sem condições de ser professor. Não se conseguia uma definição em torno disso. Mas o marcante, também, dessa época, era a omissão quase completa dos professores no sentido de informar – pelo menos informar – os estudantes de em um curso superior do que se passava no mundo e o que se passava no nosso país. Então foi 79, 80 e 81, um período ainda em que começava a... aquilo que depois se convencionou chamar de “abertura lenta e gradual”... lá do Governo Geisel. Mas... havia esse grande investimento no esporte e essa ausência de comentários. Então com raríssimas exceções – aí eu posso citar dois professores... basicamente um professor, que foi o Florismar – que viveu o seu grande momento de virada na sua vida durante o nosso curso. Ele era nosso professor no segundo semestre e era absolutamente tecnicista na avaliação... Trabalhava em cima da competição, métodos de avaliação absolutamente conservadores do ponto de vista pedagógico, e depois afastou-se pra fazer mestrado. E quando voltou do mestrado, voltou “outro Florismar”. Completamente diferente: contestando tudo aquilo que ele fazia, contestando a ESEF, contestando o sistema de ensino, contestando o curso, contestando... a própria ditadura. E ele que era, até a época, que nos dava aula no segundo semestre na Universidade, oficial da Brigada Militar. Era capitão da Brigada Militar.

GUILHERME: Teve uma mudança aí...

MANECA: Sim, foi fazer mestrado no Rio [de Janeiro] e quando voltou, voltou outra pessoa, completamente diferente. Então foi o responsável

GUILHERME: E isso vocês conseguiram perceber na época?

MANECA: Sim, era evidente. Era evidente. Voltou completamente diferente, com outra análise, fazendo a análise... E foi a pessoa que começou a nos colocar, a nos informar que... a fazer o debate conosco de uma outra Educação Física. Professor responsável, a partir de então, na ESEF, de fazer o confronto com aquela Educação Física tradicional e... sofreu um bocado por conta disso, porque era, por muito tempo esteve isolado, depois teve apoio da professora Elenice também, que eu menor grau, vamos dizer assim, de combatividade o acompanhou nessa tarefa. Mas o Florismar foi o responsável por... pela mudança também de mentalidade de muita gente dentro da Escola de Educação Física lá em Pelotas. Não só lá, né... Então, nessa perspectiva de mudança, tomei o contato com ele. Na verdade, foi depois da graduação. Eu tive a sorte de pegar o Florismar, a minha turma não pegou o Florismar no retorno. Eu peguei porque eu me atrasei. Eu fui pro Exército e... aí fiz poucas disciplinas e me atrasei em relação à minha turma.

GUILHERME: Durante a graduação ainda?

MANECA: Durante a graduação, fui fazer NPOR – era um curso de oficiais da reserva. Naquele ano eu fiz uma disciplina ou duas e me atrasei em relação à minha turma. E depois voltei pro Exército também como “oficial R2”. Bom, e aí fui fazer Especialização em 85. Aí em 85 eu reencontrei o Florismar. Na verdade, então, a minha turma acho que não pegou o Florismar. A minha turma original, de ingresso, não pegou o Florismar no retorno. Foi a turma, foi uma turma ou duas seguintes que teve esse contato com ele.

GUILHERME: Tu avalia isso como positivo?

MANECA: Não. Infelizmente não, porque a minha turma não teve a possibilidade que eu tive de... lá em meados dos anos 80, justamente 85, bem no meio da década, ter contato com essa discussão. A minha turma, a maior parte dela ficou alheia a esse debate. Formaram em 81, fizeram Especialização em 82 por aí e... pronto. Caíram em campo e não voltaram pra fazer esse debate. Quando eu fui fazer Especialização... eu formei, então, no meio de 84 e fui fazer Especialização em 85, meu último ano que eu tava na ESEF. E... que resolvi, que eu já tinha resolvido que eu ia sair. Eu fiquei pouco tempo, fiquei três anos só. E durante a Especialização, então, tive aula com o Florismar e tive aula com outro professor também, que foi muito importante pra mim, que foi o professor Paulo... Lima, na época trabalhava na... Federal do Espírito Santo. E veio trabalhar conosco, veio dar alguns Cursos de Extensão na ESEF lá em Pelotas e trabalhou conosco também dando Educação Infantil no Curso de Especialização. E que era uma pessoa muito crítica e... muito capaz, do ponto de vista de “desmontar convicções”, entendeu? Então ele nos possibilitou que a gente fizesse uma reflexão muito séria – aqueles que o desejaram fazer, né, que se abriram pra isso – em torno da formação que a gente havia tido e de qual Educação Física a gente tava pretendendo construir pra nossa carreira, pro nosso ideal de vida. Então essas pessoas foram bem importantes nesse processo. Decisivas, eu diria. E... a partir desses anos 84, a partir de 83, 84, a partir de que o Florismar voltou, que eu não sei exatamente a data qual foi agora, que a ESEF começou a... porque antes era uma unanimidade – Educação Física era uma disciplina que ia pra escola disciplinar as pessoas, ser uma disciplina que fosse trabalhar a saúde, a aptidão física das pessoas, com valores... da moral e do civismo – aquelas coisas bem militaristas, uma conotação muito conservadora, muito tradicional. Então a partir desses anos 84, 83, e daí de lá pra cá, tudo isso começou a ser colocado em xeque. E as turmas que entraram nesse período já eram

de perfil bem diferente da nossa. Então já quando concluíram o curso, já tinham outra visão da Educação Física. Uma coisa assim

GUILHERME: É uma influência de 1 ou 2 ou 3 professores?

MANECA: É, depois chegou depois o Veronez se formou também e retornou pra dar aula, acho que oitenta e... cinco, eu acho, o “Bolinha” tava dando aula já, talvez. Tava dando aula. Também foi uma pessoa que auxiliou o Florismar, trabalhar junto com o Florismar nessa perspectiva e começou a se criar um corpo também no movimento estudantil, que na minha época não existia. Na minha época os estudantes se mobilizavam pro esporte, não se mobilizavam pro debate político, até porque não havia debate político. Então o nosso Diretório Acadêmico, na minha época, era absolutamente conservador. Não fazia nenhum debate

GUILHERME: Existia um Diretório Acadêmico...?

MANECA: Nós criamos até. A minha turma criou. A minha turma criou. E foi dado o nome que até hoje é o nome lá. Tinha um professor muito querido pela turma, mas que do ponto de vista da política era absolutamente conservador – era o professor Liberato Oliveira Rodrigues – por isso lá o Diretório chama-se DALOR – Diretório Acadêmico Liberato Oliveira Rodrigues. Mas que era uma pessoa apaixonada pela Educação Física, absolutamente dedicada ao estudo e ao ensino da Educação Física – na perspectiva dele – mas absolutamente dedicado. Uma pessoa admirável do ponto de vista do seu empenho, da sua dedicação ao trabalho. Mas então a partir desses anos de 83, 84, e daí por diante, o Centro Acadêmico, o Diretório Acadêmico começa a ter uma outra conotação. Uma outra característica. E as turmas que se formam a partir daí então já se formam no âmbito do debate dentro do movimento da Educação Física.

GUILHERME: Quando tu falou, por exemplo, que não se sabia que existia uma ditadura, que tu tava falando da tua experiência, que muito cedo, pelo que dá pra se entender, se vinculou, tu já tava trabalhando como professor, e tal, a tua vida, pelo menos, ela é muito ligada à Universidade? Se vivia muito dentro da Universidade? E não se viam as coisas fora da Universidade? Como é essa relação?

