

SOLUÇÕES FORMAIS NO ENFRENTAMENTO DOS PROBLEMAS DA PRÁTICA ESCOLAR. O ESTRANHAMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carlos Henrique Ferreira Magalhães¹
Telma Adriana Pacífico Martineli²

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo refletir as categorias empíricas constadas no levantamento a respeito das dificuldades dos professores de educação física, recém-formados, no desenvolvimento de suas práticas escolares. A pesquisa foi desenvolvida junto aos professores do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR, por meio de um questionário semi-aberto. Dos 52 questionários respondidos foram extraídas as categorias de análise, a saber: políticas públicas de formação continuada de professores; organização coletiva do trabalho pedagógico; legitimidade da Educação Física; políticas públicas de investimento; participação dos alunos e da família; recursos materiais. O caminho metodológico orientador das análises segue as indicações de Netto (2002) da necessidade de ir aos clássicos e Lessa (1999) para depurar os elementos apresentados na primeira impressão e analisar os seus distintos complexos mediando com a totalidade. As análises permitiram considerar que as indicações realizadas pelos professores de educação física para a superação dos problemas na cotidianidade são soluções formais. Uma solução essencial exige o aporte de uma política radical. (MÉSZÁROS, 2005).

Palavras-chave: Cotidiano; Educação Física Escolar; Trabalho Docente.

-
- 1 Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Licenciado em Educação Física pela UFRJ. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Contato: henryferrer@gmail.com
 - 2 Professora Assistente da Universidade Estadual de Maringá. Licenciada em Educação Física pela UEM. Doutoranda em Educação pela UEM. Contato: tapmartineli@uem.br

Caminhos para a formação de um grupo de pesquisa: edufesc e a primeira investigação

Esse estudo visa refletir e analisar o trabalho de professores de educação física escolar recém-formados. Na busca desse entendimento, elaboramos uma investigação na rede estadual de ensino do Paraná na cidade de Maringá.

A pesquisa teve como objetivo analisar as proposições dos professores de educação física recém-formados para a superação das dificuldades da prática escolar. Para o seu desenvolvimento realizamos um levantamento no Núcleo Regional de Maringá com o propósito de identificar os professores que se enquadravam nesse perfil. Entretanto, percebemos que o Núcleo não dispunha de um banco de dados que pudesse identificar o tempo de trabalho dos professores da rede. Isso exigiu de nós um mapeamento das escolas e dos professores tornando possível os primeiros passos na busca de fatos e idéias sobre as proposições dos professores de educação física para superarem as dificuldades da prática escolar na cotidianidade.

A fim de realizar essa investigação aplicamos um questionário semi-aberto com os professores

de educação física da rede estadual na cidade de Maringá e identificamos 52 professores de educação física, com até cinco anos de formados, fato que nos fez caracteriza-los como recém-formados. Desse modo, visamos identificar: a) o tempo e local(is) de trabalho(s); b) formação acadêmica; c) campo de trabalho pretendido e exercido; d) identidade com a educação física escolar; e) dificuldades enfrentadas no início da carreira e problemas da atualidade; f) possibilidades de superação dos problemas do cotidiano escolar; e, g) perspectivas de estudos.

Após a aplicação dos questionários procedemos à análise das respostas e constatamos diversos fatos que suscitaram a necessidade de reflexões a respeito das concepções apresentadas pelos professores.

No que se refere às dificuldades enfrentadas no início da carreira e nos problemas da atualidade, a categoria primária identificada na resposta dos professores de educação física foi a desvalorização profissional e, a partir dela, as categorias secundárias provenientes foram: a) estrutura física da escola; b) gestão/administração escolar e governamental; c) dificuldades no âmbito didático-pedagógico e de formação de professores.

A partir dessas indicações, a discussão desse artigo focaliza a seguinte questão: quais são os limites

e as possibilidades das propostas de superação dos problemas na prática escolar dos professores de educação física?

Na busca do entendimento dessa questão este estudo tem como objetivo analisar as idéias e os valores dos professores de educação física a respeito das propostas de superação dos problemas presentes na prática escolar.

As categorias que emergiram das respostas dos professores foram: a) políticas públicas de formação continuada de professores; b) organização coletiva do trabalho pedagógico; c) legitimidade da educação física; d) políticas públicas de investimento; e) participação dos alunos e da família; e, f) recursos materiais.

Optamos por analisá-las a partir das pistas que nos permitem compreender o concreto e negar as aparências, a fim de compreender o homem, suas instituições e a sociedade de forma radical e no plano da totalidade.

Saviani (2002) afirma que para compreender a história da educação e a história da sociedade, urge compreender o movimento do capital. As investigações delineadas por Marx e por aqueles que continuaram a sua obra como: Lênin, Engels, Lukács, Gramsci e Mézáros os quais nos permitem, de acordo com o autor supra-citado,

analisar com rigor e radicalidade a temática tratada nesse estudo. Esse movimento de análise exige que as especificidades levantadas na categorização sejam interpretadas a partir da prática escolar (SILVA JÚNIOR, 2004) com a sua respectiva mediação com o trabalho, aspecto fundante (LUKÁCS, 2004) do ser social, em nosso caso, o professor de educação física.

