



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSICLER TERESINHA SAUER**

**Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e  
possibilidades**

**São Cristovão-SE  
2008**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSICLER TERESINHA SAUER**

**Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades**

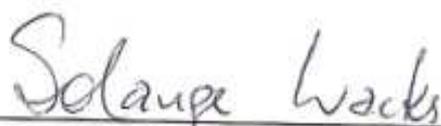
**Dissertação submetida ao Colegiado do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Solange Lacks.**

**São Cristóvão-SE**

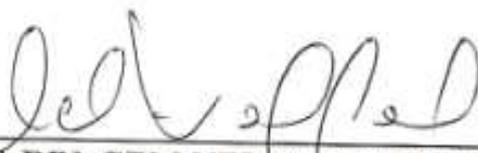
**2008**

**“EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE: REALIDADE E POSSIBILIDADES”**

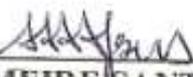
**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
03 DE JULHO DE 2008**



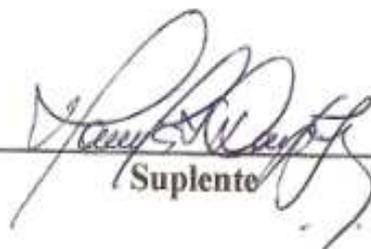
**PROFª. DRª. SOLANGE LACKS**



**PROFª. DRª. CELINELZA ZULKE TAFFAREL**



**PROFª. DRª. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS**



**Suplente**

## AGRADECIMENTOS

Este é o momento de expressar o sentimento de gratidão às pessoas que contribuíram das mais diversas maneiras para o caminho que trilhei para o mestrado. Mesmo que não sejam os responsáveis pelo que tratei aqui, reconheço que não seria fácil essa caminhada sem a sua participação. A todos o meu reconhecimento.

Aos familiares:

aos meus pais, Nelson e Dalva, que me proporcionaram os primeiros passos em busca do conhecimento;

à minha mãe, em especial, pela colaboração e dedicação ao cuidar de meus filhos na minha ausência;

à Paulo, meu esposo, cúmplice nessa trajetória, pelas suas atitudes de incentivo e crítica aos meus projetos de estudo; por sua dedicação, amor e carinho e acima de tudo pela compreensão e confiança em mim depositados durante minha ausência;

aos meus filhos, Felipe e Adriane, pela cumplicidade, compreensão, amor e carinho durante o ano em que fiquei entre idas e vindas, tentando diminuir a minha ausência;

aos meus irmãos, Mana, Dalson e suas respectivas famílias, por estarem presentes em todos os momentos;

aos meus sobrinhos, Mariane, Juninho, Mauro, Gabriel e Larissa, por expressarem que a minha dedicação ao estudo lhes serve de exemplo e incentivo;

a todos os familiares que encurtaram e suavizaram minha caminhada, com sua presença, incentivo, apoio incondicional.

Aos colegas e amigos:

à Daniela e Naiara, que foram as incentivadoras e críticas dos meus primeiros projetos para o mestrado;

à Ricardo e Nathália pelo apoio e por incentivarem a escolha pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe;

à Ana Lúcia pelas suas palavras de incentivo e pelas traduções dos resumos;

à Sueli, que ao me substituir, deu continuidade ao trabalho desenvolvido e assumiu às aulas de Educação Física com a mesma dedicação e responsabilidade com que sempre dediquei;

à Adail, colega de profissão, que participou e dividiu comigo a tarefa de mediar o Seminário “Reflexões e Ações sobre o ensino de Educação Física” o qual inspirou o meu projeto de mestrado;

ao colega Alexandre pela revisão gramatical dessa dissertação;

ao colega Raykil pela participação e contribuição na Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”;

a todos os colegas do CEFET-BA/ Eunápolis que direta ou indiretamente me apoiaram;

à Vera e Dodora por me acolherem junto à sua família em Aracaju/SE;

aos jovens baianos, Manu, Theo, Neto, Rodrigo, Paulinho e Lu (sergipana) que me acolheram muito respeitosamente como tia, amiga e companheira de “ap” em Aracaju/SE;

aos colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, pela possibilidade de crescimento nas discussões com as trocas e construção de conhecimento ;

à Núbia Paes de Lira colega e companheira, das aulas, dos encontros, em estudos, pela sua presteza, disponibilidade e acolhimento;

à Ana Luiza, pela sua companhia fraternal, especialmente em nossas viagens, nos encontros científicos pelo Nordeste a fora;

aos colegas do Grupo de pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL) da UFS, pela convivência, apoio e incentivo que sempre expressaram, dignos de um grupo;

ao Edson (UFS) pela sua disponibilidade e presteza ao atender os acadêmicos do mestrado;

aos colegas da Linha de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pelas contribuições à rede que se formou em torno dos estudos marxistas nesta área.

Aos Professores:

aos professores da graduação, da especialização que despertaram o interesse por estudos em educação;

ao professor Mauro Betti por sua contribuição com seus estudos para área da Educação Física e especialmente por suas aulas sobre pesquisa em educação que muito contribuíram para esclarecer dúvidas nessa área;

ao professor César Leiro por seu incentivo e apoio sempre que necessário;

ao professor Hajime pelas contribuições e sugestões com seus estudos na área;

ao professor Cláudio Lira pelas críticas e sugestões iniciais desta pesquisa;

à todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe pelas contribuições, que cada um à sua maneira, trouxe para os nossos estudos de mestrado;

à minha orientadora, Solange Lacks, que me mostrou o caminho do materialismo histórico e suas contribuições para a pesquisa em educação; pelas suas correções e sugestões sempre muito pertinentes; pela competente maneira com a qual conduziu a relação de orientadora e orientanda, depositando confiança e autonomia; pela relação de amizade que foi construída.

às professoras Sônia Meire e Celi Taffarel, membros da banca examinadora da minha dissertação de mestrado, pela disponibilidade e sugestões à minha pesquisa. Em especial pela dedicação na luta por uma sociedade e educação “para além do capital”;

a todos os professores de Educação Física, aos quais tive a oportunidade de conhecer, conviver, aprender e ensinar nesta trajetória;

a todos os professores de Educação Física da rede municipal de ensino, da SMEC de Eunápolis, que participaram da Jornada Pedagógica, e aos coordenadores, diretor, representante sindical entrevistados, que muito contribuíram para o resultado final dessa pesquisa.

Às Instituições:

ao CEFET-BA/ Unidade de Eunápolis por disponibilizar a minha licença para os estudos de mestrado;

à Universidade Federal de Sergipe por oferecer um conceituado Programa de Mestrado em Educação na região nordeste;

ao Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – PIQDTEC – pela bolsa de estudos;

à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Eunápolis por possibilitar a realização da Jornada Pedagógica de Educação Física com os professores da rede municipal.

## RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Novas Tecnologias, Educação e Trabalho”, do Mestrado em Educação no Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Refere-se à temática “Educação Física e a precarização do Trabalho Docente: realidade e possibilidades”, no sentido de analisar as condições de trabalho docente na área da educação física na rede municipal de Eunápolis/BA, a partir dos seguintes aspectos centrais: nexos com o trabalho em geral, seus traços essenciais e suas contradições. Para tanto nos propomos a caracterizar as alterações do mundo do trabalho diante da tendência de destruição das forças produtivas e suas conseqüências para o trabalho docente; identificar os traços essenciais do trabalho pedagógico demonstrando a sua precarização; apresentar as contradições do trabalho docente a partir da organização do trabalho pedagógico (divisão do trabalho docente, objetivo/avaliação e conteúdo/método). Esta análise ocorreu, no âmbito da Secretaria Municipal de Cultura e Educação, no Município de Eunápolis-BA, especificamente com o trabalho dos professores de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa com abordagem materialista dialética, na qual foram utilizados como instrumentos a entrevista e a observação. Também foram realizadas análises de documentos como: Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Eunápolis, o projeto pedagógico da escola. Evidenciamos em nossa pesquisa que a precarização do trabalho docente na educação física, expressa os traços essenciais que se mostra no trabalho docente, da mesma forma como ocorrem no mundo do trabalho, com a subsunção do trabalho ao capital, assim como identificamos que a precarização do trabalho docente na área de educação física tem conseqüências diretas no trabalho pedagógico. Enfim, constatamos a atual realidade do trabalho docente em educação física, bem como apontamos a possibilidade de superação da condição dos trabalhadores da educação, que vivem da exploração da sua força de trabalho no sistema do capital para uma superior, para tanto é preciso uma maior mobilização, organização e luta por parte dos trabalhadores dessa área.

**Palavras – chave:** Educação Física, Mundo do Trabalho, Precarização do Trabalho, Trabalho docente, Trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

This study is part of the research line “New Technologies, Education and Work”, of the Master in Education of the Graduate School of the Federal University of Sergipe. It relates to the thematic “Physical Education and the precariousness of the teaching: reality and possibilities”, aiming at analyzing the teaching conditions in the area of physical education in the municipal schools of Eunápolis-BA from the central points: nexuses with the work in general, its traces and its contradictions. We propose to characterize the changes in the work environment as a result of the trend of destruction of the productive forces and its consequences for the teaching work; to identify the essential traces of the pedagogical work demonstrating its precariousness; to present the contradictions of the teaching work from the organization of the pedagogical work (teaching assignments, goals/evaluation and content/method).

The analysis encompasses the professors of Physical Education in the local Department of Culture and Education of the city of Eunápolis-BA. This research has a dialectic materialistic focus, using as instruments the interview and the comment. Also, other analyses of documentation were performed: statute and career plan of the public teachers of the city of Eunápolis, and the school’s political pedagogical project. In our research, we noticed that the precariousness of the teaching work in the physical education area, shows the essential traces in the teaching work in the same way as they occur in the general work environment, with the work being overpowered by the capital; as well as we identified that the precariousness of the teaching work in the area of physical education has direct consequences in the pedagogical work. Finally, we evidence the current reality of the teaching work in physical education, as well as we point the possibility of overcoming of the exploitative condition of the education workers, indicating, however, the need for a bigger mobilization, organization, and fight on the part of the workers of themselves.

**Key-words:** Physical Education; Working World; Precariousness of the Teaching; Teaching Work; Pedagogical Work.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. MUNDO DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	23
1.1- Crise estrutural do Capitalismo e o Mundo do Trabalho.....	24
1.2- Precarização do Trabalho Docente.....	35
2. EDUCAÇÃO FÍSICA, TRABALHO DOCENTE E AS PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS.....	46
3. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SMEC DE EUNÁPOLIS: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	55
3.1. Coleta de dados.....	56
3.2. Análise dados.....	59
3.2.1. Formação e Habilitação Profissional.....	60
3.2.2. Gestão nas escolas municipais.....	73
3.2.3. Condições de trabalho na SMEC.....	81
3.2.4. Organização do Trabalho Pedagógico.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	117

## INTRODUÇÃO

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão estabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação ( Emir Sader, 2005).

A Educação Física e a Precarização do Trabalho Docente: realidades e possibilidades, tema desta dissertação, está inserido em um contexto de problemáticas de relevância social, que busca a superação da lógica do capital em defesa da emancipação humana<sup>1</sup>.

Essa temática faz parte de discussões que tratam do trabalho de uma forma ampliada, a partir de determinações mais gerais que permitem compreender os fenômenos ou representações a serem investigadas e busca entender as implicações do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, na realidade das escolas públicas, especificamente do trabalho docente. A questão que se coloca, portanto, parte da compreensão de que atualmente estamos vivendo momentos de reformulação do sistema escolar em consonância com os processos de reestruturação da própria sociedade, com o modelo do neoliberalismo<sup>2</sup>, o qual propõe “noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (Torres, 2001, p. 114). Essas medidas representam um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras. De acordo com o autor, implicam em,

redução de gastos públicos; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias,

---

<sup>1</sup> “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005).

<sup>2</sup> Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas duas décadas, vinculado às experiências de governos neo-conservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende (TORRES, 2001, p.113-114). Para aprofundamento deste tema ver: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes,2001.

transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização) (TORRES, 2001, p. 115).

É no contexto de reformas e aplicações de medidas neoliberais pelo Estado que o sistema escolar está inserido. Essas mudanças refletem em todo contexto da escola, incluindo-se aí, as questões ligadas à formação, prática pedagógica e as condições de trabalho do professor. Resulta-se disso as reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional que interfere no trabalho docente, tanto na sua organização como na sua prática.