MANECA: Não, eu acho, eu acho que aí tem que entender também o contexto familiar, né. A minha família era uma família de trabalhadores, mas de trabalhadores do ponto de vista da política, conservadores. Então, pra ter uma idéia, eu tenho até hoje guardado o exemplar número 1 da Revista Veja, que a capa dela era uma capa vermelha com a foice e o martelo – símbolo da Terceira Internacional – é, estampado na capa – inteira, assim. Essa revista eu só fui ver lá pelos anos... 89... quando meu pai se mudou da casa onde a gente morava e eu retornei pra ocupar aquela casa, pra morar naquela casa. Mas aí ficaram lá todos os pertences que eram do meu pai, da minha mãe, dos meus irmãos. E eu comecei a vasculhar e a arrumar. Um dia abro um baú, que na verdade era uma cama, e achei coisas antiqüíssimas, entre elas a Revista Veja com essa capa. Então... meu pai nunca nos mostrou essa revista, entende? Era uma coisa, imagina, era uma revista comunista! Então isso era, na nossa formação familiar também não se discutia isso... meu avô tinha sido militar (o pai da minha mãe), meu pai tinha simpatia também pelos militares. Então a formação familiar já não contribuiu no sentido de que a gente fosse desvendando aquilo que tava acontecendo. Não se falava disso. Absolutamente não se falava: a imprensa não falava, a televisão não falava. A televisão passava em horário nobre, por exemplo, a abertura das Olimpíadas do Exército. Então... os grandes programas da época que a televisão mostrava eram “Amaral Neto Repórter”, que foi Deputado Federal pelo Rio [de Janeiro], um fascista de primeira hora, entendeu. Então era esse o acesso, não se tinha acesso a outra informação, ainda mais morando no interior. Minha infância toda foi em Pelotas, minha infância, adolescência e juventude. E o que mais me chocava, me chocou mais adiante, quando eu, a gente

começou a descobrir as coisas, era que... (isso até eu quando eu fiz meu memorial pro mestrado eu anotei)... que era imperdoável era ter passado por um curso superior e nada disso ter sido falado, como se nada estivesse acontecendo. Fui tomar contato com isso depois, já na Especialização. E... então se fazia, se tinha uma formação de nível superior, a gente era uma analfabeto completo. Um analfabeto completo. O conhecimento do que se passava veio por outras instituições, que não a Universidade, embora no tempo de Universidade eu tive, sim... eu me dediquei intensamente ao curso, tive uma vivência direta no curso por conta do esporte, ligação com o esporte. Então não era uma ligação... Por exemplo, nosso Diretório Acadêmico era envolvido com preparar pra vir pro JUGEEDF [Jogos Universitários Gaúchos de Estudantes de Educação Física], mas a gente não tinha, não tinha nenhum, o menor debate... debate da política, né. Esse envolvimento com o Diretório Acadêmico, o movimento estudantil da educação física é posterior, então. E eu acabei pegando, vamos dizer uma franja desse movimento por conta de ter feito a Especialização bem depois que a minha turma fez. Essa foi a minha experiência. E no ano seguinte, em 86, eu fui fazer um curso de Especialização em Educação. Eu saí do Exército em Janeiro e em Março fui fazer Especialização em Educação na Faculdade de Educação em Pelotas, que era tida como reduto da esquerda. Hoje... depois a gente foi a analisar... na verdade... poderia ser bem mais à esquerda do que era. Mas do ponto de vista do referencial da Universidade era um... espaço interessante de debate, onde eu tive contato com colegas de outras áreas, que não eram da Educação Física e que já tinham militância política. Tanto no movimento estudantil como movimento já partidário, e tudo mais. E ali que eu comecei a mais intensamente tomar contato com a política mesmo e... pude tirar uma série de dúvidas, criar uma série de... criar uma série de convicções... que vem me orientando. Então a formação, vamos dizer assim, a Especialização na Educação Física foi o despertar, e quando eu fui pra Educação já fazer outra Especialização eu já fui em busca de alguma coisa mais... que me desse uma direção melhor no sentido de poder consolidar o discurso que a gente tinha, que era de negação da Educação Física conservadora. Negação da Educação Física que tinham nos ensinado, e a gente tava na busca, bom, afinal, então, a célebre questão “o que é educação física” que era o que nos martelava todo dia na cabeça. E nos cobrava uma posição – a gente tinha, bom, a gente tinha que dar resposta – não nos bastava só dizer que não queremos isso, que o esporte aliena... essa visão... permeável. Eu vivia na contradição, porque eu adorava esporte, adoro esporte. Na verdade, adoro o movimento, o jogo. Hoje a gente pode falar do esporte de outra maneira, mas naquela época esporte era uma coisa... qualquer atividade esportiva com bola era esporte. Não se fazia distinção entre jogo, esporte, nunca se fez esse debate até então. Não se fazia. Então vivia naquela contradição de, bom, a atividade que eu mais gosto é uma atividade que é dita como... alienante. Mas como é que dentro dessa atividade a gente pode construir... uma ação diferenciada que resgate aquilo que possa ter de valor positivo pra transformação, pra construção de pessoas... contribuir pra construção de seres autônomos, ou para vivência de seres autônomos e ao mesmo tempo não abrir mão de fazer atividade corporal que a gente gosta. Então o curso na Educação veio um pouco, veio nesse sentido, de buscar uma compreensão, vamos dizer assim, pedagógica da Educação Física que nos permitisse, que eu me entrosasse nesse movimento de criar uma outra Educação Física. Aí eu fiz a Especialização lá em... 86 e 87... E acabei também não concluindo. Fiz todos os créditos e não concluí porque comecei a trabalhar. Nessa época eu passei 15 meses desempregado. Passei 6 meses desempregado quando saí do Exército. Aí trabalhei 6 meses numa associação desportiva de uma fábrica. Foi uma experiência muito interessante também, de perceber como a indústria... a empresa... fazia uso do esporte pra manter os trabalhadores próximo a si. A verdade... a empresa comprava os trabalhadores, com o apoio a empreendimentos esportivos também dentro da própria empresa.

GUILHERME: Trabalhando sempre com a Educação Física...?

MANECA: Com Educação Física. Por isso eu durei seis meses também lá, porque comecei lá a contestar essa relação que existia com a fábrica e com o próprio papel que queriam que o professor

de Educação Física cumprisse lá. Na verdade eles queriam era que o professor de Educação Física fosse (os trabalhadores queriam) que o professor de Educação Física da associação fosse praticamente... a diretoria da associação e o organizador de tudo que se passava lá. Aí fui trabalhar, fui discutir com eles a perspectiva de que não, que eles assumissem – eles – o controle da associação e decidissem o que queriam organizar, como quisessem, como queriam organizar. No final do ano tinha uns jogos em... Camboriu – essa empresa era a CEVAL, na época que chamava – e tinha uns jogos em Camboriu. Normalmente ia um ônibus, às vezes nem chegava a lotar, e ia pra esses jogos, que eram em dezembro. Porque eles levavam... uma pessoa disputava... salto em distância, 100 metros, salto em altura, jogava futebol – o mesmo cara, né. E aí eu fui lá e determinei que cada pessoa só podia praticar uma prova. Aí fiz todo um discurso em cima da questão do esporte... e da aptidão física. Fiz uso desse discurso pra justificar que se queríamos ter um bom rendimento não poderíamos... a mesma pessoa não podia fazer uma série de atividades. Aí nós levamos dois ônibus. Então quem foi correr 100 metros, foi correr 100 metros. Então a idéia era levar o pessoal da “ah, então vamo aproveitá essa estrutura que tão oferecendo, né”, por que que poucos vão aproveitar... comecei a chamar gente pra treinar, criei equipe de vôlei de gente que nunca tinha visto bola – trabalhei feito cão. Mas o pessoal que saiu jogando tudo foi, bah, foi uma festa. Chegamos lá com dois ônibus. Mas aí a dureza: chegamos de volta, à cinco e meia da manhã, e o pessoal que tava no turno já foi pra trabalhar. Então a gente discutia isso “pô, a gente foi pra ilha da fantasia, ficamos lá três dias e quando volta cai de novo pro mundo real”.