O caminho metodológico que orientou as análises aqui apresentadas segue as pistas indicadas por José Paulo Netto (2002), que aponta para a necessidade de ir aos clássicos e, também para realizar o movimento da diacronia e sincronia, que remete a mediação dos complexos específicos com a totalidade: De acordo com Lessa (1999) só podemos analisar as especificidades compreendendo a totalidade para superá-la. Lessa (1999) também afirma os pressupostos de Paulo Netto ao destacar a necessidade de refletir sobre os elementos apresentados na primeira impressão e analisar os seus distintos complexos mediando-os com a totalidade. Para tanto, os clássicos que fundamentaram os estudos e análises deste trabalho são aqueles que negam o trabalho alienado e entendem que a “defesa da escola pública de qualidade significa defender o Socialismo” (SAVIANI, 2007), ou seja, a concepção marxiana que no

campo da educação é representada por Saviani (2002, 2007), Duarte (2001 e 2006), Leher (2006) e no campo da educação física Taffarel (2000); Taffarel, Albuquerque, Escobar, Casagrande e Albuquerque. (2007); Soares et al. (1992); Taffarel, Soares, e Escobar (1992), entre outros, a fim de pensarmos o movimento e as atuais contradições que especulam a educação, o trabalho do professor e a prática pedagógica da educação física.

Esse estudo será apresentado em dois momentos: em um primeiro momento trataremos da crise estrutural do capital e suas implicações na educação e no trabalho do professor; e, a seguir, apresentaremos as categorias que emergiram das respostas dos professores educação física com relação à busca da superação dos problemas do cotidiano, com a respectiva análise.

Crise estrutural do capital: implicações na educação e no trabalho docente

Marx (2004) nos indica que o homem está afastado de si, dos outros e também da atividade que realiza. Este afastamento, ou alienação/estranhamento, faz com que o homem crie dificuldades para a construção da sua existência humana. Suas idéias, seus valores e

seus processos de interação humana ficam desprovidos da sua criatividade, de seu poder de negar, da escolha de alternativas que possam superar a atual pré-história rumo a verdadeira história humana a qual será representada pelo trabalho livremente associado (MARX, 2007). Isso é próprio do sistema regido pelo capital.

Este sistema sociometabólico é uma força produtiva-destrutiva. Por força produtiva devemos considerar todas as produções materiais que a humanidade vem desenvolvendo e organizando, a fim de melhorar as suas condições de vida. Entretanto, estas forças produtivas tornam-se destrutivas quando os homens são regidos pelo valor de troca e não pelo valor de uso (ANTUNES, 2001; MÉSZÁROS, 2002), ou seja, o acúmulo de riqueza material e espiritual só pode acontecer no capitalismo com o acúmulo de miséria material e espiritual. Haja vista que no tempo presente 2/3 da humanidade vivem em miséria absoluta.

Este processo em que os homens são regulados pelo valor de troca organizam a construção de uma existência humana alienada/estranhada (Antunes, 2001; Lessa 2002a; Mézszáros, 2002). Nesse sistema as relações humanas são mediadas pela dicotomia, separação e a hierarquia. Uma separação clássica

é aquela que diz respeito ao trabalho manual e o trabalho intelectual (Marx, 2004), ou seja, com essa dicotomia no trabalho estabelece-se a hierarquia entre os homens, intensificada na sociedade moderna com a organização do Estado Liberal o qual tem como finalidade defender a propriedade privada dos meios de produção.

Foi com a formação do Estado Moderno que se legitimou os interesses do capital. O Estado é criado para garantir a hierarquia entre os homens, a reprodução e a ampliação do capital e o aumento das massas miseráveis. Todas as leis criadas no Estado Moderno são construídas para garantir a reprodução do capital (Lessa, 2002b). Dessa forma a classe trabalhadora não pode ter o idealismo, a ilusão que o Estado possui a intenção de construir políticas públicas que venham atender as necessidades humanas emancipatórias³. Já nos dizia Smith (1983) que as massas devem ser educadas para ler, escrever e contar minimamente, demonstrando claramente os pressupostos liberais que regem a educação. Mészáros (2003) nos afirma que o capital é irreformável. É impossível pensar-

mos na humanização do capital, ou que ele, por meio do Estado moderno, possa garantir algum bem para a classe trabalhadora. Nesse contexto, Sanfelice (2005, p. 90) nos afirma que

mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. Isso configura a impossibilidade de existirem, nessas sociedades, interesses universalmente comuns.

A partir desse entendimento e considerando que a nossa sociedade é regida por luta de classes, as teleologias são distintas. Entretanto, a riqueza de nossa sociedade produzida pelo trabalho alienado/estranhado influi decisivamente na construção de uma existência humana afastada de si, afastada dos outros e afastada da realidade. As idéias, os valores e os processos de interação humana nessa sociedade

3 Vejamos o que nos assevera José Paulo Netto e Marcelo Braz: “Na medida em que o Estado é comandado pelos interesses do capital, não é preciso muito esforço para verificar que a destinação dos fundos públicos atende prioritariamente a tais interesses-ou seja, o orçamento é geralmete utilizado como um instrumento que repassa renda dos trabalhadores alocados à produção aos capitalistas e aos segmentos improdutivos.” (2007,p.121).

regida pelo capital devem estar em conformidade com as indicações de Kosik (1965) a qual o homem somente vive nessa estrutura social se for egoísta, traiçoeiro e covarde.