Nessa perspectiva, é que a precarização do trabalho docente na Educação Física escolar expressa o estudo que realizamos. Essa temática representa o que pretendíamos pesquisar desde quando iniciamos o caminho para o mestrado. Este estudo foi motivado por uma experiência de ensino na Educação Física escolar, por mais de quinze anos na educação básica, nos níveis fundamental e médio. Tivemos uma experiência pedagógica, em torno de seis anos, no nível fundamental, de escolas das redes municipal, estadual e particular. No nível médio, atuamos desde 1996 no Centro Federal de Ensino Tecnológico - CEFET/BA - na Unidade de Eunápolis. Também, atribuímos à nossa formação acadêmica esta motivação, que se deu no período de 1985 a 1988 em meio às discussões sobre as mudanças paradigmáticas na área, voltadas para uma aproximação da Educação Física com os objetivos da escola. Essa vivência desencadeou o desafio de buscarmos relacionar sempre a nossa prática pedagógica com as discussões na área da educação de forma geral, assim como o acompanhamento das especificidades da área.

Dessa maneira, nossas vivências tanto na formação, quanto na vida profissional nos instigava e levava a indagações sobre a prática pedagógica, a qual nos proporcionou a busca de novas experiências pedagógicas. Nesse sentido, nos questionávamos se estávamos indo por um caminho certo, ao mesmo tempo em que encontrávamos respostas positivas em leituras na área, assim seguimos com nossos projetos pedagógicos. Contudo, em nossas análises empíricas a partir de diagnósticos sobre as experiências de nossos alunos com os temas da cultura corporal, advindos de outras redes de ensino, percebíamos que as práticas pedagógicas da educação física ainda estavam pautadas em uma prática acrítica, a-histórica, desarticulada das questões que apontavam para uma mudança no trabalho pedagógico da educação física. Porém, não tínhamos a clareza de quais problemáticas interferiam nas experiências pedagógicas dos professores de

outras redes de ensino, nossa tendência era atrelar essa questão a uma má formação e a falta de atualização profissional.

Em busca de respostas, aprofundamo-nos em estudos na área de pesquisa qualitativa e prática pedagógica, os quais nos motivaram à organização e realização de um “Seminário: Reflexões e Ações do Ensino de Educação Física” (ANEXO A). Este evento teve a participação de 32 professores da rede pública estadual, municipal e alguns da rede particular, representando 90% dos professores da área no município e ocorreu em 05 de outubro de 2005 na II Semana de Ciências e Tecnologia do CEFET/BA-UNED/Eunápolis.

Os aspectos relacionados à prática pedagógica foram amplamente discutidos com o grupo de professores, surgindo então, o interesse em continuar provocando reflexões sobre a prática pedagógica com este grupo. Os professores apresentaram características heterogêneas, em relação às experiências, formação, história de vida, aspectos que influenciam no trabalho docente, no entanto, todos concordavam com as condições precárias do trabalho docente e de suas implicações na ação pedagógica.

Com essas inquietações, elaboramos uma proposta que buscasse novas perspectivas à ação docente, a qual teve a princípio como embasamento os pressupostos do ensino reflexivo<sup>3</sup>. E assim, elaboramos um projeto e concorremos à seleção do mestrado em educação.

Com o início dos estudos no mestrado, aprofundando o conhecimento em outras teorias, discutindo com a orientadora, colegas, participando de eventos científicos, entre outras experiências, percebemos que a nossa proposta de investigação estava restrita a um estudo empírico. Este estudo, não permitiria a compreensão da realidade articulando as partes e o todo, apenas nos possibilitaria compreender a realidade a partir de uma prática fragmentada e parcial. Passamos a entender que fatores determinantes de ordem econômica, político e sociais, influenciam toda forma de organização de trabalho em geral e do trabalho docente especificamente.

Diante dessa realidade, modificamos nosso projeto: continuamos focalizando o trabalho docente, entretanto, tornou-se necessário um entendimento mais amplo das questões que

---

<sup>3</sup> Essa perspectiva refere-se ao professor como pesquisador, na qual o profissional deve pesquisar sua prática. Busca a cultura reflexiva que representa a criação de uma nova postura diante das situações educativas. Sobre essa questão ver CAMPOS, S. & PESSOA, V.I.F. *Discutindo a Formação de professoras e de Professores com Donald Schön*. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. DE A. (ORG.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2000.

envolvem a materialidade do trabalho docente. Sobretudo é importante que permeiem as seguintes questões: Em qual projeto histórico o trabalho pedagógico está pautado? Em que condições ocorrem o trabalho pedagógico da Educação Física? E em que essas condições implicam no trabalho pedagógico?

Para tanto nos propomos a investigar as condições de trabalho do professor de educação física na rede municipal de ensino.

Nesta direção, essa proposta de pesquisa tem como objetivo geral: analisar as condições de trabalho docente na área da educação física na rede municipal de Eunápolis/BA a partir dos aspectos centrais: nexos com o trabalho em geral, seus traços essenciais e suas contradições.

E os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar as alterações do mundo do trabalho diante da tendência de destruição das forças produtivas e suas conseqüências para o trabalho docente;
- b) Identificar os traços essenciais do trabalho pedagógico na educação física, demonstrando a sua precarização;
- c) Apresentar as contradições do trabalho docente a partir da organização do trabalho pedagógico (divisão do trabalho docente, objetivo/avaliação e conteúdo/método).

Entendemos que nesse cruzamento de fatores estão imbricadas as questões do trabalho pedagógico e os seus desdobramentos. Essas relações e suas conseqüências serão discutidas nesta pesquisa a partir de depoimentos dos professores, representantes sindicais, coordenadores, diretores. Também, serão realizadas análises de documentos, como o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Eunápolis/BA.; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), entre outros que se fizeram necessários no percurso da investigação.

Dessa forma, entendemos que analisar as condições do trabalho docente “impõe a identificação dos determinantes das profundas alterações que têm sido experimentadas por estes trabalhadores no cotidiano de seu fazer profissional”( PINTO, 2002, p.55). Essa autora destaca que, essa análise se sustenta composta por três elementos centrais: 1) o pensamento neoliberal na configuração do Estado; 2) a necessidade permanente do capital, no processo de acumulação, de ampliar seus mercados; 3) a suposta morte do Estado.

Para tal análise, devemos considerar a expansão do ideário neoliberal, no qual o livre mercado é apresentado como o responsável pelas conquistas dos padrões mínimos de renda,

alimentação, saúde, habilitação, educação, os quais eram garantidos pelo “Estado do bem-estar social”<sup>4</sup>. Nessa perspectiva, surge o “Estado Mínimo”, com características de redução dos gastos sociais do governo, dentre eles os relativos à educação, saúde, à segurança e à habitação.

Vale ressaltar, que neste cenário, a educação antes garantida pelo Estado, passa a ser considerada como uma mercadoria, a qual terá acesso aqueles que por esforço, de sua capacidade individual o fizer por merecer. Desta forma, as reformas e aplicações de medidas neoliberais pelo Estado, exige que o sistema educacional se altere, elaborando novas políticas controladas por organismos internacionais.

De acordo com Oliveira e Melo (2004), “no Brasil e nos demais países em desenvolvimento, as reformas educacionais da última década têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores da educação”. Para as autoras são reformas que atuam em todo o sistema e trazem mudanças profundas tanto no trabalho docente, como na reestruturação do trabalho pedagógico. Para as autoras diante dessas mudanças

verifica-se a existência de grande lacuna na produção bibliográfica, ao que se refere às condições atuais de trabalho na escola e, conseqüentemente, às formas de resistências e conflito que são ensejados nessa organização (OLIVEIRA e MELO, 2004, p.10).

Conformando esta afirmação, realizamos uma análise epistemológica sobre o 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)<sup>5</sup>, em especial no GT Trabalho e Educação, focalizando as principais temáticas, metodologias, base teórica e epistemológica encontradas nos trabalhos. Para tanto, as análises foram realizadas com base no “Esquema Paradigmático” de GAMBOA (2001), pois de acordo com o autor, em todo processo de produção científica estão presentes questões de natureza epistemológica, teórica, técnicas e metodológicas.

Realizamos um levantamento de 56 trabalhos apresentados no GT Trabalho e Educação, após leitura prévia e análise para identificação sob qual abordagem metodológica os trabalhos se encontravam, verificamos que 40 deles correspondiam à abordagem metodológica do materialismo histórico, representando aproximadamente 70% dos trabalhos publicados neste GT.

---

<sup>4</sup> Welfare State é aquele em que são garantidos ao cidadão padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação como um direito político e não como caridade. Ver BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1991.

<sup>5</sup> Este artigo foi publicado no III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, realizado no período de 11 a 14 de novembro de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, intitulado “Análise das Produções do GT- Trabalho e Educação no 18º EPENN.”

No entanto, especificamente com a temática central do trabalho docente e a reestruturação produtiva, nos deparamos apenas com 02 artigos, significando que no evento ainda foi incipiente o interesse por essa problemática. Contudo, os trabalhos encontrados com essa temática indicam que o trabalho docente está inserido nas modificações contemporâneas do mundo do trabalho, destacam que as determinações sociais, políticas, econômicas ou culturais revelam as reais condições de sua materialidade.

Assim, analisando as mudanças mais recentes na escola observa-se que pouco se tem discutido a esse respeito no debate acadêmico. Todavia, encontramos essa discussão da precarização do trabalho docente sendo abordada nos meios sindicais<sup>6</sup>. Na realidade,

os estudos mais significativos a esse respeito datam de duas décadas atrás. É nesse contexto que as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério surgem no debate acadêmico brasileiro. Contraditoriamente, em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p.09)

O que temos observado em estudos teóricos é que o trabalho docente sob às novas exigências educacionais está sendo reestruturado, sem as condições e financiamentos necessários. Surge daí a necessidade de se realizar estudos científicos sobre o cotidiano docente, na sua realidade, ou seja, na escola para encontrar os elementos que estão caracterizando a precarização.

Na área específica da Educação Física escolar identificou-se que não são muitos as pesquisas com esse enfoque. Nesse sentido, temos um estudo<sup>7</sup> que examinou 450 dissertações e teses, e constatou que apenas 16 dissertações trataram da formação dos professores e conclui que “apesar de poucas, as pesquisas já começam a apontar as contradições entre elaboração teóricas e as práticas desenvolvidas, entre exigências do mercado de trabalho e os projetos históricos emancipadores da sociedade” ( LACKS, 2004, p.135-136). Estes trabalhos revelam preocupações com a construção de um projeto inovador que permita a recuperação das inter-relações entre organização do processo pedagógico, formação profissional, a organização social do trabalho e as tendências transformadoras da sociedade. Acrescenta ainda, que as pesquisas abordam a realidade

---

<sup>6</sup> Ver Universidade e Sociedade. Sindicato ANDES Nacional; ANDES - SN; [www.andes.rg.br](http://www.andes.rg.br)

<sup>7</sup> Realizado no período de 1998 a 2003, teve como fonte o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes ( NUTESES)

do educador e suas atitudes frente à profissão, a realidade do ensino de disciplinas, a prática pedagógica.

Referente a essa área de estudo, Nozaki (2007) aponta que “no âmbito da Educação Física existe uma lacuna no que diz respeito às produções que tratam das conseqüências dessas mudanças no mundo do trabalho para o interior da área”. Dessa forma, nosso estudo torna-se relevante, pois pretende percorrer nessa direção.

A prática pedagógica de Educação Física tem sido foco de discussões de vários estudiosos<sup>8</sup> da área, seus textos tratam de uma gama de abordagens pedagógicas que podem ser apontadas como o movimento que se engaja na busca de elementos indicadores de uma prática pedagógica inovadora. Tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetos de estudos da Educação Física), passando pela operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física. Entretanto, a maioria dos estudos não se ampliam para a discussão das condições de trabalho dos professores da área, não se propõe a problematizar a precarização do trabalho docente na área da Educação Física escolar, englobando as principais categorias que o envolvem e as suas implicações no trabalho pedagógico.

Diante dessa realidade, consideramos que este é um campo vasto para investigação, são vários os aspectos da precarização do trabalho docente no âmbito da Educação Física, de modo que, faz-se necessária uma pesquisa com os seus agentes, para desvelar as diversas nuances que estão sendo discutidas, e outras que ainda não foram abordadas, talvez pela diversidade das situações em que atuam os profissionais dessa área. Para tanto, são necessários estudos específicos, mas que apontem suas contradições e possibilidades em relação ao real, estabelecendo nexos entre o particular e o geral.