GUILHERME: E tu trabalhava diretamente com os trabalhadores do...

MANECA: Com os trabalhadores da CEVAL, na associação desportiva da CEVAL lá em Pelotas. Então, aí no final do ano meu contrato não foi renovado. E daí eu fiquei nove meses depois desempregado e depois fui contratado, já formado e tudo, fui contratado como estagiário da Prefeitura de Pelotas. Embora tivesse estudantes trabalhando como professor, eles não queriam me contratar. Embora o empregador lá fosse meu amigo. Mas ele tinha ordem expressa de não... até que um dia, eu fiquei sabendo que tinha vaga pra estagiário, fui lá e... e ele achou que eu não aceitaria a vaga de estagiário. Aí eu aceitei a vaga de estagiário: “não, eu aceito a vaga de estagiário”. E foi outra experiência interessante, porque aí era um projeto chamado Recriação, e nós começamos a trabalhar lá, um grupo de professores, pra organizar os professores estagiários. E... e aí... bom, aí tinha reuniões com a prefeitura e as reuniões começaram a pegar assim um tom interessante. Começou a se criar um corpo entre os professores e estagiários, começou a... nós começamos a tentar dar direção pro trabalho. Tem... uma situação bem interessante mesmo. Redundou, no fim, dos colegas todos... reivindicando e conseguindo seus direitos na Justiça... de reconhecimento do trabalho. Tinha a carteira assinada, que não existia, e eu que tava na função acabei deixando pro último dia, perdi os... um ano e um mês de trabalho. Mas os colegas, todo mundo que reivindicou na Justiça conseguiu. E nós conseguimos também dar uma direção diferente pro projeto, que era um projeto absolutamente... assistencialista – era nas creches da Prefeitura...

GUILHERME: Nessa época então, tu já tinha...

MANECA: É, nessa época eu já... isso aí já era agora 87, e a experiência... decisiva foi na Educação lá. Então, eu fui colega, tive alguns colegas, um o professor da... diretor da Faced agora lá em Pelotas, Mauro Del Pino – não sei se tu conhece o Mauro Del Pino, que também foi da direção do ANDES –, o Ivan Duarte – que é psicólogo, vereador em Pelotas, acho há 4 mandatos agora pelo PT – e o outro colega, que se formou depois veterinário, na época era biólogo, e nós quatro que fazíamos o... curso da Educação. E eu comecei a me aproximar, porque eu já conhecia o Mauro, do tempo de... de sexta, sétima e oitava série. Comecei me aproximar, começamos a conversar. Na época houve a legalização dos partidos comunistas. Mas tem que fazer um “parêntesis” aí interessante. Quando eu

tava no Exército, no último ano, que eu já não agüentava mais, eu já tinha pedido pra sair e não podia sair, tinha que cumprir um tempo, eu um dia vejo lá um aspirante fazendo estágio com um livro do Carlos Lamarca na mão. Aí... mas nessa época já me chamavam de “Tenente Melancia”, porque diziam que eu era verde por fora e vermelho por dentro. Eu contestava tudo. E voltei, mas depois que eu fui descobrir a origem disso. Quando eu tava na quarta série, cara, eu ganhei um livro duma professora chamado “O por quê das coisas”. Mas aí, pô, “mas por que”, mas tu vive perguntando “por quê?”, então eu falava “por quê, meu?”, então era sempre queria saber e a... e depois na época também, aí quando eu tava no Exército também eu queria, porra, os cara vivam – a gente era temporário, como se fossemos professor substituto hoje – e eles viviam sacaneando de todo jeito. Então viviam, eu também vivia no embate com os caras. Não só eu, outros colegas também, mas eu tomava, tinha mania sempre de tomar a frente do negócio. Então eu já era o “Melancia”. Aí vi esse livro do Carlos Lamarca. O primeiro livro que eu li que falava sobre a Ditadura, que falava o que era a esquerda, falava em organizações revolucionárias, etc. Foi o Diário do Carlos Lamarca. E logo depois, o Diário da Guerrilha do Araguaia, que eu acho que foi escrito pelo José Genuíno. Isso pelas mãos de um menino que tava estagiando lá como aspirante, que me emprestou. Então eu tinha isso tudo escondido. Imagina: dentro do Quartel do Exército eu com um livro do cara que... eu acho que não há duas pessoas mais odiadas dentro do Exército, talvez, nos anos recentes, do que o Lamarca e o Osvaldão. O Lamarca porque era oficial de carreira, era capitão do Exército quando se rebelou e o Osvaldão tinha sido oficial R2, também. Então eu me identifiquei com aquelas figuras. Tinha a... experiência do Florismar, que tinha sido oficial da PM, tinha sido meu professor um ano antes. Na verdade eles fizeram em 86 agora. E o contato com essas duas experiências. Então as duas primeiras experiências foram lá dentro do... por dentro do Exército, de tomar contato. E aí depois, então, veio a legalização dos PCs... o PT em ascensão, essa coisa toda e em conversa com o Ivan, que já era do PT, o Mauro era do PT, o Paulo também... e eles começaram, eu acho que me identificaram como um potencial... vamos dizer assim, aliado

[FINAL DA FITA – LADO A]

MANECA: E aí então eu acho que eles me viram na possibilidade de me trazer pro movimento, e a gente começou a formar um grupo de estudo, então, que sempre tinha trabalho o grupo de estudo já, eu tava no grupo. Éramos os 4, que nos reuníamos pra estudar. E eu lembro que a gente, por exemplo, ia fazer trabalho sobre “democracia na escola”. Eu marcava na minha casa. Tinha mais estrutura, assim, eu era casado [trecho inintendível], então tinha um espaço pra estudar. Tranquilo. Então eu me lembro que o Mauro Del Pino levava toda a coleção da Revista O Trabalho, todos os livros do Trotski, o Ivan levava mais um tanto de livro, tudo que ele tinha do Lênin... o Paulo não levava nada, mas... mas tudo pra discutir “democracia na escola”, e aí era o debate entre as correntes políticas, a gente... – e o trabalho nada, né. Então, na verdade... eu fui me formando nesse debate, nessa experiência. E... eles sempre debatendo e eu participando do debate, assistindo, e como havia correntes divergentes, então o debate era bom, tinham um debate forte e... o trabalho que era o trabalho mesmo a gente não fazia. A gente fazia era o... depois dava conta de fazer mais adiante. Mas tivemos muitos encontros desses. E aí resultou que logo em 86 eu comecei a participar, já logo teve uma greve geral em 86, que não foi a primeira, a primeira foi em 83, eu acho. Aí teve em 86 eu acho que teve duas greves gerais, se eu não me engano. Eu já comecei a participar, já fui pra piquete, já fui pra

GUILHERME: E tu trabalhava...

MANECA: Em 86. Nessa época na CEVAL.

GUILHERME: Na CEVAL...