Portanto, este processo em que os homens são regulados pelo valor de troca organizam a construção de uma existência humana alienada/estranhada. Estas considerações nos remetem a pensarmos no homem que trabalha nesta sociedade. O sentido do trabalho para o homem é vinculado, ao seu termo etimológico, *tripalium*, ou seja, tortura. Mézszáros (2002) reafirma essa tese indicando que o trabalho na atual sociedade regida pelo capital faz com que o homem mantenha somente as suas mediações de primeira ordem, ou seja, aquelas que implicam na sua reprodução biológica, tais como: comer, beber, dormir. O trabalhador conta as horas e os minutos para ir embora do seu cotidiano de trabalho, detém-se a observar os períodos em que não estará no trabalho, porque não se encontra e não se realiza no que faz, desestimulando-se ao longo de trinta anos, em média.

Marx (2004) analisou com profundidade esta questão e esclarece que:

o trabalho é externo [äusserlich] ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele

não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador, só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele (p. 82-83).

Nesta linha de análise e se contrapondo a esta prática utilitária, Marx (2004) afirma que o homem é dotado de teleologia, ou seja, ele é capaz de estabelecer finalidades para intervir e transformar a natureza. É dessa forma que o trabalho adquire o sentido ontológico, emancipatório, contra-hegemônico, negando seu caráter abstrato, ou seja, aquele em que o homem simplesmente trabalha em troca de um salário.

No entanto, o trabalho alienado/estranhado com o Estado e o capital são o tripé para manter o sistema sociometabólico regido pelo capital (MÉSZÁROS, 2002).

O trabalho alienado/estranhado é estruturado pela hierarquia, implicando em dificuldades significativas para o homem organizar as suas possibilidades de emancipação, ou seja, desenvolver uma individualidade do homem *para si*. Vê-se a consolidação de um homem alienado/estranhado, ou seja, a formação de um ser social *em si*. “A categoria de indivíduo *para-si* sintetiza, em nossa reflexão, as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual” (DUARTE, 2001, p. 28).

Este tripé que sustenta o modo de produção capitalista (trabalho alienado/estranhado, Estado e capital), na atual conjuntura, tem demonstrado, desde a década de 70 uma crise estrutural (Mészáros, 2002). Esta crise estrutural do mercado indica uma reconfiguração no mundo do trabalho e no Estado. Isto pode ser constatado na redução do trabalho clássico, com a precarização das leis trabalhistas por parte do Estado e, também, no aumento significativo do desemprego estrutural, da informalização do trabalho e sua respectiva precarização, enfim o subemprego. Dados da Organização Internacional do Trabalho de 1998 indicam que há no mundo 1 bilhão de pessoas, ou seja, 1/3 da população nestas condições de

trabalho.

A reorientação do Estado é percebida com a alteração das políticas públicas. Vive-se um momento de ofensiva do capital contra o trabalho, ou seja, o neoliberalismo (Coutinho, 2002). Essa ofensiva é constatada na medida em que para conter a queda da taxa de lucro do capital faz-se necessário aumentar a produtividade de mercadorias com mais trabalhadores informalizados. (ANTUNES, 2006). Esta reconfiguração do papel do Estado vem se acirrando a partir da década de 90 com o Consenso de Washington, onde os sete países (G7) com maior aporte bélico, para não entrarem num conflito de maiores proporções, redimensionaram as divisões do mercado, bem como orientaram as novas determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Estes organismos internacionais passam a ter um papel de estrangulamento das economias nacionais no mundo. Marília Fonseca (1995) e Roberto Leher (1988) indicam isto claramente ao analisar os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil nas décadas de 1990. Uma das cláusulas faz qualquer agiota se sentir bem. Na década citada os empréstimos eram concedidos na medida em que as metas educacionais eram cumpridas, entretanto, caso a meta não fosse

conquistada, os países pagariam juros sobre um dinheiro que ficaria bloqueado no Banco em virtude do seu não cumprimento. Outro fato que merece ser destacado diz respeito às decisões no Banco. Este é composto pela associação de cerca de 150 países, no entanto, as decisões são tomadas por cerca de 5 países. Isso é um indicativo da democracia liberal, em que o poder de voto é daquele que possui capital (Coutinho, 2002).

As implicações destas políticas neoliberais podem ser observadas na educação brasileira e nos países subdesenvolvidos submetidos aos seus delineamentos. Mais recentemente Leher (2005) indica que no Brasil nos anos de 2003, 2004, 2005, o governo federal vem reduzindo o investimento na educação, objetivando aumentar o superávit primário, com o intuito de pagar os juros da dívida externa.

Esta política implementada pelo Estado brasileiro, num momento de crise estrutural do capital, agrava os problemas educacionais que se refletem no aumento da quantidade de alunos por turma, processos de aceleração e aligeiramento escolar, falta de planos de carreira para os profissionais da educação, aumento da jornada de trabalho, ausência de políticas de formação, entre outros aspectos. Com base nesses pressupostos

teóricos discutiremos, a seguir, o trabalho do professor de educação física no seu cotidiano.

A educação física no contexto da educação escolar

Celi Taffarel (2000) nos indica que não podemos pensar a educação física sem pensarmos na Educação e para qual classe social temos identificado o nosso projeto de sociedade. Entretanto, a mesma nos deixa bem claro que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, no Brasil, produzem um conhecimento com um viés-positivista-conservador na sua hegemonia (cerca de 66% das teses e dissertações) e um viés fenomenológico com cerca de 21% das produções acadêmicas. São esses trabalhos descontextualizados com os problemas da classe trabalhadora que atuam na formação dos professores de educação física nas Universidades e são a base dos cursos de formação continuada nos municípios e estados brasileiros para professores de Educação Física escolar.