Nessa perspectiva, corroboramos com a idéia de Arroyo<sup>9</sup> (2001, p.138) de socializar os conhecimentos da área Trabalho e Educação com a teoria pedagógica, na direção de focalizar áreas como a didática, o currículo e a educação básica, as políticas educacionais, a formação de professores, o que ele chama de campo da teoria e da prática pedagógica, para uma compreensão dos discursos das reformas educacionais atrelados à modernização econômica, resultando em tantas sugestões de políticas para a educação.

---

<sup>8</sup> Coletivo de Autores (1992); Taffarel (1993); Kunz (2001); Bracht(2003); Hildebrandt (2003).

<sup>9</sup> Em seu artigo “Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica” In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Dessa maneira, faz-se necessário manter o diálogo da área trabalho – educação com os profissionais que teorizam e praticam a educação escolar básica, que formulam políticas para esse campo, refletindo na construção da prática pedagógica.

Para Arroyo (2001, p.142) “a procura dos vínculos entre trabalho e educação tem estimulado a vontade de conhecer melhor o mundo do trabalho tão desconhecido nas pesquisas e reflexões pedagógicas”. Vinculando essa área às outras, estaremos percebendo o ser humano como uma construção histórica. A teoria pedagógica faz parte dessa construção e não pode abandonar a compreensão dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana e os processos da constituição do ser humano.

Nessa direção, pretendemos entender melhor como acontece a educação, a sua práxis, no interior da escola pública. Para tanto, consideramos importante dialogar com outros campos do conhecimento. Dessa forma, articulando as áreas Trabalho e Educação com a Teoria Pedagógica as duas se enriquecem caso suas dimensões e especificidades sejam incorporadas. Tomando essas relações como orientadoras de nosso objeto de pesquisa, estamos assumindo o trabalho como princípio educativo<sup>10</sup> e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana.

É nesse caminho que realizamos nossa pesquisa, ao propormos uma investigação sobre a organização, prática e condições do trabalho docente, aspectos de ordem objetiva e subjetiva, que dão materialidade à pedagogia do ensino da Educação Física escolar, mantendo como central as determinações sociais, políticas e econômicas na relação educativa.

De acordo com Gadotti (2004, p.88), “discutir a questão política da educação não significa reduzir tudo ao político, como se o político explicasse tudo”, significa não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico.

Para entendermos os problemas da precarização do trabalho na área da educação física escolar, é preciso compreender o homem concreto, com suas necessidades básicas e suas privações. É preciso relacionar as suas condições de trabalho, a realidade em que está inserido para compreender a sua práxis pedagógica. Para tanto, precisamos relacionar as categorias que envolvem diretamente a materialidade do trabalho, que fazem parte de um todo.

---

<sup>10</sup> Ver “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” de Dermeval Saviani (1994). In: FERRETTI, Celso João, et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Sobre essa questão Kuenzer<sup>11</sup> (1998, p.55) entende que “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”. Entende também, que é necessário trabalhar adequadamente com categorias de conteúdo e de método. No caso deste estudo as categorias de método estão diretamente ligadas ao materialismo histórico, entre elas temos: totalidade; contradição; possibilidade.

O trabalho docente concebido como uma unidade, deve ser considerado em sua totalidade, o qual não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Dessa forma, a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas e condições objetivas, englobando desde a organização da prática, a participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., bem como a valorização da carreira e a remuneração do professor.

A análise da categoria da totalidade é importante para a compreensão deste estudo; a partir dela compreende-se como tudo se relaciona. Conforme podemos observar em seu significado, totalidade significa:

realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em um só conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, p.44).

Outra categoria que também é importante para as análises do trabalho do professor de educação física é a da contradição, unidade e luta dos contrários. Essa categoria expressa que:

a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 1982, p.295).

---

<sup>11</sup> Neste texto Acácia Kuenzer discute os Desafios Teóricos- Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola.

Sobre essa categoria Gadotti diz que:

a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética (GADOTTI, 2004, p. 105).

Essa categoria nos ajudará a mostrar os contrapontos, os aspectos diferentes e comuns dos elementos a partir da sua essência, permitindo uma ação dialética, assim como avançar de um estágio a outro em seu desenvolvimento.

Para análise do trabalho pedagógico e das condições de trabalho docente frente às determinações da reestruturação produtiva, para entender o que isso representa, precisamos trabalhar com a categoria da possibilidade, à qual surgirá em determinadas condições, mostrando-nos o estado real do objeto e o seu estado possível, indicando que uma possibilidade concreta é

a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

É a partir das categorias de método: totalidade, contradição e possibilidade que nortearmos nossas análises.

De acordo com Oliveira (1996) o seguinte pressuposto é básico para o desenvolvimento de pesquisas que tomam como referencial o materialismo histórico:

[...] para se conhecer cientificamente uma realidade é preciso identificar, nesta própria realidade, as categorias de análise que representam os fatores que constituem essa realidade, como também se dá a dinâmica deles entre si e com os objetivos sócio políticos-econômicos que os determinam, naquele momento histórico (OLIVEIRA, B., 1996, p.31).

A partir das características específicas de nosso objeto de estudo, analisamos as seguintes categorias de conteúdo: formação e habilitação de professores; gestão escolar; condições de

trabalho na escola; plano de cargos e salários e organização do trabalho pedagógico;. Trabalhamos para tanto, com as seguintes hipóteses:

- a) A precarização do trabalho docente na educação física expressa os traços essenciais que se mostra no trabalho docente, da mesma forma como ocorrem no mundo do trabalho com as reformas neoliberais. Dito de outro modo, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente, também no âmbito da educação física tem sofrido precarização nos aspectos concernentes às condições de trabalho.
- b) A precarização do trabalho docente na área de educação física tem conseqüências diretas no trabalho pedagógico.

Sobre o trabalho pedagógico, Freitas (2005, p.58) traz uma reflexão interessante, pois entende que, a didática não pode ser desenvolvida descontextualizadamente da organização do trabalho pedagógico da escola e deve ter relação com o trabalho material produtivo<sup>12</sup>. Acrescenta que:

Conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos. Que categorias poderiam dar conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico da escola capitalista? Isto é, obviamente, matéria de pesquisa, mas sugerimos que tais categorias envolvem: os objetivos/avaliação da escola como função social e o conteúdo/método da escola abrangendo, está última, o trato fragmentado que se dá ao conhecimento, a artificialidade do processo de ensino desgarrado da produção material e a gestão da escola, em especial sua forma autoritária. Essas categorias estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula (didática). (FREITAS, 2005, p. 60)

Consideramos importante citar o autor mesmo que de modo extenso, para uma melhor compreensão das reflexões que traz sobre a organização do trabalho pedagógico e suas interfaces na escola de uma forma ampliada. Para o autor a superação das formas didáticas da escola capitalista e da sua própria organização se dará quando forem asseguradas outras condições objetivas e subjetivas, relacionadas com a transformação das relações sociais vigentes, considerando os limites que o presente momento histórico impõe. Compreende que é necessário um estudo das categorias que expressam as propriedades essenciais destas próprias formas, os

---

<sup>12</sup> Sobre o estudo de Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo ver Marx . In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 155-171.

opostos envolvidos, ou seja, a análise das contradições e possibilidades existentes do trabalho pedagógico.

Na área da Educação Física Castellani Filho (2002) defende que:

[...]devemos estar cientes de que é no nosso cotidiano que podemos e devemos construir as condições – na extrapolação dos limites impostos pelas reformas educacional e política imperantes –, tanto para a superação da forma atual de ser a Educação Física, quanto – num alargar de horizonte – de forma de organização social brasileira o que, em última instância, defendemos e almejamos (CASTELLANI FILHO, 2002, p.36).

Nesta direção, a Educação Física necessita assumir um papel nos projetos contra-hegemônicos, que vise a emancipação humana, voltada para mudanças sociais em prol de uma sociedade mais justa, igualitária.

Para a realização desse estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa com enfoque crítico, com a contribuição da “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1995, p.117).

Essa opção é necessária para a análise da organização do trabalho pedagógico de Educação Física frente às condições de trabalho docente, de acordo com a realidade das escolas públicas no Município de Eunápolis, buscando possibilidades para a superação das contradições encontradas. Para tanto, a pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da rede municipal, que atuam com o ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Este campo empírico foi definido, por se tratar da rede de ensino de maior concentração de turmas desse nível de ensino absorvendo, portanto, maior número de professores de Educação Física. De acordo com a lista das escolas e dos respectivos professores de Educação Física, fornecida pela Secretaria Municipal de educação e Cultura (SMEC) de Eunápolis, temos 19 Escolas Municipais e 22 professores (ANEXO B).

De acordo com Triviños (1995, p.125) “é importante na escolha da metodologia, que se considere o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegiando a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais”.

O autor acrescenta que, “o enfoque materialista - histórico, com o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas

qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa”. Dessa forma, entende-se que as pesquisas de caráter materialista-histórico, dialético, tratam de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Sobre essa questão Freitas (2005, p.71, grifo do autor) diz que “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do *desenvolvimento das contradições presentes na prática*, incluindo suas possibilidades de superação”.

O principal instrumento de coleta de dados que utilizamos foi a entrevista semi-estruturada com professores, coordenadores, diretor e representante sindical, para que fossem desvendadas as questões que envolvem o trabalho docente da disciplina Educação Física. A análise do Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do magistério Público do Município de Eunápolis foi muito importante para cruzamento dos dados das entrevistas.

Também observamos as aulas e os espaços de educação física, foi registrado com um vídeo. A filmagem foi utilizada para o registro das condições da estrutura física das escolas, em relação aos espaços que são destinados para a educação física escolar, a qual nos possibilitou a observação e análise de uma aula de um dos professores entrevistados.

Outros instrumentos também foram necessários, como a organização de encontros, com oficinas pedagógicas e seminários com os professores, bem como a análise de documentos, com o intuito de discutir as condições e organização do trabalho pedagógico. Os instrumentos escolhidos contribuíram para uma triangulação dos dados obtidos sobre as implicações da pesquisa na realidade em que ela está inserida.

Este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro traz o embasamento teórico, o qual busca caracterizar as alterações do Mundo do Trabalho, identificando os traços essenciais do trabalho docente e a sua precarização. No segundo, tratamos da Educação Física e as Problemáticas Significativas do Trabalho Docente, o qual orientou-nos nas análises. O terceiro está voltado à apresentação e análise dos dados coletados no campo empírico, o qual trata do trabalho docente nas escolas da rede municipal de Eunápolis-BA, buscando apresentar as suas contradições e implicações no trabalho pedagógico. Por fim, traçamos as considerações finais, sintetizando as idéias centrais da pesquisa.

## 1. MUNDO DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Será necessária uma profunda intuição para entender que as idéias, os pontos de vista e as concessões do homem, resumindo, a consciência do homem muda de acordo com as mudanças nas condições de sua existência material, nas suas relações sociais e na sua vida social? (MARX e ENGELS. O Manifesto Comunista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 41)

Essa epígrafe retrata a escolha da temática desta pesquisa, em busca de explicações de uma situação específica do trabalho e seus nexos com as relações gerais do mundo do trabalho, vislumbrando uma possibilidade de superação.

Neste capítulo, temos como objetivo caracterizar as alterações do mundo do trabalho diante da tendência de destruição das forças produtivas e suas conseqüências para o trabalho docente. Entendemos que com a reestruturação do trabalho, ocorreram mudanças que afetam inclusive a natureza do trabalho escolar. Para tanto, abordaremos aspectos da crise estrutural do capitalismo e as suas implicações no mundo do trabalho, assim como no trabalho docente.

Inicialmente, para entendermos a crise do capital consideramos importante observarmos as suas origens, o seu funcionamento e principalmente a sua realidade atual. Um dos pontos importantes a ressaltar é o entendimento sobre o capital e o capitalismo como fenômenos distintos<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Para Wallerstein a palavra capitalismo deriva de capital. Seria pois legítimo presumir que o capital é um elemento-chave do capitalismo. Mas o que é capital? Em certo sentido, trata-se apenas de riqueza acumulada. Contudo, quando usado no contexto do capitalismo histórico, tem uma definição mais específica (1999, p.11). Também sobre essa questão Mészáros esclarece: A identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX, desde a revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapazes para superar o sistema de metabolismo social do capital, isto é, o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Segundo Mészáros, o capital antecede o capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização de subsunção real do trabalho ao capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias (que é exemplo o capital mercantil), do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na URSS e demais países do leste Europeu, durante várias décadas do século XX. Esses países, embora tivessem uma configuração pós-capitalista, foram incapazes de romper com o sistema de metabolismo social do capital (MÉSZÁROS apud ANTUNES, 2002, p.23).