MANECA: Numa delas eu tava trabalhando, na outra não. E aí nisso também tava surgindo a CUT lá na Região Sul... e... eu começando já a participar da CUT, mas por onde que eu comecei a participar da CUT? A gente vai falando, vai lembrando, né. Isso tudo acontecendo... e... nós criamos lá em Pelotas, em 86... uma APEF. Existia o debate, se a gente criaria um núcleo da APEF/RS ou se a gente criaria uma APEF. Aí pelos rumos que a APEF/RS tinha à época, né... que era uma entidade de cunho acadêmico... como nós podemos chamar, não de cunho acadêmico, mas... não era uma entidade pra organizar os professores. Se a gente for pegar os cadernos da APEF – tinha uma um caderninho, uma revista que publicava artigos, pesquisas naquelas linhas, né, que a gente sabe bem... bem conservadoras. Mas então a gente “Não, nós não queremos a APEF pra isso, nós queremos a APEF pra organizar os professores”. Então, criamos uma APEF em Pelotas. E essa APEF em Pelotas participou, por exemplo, da primeira ocupação de terra na Região Sul.

GUILHERME: Vocês participaram?

MANECA: É, nós participamos apoiando o MST na primeira ocupação de terras, que foi nas terras da Fazenda da UFPEL – Fazenda Palma. E houve todo um... movimento lá da cidade de impedir o acampamento e de sitiar depois os Sem-Terra, inclusive impedindo que entrasse água no acampamento. E a gente participou realizando pedágio pra reunir dinheiro, levando água, levando lampião, levando o que precisasse pra dentro do acampamento. E teve manifestação e a APEF tava sempre lá, a APEF/Pelotas [gesticula como se segurasse uma faixa] tava sempre no movimento lá. Primeiro de Maio a gente participava. Fomos participar do Congresso Regional da CUT como APEF. Como APEF. Então foi esse movimento interessante. Eu tava no curso da Educação e comecei a participar da APEF. Não tinha participado do movimento estudantil, fui participar do movimento de professores. E participei de uma outra iniciativa que a gente teve lá, que juntamente com o pessoal do Instituto de Ciências Humanas, a gente criou uma “Associação de Pós-Graduandos da Área de Humanas”. Integrava a pós-graduação em Educação, em Economia e em Ciência Política. Eram três cursos de Especialização que existiam lá na época. E a gente criou, após isso, em 86, a gente realizou um seminário chamado “O marxismo pós-Marx”. Foi um evento assim que foi... uma bomba dentro da Universidade. A gente lotou todas as noites o auditório do Direito lá. A “milcada” ia pra lá pra... camuflada, disfarçado, pra assistir, acompanhar, polícia... o auditório lotava. Foi uma série de palestras, então, sobre... sobre Lênin, sobre Trotski, sobre Rosa Luxemburgo, Lukács, Gramsci. Acho que eram 6 ou 8 palestras – a cada 2 semanas uma... Aí me lembro que o Ponge (até hoje ta aqui na UFRGS), o Ponge foi lá falar sobre Trotski na época... daqui... foi um outro companheiro, que eu acho que, infelizmente já não... já é falecido, José Roberto, era um militante de esquerda aqui de Porto Alegre ligado ao PCBR, foi lá falar sobre Lênin, assim por diante. Então foi um conjunto de atividades, foi uma... na minha vida foi um momento de efervescência, sabe? Segunda metade dos anos 80, a partir da Especialização em Educação Física Escolar na época que tinha. Aí no ano seguinte a Educação, aí a APEF, aí o contato com os companheiros aí... participação em CUT, filiação a PT... E aí, bom, aí... comecei a ter participação partidária, dentro da CUT a gente tinha uma participação também interessante. Em 88 eu acho que eu fui trabalhar pela primeira vez com carteira assinada... no magistério. Eu tive uma passada pelo Banco do Brasil em 81-82, entre um estágio do Exército e o trabalho no Exército depois, teve um período de Banco do Brasil. Então ali tive carteira assinada, tudo, mas não quis ficar no Banco do Brasil também, “Meu negócio é Educação Física”, larguei, fui embora. E em 88 assinaram a carteira numa escola assistencial... e... e aí comecei a tomar contato com o SINPRO/RS. O SINPRO/RS, que em 86/87 também teve uma virada, que foi quando a “pelegada” foi... vencida nas eleições. E, não sei se tu sabe, nessa época, acho que foi no final de 86... quando a oposição ganhou o SINPRO, houve a primeira greve do ensino privado no Rio Grande do Sul, nas escolas privadas. E no final dessa greve, final desse ano, as lideranças do SINPRO, aqueles que não eram da direção aqui em Porto Alegre, eram das delegacias regionais do SINPRO, lideranças da greve,

foram todos demitidos. No Estado inteiro. Foi montada uma lista das pessoas que não deveriam ser contratadas pelas escolas privadas. E o SINEPE distribuiu essa lista. Então...

GUILHERME: Perseguição clara?

MANECA: Oi?

GUILHERME: Clara perseguição?

MANECA: Sim, clara. Era assim: era escancarado. Havia, realmente havia essa lista. E vários colegas... faziam parte, conheci vários que faziam parte dessa lista... A minha ex-companheira (minha ex-primeira companheira) foi uma delas, depois colegas que eu encontrei em Rio Grande, na FURG, também, trabalharam. E depois houve uma reformulação no estatuto e os delegados, das regionais... passaram a integrar a direção do sindicato. E aí, as escolas ficaram temerosas de demitir os delegados, porque a gente bancava que, como eram da direção, tinham estabilidade também. Era algo duvidoso, absolutamente discutível na justiça. Mas as escolas não compravam a bronca. Então, a gente... Os delegados sindicais, os das delegacias regionais passaram a poder fazer um trabalho com mais tranquilidade. E eu comecei a participar, então, da delegacia do SINPRO lá em Pelotas em 88. E aí militei no SINPRO em 88, 89... participei do congresso de criação da CUT aqui – Congresso de Convenção da CUT – quando a CUT era a CUT, né? Valia à pena se filiar naquela época – era o que tinha de mais avançado – e... participei da direção do SINPRO então. Depois fiz um concurso em Pelotas, tive uma passada também como base no Sindicato dos Municípios. Uma situação interessante, porque eu cheguei na escola... eu fui primeiro lugar no concurso do município em Pelotas e... fiquei sabendo um tempo depois que tavam chamando os professores. Aí eu fui na SMEC, e digo “não, mas não pode, eu fui o primeiro lugar e não fui chamado”, “não, mas tão chamando, vai lá conferir”. E eu fui conferir. E tavam chamando mesmo. E aí eu digo “não, mas eu quero ir pro Colégio Pelotense”, “não, mas lá não tem vaga”, eu digo “não, tem vaga”, “não, mas já foi chamado”. Aí não sei, aquele debate “mas como, se eu fui o primeiro?”, coisa e tal, enfim. Aí eu fui pra cima do Secretário Municipal de Educação, disse que ia voltar lá com advogado, coisa e tal – dois dias depois me chamaram pra me dar a vaga no Colégio Pelotense, que era onde eu queria ir. E... no dia que a gente tinha que levar um documento chamado “fono” – era o documento da nomeação, pra tomar posse – eu cheguei na escola, encontrei o vice-diretor, tava interino na direção e, por tristeza, professor de Educação Física, entreguei o “fono”, atravessei o pátio e fui pro auditório, porque havia uma assembleia dos municípios, que reunia professores e todos os servidores da Prefeitura e a proposta era greve. Eu entreguei o “fono” e entrei em greve na mesma manhã (risos) – o que já me valeu uma certa, digamos, dificuldade de relacionamento com os colegas mais conservadores da escola, né. Já no primeiro dia, assim, – na verdade, no segundo dia, porque no segundo dia teve uma assembleia interna, só do colégio, onde iam discutir a greve e eu digo “ah, mas não tem discussão... eu já to em greve, teve assembleia ontem do sindicato”... Ali já foi uma bronca, né. Mas... mas conseguimos depois parar o colégio, paramos os funcionários do colégio. Bom, aí nessas coisas todas a gente vai... vai se inteirando. Então eu diria que a minha... aquilo, se eu posso dizer que tenho alguma formação política... eu não fiz formação política do ponto de vista teórico, fiz um curso de formação sindical... diria que tive uma formação... em atividade, né, na militância, assim, na... O que deixa lacunas enormes. Que a gente identifica, mas que... é o que não dá pra recuperar, né?