Poucos são os projetos de uma formação continuada que visam superar o viés conservador na Educação Física. Lembra-se aqui a experiência no município de Uberlândia-MG, que por cerca de 15 anos, conseguiu, com todas

as contradições, realizar um trabalho de capacitação dos professores de sua rede numa perspectiva não conservadora.

Estes conhecimentos com base empírico-analítico e fenomenológico parecem não dar conta dos problemas vividos pelos professores na escola, tais como: organizar e sistematizar o conhecimento de ordem pedagógica e metodológica, do processo de ensino-aprendizagem, de apropriação da cultura clássica desenvolvida pela humanidade, entre tantos outros aspectos no trabalho docente, por não levarem em conta a realidade objetiva e a formação do homem *para si*. Este conhecimento conservador, que se traduz na Educação Física e que fica expresso nas perspectivas pedagógicas denominadas desenvolvimentista, cultural, cognitivista ou construtivista, ensino aberto, saúde (sic.) ou doença, reproduzem uma prática pedagógica e uma reflexão sobre os problemas educacionais a-crítica e a-histórica, incapazes de contribuir para um processo de uma prática escolar emancipatória⁴.

Até o momento, continua ainda a ser referência na prática escolar da educação física o estu-

do denominado crítico-superador, apresentada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Soares, Castellani Filho, Escobar, Bracht, Varjal, Taffarel, 1992).o qual fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1987 e 2000). Isto fica claramente explicitado quando trata do projeto político pedagógico ao afirmar que:

nas sociedades de classe como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta de classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. [...] que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem a sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação [...], enfim às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. [...] seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocu-

4 Vejamos o que nos assevera Ivo Tonet(2007): "Já demonstramos, tanto em nosso livro Educação, cidadania e emancipação humana, como em vários artigos, que formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Mas, como a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, hoje, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade". (p.82).

pa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (Soares, et. al. 1992, p.24).

Neste livro convencional na comunidade científica como “Coletivo de Autores” foram apresentados, também, os pressupostos para a discussão das “questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as danças, as acrobacias, a mímica, os esportes e outros (Soares, et. al, 1992), considerando este como conteúdo da área.

O entendimento de uma sociedade classista, com interesses antagônicos e a relação de poder de uma classe sobre a outra, reforça a visão de que a educação e a educação física, bem como as discussões teóricas, metodológicas e dos conteúdos que existem em seu interior, não podem ser compreendidas de forma fragmentada, compartimentada e isolada, mas sim a partir de uma totalidade, ou seja, de um plano mais amplo da sociedade, do seu modo de produção e das contradições nela presentes.

A partir do entendimento e do enfrentamento da realidade econômica, política e social e das

implicações na educação e na especificidade da educação física é possível vislumbrar uma prática que organize possibilidades pedagógicas de contextualizar a realidade dada, rumo a construção de uma prática educativa emancipadora.

Estas considerações iniciais são importantes para analisarmos as dificuldades da prática pedagógica apontadas pelos professores de educação física nesse estudo. A educação física escolar é o nosso foco de análise, tendo em vista que vem passando por um processo de transformação de sua prática pedagógica desde a década de 80.

Os professores de educação física e a busca da superação dos problemas pedagógicos

Os problemas apresentados pelos professores pesquisados, puderam ser sintetizados na categoria desvalorização profissional atreladas às dificuldades de estrutura física da escola, gestão/administração escolar e governamental e dificuldades no âmbito didático-pedagógico e de formação de professores. Contudo esses problemas cotidianos precisam ser entendidos a partir da história da luta de classes. A ausência dessa mediação impõem limites para a compreensão radical dos aspectos fundantes do

cotidiano que estão na economia-política. Desse modo as indicações dos problemas do cotidiano são impostos pela imediaticidade e pela superficialidade imposta pelo limiar de mediocridade da formação alienada/estranhada do cotidiano. (CARVALHO e NETTO, 2007). Assim, a superficialidade e a imediaticidade fortalecem o pragmatismo, a formação *em-si*, os valores egoístas, em virtude das respostas imediatas exigidas pelo cotidiano. A História é um pressuposto imprescindível para identificar essa força cotidiana que intensifica o idealismo, o pragmatismo e a irracionalidade na conduta humana na cotidianidade. A História permite ao homem suspender-se do limiar de mediocridade da cotidianidade e a ele retornar com maior poder de enfrentamento na busca de sua transformação. Além da história vale destacar também que o trabalho criador, a ciência e a arte, permitem ao homem ter breves suspensões da sua formação *em-si* alienadas /estranhadas e com isso conseguir refletir com maior rigor os aspectos fundantes que permitem a acumulação de riqueza combinada com a acumulação de miséria.

As categorias que se fizeram presentes nas respostas dos professores as quais foram objeto de análise, constituem-se em: políticas públicas de formação continuada de professores: atualização, cursos

e projetos; organização coletiva do trabalho pedagógico; legitimidade da educação física; políticas públicas de investimento; participação dos alunos e da família; e, recursos materiais.