Levando-se em conta as abordagens que serão feitas em torno do capitalismo e as modificações no mundo do trabalho, discutiremos alguns elementos do trabalho docente, que também estão circunscritos na Educação Física.

De acordo com Mézsáros (2006) o capitalismo ameaça o futuro da humanidade. O capitalismo se encontra em crise estrutural, a qual está levando-o a autodestruição, assim como colocando em risco a humanidade em geral. As tentativas de ajustes, de controlar a dinâmica de expansão do capital e do processo de acumulação, provisoriamente levam o capital a garantir um avanço, contudo as conseqüências futuras podem ser desastrosas. Em virtude dessa crise<sup>14</sup>, a realidade aponta que, com o intuito de administrar as crises, os países capitalistas avançados, desenvolvem mecanismos na tentativa de seu controle, provocando as modificações no mundo do trabalho, em busca de manter a acumulação do capital.

### **1.1- Crise estrutural do Capitalismo e o Mundo do Trabalho**

O sistema metabólico social do capital nasceu como resultado da divisão social, subordinando o trabalho ao capital. Ao longo da história do sistema do capital, a sua característica principal de intensificar cada vez mais a expansão do capital, é a responsável pela perda de controle desse sistema, trazendo implicações desastrosas para a própria sobrevivência da humanidade. Nesse sentido, estudos mostram “uma tendência que será desconcertante até para os defensores mais entusiastas do sistema do capital, pois ela implica a completa reviravolta dos termos em que no passado recente, eles definiram como representativas do ‘interesse de todos’ as suas próprias reivindicações de legitimidade” (MÉZSÁROS,2002, p.104).

Esse estudo aponta que:

somente quando os *limites absolutos* das determinações estruturais mais internas do capital vêm à tona é que se pode falar de uma crise que emana da *baixa eficiência* e da assustadora *insuficiência* da extração do trabalho excedente, com imensas implicações para as perspectivas de sobrevivência do próprio sistema do capital ( MÉZSÁROS, 2002, p.104).

Pelo exposto, entende-se que o sistema metabólico social do capital, não é uma conseqüência de determinações ontológicas, as quais não podem ser alteradas, é pois um processo

---

<sup>14</sup> Ver estudos de Antunes (2002)

historicamente construído que sempre subsumiu o trabalho ao capital. No atual momento histórico apresenta-se em crise e necessita de elementos superadores para um novo sistema social.

Ainda sobre esse aspecto, Mészáros acrescenta que diante da crise que o capitalismo se encontra só existe a possibilidade de um programa para uma reestruturação do sistema social, que é o programa “marxiano”, sem isso não há saída para a crise que afeta toda a existência humana. O autor argumenta que:

No entanto, quando a própria existência da humanidade está em jogo, como de fato está neste ponto de uma crise sem precedentes na história humana, o único programa realmente praticável – em agudo contraste com a praticabilidade contraproducente de medidas manipulatórias que apenas agravam a crise – é o programa marxiano de reestruturação radical, “de cima a baixo”, da totalidade das instituições sociais, das condições industriais, políticas e ideológicas da existência atual, de “toda a maneira de ser” de homem reprimidos pelas condições alienadas e reificadas da sociedade de mercado. Excetuada a realização de tal “impraticabilidade” não há saída para a crise cada vez mais profunda da existência humana’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 1008).

Neste aspecto, como em vários outros, os problemas se acumulam e as contradições tornam-se cada vez mais acentuadas. Existe uma tendência inerente à natureza do capital, isto é, o seu crescimento dentro de um sistema mais amplo, conjugado com sua concentração e sua sempre crescente articulação com a ciência e a tecnologia. Essas são questões que abalam e colocam em evidência a subordinação do trabalho ao capital. Neste caso, percebe-se que, o que hoje estamos vivendo, inerente à crise do capitalismo, aumenta os riscos de explosão, de vários aspectos em relação à manutenção da sociedade de mercado.

Considerando essas questões, faz-se necessário uma análise dialética entre as partes e o todo que compõe essa relação, para uma compreensão de como o capitalismo usurpa o direito do trabalhador, sem que este perceba a condição de explorado em que está submetido.

A verdadeira questão, portanto, é a relação dialética entre o todo e suas partes. Sob o sistema do capital, os escalões do topo de sua estrutura de comando, com sua perversa centralidade, usurpam o lugar do todo e dominam as partes, impondo a sua parcialidade como o “interesse do todo”. É assim que a totalidade auto-sustentada do capital pode se afirmar, provocando um curto-circuito não-dialético na relação parte/todo, como um sistema orgânico (MÉSZÁROS, 2002, p.980).

Nessa relação, entende-se que no sistema social capitalista, o capital é usado exclusivamente para obtenção de acumulações de bens cada vez maiores. Porém, não é possível uma reorganização social com estas bases, na qual o trabalho não esteja voltado para a realização das necessidades humanas. No sistema social do capital, o objetivo está centrado, exclusivamente, no aumento de acumulações e necessita da exploração do trabalho alheio. O capitalismo apresenta-se como uma das formas possíveis de realização do capital, está marcado pela subordinação do trabalho ao capital.

Para Mészáros, nos países do leste Europeu, assim como na União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS), o que ocorreu foram tentativas de mudança de sistema social, no entanto não houve o rompimento com as bases estruturais do sistema capitalista, impossibilitando, portanto, mudanças efetivas na reorganização do modo de produção. Como não houve o rompimento com os elementos básicos da divisão do trabalho, essas bases foram edificadas sob os pilares do capitalismo, dentre outros fatores, conclui que essas tentativas não foram bem sucedidas como uma transformação do sistema social do capitalismo para o socialismo.

O capitalismo é analisado por vários estudiosos, entre eles, Wallerstein (1999) e Mészáros (2002), os quais trazem análises que evidenciam que o modo de extração do trabalho excedente adotado pelo capital trouxe várias implicações relacionadas às perspectivas de sobrevivência do próprio sistema do capital. Ponto marcante neste sistema é a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca. Nessa questão, temos o liberalismo que sempre fortaleceu a idéia de que tudo deve ser realizado para a ampliação do capital, fez com que se acreditasse que a finalidade da humanidade fosse a produção de riqueza.

Segundo Wallerstein (1999, p.104) “os sistemas históricos, sem exceção, têm uma vida limitada, e terão um dia de ser substituídos por outro sistema, temos que admitir que o atual sistema-mundo não poderá permanecer estável para sempre.”

Mészáros (2002, p.984) também discute sobre essa idéia de que os sistemas sociais não são infinitamente duradouros: “Sobretudo porque o *status quo* em questão é historicamente singular: envolve inevitavelmente toda a humanidade. Como todos sabemos pela história, jamais um *status quo* durou indefinitivamente; nem mesmo o mais parcial e localizado”.

Buscando entender a crise e as transformações no mundo do trabalho, consideramos importante uma análise sobre o processo de trabalho e o modo de produção e a sua relação com o trabalhador em todos os segmentos.

O trabalho é a atividade humana fundante do ser social, através da qual cria-se sempre o novo. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana<sup>15</sup>. Por meio do trabalho, o homem realizou um salto ontológico da esfera biológica para a esfera das relações sociais. Sob a égide do capitalismo, as personificações do capital controlam o trabalho humano transformando-o, em uma atividade que fragmenta o trabalhador, cuja força de trabalho não produz em benefício de sua existência e sim em benefício da acumulação de riqueza privada. A relação do trabalhador e do capitalista é de expropriação da força de trabalho do segundo sobre o primeiro, resultando numa relação estranhada do homem com a natureza<sup>16</sup>.

Nesse processo, o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produzir, quanto maior a sua produção mais barato fica a sua força de trabalho, vista como mercadoria. De acordo com Marx, o trabalhador se transforma em mercadoria,

a partir da própria economia política, em suas próprias palavras, expusemos que o trabalhador desce até o nível de mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, conseqüentemente, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda a sociedade se deve dividir em duas classes, os *possuidores* de propriedades e os *trabalhadores* sem propriedade (MARX, 2005, p. 110).

O autor entende que, “o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz os bens” ( MARX, 2005, p.111)

Conforme a lógica do capital, os homens realizam um trabalho estranhado, tal fato implica que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto opõe-se a ele como *ser estranho*, como *poder independente* do produtor. “*O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num*

<sup>15</sup> Ver o texto Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, escrito por Engels em 1876. In: ANTUNES, Ricardo. A Dialética do Trabalho. São Paulo: Editora Popular, 2004.

<sup>16</sup> O texto de Marx “Trabalho estranhado e Propriedade Privada”, esclarece esse assunto. In: ANTUNES, Ricardo. A Dialética do Trabalho. São Paulo: Editora Popular, 2004.

*objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho” (MARX, 2005, p.111-112).*

Sobre esse assunto esclarece:

A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a *objetivação* como perda e servidão do objeto, a *apropriação* como alienação. A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital (MARX, 2005, p. 112).

Esses aspectos são conseqüências do fato de o trabalhador se relacionar com o produto de seu trabalho como um objeto estranho, tornar-se objeto de seu próprio trabalho.

Na visão de Marx (2005, p.115), o trabalho alienado deve ser analisado sob dois aspectos principais: a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina; e a relação do trabalhador com o ato da produção dentro do trabalho.

No primeiro, quando o produto do seu trabalho não lhe pertence, é apropriado por outro, ocorre a alienação da coisa, do objeto. Uma relação ao mesmo tempo com um mundo externo sensível, com os objetos naturais, assim como com um mundo estranho e hostil.

No segundo, ocorre uma “relação do trabalhador com a própria atividade como alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal” (MARX, 2005, p. 115), essa situação é percebida como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence, causando-lhe estranhamento

Esses aspectos têm como conseqüência uma terceira dimensão, ou seja, o estranhamento no que diz respeito a vida genérica do homem – a consciência que o homem tem da própria espécie altera-se, de modo que a vida genérica se transforma em meio da sua existência individual. Dessa maneira “aliena do homem o seu próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana” (MARX, 2005, p.117-118).

Também, observa-se uma quarta dimensão, que é uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem em relação ao homem. Contrapõe-se a si mesmo e em oposição aos outros homens. Contrapõe-se

a seu gênero, a sua humanidade, comunidade, distancia-se da noção de coletividade e reforça a individualidade, vendo no outro um concorrente.

De acordo com essas questões, podemos concluir que o trabalho no seio do capitalismo tornou-se estranho, alienado ao homem sob diferentes aspectos, na relação com o produto, com o ato de produção, com os outros homens e consigo mesmo.

O processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho, produz produtos e mercadorias. O trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca. Mas o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital.

O valor de troca de uma mercadoria está diretamente vinculado à quantidade de trabalho incorporado na sua produção, que por sua vez está imbricada à produção de mais-valia, ou seja, o tempo de trabalho extensivo na produção de mercadorias. Dito de outro modo, é o que resulta em produção de valor para o capitalista, o valor excedente do pagamento da força de trabalho ao trabalhador. Neste sistema social “o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho” como nos indica Marx :

Ao comprar a força do trabalho do operário e ao pagar o seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria que comprou. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar. Portanto, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, o capitalista adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda a semana ( MARX, 2004, p. 89-90).

Esta citação de Marx esclarece como funciona a lógica do capital, como podemos observar a característica básica desse sistema, é a exploração da força de trabalho do operário, transformada em taxa de mais-valia, que depende, entre outros fatores, da proporção entre a jornada de trabalho necessária para reproduzir o valor da força de trabalho e o excedente de tempo, realizada para o capitalista.

Nesse sentido, para compreendermos melhor essa lógica, é fundamental o entendimento de trabalho produtivo e improdutivo na concepção de Marx:

Como o fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais – valia, temos que só é produtivo aquele trabalho- e só é trabalhador produtivo aquele que

emprega a força de trabalho que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital ( MARX, 2004, p. 155).