GUILHERME: Que tipo de lacunas tu ta dizendo?

MANECA: Do ponto de vista teórico mesmo, de compreensão da teoria, dos processos de transformação, entendeu? Dos processos históricos de transformação. Que são importantes pra análise pra gente operar a política no dia-a-dia. Muito equívoco que a gente comete e que vê serem

cometidos no dia-a-dia, é por falta de compreensão... da história. De conhecimento da história. Falta de análise, análise histórica. E isso, na minha avaliação, ao mesmo tempo que a gente tem, vamos dizer, esse processo de formação do dia-a-dia, no andamento das tarefas da militância, às vezes do trefismo que a gente acaba caindo, muitas vezes, haveria que ter um outro tipo de formação. Só que a formação que se escolhe, dependendo da atividade que tu desempenha, não tem contato com esse tipo de formação. No nosso caso da Educação Física naquela época, a gente não tinha contato com a literatura que nos possibilitasse ter uma compreensão melhor. E isso dentro da Educação Física o contato com esse tipo de literatura é depois do meu curso de Educação Física. Aí não tem como tu voltar, não tem como parar e... talvez até tivesse, mas não foi a minha opção. Até porque eu não participo da atividade sindical, da militância por “Tá, vou... quero participar do sindicato, da direção do sindicato”. Acho que assim como um artista tem necessidade de compor ou de cantar ou de pintar, ou de... entendeu? É uma necessidade que eu tenho... um tanto assim de, por exemplo, eu coloco como marco da mudança na minha vida aos 25 anos de idade. Então eu fico vendo assim o tanto de tempo que eu deixei pra trás, que eu que eu não fiz nada pra que as coisas melhorassem, entendeu? – entre aspas, né – quer dizer, nunca trabalhei na perspectiva da... na perspectiva diferente, por exemplo, da solidariedade e da justiça, que eu acho que pra mim são dois valores; sempre tive isso presente. Embora a educação conservadora que eu tive, guardava esses valores – da solidariedade, da justiça. E por isso eu acho que foi base pra eu me identificar com um projeto que pudesse ampliar a solidariedade e a justiça, entendeu? Então, essa coisa da educação, a participação vem nessa tentativa. Eu tenho que fazer alguma coisa pra recuperar o tempo perdido. O que eu posso fazer hoje pra recuperar o tempo perdido? É, primeiro, sendo um professor, dizer as verdades que eu identifico. Não omitir, sabe. É... não esconder das pessoas o que ta acontecendo, trabalhar na perspectiva de desvelar a realidade, entendeu. De apresentar a minha compreensão da realidade que eu tenho hoje. De não trabalhar unicamente com o conteúdo, do ponto de vista técnico, de fazer a ligação do conteúdo com o contexto histórico, surgimento daquele conteúdo, as possibilidades, os limites que ele encerra, na perspectiva da mudança

GUILHERME: Esse é o trabalho que tu faz hoje?

MANECA: Isso é eu tento fazer hoje. É o que eu tento fazer hoje. Então, por isso que a participação no sindicato é parte disso. Não basta a gente dar as melhores aulas do mundo. Não basta... Digamos assim que eu tenha um... temperamento, uma personalidade que me empurra pra isso. Tem gente que, bah, que faz um trabalho revolucionário, consegue fazer dentro da sala de aula. Eu tento fazer isso também dentro da sala de aula. Digo que em boa medida consigo fazer alguma coisa interessante. Acho que consigo fazer alguma coisa interessante. Mas acho que isso não basta. Isso não basta. Não me acalma, não me conforma tentar dar boas aulas, entende? Porque eu trabalhei em escola um bocado de tempo. Então, dar boas aulas na escola também não me resolvia porque outros professores trabalhavam noutras perspectivas, entendeu? E a gente começa a ver o limite das boas aulas. A gente tem que dar as melhores aulas que a gente puder dar, mas se a gente trabalhar na perspectiva da transformação, isso absolutamente não basta. Não basta. A gente tem que ter inserção em outros espaços. Tem que ter inserção, primeiro, na escola. Inserção na escola. Pra ter inserção na escola, eu não posso me limitar a estudar as coisas da Educação Física, eu tenho que estudar as coisas da escola. Tem que ter compreensão da escola, nos seus mais diversos aspectos. Na sua relação com a comunidade, nas diversas áreas de conhecimento, na relação que elas guardam entre si, enfim, tentar compreender a escola. E a gente tem que sair, tem que sair do universo da Educação Física, daquele universo restrito que tentam nos fazer acreditar: “não, vocês vão trabalhar com atividade corporal, ponto; ocupem-se disso”. Bom, mas a escola não é isso. Hoje eu trabalho na perspectiva, com a Educação Física escolar, no sentido de que a gente rompa na escola com o discurso de preparação pro trabalho, de preparação pro mercado. Trabalho na perspectiva de que a Educação Física seja uma disciplina que trabalha pra uma educação para o lazer, pra uma educação

para outras dimensões, que não só a do trabalho. Não pras dimensões, não no sentido de se contrapor ao trabalho, mas no sentido de compreender o trabalho... que a escola tenta nos oferecer uma preparação, entende? Trabalhar na idéia de que não é esse trabalho que nos serve. Não é esse trabalho para o qual a escola e a universidade dizem que preparam, que nos serve. Não é. Absolutamente não é esse. Então a Educação Física tem que cumprir esse papel. Mas pra gente conseguir viver numa sociedade em que o trabalho seja satisfação pra si, eu não vou fazer isso dando as melhores aulas do mundo, só. Também isso. A gente consegue, vamos dizer assim (ah, isso aqui não aconteceu comigo, né – nas aulas descobri; descobri algumas coisas durante as aulas que eu assistia) então é possível que durante as aulas que a gente ministra – possível não... é verdadeiro isso – se a gente conseguir se comunicar com os alunos de maneira franca, sincera, que eles identificarem verdade no olho da gente, entendeu, identificarem sinceridade no nosso discurso, muitas pessoas vão refletir sobre aquilo que a gente ta falando. Então a responsabilidade nossa enquanto professor, ela é uma coisa assim monumental. Monumental, entende. A gente tem a condição de contribuir pra que as coisas permaneçam como estão – absolutamente inalteradas – ou... pra que as coisas se movimentem, pra que as pessoas se movimentem. Não são as nossas aulas que vão mudar o mundo, mas as nossas, a atuação no nosso dia-a-dia, o nosso trabalho numa escola pode contribuir pra mudar muita coisa.

GUILHERME: Vou fazer uma quebra aqui talvez, mas é que tu tava falando um pouco do teu envolvimento com o sindicato, aí queria que tu resgatasse um pouco o teu envolvimento com o sindicato.