No que se refere à questão das políticas públicas de formação continuada de professores é preciso considerar que esta temática já vem sendo tratada desde a década de 20 no Brasil, mas nas últimas décadas tem ocupado espaços nas pesquisas científicas (PIMENTA, 2005), na perspectiva de responder a uma necessidade histórica de transformações no quadro educacional brasileiro.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9493/96) indicou a necessidade dos órgãos governamentais desenvolverem políticas de formação continuada de professores (SAVIANI, 2001). No entanto, não podemos desconsiderar que o Estado brasileiro desde 1994 passa por uma reforma administrativa a qual no triênio de 2001 a 2004 (Leher, 2005) constatou-se que houve uma redução nos investimentos na educação brasileira.

Esta política comprometeu significativamente as perspectivas de avanços e organização dos projetos educacionais que objetivavam uma intervenção junto aos professores e em sua formação. O tão propagado ajuste fiscal liquida o ajuste social, ou seja, a redução

dos investimentos públicos nas políticas sociais incluindo a educação. A tese de Mészáros (2002; 2003; 2004) confirma-se neste momento: só há acúmulo de capital se houver acúmulo de miséria material e intelectual.

Não podemos pensar em políticas públicas desvinculadas das reformas de Estado porque passam todas as nações no mundo. A finalidade destas reformas têm sido promover o acúmulo do capital. Esse fato faz com que o limiar de mediocridade do cotidiano aprofunde a formação do ser social afastado de si, afastado do outro e afastado da realidade. (CARVALHO e NETTO, 2007).

O fato dos professores terem indicado a necessidade de políticas de formação continuada demonstra uma visão mais ampla das questões educacionais e de como o Estado brasileiro deveria ter um projeto de intervenção comprometido com a qualidade política e técnica do ensino público brasileiro. Entretanto, as políticas públicas, caso sejam pensadas desvinculadas da materialidade que constrói a existência humana, estará idealizando teleologias que não se objetivarão em prol de um projeto educacional emancipatório. As políticas públicas são pensadas, predominantemente, atreladas a materialidade histórica ofensiva do capital contra o trabalho

(COUTINHO, 2002), ou seja, não podemos ser mais hegeliano do que Hegel acreditando que o Estado sob a égide do Capital poderá predominantemente atender a organização de uma educação que permita a apropriação da cultura clássica da humanidade pelos filhos da classe trabalhadora. Lembremos as determinações de Adam Smith: as massas devem ser educadas para ler, escrever e contar minimamente.

Na questão sobre a organização coletiva do trabalho pedagógico questionamos: como pensar na organização coletiva do trabalho pedagógico se as perspectivas educacionais fundamentada em uma racionalidade técnica-instrumental promoveram uma fragmentação do processo pedagógico, bem como de sua estrutura e organização? Entende-se que as relações nas instituições educacionais, entre outras, possuem como princípio estruturador e organizador a hierarquia. A divisão clássica do trabalho, aqueles que pensam e aqueles que executam, parece que compõe a organização dos sistemas educacionais nos Estados brasileiros. Esta hierarquia também é constatada na micro-estrutura escolar, tornando um limite para a organização coletiva do trabalho pedagógico.

Desde o sistema tradicional da educação, quando a hierarquia era representada pelo professor no

comando, com o aluno, sem luz, obediente, e até mesmo com a inversão escolanovista, onde o aluno tornou-se o centro do processo, o professor foi descaracterizado das suas funções primárias, como ensinar. No atual momento, neoliberal, observa-se a necessidade de um professor competente, ou seu viés “crítico” o professor reflexivo são constatações históricas desse processo de submissão do professor aos ditames externos que tentam configurar o seu trabalho docente. Outro elemento bastante significativo é a burocratização do trabalho pedagógico, implementado pelo ideário tecnicista, que dividiu funções e ações, e reforçou uma hierarquização que já se fazia presente desde o princípio da sistematização do ensino público.

Quanto ao projeto político pedagógico fundamentado em um referencial teórico materialista-histórico (FRIGOTTO, 1999) é necessário uma ruptura com as pedagogias historicamente consolidadas a partir de um tendência a-história e a-crítica. Este projeto precisa ser organizado a partir das análises da realidade escolar e dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, por meio de uma proposição coletiva, pensando em um outro projeto de sociedade. Contudo, isso não é uma tarefa fácil de assumir. Defender

uma escola pública de qualidade significa defender o Socialismo. Isso pode parecer um absurdo contudo, observemos as indicações de Magalhães e Silva Júnior (2009):

Levantar o socialismo como finalidade para a humanidade pode ser considerado uma ato jurássico em virtude da derrocada do “Socialismo Real”. Essa experiência que a União Soviética liderou com a Revolução Russa não pode ser considerada uma experiência socialista, mas, sim, pós-capitalista (Mészáros, 2002). Uma experiência socialista, além de extinguir a propriedade privada dos meios de produção, liquidará com o trabalho estranhado, com o Estado e com o capital. Não pode haver hierarquia entre os homens e mulheres. Isso não aconteceu na União Soviética e com os seus congêneres. Logo, ter o socialismo como finalidade para a sociedade, além das extinções acima mencionadas, visa à formação de um ser social humano não coisificado, conforme a égide do capital ou do pós-capitalismo. (p. 61)

Portanto ter como teleologia a alteração da reprodução material e social não pode ser considerado um fato ultrapassado e impossível. Até porque ele não se objetivou na sua plenitude. A resolução dos problemas do cotidiano exige uma política radical (MÉSZÁROS, 2007). Sem essa clareza e radicalidade estaremos acreditando

que há alguma possibilidade dos fundos públicos serem aplicados predominantemente para um ajuste social quando na verdade ele é usado predominantemente para a reprodução do capital.