Para Marx, baseado nos modos de produção de sua análise, o trabalho produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia, aquele que participa diretamente do processo de valorização do capital. Considera as outras formas de trabalho, que têm participação indireta no processo de valorização do capital, como exemplo as prestações de serviços, como trabalho improdutivo.

Para um melhor entendimento sobre o trabalho é necessário uma análise sobre dois pontos de vistas:

1) Processo de trabalho em geral, no qual apresenta-se como produtivo, o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente em mercadoria.

2) Processo capitalista de produção, sob o qual se acrescenta a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais valia. Trata-se, de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento de sua auto-valorização, como meio de produção de mais-valia.

Sobre esta questão esclarece Marx (2004, p.169) “a diferença entre trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro ou por dinheiro como capital.”

Para o autor é produtivo o trabalho que se representa em mercadorias, mas se considerarmos a “mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota (percentual com que um tributo incide sobre o valor da coisa tributada) desta, representa trabalho não pago”. Se levarmos em conta o produto total, “é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista”.

Logo, fica evidenciada a diferença entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo relativa à acumulação, só o primeiro constitui uma das condições da reconversão da mais-valia em capital, apenas sendo considerado trabalhador produtivo aquele que diretamente aumenta o capital. Contudo, toda forma de trabalho é importante, tanto a que está diretamente relacionada ao processo de valorização do capital quanto aquelas que estão indiretamente fazendo parte deste

processo, na esfera da circulação, distribuição e consumo das mercadorias, as duas formas contribuem para o alcance do objetivo principal de acumulação de riqueza do capital.

Em resposta à sua crise<sup>17</sup>, o capitalismo providencia estratégias de controle, que ameaçam os meios de subsistência da classe trabalhadora. Nesse sentido, é importante entender que:

elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto (ANTUNES, 2002, p. 35).

Podemos observar que nos processos de trabalho industrial<sup>18</sup>, o taylorismo; o fordismo e o toyotismo são expressões dos fenômenos para o controle da crise estrutural, os quais influenciam todo o comportamento humano ao redor de todo o mundo. Deste modo, com o dilema da acumulação, os capitalistas buscam desenvolver mecanismos de controle da crise, modificando as formas de produção, modos de trabalho. Em substituição ao fordismo e taylorismo<sup>19</sup>, foi

---

<sup>17</sup> Podemos destacar como elementos constitutivos mais gerais da crise do movimento operário, além da crise estrutural do capital, bem como das respostas dadas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva do capital, anteriormente mencionados, o desmoronamento do Leste Europeu, no pós-89, assim como suas conseqüências nos partidos e sindicatos, e também a crise do projeto social-democrata e suas repercussões no interior da classe trabalhadora (ANTUNES, 2002, p.35).

<sup>18</sup> Sobre os processos de trabalho ver: ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.

<sup>19</sup> O fordismo representou uma fase de apogeu para o capitalismo, no entanto a partir do início dos anos 70, esse modelo de produção começou a apresentar um quadro crítico, de decadência, como podemos observar no levantamento feito por Antunes:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social de produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução decrescente da taxa de lucro;
- 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava;
- 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a crise do *welfare state* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico. ( ANTUNES, 2002, p.29-30).

implantado o modelo do toyotismo<sup>20</sup> para tentar superar mais uma de suas crises. Conseqüentemente, trouxe várias modificações no mundo do trabalho, tornando-o cada vez mais precarizado<sup>21</sup>, resultando em perdas pelos trabalhadores de conquistas anteriores.

Atualmente, devido ao progresso técnico, temos uma ampliação das formas de trabalho, o trabalho imaterial é outra tendência do sistema de produção contemporânea, baseado nas crescentes atividades de pesquisa, comunicação e marketing, as quais antecipam as informações oriundas do mercado. No entanto, essas mudanças trazem conseqüências na estrutura do capital, atingindo diretamente o setor de emprego, delineando um novo padrão de desemprego, Mészáros comenta sobre esse aspecto:

isto porque nas décadas recentes o desemprego, nos países capitalistas altamente desenvolvidos, limitava-se em grande parte “aos bolsões de subdesenvolvimento”; e as milhões de pessoas afetadas por ele costumavam ser otimisticamente ignoradas, no grande estilo de autocomplacência neocapitalista, como representando os “custos inevitáveis da modernização” sem que houvesse muita preocupação – se é que havia alguma – pelas repercussões socioeconômicas da própria tendência (MÉSZÁROS, 2006, p.1004).

Nesse contexto, a reorganização do capital caracterizada com contornos neoliberais demanda a reestruturação produtiva, apresentando uma nova forma de trabalho, novos métodos de trabalho, representada pela automação. Apesar de desencadear um novo padrão de desemprego, as máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores, pelo contrário,

---

<sup>20</sup> O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para grandes companhias daquele país. Ele se diferencia do fordismo basicamente pelos seguintes traços: 1) é uma produção vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo; 4) tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. [...] 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava; 8) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se presenciava a *exclusão* das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. [...] (ANTUNES, 2002, p.54-55)

<sup>21</sup> Sobre esse termo Antunes esclarece: “Ou seja, enquanto vários países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de subproletarização, através da expansão dos trabalhadores parciais, precários, temporários, subcontratados etc.” (ANTUNES, 2002, p. 53)

exige-se a utilização do trabalho intelectual do operário. O que ocorre é uma transferência por parte do trabalhador dos seus atributos intelectuais e cognitivos. Nesse sentido,

além da redução do trabalho improdutivo, há outra tendência dada pela crescente imbricação entre trabalho material e imaterial, uma vez que se presencia, no mundo contemporâneo, a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, que nas atividades industriais mais informatizadas quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras (ANTUNES, 2002, p.125).

O autor compreende que o “trabalho imaterial, mesmo quando mais centrado na esfera da circulação, interage com o mundo produtivo do trabalho material e encontra-se aprisionado pelo sistema de metabolismo social do capital” (ANTUNES, 2002, p.129).

A mudança no interior do processo de produção de capital, na fábrica “toyotizada e flexível não se encontra, portanto, na conversão da ciência em principal força produtiva que substitui e elimina o trabalho no processo de criação de valores”, o que ocorre é uma interação crescente entre trabalho e ciência, imbricando o trabalho material e imaterial, elementos que continuam fundamentais no mundo do trabalho, tanto na indústria como nos serviços na contemporaneidade.

Contudo, existem conexões entre o trabalho e as novas exigências da lei do valor, a sociedade do capital e sua *lei do valor* necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista. Porém, o trabalho vivo permanece presente nessas transformações, pois é condição para a manutenção do sistema capitalista. Não seria possível mantê-lo se não houvesse trabalho assalariado. O que ocorre é uma exigência diferenciada nas formas de trabalho. Nessa perspectiva,

é bastante evidente a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto. Mas, exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido. A diminuição do tempo físico de trabalho, bem como a redução do trabalho manual direto, articulado com a ampliação do trabalho qualificado, multifuncional, dotado de maior dimensão intelectual, permite constatar que a tese segundo a qual o *capital não tem mais interesse em explorar o trabalho abstrato* acaba por converter a tendência pela redução do trabalho vivo e ampliação do trabalho morto na extinção do primeiro, o que é algo completamente diferente. Não seria possível produzir capital e também não se poderia integralizar o ciclo reprodutivo por meio de consumo sem assalariados. A articulação entre

trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha (ANTUNES, 2002, p.120).

De acordo com as análises feitas podemos concluir que há um novo processo de trabalho, que exige um novo tipo de trabalhador, no entanto não se eliminam as formas anteriores de trabalho, considerando que são poucos os centros onde se encontra o capitalismo avançado, o qual exigem essas mudanças. Existe ainda, e pode ser considerada predominante neste sistema social, a vigência da força constituinte do trabalho vivo tanto na sua manifestação como trabalho material; quanto nas formas de vigência do trabalho imaterial, essa que atualmente não é dominante, mas se mostra como uma tendência crescente no mundo do trabalho.

Para Mézáros, o sistema do capital, tendo sua mais profunda determinação a acumulação, não tem limites para a sua expansão. Dessa forma não enxerga mais alguma possibilidade de controle nesse sistema, considera este sistema social, em última instância incontrolável. Para ele esse sistema assume cada vez mais uma lógica essencialmente destrutiva. Essa lógica está desencadeando elementos que são vistos como destrutivos do capitalismo: quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas conseqüências, dos quais duas são particularmente graves:

[...] a destruição e/ou precarização sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica do sistema social capitalista, voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Nessa perspectiva se faz necessário uma nova ordem, um novo sistema social que tenha como prioridade a sobrevivência da humanidade. Um sistema, cujo trabalho não esteja subsumido ao capital. Devemos imprimir ações para uma transição de sistema social, para um mundo mais igualitário, com possibilidades de trabalho para todos, voltado prioritariamente para a produção de mercadorias para o seu uso, para a sua própria sobrevivência, sem a exacerbada exploração do capital.

Enfim, é urgente a necessidade de um projeto alternativo socialista, que resgate os valores essenciais da humanidade. Precisamos vislumbrar a possibilidade de alterar a lógica do capital, modificando a subordinação do trabalho em relação a este sistema. O trabalho deve ser realizado

com perspectivas sociais, para a produção de coisas socialmente úteis, de maneira que o trabalhador trabalhe poucas horas por dia, para atender as suas necessidades sociais, de maneira não destrutiva, representando um trabalho com maior dimensão humana e social.

## **1.2 - Precarização do Trabalho Docente**

O impacto desta incorrigível lógica do capital também paira sobre a educação, ou melhor, sempre esteve presente ao longo de seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2004), nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças tanto nas formas de gestão como na organização do trabalho na escola.

Tais mudanças merecem ser analisadas no contexto em que estão inseridas, buscando entender as suas implicações no trabalho docente.

De acordo com Gentili (2001) o processo de trabalho no capitalismo, nas últimas décadas, sofreu modificações e conseqüentemente novos requisitos educacionais passam a ser exigidos e começam a ser articulados novos processos de reestruturação educativa.

Segundo o autor, pode-se identificar que as propostas neoliberais para a educação trouxeram grandes reformas no sistema educacional. Nesse aspecto comenta:

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente, a avaliação. Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal ( GENTILLI & ALENCAR, 2001, p. 18).

Essas reformas educacionais têm trazido mudanças significativas para o trabalho docente, uma vez que repercutem no campo da gestão escolar influenciando a organização do trabalho pedagógico.

Contudo, com estas estratégias o neoliberalismo ataca a escola pública, mediante a aplicação de políticas de descentralização autoritária, o que desencadeia a negação de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias, negando o direito à educação,

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2001, p.244-245).

Deste modo, desencadeia uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, como se fosse necessário o primeiro responder de forma direta à demanda do segundo. A política neoliberal, propõe o Estado Mínimo, no qual investem em medidas para a diminuição dos investimentos financeiros nos serviços públicos, incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação popular, transferindo-os para o setor privado, as quais eram garantidas pelo Estado do bem-estar social.

Concordamos que essas determinações do neoliberalismo precisam ser analisadas, assim como, os conflitos existentes, identificando nesse processo como o discurso neoliberal envolve e cria situação, na qual torna uma realidade em consenso, como se não houvesse outras possibilidades.

Importante a análise de Pinto (2004) referente a essa questão, a qual diz que

a materialidade deste projeto calca-se na proposta de Reforma do Estado que tem como eixo a privatização de setores estratégicos; o envolvimento direto do estado apenas em atividades que se vinculam à arrecadação, controle do mercado e segurança; a concepção de não exclusividade do Estado em setores como saúde, educação e pesquisa científica, o que significa que a execução destes serviços deverá ser assumida por entidades denominadas “públicas não-estatais”, terceirização de atividades de apoio da administração e a descentralização, por meio de “parcerias” com a sociedade (PINTO, 2004, p.2).

Neste contexto de implementação das estratégias neoliberais na educação, temos o Banco Mundial<sup>22</sup> que refletindo a perspectiva neoliberal, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo, propondo às escolas empréstimos financeiros que, para serem repassados, as instituições educacionais devem atender a determinadas condições.

---

<sup>22</sup> Para aprofundar o estudo ver: TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. Ver também: BANCO MUNDIAL. Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados. Brasil: Banco Mundial, 2003.