MANECA: Isso. Então, é que eu tava falando que tive a passagem pelo SINPRO, no Sindicato dos Municípios do Ensino Básico, onde teve essa greve, no CPERS também... e também não posso deixar de dizer a experiência no PT. Nesse período todo eu era filiado ao PT, participava de núcleo de professores do PT, participei do Diretório do PT lá em Pelotas e participava de uma... organização... revolucionária, que era à época (era a DS), que se organizava muito bem, tinha um grande grau de organização. Então eu era orgânico da DS e a gente tinha grupos de reunião onde a gente discutia a nossa intervenção dentro do partido e dentro dos sindicatos. Então nós tínhamos pessoas que estavam na direção do SINPRO, o meu caso, a direção dos núcleos de professores do CPERS lá em Pelotas e tínhamos professores da direção dos municípios. A gente reunia os professores da corrente e a gente discutia a intervenção pra dentro do PT e pra dentro dos sindicatos e conseguia ver a política, conseguia operar a política dentro desses espaços, embora fossemos poucos, o que me... trouxe a convicção de que quanto mais organizado a gente for, mais... é eficaz a política, entende? Então isso foi importante dentro... a época que eu mais consegui trabalhar com uma base mais firme, foi nessa época, que era organizado. Tinha uma militância organizada. Então dentro do sindicato a gente consegue que aí tinha estudo. Aí a gente estudava. Então a gente consegue perceber os elementos da política, os elementos da realidade de maneira bem mais... bem mais fácil, vamos dizer assim. E consegue coletivamente discutir a intervenção. E eu fiquei nessa tarefa até 91. Aí em 91 eu fui pra FURG. Fui pra FURG e, então, logo tratei de me de me sindicalizar. Participei também do sindicato dos municípios em Rio Grande como base lá. Sempre fui de ir a assembléia, participava, e tudo mais. E... eu havia conhecido o ANDES em 86 quando tava na Especialização na Educação. Houve uma eleição pro ANDES. Depois o Mauro Del Pino que trabalhava na Universidade participava do ANDES e a gente conversava muito. Eu comecei a... já tinha uma admiração pelo ANDES pela estrutura, pela forma de organização, eleição direta em todas as universidades, bem organizado, etc. E em 91 logo então tratei de me sindicalizar e em 93 participei da primeira greve na Universidade lá em Rio Grande e dali comecei a me aproximar do sindicato. Na época a direção da seção sindical lá em Rio Grande – a APROFURG – era uma direção inoperante, do ponto de vista político. E a partir da greve se criou um grupo... que resolveu que tinha que mudar a situação, que a seção sindical tinha que passar a operar a política sindical de maneira diferente, pra fazer o contraponto à administração da reitoria lá. Enfim, é o

conjunto de práticas que já vinham, que o Governo vinha operando de tentativas de privatização, e tudo o mais. E aí em 94 a gente conseguiu que essa diretoria toda se demitisse. Toda não – ficou um vice-presidente, que não sabia nada do que acontecia lá, que era colocado de lado – e aí ficou esse vice-presidente e mais um grupo de 3 docentes: eu, o atual reitor da Universidade e um outro colega da Faculdade de Direito. E nós resolvemos então, “pô, mas nós não podemos ficar aqui esse grupo assim, vamos fazer uma eleição”. Aí como haveria eleição pra direção do ANDES em 94 em Maio, em Abril a gente “não, vamos fazer eleição, vamos fazer junto”. Aí fizemos uma eleição, montamos uma chapa, fizemos uma convenção aberta, pras pessoas participarem, montamos uma chapa – foi chapa única – disputamos a eleição, uma boa votação, e a partir dali comecei a participar do sindicato já. No final de 93 já fui participar do primeiro evento – um conselho do ANDES, o CONAD – que a gente chama lá em Pelotas (foi em Pelotas, né, sediado pela ADUFPEL) – e depois do primeiro congresso, de lá pra cá participei de quase todos os congressos, à exceção de quando eu tava no mestrado [mestrado realizado na UDESC]. Fui a quase todos os CONADs. Participei da direção lá da APROFURG, diversas vezes... como Suplente, como Primeiro Secretário, como Secretário Geral, como Presidente, depois como Suplente de novo... e me envolvi. De lá pra cá, tive uma vida intensa dentro do ANDES, em atividades do ANDES. Na Universidade participando da resistência toda dos últimos anos aí... contra a tentativa de final do Regime Jurídico Único... depois Reforma da Previdência, mais recentemente... Enfim, todas as batalhas aí de noventa e... batalhas de noventa e três pra cá eu to participando. Então lá se vai, tamo inteirando aí uns 16 anos de participação dentro do ANDES. E... depois tive participação aqui na Regional, ultimamente na Regional e agora na primeira Secretaria Nacional, que é uma outra experiência.

GUILHERME: Desde quando?

MANECA: Na Regional foi na gestão... nós estamos em 2009... 2008. 2006-2008 eu participei da Regional aqui (Diretoria Regional), e agora a partir de Junho de 2008 até Junho de 2010 na Secretaria Nacional. E o ANDES, pela condição de ser um sindicato que reúne professores que têm... professores universitários, cuja instituição, no meu entender, tem uma das suas tarefas principais fazer a crítica fundamentada, elaborada os espaços de debate do ANDES são uns espaços riquíssimos de formação. A gente participar de uma reunião do setor das Federais, por exemplo, que reúne um representante de cada Universidade Federal, de cada Seção Sindical – às vezes vão 20, às vezes vão 35, às vezes... vão com 50 pessoas, é um... às vezes são dois dias ou um dia e meio de discussão – são espaços riquíssimos. Os Congressos do ANDES, os Cadernos de Textos dos Congressos, os Grupos de Trabalho (o ANDES se organiza também por Grupos de Trabalho) são espaços assim que, se os professores da Universidade tivessem, se dispusessem até, de participar dessa experiência por dois, por três ou por quatro anos, ou participassem dos Grupos de Trabalho, que não são órgãos de direção, são órgãos assessores da Direção, teriam uma outra visão de Universidade, teriam uma outra visão do seu fazer acadêmico, porque as duas coisas se complementam de uma tal forma e... A experiência que os colegas de várias áreas diferentes da nossa – o pessoal da História, da Ciência Política, da Sociologia, da Filosofia – a contribuição que eles trazem pra dentro do Sindicato, o debate da política mais geral e da política do Sindicato, é... bom, são de uma riqueza enorme, e pra quem não bebeu dessas fontes, ter contato com esse debate, com o debate que gera lá a partir do referencial deles é algo riquíssimo, que só enriquece o nosso trabalho no dia-a-dia na sala de aula. E a experiência da sala de aula e o trabalho que se faz na sala de aula, eu to estudando políticas públicas, por exemplo, o fato de estudar política pública, na sala de aula qualifica o meu debate dentro do sindicato, que por sua vez se transforma no conjunto, ou se enriquece no conjunto dessas contribuições de todas as outras áreas e fortalece meu trabalho na sala de aula. As pessoas, por exemplo, que trabalham na área da Pedagogia aí com políticas públicas em Educação, antes trabalhavam com estrutura e funcionamento, se tivessem a experiência de participar do Grupo de Trabalho de Política Educacional dentro do ANDES, que é um grupo que se dedica a esmiuçar todo e

qualquer... política que o Governo Federal (às vezes os Governos Estaduais também fazem – porque o ANDES representa as Estaduais também), então todos esses projetos, programas, pacotes, etc. Esse Grupo de Trabalho reúne e esmiúça isso, do ponto de vista da Universidade Pública, da manutenção e da ampliação da Universidade Pública. Imagina essas pessoas dando aula de política pública... e imagina uma pessoa que estudou a estrutura e funcionamento da Educação, no que era essa disciplina, e hoje vai trabalhar com política pública somente a partir do seu contato com os livros, sem ter uma vivência, entendeu, dum estudo... daquilo que o Estado opera de política pública na Educação, entendeu? Por exemplo, muitas vezes faz a... análise que essas esses colegas fazem às vezes das propostas que o Governo implementa são

[FINAL DA PRIMEIRA FITA]

[CONTINUAÇÃO]