Analisando a temática legitimidade da educação física, apontada pelos professores da pesquisa, o parecer 69450/71-CFE que determinava a educação física como atividade, parece que ainda permanece na história da educação física no tempo presente. Pois a educação física encarada como atividade, na escola tem na sua configuração as imagens que muitos ainda hoje possuem desta, ou seja: as avaliações eram feitas por frequência, os meninos separados das meninas, as avaliações feitas também pelos testes físicos, a finalidade da educação física seria aprimorar força, velocidade, agilidade e resistência, enfim um caráter tecnicista que muitos obstáculos construíram para a educação física escolar.

Porém, observa-se que na última LDB a educação física foi entendida como componente curricular da educação básica. Por que se negou seu caráter de atividade conforme indicado no parecer 69450/71?

Esta foi uma conquista histórica que se iniciou em finais da década de setenta e início da década de 80, com profundas

reflexões e estudos críticos na pós-graduação no campo da educação que permitiu alcançar uma maior clareza dos conteúdos, objetivos, possibilidades metodológicas, estratégias de ensino e avaliação que puderam indicar uma perspectiva de desenvolvimento de um trabalho pedagógico com viés na Pedagogia Histórico-crítica. Como a educação física tem, então, um conhecimento a ser ensinado e aprendido e pode contribuir em um projeto de educação, até emancipatório, é legítima na educação básica.

Por outro lado, outros pesquisadores foram buscar fundamentos nas ciências biológicas e exatas dando um norte empírico-analítico e conservador as pesquisas da área, reforçando uma tendência de educação física enquanto atividade, bem ao molde escolanovista ou tecnicista da educação. Com uma nova aparência, mas mantendo a sua essência conservadora.

A formação do professor de educação física é contraditória. Sua história passada parece um fantasma no tempo presente (Marx apud LESSA, 2002), pois o viés conservador que fundamentou a educação física enquanto atividade, ou seja, seus professores trabalhando a atitude pedagógica somente no plano do como, ainda se faz presente hegemonicamente no processo de formação dos novos professores que

desde a década de 90 começaram a ter contato com as contradições da educação física. O viés conservador é ainda o que fundamenta a prática da educação física e agora de forma combinada com o modelo de competências os quais são uma tentativa do capital de promover alguns ajustes na educação haja vista que a atual produtividade exige homens que sejam polivalentes, ou seja que produzam mais-valor em menor tempo. (ALVES, 2006).

Quando os professores de Educação Física trazem como elemento de superação a ausência de recursos materiais, isso é um reflexo de um pensamento idealista, de uma abstração descontextualizada e de algo que Saviani (1996) já indicava a necessidade de se pensar com rigor, radicalidade e com totalidade, caso o professor não tenha esses três pressupostos, sua reflexa é inconsistente e as suas indicações também serão inconsistentes. Haja vista, que Leher (2006) nos indicou a redução dos investimentos públicos na Educação. O Estado organizado para defender o ajuste fiscal em detrimento do ajuste social aumenta os limites de investimentos nas políticas sociais, entre elas a educação. Isso se reflete lá no cotidiano do professor. Quando esse depara-se com a situação de ter muitos alunos em aula e com pouco material para desenvolver sua prática escolar isso

é devido a escolha da alternativa do ajuste fiscal contra o ajuste social. Sob a atual égide essa condição insatisfatória dificilmente consegue ser superada.

Por outro lado, tem que se considerar que o professor está imbuído de um pensamento utilitário e imediato no qual não consegue entender que o problema das condições materiais de trabalho está direta e absolutamente relacionada ao plano das políticas de investimento, o que denota um pensamento alienado/estranado desta realidade.

O sentido de entendimento aqui defendido pode ser fundamentado no prefácio de Emir Sader da obra de Mézaros (2005) quando ele afirma que “explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital” (p.18).

Cabe lembrar aqui que no Brasil de acordo com Leher (2006) os investimentos na educação vêm se reduzindo significativamente. Percebe-se também que os acordos bilaterais com o Banco Mundial desde a década de 90 foram favorecedores de uma política de precarização do ensino público brasileiro (Fonseca, 1995) desde a educação básica até o ensino superior (Lima, 2003; Silva Junior, 2003). Garantiu-se a expansão do ensino básico, entretanto, sua qualidade política

e técnica não é foco das preocupações. Isso corrobora para o limiar de mediocridade na cotidianidade.

Os modismos que assolaram as políticas públicas de educação, na década de 90, passam pelas competências, pelo saber fazer, saber ser, aprender a aprender (Duarte, 2006), enfim tantas foram as novidades que desde a década de 80 Saviani (1987) já nos alertava: o professor tem uma formação escolanovista, vai trabalhar em uma escola tradicional e possui uma legislação tecnicista.

Percebe-se que o desencontro das políticas de formação de professores já vem de longa data. A hierarquia que assola as decisões no campo da educação, em que as leis, as diretrizes, os decretos, o orçamento, são definidos por organizações externas como o Banco Mundial (Fonseca, 1995) faz com que aqueles que estão no chão da escola materializem e objetivem uma prática escolar com múltiplas contradições. Os recursos cada vez são mais escassos e investidos em condições que limitam o trabalho do professor. Este cada vez assume mais turmas para realizar uma compensação salarial, o que inviabiliza a sua dedicação aos estudos e reflexões de sua prática escolar, o que promove mais um limite para a organização de uma prática pedagógica articuladora do

gnosiológico ao histórico, emancipada, ou seja que promova breves suspensões do limiar de mediocridade cotidiano.