Em relação à educação básica, o Banco Mundial vem redefinindo suas funções ao longo de sua administração, passando o ensino fundamental a ser a principal meta a ser alcançada pela escola regular para a população entre 7 e 14 anos. O Banco Mundial recomenda que a oferta da escolarização desse nível seja assumida pelo setor público, com parcerias do setor privado e as Organizações não governamentais (ONGS). As políticas do Banco Mundial, ampliam-se desde o financiamento para a construção de prédios e a compra de equipamentos, bem como determina as reformas educacionais, intervindo no planejamento do sistema educacional e nas políticas públicas como um todo.

Para Torres (2002) uma preocupação é latente, o Banco Mundial é composto primordialmente por economistas e não por educadores, esse fato indica que, certamente tem-se como objetivo final, aspectos relacionados com o desenvolvimento econômico.

No interior dessas reformas, existe uma contradição nas proposições neoliberais para a educação que precisa ser explorada criticamente: há, de um lado, um discurso de autonomia escolar, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente; de outro lado, há um rígido controle pedagógico.

Segundo Pinto (2002, p. 56) é importante que se compreenda a totalidade deste processo, só assim será possível elucidar questões sobre as condições do trabalho docente. Faz-se necessário, a mediação para esse fim sob dois eixos fundamentais: a atividade educacional como trabalho e a destruição da esfera pública como estratégia de expansão do capitalismo.

Nesse sentido, é fundamental o entendimento das exigências que se faz à escola e aos profissionais que ali exercem as suas atividades, buscando esclarecer as nuances entre educação e trabalho na esfera da escola pública.

Diante dessa questão, faz-se necessário a compreensão de fatores objetivos que estão circunscritos na relação do trabalho docente, buscando a superação das relações de dominação nas relações de produção existentes. O trabalho docente encontra-se fragmentado e precarizado em distintos aspectos, como consequência da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, com as novas formas de relação entre o Estado e a sociedade. É preciso, assim, que o educador identifique esses elementos determinantes para buscar estratégias para a sua superação.

Neste contexto, é importante considerar a educação como elemento determinado da estrutura social, ao mesmo tempo em que não deixa de influenciar o elemento determinante.

Na visão de Saviani (2005), o trabalho educativo “como a atividade mediadora no seio da prática social global serve ao objetivo de ‘promover o homem’, isto é, tem o objetivo de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente.” Portanto, considera que esta ação não é neutra, sendo capaz de promover a transformação.

Para tanto, além de conhecimentos específicos para a sua ação profissional, o trabalhador da educação necessita compreender a problemática do trabalho capitalista, para um possível enfrentamento e superação da situação de subsunção ao modo de produção do capital.

Sobre a questão do trabalho educativo Oliveira (1996) esclarece:

O não – conhecimento do homem enquanto “síntese das múltiplas determinações” dentro das relações sociais de dominação vigentes impede a compreensão de uma teoria que considere a especificidade do trabalho educativo como atividade mediadora dentro da prática social, como um fator imprescindível do processo de passagem do ser ao dever-ser, um processo de transformação social. Sem essa compreensão cai-se em dicotomias tais como aquela entre indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, histórico e psicológico etc., gerando práticas contrárias aos valores dessa transformação (OLIVEIRA, 1996,p.22).

O trabalho educativo se não estiver voltado para essa concepção da educação, não possibilitará a realização de propostas pedagógicas na perspectiva de transformação, libertadora e revolucionária, tornando-se assim, uma prática alienante, não contribuindo para uma formação humana emancipatória.

Desse modo, é importante que entendamos o papel da escola e do trabalho docente nesse processo, e também como vem se materializando o trabalho pedagógico.

Segundo Saviani (2005), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Acrescenta que é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Ainda sobre a questão, comenta:

Vê-se, assim que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüência-lo para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2006, p.18).

Para o autor, a ação educativa, se desenvolve a partir de condições materiais e em condições materiais. Configura-se, deste modo, como um dos fundamentos da concepção

pedagógica, defendida por ele, a pedagogia histórico-crítica<sup>23</sup>, a qual “considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade a sua finalidade na prática”. Nesse sentido, entende que não podemos limitar a prática a partir do desenvolvimento da teoria. Enfatiza ainda que é preciso fazer o movimento inverso, pensar a teoria a partir da prática, significando que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Portanto, devido às condições de desenvolvimento da prática serem precárias, se criam desafios da teoria, e isto se dá num duplo sentido:

Num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2005, p.108)

Um ponto importante que deve ser considerado em relação à materialidade da ação pedagógica, é que os problemas principais encontram-se na problemática que envolve a prática, ou seja, a situação atual da educação brasileira, que está se materializando sob condições precárias, coloca limites ao seu desenvolvimento.

A materialidade da ação pedagógica é analisada por Saviani (2005) sob três grandes problemas: a ausência de um sistema de educação; a questão material da organização do sistema e das escolas; o desafio da descontinuidade.

Compreendemos que o entendimento desses problemas esclarece a atual situação da educação em nosso país, estado ou município. Isso nos apontará, em cada uma dessas instâncias, apesar de suas especificidades, a mesma base desencadeadora dos problemas.

O primeiro, denominado pelo autor de ausência de um sistema de educação é entendido na seguinte perspectiva:

A falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para saber-se em que grau ela de fato responde às necessidades em razão das quais foi proposta (SAVIANI, 2005, p. 108).

---

<sup>23</sup> SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005)

Nessa questão ressalta que, à medida que a prática tem tal grau de precariedade torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, dificultando o seu avanço. Em suas análises conclui que o nosso sistema de ensino não foi implantado, e isso cria entraves, o que em sua visão “configura a situação de penúria que passam as escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários” (SAVIANI, 2005, p.116).

Assim, tomando conhecimento dessas questões poderão surgir estratégias para a sua superação, em busca de avanços na luta contra esses entraves.

O segundo problema que examina, é a questão material da organização do sistema e das escolas. Entende que para enfrentar as condições do trabalho pedagógico, “é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados” (SAVIANI, 2005, p.117).

Nesse aspecto, a precarização da educação insurge à necessidade de mobilização e de organização do trabalho docente, buscando no interior da sua ação pedagógica desenvolver estratégias que se contraponham a essa realidade.

O terceiro ponto que se propõe a examinar diz respeito à descontinuidade, pois para o autor:

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, convertem-se numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. É por essa razão que os sistemas de ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escola primária em torno de quatro anos, dado que este é o tempo necessário para que aquelas habilidades se fixem (SAVIANI, 2005, p. 127).

Essa questão se apresenta, como um grande problema para a materialidade do trabalho educativo, presente nas políticas educacionais, que inviabilizam o avanço na educação. Saviani (2005), atribui essa situação aos governos, secretários de educação ou ministros que ao assumirem os cargos modificam os programas implementados anteriormente, procurando imprimir sua própria marca, não priorizando questões especificamente educacionais, que possam

ser implantadas e avaliadas no seu processo, e que necessitam ser traçadas tanto a curto, como a médio e longo prazo.

Considerando o atual contexto da educação e da reestruturação do trabalho, é preciso entender os nexos existentes entre esses aspectos, voltados para as relações entre trabalho e educação.

Nesta direção, a relação entre trabalho e educação é percebida por Lacks (2006) da seguinte forma:

é preciso entender a relação trabalho-educação em seu sentido amplo, ou seja, como articulação, historicamente concreta, do processo educativo do homem com o processo de organização e valorização das forças produtivas. Assim, ampliados nesses conceitos, não haverá como negar a íntima e a dialética relação do processo educativo do homem com os momentos de evolução, estagnação ou resistência das forças produtivas (LACKS, 2006, p.13).

Portanto, é a partir dessa relação que teremos condições de interpretar as condições da materialidade pedagógica, assim como perspectivar uma outra possibilidade.

Com as demandas do processo de valorização do capital, o trabalho docente apesar de não ser entendido como trabalho produtivo, por não produzir mais-valia, foi atingido como em qualquer outro setor, principalmente pelas modificações das formas de trabalho, pelas substituições dos processos de trabalho. Considerando, que o trabalho pedagógico também ocorre nas relações sociais e produtivas e por meio delas, ele não está livre das mesmas determinações. Em decorrência da divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, mostra-se cada vez mais acentuada a separação entre os trabalhadores e os dirigentes, conseqüentemente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

No sentido de elucidar a questão sobre as condições de trabalho do docente, faz-se necessário analisar a atividade educacional como trabalho, portanto,

ao entendermos a atividade educacional como trabalho, entendemos os seus profissionais como trabalhadores, e estamos afirmando que desenvolvemos uma atividade humana à qual imprimimos finalidade, a projetamos idealmente e buscamos formas de concretizá-la no real vivido. É isso que nos confere a qualidade de humanos e nos possibilita o desenvolvimento da vida em sociedade. (...) É necessário afirmar que a lógica geral do sistema capitalista imprime os contornos da materialização desta capacidade. Vendemos nossa força de trabalho e este é o primeiro limite. Ainda que esta relação, nas escolas públicas, não se pautem na produção de mais-valia e, portanto, se caracterize enquanto um trabalho improdutivo, não podemos esquecer que também neste trabalho se evidencia a

liberdade e a castração enquanto componentes contraditórios do trabalho na sociedade capitalista (PINTO, 2002, p.56-57).

A autora entende, o trabalho docente como uma atividade particular de trabalho, portanto, com suas configurações organizacionais diferenciadas, que pode ser essencial à produção, pois é espaço de formação da força de trabalho. Deste modo, é espaço de luta, de conflitos, que deve evidenciar as contradições em vez de camuflá-las.

O estado neoliberal buscando manter a lógica do capital, também no sistema educacional, na esfera da escola pública, difunde a idéia de que a educação vai garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania. Nessa direção, as alterações na educação brasileira da política neoliberal, estão voltadas para formar os indivíduos para a empregabilidade. Passa a ser um imperativo, no qual os direitos sociais na realidade estão atrelados à falsa promessa de condição de cidadania, que coloca todos em iguais condições de lutar, no entanto, depende do esforço individual para se alcançar o sucesso.

Essas reformas indicam uma nova regulação das políticas educacionais, repercutindo na composição, estrutura e gestão das escolas, alterando as suas configurações tanto em relação aos seus aspectos físicos como organizacionais, voltados para os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, aspectos contidos nas teorias administrativas.

Esses fatores desencadeiam a degradação da escola pública, pois, são iniciativas que buscam a expansão dos sistemas de ensino sem os devidos investimentos. Tais movimentos precisam de resistências, de oposição em defesa da escola pública. Nesse sentido, é imperiosa a busca de espaços de lutas que privilegiem esse debate, pois

apesar de toda negação dos projetos e possibilidades de transformação, hoje disseminada com o pensamento pós-moderno, reafirmamos que a luta de classes se processa permanentemente para aqueles que vivem do próprio trabalho. Ter clara as estratégias é traçar o caminho da vitória, e o centro de nossa estratégia é defender a educação como *locus* de produção de uma formação crítica e integradora que possibilite ao indivíduo estabelecer vínculos com sua realidade de trabalhador brasileiro, produzindo, desenvolvendo e socializando conhecimento a favor da satisfação das demandas sociais, com financiamento público, gestão autônoma e democrática, gratuidade, condições de trabalho dignas e igualitárias para todos os seus profissionais (PINTO, 2002, p.60).

Considerando tal contexto, é que se fazem urgentes movimentos de resistência frente a essas reformas e ações, porque elas são determinantes para a precarização do trabalho docente.

Essas ações desencadeiam o processo de desqualificação e desvalorização docente, atribuindo-lhes funções que estão além de seu desempenho em sala de aula, sem lhes dar as devidas condições, responsabilizando-os pelo sucesso ou fracasso das reformas.

Para Lacks (2006) a degradação da escola pública nos países periféricos explica-se, como reflexo do movimento de destruição das forças produtivas. De acordo com a sua análise, a partir da realidade dos professores investigados<sup>24</sup>, as problemáticas significativas do trabalho pedagógico que ocorrem na escola pública e que configuram a precarização do trabalho docente são: a desqualificação na formação inicial e na formação continuada; a divisão do trabalho docente; a debilidade da organização do trabalho pedagógico; a avaliação como balizados de competências; a desvalorização do trabalho docente; a degradação das escolas públicas; o aviltamento dos salários e a gestão democrática.

O fato é que a partir da reestruturação do trabalho pedagógico, requer-se uma nova organização escolar, no entanto faltam as condições de trabalho adequadas. Podemos ressaltar que sem as condições necessárias o quadro com o qual nos deparamos é de precarização do trabalho docente.