MANECA: Então... as pessoas às vezes operam na sala de aula sem uma compreensão mais ampla do que significam essas políticas, da origem delas, do que determina a formação dessas políticas. Então a experiência no ANDES-Sindicato, particularmente, é... nas demais instituições, nas demais entidades sindicais pra mim foram riquíssimas... foram riquíssimas... vamos dizer assim, eu não cometo mais erros hoje porque tive essa formação, entendeu? Formação que foi absolutamente importante, assim, mas a formação do ANDES por ter sido também a mais – dentro do ANDES, eu digo assim – por ser a mais duradoura até hoje, mais longa, na verdade, não é, nesses anos aí – 16 anos, talvez – na verdade a partir desde 91 que eu to na volta do ANDES, então... Essa experiência dentro do ANDES, ela é muito rica. Pra quem trabalha – bom, pra quem trabalha em qualquer lugar, mas – pra quem trabalha numa instituição como a nossa, entendeu, que eu acho que tem que trabalhar numa perspectiva de formar profissionais que têm que ir pro mundo do trabalho conhecendo o mundo e não somente conhecendo os conteúdos da sua área de formação, essa formação... é esplêndida, assim, sabe? É esplêndida... O ANDES encerra uma... como é que eu vou posso explicar... a organização em si do ANDES, a forma como ele foi organizado, a concepção de organização dele e a forma como ele vem operando nesses anos de história, a maneira, diria assim, radicalmente democrática, organizado pela base – nós estávamos agora discutindo nesse final de semana a organização da CONLUTAS, por exemplo, e um dos aspectos foi reafirmar a nossa compreensão de organização pela base, que é uma coisa muito cara pro ANDES, entende... Pra fazer esse debate dentro da CONLUTAS, então, essa coisa da radicalidade na democracia, de ser um espaço que reúne intelectuais de peso no contexto nacional, pessoas assim que não só da Direção, pela Direção já passaram pessoas de muito peso acadêmico. Mas circulam pelos eventos do ANDES, pelos Grupos de Trabalho também uma enormidade de pessoas, que muitas vezes não são, vamos dizer assim, figuras ilustres do mundo acadêmico, mas são pessoas de uma dedicação ao estudo sobremaneira, entendeu, uma coisa... Pessoas dedicam a sua vida à construção de uma Universidade democrática e dedicaram também as suas vidas ao estudo da sua área acadêmica. E conseguem fazer esse encontro. Então... quem passa por aquele espaço ali... A gente tem algumas, vamos dizer assim... vamos chamar de entre aspas “prejuízos”, em termos de tempo com a família, tempo com os amigos... tempo pro lazer, que é a minha área de estudos (risos) a gente perde um pouco, entendeu? Mas o que se ganha na convivência com gente do país inteiro. E primeiro a visão de país – por ser um sindicato nacional, o ANDES nos proporciona uma visão de país que poucas instituições oferecem pra quem participa delas – e o fato de ser um sindicato nacional nos possibilita isso. Então o fato de conhecer o Brasil, ter contato com gente do país inteiro, poder circular pelo país inteiro, conhecer as diversas realidades, saber como é que... Às vezes um fato que acontece aqui na Universidade que eu trabalho, no Sul do Brasil, tem semelhança com fatos que acontecem lá no Acre, lá no em Mossoró, interior do Rio Grande do Norte, ou lá numa Universidade Estadual no interior do Ceará, e assim, por diante. E a gente conseguir compor esse mosaico assim, quer dizer, bom, então é a mesma política. Aí tu conversa com os companheiros do

Uruguai, da Argentina, do Paraguai, do Chile, do México, quer dizer, “pô, mas então, nada não é por acaso”. Ai tu começa... a criar a compreensão de que existe uma engrenagem montada pra que as coisas aconteçam do jeito que acontecem. E tu começa a ter elementos pra demonstrar, do ponto de vista acadêmico, que os colegas que não estão lá, quer dizer, são céticos, entendeu. Consegue elementos pra demonstrar pra eles “olha, ta acontecendo aqui isso, isso, isso e isso porque existe uma ordem organizada pra que isso aconteça, porque da mesma forma acontece no lugar A, no lugar B, no lugar C”, entendeu? A gente começa a compreender isso tudo assim

GUILHERME: E como é que tu vê essa relação, tu sendo um professor de Educação Física, tendo essa dimensão toda – tu ta falando do Brasil inteiro, da América Latina, talvez – e tu, um professor de Educação Física dirigindo professores de Educação Física e outros professores – como é que se dá essa representatividade?

MANECA: É... eu dentro do ANDES, hoje em dia, por exemplo, já é de algum tempo pra cá... o número de professores de Educação Física na militância docente universitária é bastante elevado. Até porque, isso fruto, também, um dos frutos do Movimento Estudantil da Educação Física. Por isso eu guardo um carinho por esse movimento que eu nunca participei. Entendeu, porque o primeiro ENEEF que eu participei foi aqui o ano passado. Foi a primeira vez que eu vim num ENEEF. E... num EREEF também fui ano passado em Curitiba. Então o carinho que eu guardo com esse movimento é a partir dessa compreensão – eu vejo um grupo de professores de Educação Física hoje participando do movimento nacional de professores, e nos sindicatos estaduais ou municipais, enfim, na luta mais geral da sociedade pessoas que tiveram essa experiência no movimento estudantil. Dentro do ANDES é muito grande o número de professores como eu falei. Mas não há dentro do ANDES nenhuma distinção referente à área de formação, entende? Até, vamos dizer assim, até porque a formação é política, na maioria dos casos, quase totalidade dos casos, ela ta pra além do curso que se faz. O fato de alguém fazer Ciência Política não significa que ele vá ter uma compreensão da totalidade. Tem uma série de cientistas políticos que – cientistas políticos, professores de Filosofia também, de Sociologia – são absolutamente obtusos. Não conseguem abrir o seu ângulo de visão pra nada. Então, a formação vem pra além do curso, né. É óbvio que alguns cursos facilitam o acesso, mas hoje a Educação Física facilita o acesso a essa compreensão. No meu tempo não facilitava... no meu tempo não facilitava ter essa formação. Hoje dentro da Educação Física também facilita ter essa formação. E dentro do ANDES, então, não há uma distinção, não há nenhuma... diferenciação entre as áreas de formação dos docentes, entendeu? É todo mundo professor. Também não nos importa se é professor de primeiro, segundo ou terceiro grau. Também não nos importa se é graduado ou se é doutor... É a participação política do indivíduo professor é que vai, vamos dizer assim... lhe dar uma dimensão de maior ou menor participação... Então não existe uma... alguma referência específica ao fato de ser da Educação Física. O que há é, vamos dizer assim, uma... não é bem uma satisfação, mas é uma... é um sentimento, assim, de saber que a nossa área de estudo conseguiu romper com aquele conservadorismo e hoje consegue fazer um debate, do ponto de vista acadêmico, no mesmo nível de outras áreas de formação, entendeu? É... seria aceitável... seria plenamente aceitável... há alguns anos atrás dizer que o professor de Educação Física não tinha formação pra fazer um debate do ponto de vista do curso em si. Não tinha, não tinha como nem fazer debate na escola... nem fazer debate na escola. Da minha geração quem se arriscou a fazer debate na escola, se arriscou mesmo. Quem havia somente feito o curso de Educação Física, entendeu? Da minha geração quem fez a sua caminhada acadêmica na perspectiva mais crítica foi buscar conhecimento em outras áreas fora da Educação Física. Não que a Educação Física sempre vai ter que fazer essa busca, mas os cursos de Educação Física hoje, os próprios cursos, já se encarregam de trazer esse debate. E a gente tem dito lá em Rio Grande que... Nós montamos um curso que nós gostaríamos de ter cursado. A gente começa a fazer o debate, isso que eu te falei há pouco, dos seminários lá sobre as disciplinas, “po, mas eu quero fazer essa disciplina”, “eu quero fazer esse curso, eu vou estudar Educação Física de novo” [refere-se à