Nota-se que as políticas públicas fazem parte de um contexto macro em que o capital hoje é uma ofensiva contra o trabalho, ou seja, a afirmação do neoliberalismo (Coutinho, 2002). Caso não percebamos que o ajuste fiscal, política econômica proposta pela Reforma Administrativa de Bresser Pereira, em 1995, seja o obstáculo para ser superado, como também a adoção de outro sistema sociometabólico, não será possível identificar os obstáculos para um ajuste social neste sistema organizado pelo Capital, com os devidos financiamentos para realizar-se um ajuste histórico com a classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2001).

Quanto à participação da família na escola Vitor Paro (2001) indica a importância de conversar com os pais para que esses participem das decisões não só da escola, mas também daquelas que perpassam o Estado, bem como buscar a tentativa de dialogar e estimular seus respectivos filhos. Pensamos nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação para que tenham maior participação popular, pois os representantes do capital participam desses conselhos e não perdem a chance de poder deliberar neles.

Isso não é uma tarefa tão fácil até porque a participação dos próprios professores nos órgãos deliberativos da sociedade, em partidos políticos, sindicatos, ou qualquer outro movimento social talvez estejam bem aquém do necessário. Mas isso é um problema mundial a falta de participação popular para enfrentar os problemas que não são particulares, mas sim coletivos e suas resoluções exigem a organização do coletivo para o seu enfrentamento. Com isso talvez consigamos superar a vingança do capital contra o trabalho e organizarmos a ofensiva do trabalho contra o capital, o trabalho alienado/estranhado e o Estado (MÉSZÁROS, 2002).

Considerações Finais

“A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo –ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada”(isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e

uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas” (Mészáros, 2005, p.35).

As alternativas indicadas pelos professores de educação física para superação dos seus problemas pedagógicos requerem uma análise. Mészáros (2002, 2005) nos indica que as soluções não devem se formais e sim essenciais. Isto significa que não podemos pensar em superação dos problemas pedagógicos se paralelamente não pensarmos a superação do sistema sociometabólico regido pelo capital. Isso Tonet (2007) deixa bem claro: lutar por uma escola pública de qualidade significa lutar por uma educação contra o capital. Esses distintos complexos merecem uma mediação e ambos exigem uma objetivação urgente para sua transformação.

As alternativas apontadas (políticas públicas, organização coletiva do trabalho pedagógico, legitimidade da educação física, políticas de investimento, participação dos alunos e da família, recursos matérias) são nesse sistema sociometabólico soluções formais. Isto é resultado de um estranhamento do ser social em relação à si, em relação ao outro e em relação à realidade, aqui o professor de educação física.

A partir daqui é evidente o duplo

significado da palavra educação na sociedade burguesa: educação como processo de adaptação às relações existentes, adaptação que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios da sua classe e adapta os filhos da classe oprimida às condições de exploração da sua existência. E educação como arma de luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida _ ainda que também de todo o jovem de outra classe qualquer que se ponha ao lado da revolução _ como uma base de organização do movimento socialista actual para o futuro socialista (SUCHODOLSKI, 1976, p.57).

Entretanto, o professor tem em seu trabalho a assimilação do estranhamento. O estranhamento, ou seja, a alienação tem sua gênese no complexo da reprodução social. Manifesta-se no trabalho humano.

O processo de formação da alienação/estranhamento humano, em nosso caso destacamos o trabalho docente, sua prática escolar, está intrinsecamente associado ao momento de objetivação das teleologias previamente pensada e as condições objetivas de sua reprodução. Nesse momento de exteriorização caso o mesmo esteja sendo objetivado a partir de valores

universais o mesmo corresponde na organização de uma prática escolar emancipatória (TONET, 2005). Vale destacar que a gênese dos valores não se encontra no complexo das mediações as quais os homens intervêm na natureza na promoção do trabalho no sentido ontológico, mas sim no complexo da reprodução social.

A alienação humana tem seu fundamento na contradição do devir-humano. Este devir-humano com o advento da luta de classes está num complexo de reprodução social que possui obstáculos para a formação humana no sentido do *para-si*. A atual reprodução social tem com os valores burgueses uma teleologia fundamentada no egoísmo, na particularidade os quais organizam um cotidiano *em-si* pragmático.

De acordo com Heller (1970) a arte, a ciência, a filosofia possibilitam o homem suspender-se desse cotidiano pragmático e a ele retornar com maiores chances de enfrentamento. Cremos que os professores precisam se apropriar de conhecimentos que sejam rigorosos, radicais e no plano da totalidade caso visem em seus trabalhos ter como teleologia uma prática escolar emancipatória. Cabe destacar aqui que particularidade não possui relação com o desenvolvimento da individualidade. Esta somente será

limitada, por um processo metabólico social vinculado a hierarquia e a falta de liberdade (MESZÁROS, 2002; TONET, 2005).