Também nesse sentido, a análise de Oliveira (2004) sobre a precarização do trabalho docente aponta que o “aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, os planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias” são aspectos da precariedade no magistério público.

Diante deste contexto, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Mészáros (2005, p.25) compreende que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Além disto, argumenta que é preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma

---

<sup>24</sup> Grupo de Professores da rede estadual de Sergipe, que participaram da Oficina de Resistência denominada “Elementos para análise do trabalho docente”, realizada em julho de 2006 sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Solange Lacks.

transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos* (MÉSZÁROS, 2005, p.2, grifos do autor).

Ainda, conforme o autor é necessário perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios a serem inventados, nesta mesma direção. Considera que uma mudança educacional só é possível com o rompimento do controle exercido pelo capital, pois suas determinações afetam profundamente o âmbito da educação, por isso defende que “se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana” temos como perspectiva viável a “educação para além do capital” que,

visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação de reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p.71-71).

Nessa perspectiva, é imprescindível a compreensão da proposta de superação do capital, tanto no campo educacional como em todas as esferas da sociedade, buscando-se a emancipação do homem em relação ao trabalho explorado, com vistas a superar as formas de produção capitalistas, por um modo de produção equânime.

Nesse caminho, é preciso vislumbrar uma educação que defenda a existência de práticas educacionais com função transformadora que,

permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (MÉSZÁROS, 2005, p.12).

Para tanto, faz-se necessário entendermos os interesses que estão em jogo, em todo contexto educacional e sua relação com a reestruturação social, no cotidiano da escola. Cabe, ressaltar, que as constatações de mudanças na organização escolar estão voltadas para uma maior

flexibilização, exigindo um novo perfil de trabalhadores docentes, no entanto são mudanças que intensificam a exploração do trabalho.

No campo do trabalho pedagógico e perspectivas de mudanças na sociedade capitalista temos um estudo elaborado por Freitas<sup>25</sup> (2005) que considera que o trabalho pedagógico deve estar diretamente atrelado ao projeto histórico o qual enuncia,

o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins (FREITAS, 2002, p. 57).

Segundo o autor, a organização do trabalho pedagógico ocorre no seio de uma organização social historicamente determinada. Esse aspecto não pode ser desenvolvido sem que seja contextualizado, dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvido a sua relação com o trabalho material produtivo.

Ainda sobre essa questão, ressalta que, de acordo com as formas que essa organização assume na escola, traduz o tipo de organização social que está comprometida, afirma também que o projeto histórico enuncia o tipo de organização social que se pretende para a atual sociedade e os meios a serem colocados em prática para sua consecução. Esses meios são concretos e, como os fins, vinculam-se às condições existentes, portanto,

está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 2005, p. 98-99).

A escola como um espaço político-pedagógico depende da legislação, das normas, dos programas de ensino etc., mas também garante uma certa autonomia aos agentes sociais que integram esse sistema. Assim, é urgente um trabalho crítico, não que apenas denuncie as mazelas que ali estão envolvidas, mas que também aponte caminhos para a sua superação, mostrando as possibilidades de mudanças frente aos desafios atuais.

---

<sup>25</sup> FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

## **2. EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO TRABALHO DOCENTE**

A Educação Física, como área de formação profissional, como campo de produção do conhecimento, como campo de vivências e experiências de produção do conhecimento, como campo de vivências e experiências culturais, não pode ser vista fora da tendência destrutiva do atual modo de produção de vida. (TAFARREL e SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 115)

Para iniciarmos este capítulo escolhemos essa epígrafe por retratar a Educação Física como parte integrante da organização social, portanto também vulnerável a sofrer suas influências. Nesse sentido, a análise dos nexos dessas influências “ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 2005, p. 98-99). É nessa perspectiva que tratamos as discussões específicas na área da educação física.

Para tanto, neste capítulo discutimos as problemáticas significativas do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, buscando identificar os traços essenciais do trabalho docente demonstrando a sua precarização. As reflexões sobre o trabalho docente estão pautadas no contexto de um projeto de sociedade - a hegemonia capitalista - contrapondo-se com uma possibilidade de superação - um projeto socialista.

Como já discutimos anteriormente as transformações no mundo do trabalho resultaram em perdas para os trabalhadores, que sofrem com a intensificação da exploração da força de trabalho pelo capital, com o aumento do desemprego, contratos temporários, aumento no setor de serviços, desmobilização sindical entre outros aspectos. A Educação Física diante das transformações no mundo do trabalho, devido à crise do capitalismo, também sofre várias influências. Nesse sentido, pretendemos desvendar no âmbito da Educação Física escolar, quais são as problemáticas significativas do trabalho docente que retratam a sua precarização diante das condições determinantes do mundo do trabalho.

Estudos apontam que a Educação Física também sofreu um “processo de reordenamento” (NOZAKI, 2005), como sempre ocorreu em projetos dominantes, em outras fases de crise do capitalismo no País. Desta maneira,

ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado a obedecer subordinamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo -, percebendo que a educação física, para essa nova perspectiva, acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2005, p. 21).

O autor acrescenta que o “novo modelo de formação humana imposto pela globalização”, prioriza algumas disciplinas em detrimento de outras, consideradas essenciais para a formação das competências básicas e enquadramento do trabalhador no mercado de trabalho.

Neste sentido, a Educação Física perde espaço no cenário da educação, pois sempre fez parte do projeto pedagógico dominante,

se, por um lado, a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia de formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra e, mais recentemente, também se aliou ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural; por outro lado, a reconfirmação atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, à necessidade dela no projeto pedagógico dominante (NOZAKI, 2005, p. 23).

Em meio às atuais reformas educacionais, que visam a formação dos indivíduos para a empregabilidade, nos deparamos com a desvalorização da disciplina educação física, que se apresenta com perda de prestígio profissional, pois, neste contexto não se considera importante o papel da educação física escolar.

Essas considerações enfocam a fragmentação do trabalho docente, a qual favorece a desvalorização da Educação Física, inclusive no âmbito das políticas públicas educacionais, as quais lhe conferem um lugar secundário. Em contrapartida, as práticas corporais realizadas fora da escola, conseguiram uma maior valorização, fortalecidas pelo projeto neoliberal. Sob o ponto de vista de Nozaki (2005, p.25), “a faceta do aumento dos ramos das práticas corporais está coerentemente relacionada com a precarização do trabalho docente, já que essa reorientação se dá do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado no meio não escolar, de bens e serviços”.

Desta maneira, percebe-se a desqualificação e a desvalorização que a educação física escolar vem sofrendo, essa reorientação refletiu diretamente na formação profissional, a qual provocou a divisão do curso em bacharelado e licenciatura.

Essa questão abrange uma discussão sobre a formação do profissional de Educação Física, na qual a contradição da formação em Educação Física acentua a desqualificação do professor já no processo acadêmico, pois,

a ênfase das preocupações curriculares recai no mero cientificismo, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física e na preferência pelas conotações do bacharelado, uma vez que, cindindo-se a formação em dois cursos, na prática eles não se distinguem entre si no que diz respeito ao trato epistemológico do conhecimento (LACKS, 2004, p.3).

A autora acrescenta, que a formação do professor em Educação Física é marcada por antagonismos de projetos, com a contradição entre teoria e prática, aponta que a sua “superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada pedagógica, científica e política” (LACKS, 2004, p.3).

Diante desse panorama, entende-se que a educação física deve buscar se legitimar na escola, não pela proposta que o projeto dominante lhe confere, mas sim pelas bases científicas que são discutidas e propostas por estudiosos da área na perspectiva crítica, nos quais os estudos buscam analisar as necessidades concretas a partir da realidade e apontam possibilidades para a superação da subordinação desta aos interesses do capital.

Temos estudos que nos mostram a realidade do trabalho pedagógico na educação física subordinado ao projeto de escola capitalista,

o trabalho pedagógico da educação física hegemonicamente não expressa uma organização científica e não desenvolve o pensamento científico mantendo a visão com base na pseudoconcreticidade. O trabalho está baseado em uma tradição de conhecimentos formulados ao longo da vida dos professores, referenciados em suas experiências e vivência e não resultante de sistematizações e investigações científicas. Está fortemente demarcado pela organização taylorista do trabalho, com suas divisões, fragmentações e isolamentos comuns no interior da escola, entre áreas do conhecimento, entre professores, entre atividades curriculares (TAFFAREL, 2007, sp).

Esses aspectos apontados demonstram a precarização do trabalho docente nas escolas, pautado na organização taylorista, o qual proporciona a fragmentação do trabalho pedagógico.

Nessa direção, compreendemos que o trabalho pedagógico na área da Educação Física tem como papel social levar o sujeito a comunicar-se operativamente no mundo social da cultura, que desenvolva a noção de historicidade da cultura corporal, assim como é apresentada pela metodologia crítica superadora:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Para conceber a Educação Física nessa perspectiva, faz-se necessário que em seu trabalho pedagógico o professor oriente-se por um paradigma de educação que trate da luta da garantia de direitos aos trabalhadores por um ensino crítico em busca de transformações sociais em prol da superação da lógica do capital.

Neste ponto de vista encontramos suporte na pedagogia histórico-crítica, que aponta algumas ações:

do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005, p. 31).

Nesse caminho, a educação encontra suporte para a superação, com base no materialismo histórico, como ciência prática aplicada. Assim, tanto a Educação, quanto a Educação Física vêm passando por transformações em questões concernentes ao trabalho pedagógico, currículo, epistemologias, formação de professores, entre outros aspectos, que influenciam na sua identidade e profissionalização.

No entanto, acreditamos que as modificações sofridas são resultados de movimentos contra hegemônicos ao sistema social do capital.

Nessa direção os estudos de Castellani Filho (2002, p.4) apontam que desde os anos 80 a Educação Física, ou melhor, os profissionais que discutem sobre ela, entendiam que “ a legitimação social dessa disciplina estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro”, os quais mudavam de acordo com as transformações ocorridas no campo sócio-político-econômico, nos mais distintos momentos históricos. No entanto, o autor nos indica que mesmo sob forte influência de forças determinantes do sistema ocorreram várias manifestações, atitudes de resistência que garantiram legalmente a vontade de profissionais da área.

Nesse sentido, ao longo de seu texto pontua que houve um grande esforço de profissionais<sup>26</sup> da área para que o texto da LDBEN/96 fosse favorável à manutenção da Educação Física como Componente Curricular Obrigatório em todos os níveis de ensino. Neste caso, há indícios de que houve um movimento de resistência por parte dos agentes da área da Educação Física escolar, para que assegurasse a sua permanência na escola como disciplina obrigatória.

Fator importante presente em sua análise sobre “Os Impactos da Reforma Educacional do Governo FHC na Educação Física Brasileira”, aponta que:

[...] o enunciado da Lei de diretrizes e bases pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de força entre os setores existentes no interior da área ( CASTELLANI FILHO, 2002,p.5).

Sobre o aspecto legal, está em vigor a seguinte legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96, Artigo 26,§ 3º) que propõe, que,

a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

---

<sup>26</sup> Algumas ações abordadas por Castellani Filho (2002): “[...] – o envio de cartas e telegramas aos deputados Federais do Rio de Janeiro e ao Relator do Projeto com o seguinte texto “ Como professor de Educação Física e artística, solicito a manutenção do texto aprovado em 1993 pela Câmara dos Deputados”. [...] Em Minas Gerais, professores de educação física contataram o professor da Universidade Federal de Minas Gerais e presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Coury, solicitando sua intervenção junto ao Deputado José Jorge no intuito de sensibilizá-lo para a reivindicação aludida.Ver notas de rodapé de Castellani Filho (2002, p.22)

Essa legislação é resultado de um movimento de resistência dos profissionais da área como aponta Castellani Filho(2002), porém na prática encontram-se elementos que configuram a desvalorização desta disciplina em relação às outras. Nesse aspecto pontuamos como um dos motivos a reestruturação atual do mundo do trabalho, pois no sentido em que foi comentado por Nozaki (2005) põe, em plano secundário, a sua necessidade no projeto pedagógico dominante. Sob o aspecto legal, temos também outro documento aprovado pelo Congresso Nacional, o Decreto-Lei nº 10.793/03, que isenta da prática da Educação Física escolar, vários alunos sob os seguintes critérios: trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço militar; portadores de deficiência.