conversa que tivemos no almoço, quando contava sobre a estruturação do curso da FURG e os seminários semestrais que fazem com a participação de todos os professores, apresentando suas disciplinas e como trabalham, etc.]. Porque se trata de dotar a grade curricular de experiências que aproximem o professor do debate, no nosso caso lá, da escola, da realidade, da análise crítica, da compreensão dos diversos fenômenos aí da atividade corporal. Da História, da história da escola, da história da Educação, da história do mundo – ou das histórias do mundo – da discussão das diversas culturas. Então a Educação Física hoje nos possibilita chegar ao final do curso num patamar, digamos assim, de igual pra igual com os formandos de outras áreas. E de muitas áreas a gente forma hoje profissionais, vamos dizer assim, qualitativamente superiores do ponto de vista do debate da sociedade, da compreensão da sociedade. E a Educação Física hoje tem essa capacidade, não só por conta do curso, em boa medida por conta do movimento de estudantes, que tem que ser cada vez mais fortalecido porque... não dá pra entender como currículo apenas a grade curricular. Ou seja, o conjunto de experiências que o aluno tem durante a Universidade, durante seu curso é que vão dar suporte pra ele seguir caminhando. Eu acho que quanto mais experiências o indivíduo tiver, no caso, a experiência dos Encontros de Estudantes de Educação Física são absolutamente fundamentais, que Professores de Educação Física se formem numa compreensão de Educação Física que lhes permita compreender a nossa área do conhecimento, a nossa área de estudo, a nossa área de trabalho no conjunto da sociedade. Não como uma coisa assim isolada, “bom agora aqui nós vamos tratar de correr, de ficar mais forte, ficar mais flexível, ficar mais...”. A gente consegue hoje trabalhar a Educação Física na perspectiva da humanização... da compreensão dos fenômenos sociais, na compreensão do campo de trabalho que a gente vai atuar. Como eu te disse, o nosso curso lá tem pré-estágio desde o primeiro semestre. Pré-estágio I, II, III, IV, depois os quatro estágios. Então, é um curso preocupado com a formação do indivíduo que vai ser professor de Educação Física. Ta preocupado com a formação do professor de Educação Física.

GUILHERME: Isso diz respeito a uma finalidade da Educação Física...?

MANECA: Exatamente. Agora, aquele que vai ser professor de Educação Física não pode ser alguém que apenas detenha as técnicas dos desportes, das lutas, das danças, dos jogos, das ginásticas. Isso aí não basta, não basta ser professor de Educação Física. Tanto que a carga de disciplinas ditas de formação geral é bem pesada. Tanto que a gente tirou a Anatomia do primeiro semestre. Eles chegam “hum, não tem Anatomia” – “tem, tem no terceiro semestre Anatomia”. Depois que a gente fizer um debate, ... o primeiro debate sobre sociedade e ser humano, então, bom, a gente pode começar a pensar em estudar a “matéria humana”, né. Mas não dá pra começar a estudar um curso de Educação Física com a primeira disciplina Anatomia. Aí... muitas criaturas passam a entender o ser humano como um amontoado de músculos, ossos, tecidos, sistemas e não consegue compreender o indivíduo presente no mundo.

GUILHERME: Pra terminar, professor, o que é política?

MANECA: Rapaz... o que é política...

MANECA: É uma pergunta difícil... política eu acho que é... a forma... como os seres humanos inventaram pra... se organizar em sociedade. Eu acho que é isso. É... aí a gente poderia complementar... dizendo que política pode ser também... a forma como o indivíduo se insere no contexto, como ele atua no contexto, ou como ele não atua, né, no contexto. Eu acho que a forma como a gente se relaciona com o mundo, se relaciona na sociedade, se relaciona com os outros indivíduos, com os grupos... se relaciona com o que acontece no mundo, eu acho que é política também. Então eu acho que é preciso a gente trabalhar também dentro dos cursos, trabalhar nas nossas salas de aula como professores, seja em que nível for, a política como esfera da atuação

humana – primordial... primordial. Porque se a gente sonha em fazer um mundo melhor, a gente tem que atuar. Eu acho que essa atuação é a política. Seja ela em que nível for. Independente, vamos dizer assim, de se juntar a um agrupamento político em si, mas é a forma de atuar na sociedade, é o que define as escolhas da gente... não sei bem se é a política que define as nossas escolhas, mas... pelo menos a política... as escolhas, assim, no campo da política nos ajudam a fazer as nossas escolhas, não é?. Quando a gente sabe onde quer chegar, quando a gente define o objetivo que tem, a gente passa a fazer escolhas pra chegar lá. Eu acho que isso é fazer política. É escolher com que conteúdos... com que forma que eu vou trabalhar esses conteúdos, em que espaços eu vou operar, com quem eu vou trabalhar, como é que eu vou atuar, com quem eu vou me reunir... que moral eu vou vivenciar, entendeu? Enfim, eu acho que a política é essa... a política faz parte da vida do indivíduo, mesmo que a gente não saiba, mesmo que o indivíduo não saiba. Então... a gente vive fazendo análise de conjuntura – “pô, será que vai dar tempo de eu ir, não vai dar tempo de eu ir, vai dar tempo de conversar, não vai dar tempo de conversar” – a gente tá sempre fazendo análises, né, de alguma coisa. E essas análises vão definindo as nossas formas de atuar, nossas formas de operar. Acho que isso é política. Acho que também é política. Talvez não na estrita definição, vamos dizer, sociológica, que eu nem sou capaz de fazer isso, mas na forma como eu compreendo a atuação do indivíduo, e no caso nosso o professor, eu acho que mais ou menos vai por aí. Dessa forma de como eu me movimento no mundo. Acho que é... a política eu acho que é o conjunto dessas atividades de observação, de definição, de análise, de definição de objetivos e rumos, né. Acho que é por aí.

GUILHERME: É isso, professor.

MANECA: Tranquilo, meu camarada.

GUILHERME: Eu te agradeço, e depois a gente conversa mais

MANECA: Estamos às ordens aí (risos). Valeu.

[FINAL DA ENTREVISTA] DURAÇÃO APROXIMADA: 1h20min.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO



O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2007967

Título : A formação política de professores de educação física: realidade, contradições e possibilidades

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33085869

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 43 , ata nº 123 , de 22/1/2009 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quinta-feira, 22 de janeiro de 2009


ILMA SIMONI BRUM DA SILVA
Coordenador do CEP-UFRGS

**ANEXO 2: MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR AOS PROFESSORES E PROFESSORAS PARA
A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Porto Alegre, XX de XXXXX de XXXX.

Prezado/a Professor/a

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), desde 1995, tem se constituído como foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFGRS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de pós-graduação da ESEF/UFGRS e professores de educação física das escolas da RMEPOA. No site <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais e em outros locais.

Assim sendo, apresento o estudante Prof. Guilherme Gil da Silva, que está realizando sua Dissertação de Mestrado através do projeto de pesquisa intitulado **A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**. Neste sentido,

gostaria de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, colaborando com o seu depoimento, que possibilitará o acesso do estudante a algumas informações importantes para o seu estudo. Esclareço que os dados serão examinados com total descrição e cuidados éticos, de acordo com as normas vigentes no Comitê de Ética da UFRGS.

Sem mais para o momento, coloco-me a vossa disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto
Coordenador do F3PEFICE
Orientador da Pesquisa