Afirmar a valoração no sentido da generalidade não significa desconsiderar a organização das individualidades. Essa contradição entre valores particulares ou gerais somente será superada por meio de uma prévia-ideação prática que vai requerer a objetivação de um processo revolucionário. Esta, talvez, seja uma possibilidade concreta para a superação dos problemas pedagógicos no cotidiano, não só do professor de educação física, mas de todos os trabalhadores.

Referências

- ALVES, Giovanni. Crise Estrutural do Capital, Trabalho Imaterial e Modelo de Competência. Notas dialéticas. IN:GOZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano (ORgs et all). Trabalho e Educação. Contradições do Capitalismo Global. Editora Práxis. Maringá-PR. 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. A Era da Informatização e a época da infomalização. Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo(org.). Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil. São Paulo. Boitempo. 2006.
- _____. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo editorial. SP. 2001.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COUTINHO, Carlos Néelson. **A Democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: Osmar Fávero & Giovanni Semeraro (orgs). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis. RJ Vozes. 2002. (p.11-39)
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas.SP. Editora Autores Associados. 2001.
- _____. **Vigotski e o aprender a aprender. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas. SP. Editora Autores Associados. 20006.
- FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o caso Brasileiro**. In: Pablo Gentili (org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis. RJ. Vozes. 1995. (p.169-195)

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Formação e Profissionalização do educador: novos desafios.** In Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs). Escola S.A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo. Brasília. CNTE. 1999.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** Paz e Terra. 1970.
- KOSIK, Karel. O homem e a filosofia. In: MARCUSE, et al. **Socialismo Humanista.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1965.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAULO NETO, José. **Os Desafios Epistemológicos e Metodológicos da Pesquisa Histórica.** In II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade e Educação de Sergipe. Pesquisa Histórica Educacional: impasses e desafios. Anais da Universidade Federal de Sergipe. Rede Histedbr. 2002.
- SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática popular: considerações historiográficas. In: Lombardi, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.) **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HistedBr, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas. SP. Autores Associados. 2001.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2002
- _____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 19870
- LEHER, Roberto. **O Público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública.** LPP-UERJ. 2005. Disponível em www.outrobrasil.net. Acesso em 10 de março de 2006.
- _____. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial para “Alívio da Pobreza”.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP. 1998.
- LESSA, Sérgio. **Lukács:** direito e política. In: LESSA, Sérgio

- e PINASSI, Maria Orlanda (org.) **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002b.
- LESSA, Sergio. **Mundo dos Homens. Trabalho e Ser Social**. Boitempo Editorial. SP. 2002a.
- _____. **Lukács, ontologia e método: em busca de um (a) pesquisador (a) interessado (a)**. Revista Praia Vermelha. Estudos de Política e Teoria Social. UFRJ. Vol.1, n° 2, 1° semestre de 1999.
- LUKÁCS, Georg **Ontologia del ser social:el trabajo**. Buenos Aires:Herramienta. 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2006.
- _____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2005.
- _____. **O Século XXI. Socialismo ou Barbárie**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2003.
- _____. **Para Além do Capital**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2002.
- _____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo. Boitempo Editorial , 2007.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo. Cortez Editora, 2007.
- OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. Educação física: do papel social da educação ao compromisso com o sensível no processo educativo. In: **Desafios para uma educação física crítica**. SOUZA, Adalberto dos Santos (org.) São Paulo: Cult, 2005.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e conflito: da educação física brasileira**. Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. S.P. Xamã. 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez. 2005.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis e FERRETI, Celso João. **O Institucional e a cultura da escola**. São Paulo. Xamã. 2004.
- SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Abril Cultural. SP.1983.
- SOARES, Carmen Lúcia, et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

- TAFAREL, Celi. **As Propostas Pedagógicas e a Sua Aplicação na Realidade Escolar.** Conferência no IV Enfeffe-UFF-Niterói. –RJ. 2000.
- TAFFAREL, C. N. Z. ; ESCOBAR, Micheli Ortega ; CASAGRANDE, N.; ALBUQUERQUE, J. O. **A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, p. 10-20, 2007.
- TAFFAREL, C. N. Z. ; SOARES, C. L. ; ESCOBAR, M. O. . **A EDUCACAO FISICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO SECULO XXI.** In: MOREIRA, W. W.. (Org.). EDUCACAO FISICA & ESPORTE: PERSPECTIVAS SECULO XXI. CAMPINAS/SP: PAPIRUS, 1992, v. , p. 211-224
- TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Editora Unijuí. Ijuí.RS.2005.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió-AL. Edufal, 2007.

ABSTRACT

This study has as aim to analyze Physical Education teachers' point of view on overcoming school everyday problems. The research was performed with teachers at Núcleo Regional de Educação of Maringá-PR, Brazil, by using a semi-opened questionnaire. The analysis categories were taken from the 52 answered questionnaires, which are: public policies on continuous formation of teachers; collective organization of pedagogical work; legitimacy of Physical Education; public policies on investment; participation of students and family; material resources. The guided methodological way of the analysis follows Paulo Neto's indications (2002) on the necessity of going to classics and Lessa (1999) to deparure the elements presented on the first impression and analyze their distinctive complexes mediating with totality. The analysis permitted to consider that the contradiction between particular and general values will only be overcome through a practical previous ideation, requiring objectivity of a revolutionary process. This is a concrete alternative to overcome everyday pedagogical problems.

Keywords: Everyday; Scholar Physical Education; Teaching work.

Recebido: março/2011.
Aprovado: junho/2011.