Não podemos deixar de abordar que esse Decreto é excludente, pois não considera as diversidades que os alunos trazem para escola, define quem está apto ou não para uma prática pedagógica que é de direito de todos. Parece-nos incoerente essa questão, primeiro a legislação garante a oferta do componente curricular, e depois exclui alguns (ou muitos?) da sua participação. Dessa forma a legislação, também corrobora para a desvalorização da disciplina no contexto das novas exigências educacionais para o mundo do trabalho.

Outro fator importante a ser considerado é a constatação de que muitos membros da comunidade escolar desconhecem a atual condição de obrigatoriedade da Educação Física na escola. Com isso, ocorre o fortalecimento das diversas formas de práticas pedagógicas da disciplina nas diferentes escolas, devido ao valor e reconhecimento que se dá ao desenvolvimento do conhecimento na formação do aluno. Neste ponto, entendemos que a sua legitimação se dá e / ou dará a partir de sua relação com a comunidade escolar.

Outro documento referente ao ensino da Educação Física são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) que tratam de diretrizes para o ensino desta disciplina. Os PCN apesar de estar indicando uma nova forma de se trabalhar com a Educação Física, desvinculando-se de seu caráter tecnicista, acrítico, apresenta como modelo da organização pedagógica as competências e habilidades (modelo de ensino voltado para o mercado de trabalho proposto pela política neoliberal) a serem desenvolvidas, assim como também se pauta em um referencial que acaba por limitar a prática deste componente curricular apenas em algumas matizes teóricas,

embora exista hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricas, a versão preliminar dos PCN, elaborada para a área e analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita em apenas um referencial – o construtivismo piagetiano

respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo – a possibilidade de uma organização pedagógica (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 23).

Este documento foi bastante criticado por estudiosos da área, que envidaram esforços para uma reformulação, promovendo debates, discussões entre outras ações.

Recentemente, em 2006, foram elaboradas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica as Orientações para o Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de se refletir sobre o que está na pauta da prática da Educação Física escolar e dar continuidade ao diálogo sobre as práticas pedagógicas e as intenções educativas na escola, objetivando que as escolas em suas diferentes regiões, formulem os seus textos, de acordo com suas peculiaridades. Trata-se de um documento novo que ainda precisa de análises sobre suas reais propostas.

Diante deste contexto legal, faz-se necessário entender a materialidade da Educação Física na escola, pois não se pode negar que esta possui particularidades em relação aos demais componentes curriculares. O seu conhecimento historicamente produzido exige espaços, materiais, tempos diferentes dos que são tradicionalmente tratados na escola, são condições necessárias para se desenvolver o trabalho pedagógico dessa disciplina. Longe de estarmos defendendo esse aspecto para reforçar questões da esportivização<sup>27</sup> das aulas de Educação Física, mas sim pensando nas peculiaridades dos conhecimentos a serem tratados.

Sobre esse aspecto temos um estudo na área, intitulado “O ‘letramento’ na Educação Física”, que problematiza essa questão da seguinte forma:

o faz a partir dos dados sobre os espaços nas escolas públicas, levantando a hipótese de que, também a educação física escolar não está construindo o “letramento” de crianças e jovens, o que acentua, a passos largos, o aprofundamento da barbárie, própria de um modo de organizar a vida onde o trabalho humano, logo, o ser humano, é subsumido aos interesses do capital. Ou seja, a escola não está construindo possibilidades de atividade humana inteligente, racional, desalienadora (TAFFAREL, 2007, sp).

Essa situação levanta a questão se a escola pública, da forma como está constituída está garantindo o direito ao “letramento”? O “letramento” desenvolve segundo Taffarel, “conceitos científicos; processos científicos; situações científicas”, que representam respectivamente, a

---

<sup>27</sup> Termo utilizado por estudiosos, na área, para expressar o exacerbado uso do esporte como único organizador das aulas de educação física. Para estudo ver: ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reiventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

capacidade para compreender os fenômenos do campo da cultura corporal; estão centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências no campo da cultura corporal; são selecionadas principalmente do modo de vida das pessoas e modos de agir em tais situações relacionadas ao campo da cultura corporal.

Apesar de termos vários estudos<sup>28</sup>, perspectivando mudanças na prática pedagógica da Educação Física, neste meio, ainda há o predomínio do discurso sobre a ascensão econômica, da assistência social que o esporte pode promover, muito difundido no seio de uma sociedade capitalista, por meio dos órgãos responsáveis,

o Ministério do Esporte, por exemplo, em seus documentos deixa evidente sua ideologia nos termos que emprega como por exemplo, “as vantagens do esporte para desenvolver a consciência a respeito do funcionamento do corpo”, “a prática do esporte para facilitar a empregabilidade” ou seja “para arrumar emprego”. ; inculcando-se valores como “respeito às regras, disciplina e liderança”, enfocando para tal os âmbitos do “esporte social – para a inclusão social”, o “esporte educacional – complemento as atividades escolares”, “esporte de rendimento – competitivo para formar atletas que são exemplos”; [...] (TAFFAREL, 2007, sp)

Para esclarecer melhor nosso ponto de vista, entendemos que apesar de serem muito debatidas, criticadas as práticas pedagógicas que têm o modelo da esportivização presentes no interior das aulas de Educação Física, ainda não houve o rompimento com os princípios deste modelo. Contraoendo-se ao que defendemos como prática qualificada pedagógica, científica e política, como é proposto por Lacks (2004), a qual propõe a prática como articuladora do conhecimento. Várias foram as mudanças ocorridas no interior da Educação Física escolar, desde a sua legalização até a sua legitimação, a qual está sendo garantida mediante a lei. Nesse aspecto, podemos dizer que sempre esteve presente a incoerência, pois nem tudo que foi proposto, tanto em termos de Políticas Públicas, quanto pelas propostas inovadoras de educação, foi materializado para o ensino da Educação Física. A síntese a seguir ajuda a esclarecer essa questão, pois,

entre os principais problemas da Educação Física atual, e barreiras para sua legitimação no currículo escolar, apontam-se:

a) A persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;

<sup>28</sup> Assis de Oliveira (2005, p 9 - 14) aborda alguns desses estudos, no capítulo 2.1. “Dizendo com “quem” anda, à procura de saber o que é”.

- b) A banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação;
- c) A restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social;
- d) A redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar;
- e) A utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas na perspectiva das teorias desenvolvimentistas – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física;
- f) A adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional;
- g) A falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática;
- h) A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal ( TAFFAREL e ESCOBAR, 2008, sp).

No contexto da Educação Física entendemos que são vários os aspectos que caracterizam a precarização do trabalho docente, no entanto precisam ser mais aprofundadas, retratando situações particulares, porém que não deixem de ser relacionadas com as de ordem mais gerais. Também, fazem-se indispensáveis estudos que, desvelem o interior das escolas públicas, e que apontem a superação da realidade do trabalho docente para além da lógica do capital.

Especificamente, queremos analisar as questões relacionadas a esta problemática na esfera da escola pública, na rede municipal de ensino na cidade de Eunápolis-BA. Queremos desvendar de que maneira o trabalho docente foi afetado com a reestruturação das formas de organização do trabalho. Para tanto, essa análise necessita ocorrer em diferentes aspectos que caracterizam essa questão: formação e habilitação; gestão escolar; condições de trabalho na escola ( valorização da disciplina, espaço físico, plano de carreira /salário); organização do trabalho pedagógico (divisão do trabalho docente, objetivo/avaliação, conteúdo/método),

### **3. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SMEC DE EUNÁPOLIS: O Caso da Educação Física**

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes, a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p.342)

Neste capítulo tratamos da coleta e análise de dados, dos elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente na área da educação física, no interior das escolas da SEMEC de Eunápolis, para tanto nos centramos nas análises dos depoimentos de professores, diretores, coordenadores e representante sindical, e em documentos legais como o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Eunápolis, Bahia.

Nesta pesquisa nos propomos a analisar a precarização do trabalho docente na educação física escolar, dessa forma identificamos algumas categorias essenciais que estão presentes nessa problemática, de acordo com o referencial teórico e o estudo empírico realizado nesta investigação.

Buscamos com base nos dados levantados traçar a análise da precarização do trabalho docente na área de educação física a partir dos seguintes aspectos centrais: nexos do trabalho em geral com o trabalho docente, seus traços essenciais e suas contradições. Para tanto, identificamos os traços essenciais do trabalho pedagógico na área da educação física, demonstrando a sua precarização, assim como apresentamos as contradições do trabalho docente e da organização do trabalho pedagógico.

Essa temática nos remete à forma como está organizado o processo de trabalho docente envolvendo as seguintes categorias de conteúdos: formação e habilitação profissional; gestão escolar; condições de trabalho (valorização da disciplina, recursos físicos e materiais, plano de carreira e salários); organização do trabalho pedagógico. A partir da realidade encontrada, procuramos discutir as possibilidades concretas e abstratas, em alguns aspectos são apresentadas as possibilidades de ordem imediata, mediata e outras de longo prazo, que dizem respeito ao projeto histórico.

### 3.1. Coleta de dados

Em busca de elementos para analisar a precarização do trabalho docente na educação física escolar, nos remetemos à análise de elementos que foram abordados em outubro de 2005, quando tivemos a primeira aproximação com o nosso objeto de estudo em seminário intitulado “Reflexões e Ações do Ensino de Educação Física”<sup>29</sup> no CEFET/BA-Unidade de Eunápolis, do qual fui organizadora e mediadora.

Para a realização do evento, inicialmente ocorreu a divulgação junto à Secretaria Municipal de Educação, na Diretoria Regional de Educação e Cultura - Direc 08 - e nas escolas particulares, momento em que solicitamos a participação dos professores e tivemos o apoio dos órgãos responsáveis, conseguindo a participação de 32 professores, representando mais 90% do número de professores do Município.

A proposta inicial deste evento foi reunir os professores da rede municipal, estadual, particular e federal da área de Educação Física para discutir sobre os problemas da prática pedagógica. As discussões apontaram para as condições de trabalho na escola.

Dentre as atividades, foram organizados grupos de trabalho, subdivididos em 06 subgrupos de cinco ou seis membros. Foram discutidas e levantadas questões sobre o Ensino de Educação Física, de acordo com a realidade de cada participante, apresentadas posteriormente para todos. Foi observado que os problemas pontuados estavam presentes nas reflexões feitas pela maioria dos grupos. Dos quais, podemos sintetizar os seguintes:

- Falta de material didático: especificamente para as aulas práticas o material esportivo, como bolas e outros, livros, revistas, fitas,;
- Espaço físico inadequado: faltam quadras, salas, principalmente nas escolas municipais;
- Falta de valorização da disciplina e do profissional, mais respeito pela disciplina;
- Falta de cooperação dos professores das outras disciplinas, apoio interdisciplinar e da direção;
- Falta de motivação familiar;
- Inexistência de exames médicos e biométricos para acompanhar o aluno;
- Dificuldade no uso do uniforme apropriado;
- Horários inadequados, devido às quadras serem descobertas;

---

<sup>29</sup> Relatório do Seminário ANEXO A.

- Dificuldade com os primeiros socorros, na escola não tem material e os professores não possuem conhecimentos específicos;
- Discriminação social, questões de gênero, religião e outros aspectos;
- Falta de cursos de capacitação;
- Falta de compromisso profissional;
- Dificuldade com o entrosamento de turmas mistas;
- Falta de respeito mútuo: aluno x aluno; direção x professores; alunos x professores;
- Falta de planejamento, de diversificação dos conteúdos e metodologias;
- Falta de valorização salarial.

As discussões levantadas pelos grupos indicam que são vários os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores, alguns de ordem interna e outros de ordem externa à escola, que não eliminam a sua relação e a sua interdependência, contudo impossibilitam e/ou dificultam na maioria das vezes, um avanço da organização do trabalho pedagógico. Estes problemas apresentam-se como de ordem micro estruturais, no entanto, são determinadas por questões macro estruturais, como por exemplo: as políticas educacionais, a formação dos professores, gestão educacional, condições materiais de trabalho na escola, entre outros aspectos.

Consideramos que, as abordagens feitas pelos professores de Educação Física são indicadores da precarização do trabalho docente. Acrescidos a esses problemas também foram levantadas as problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico. O posicionamento dos professores foi enfático em relação à necessidade de atualização, para aquisição de conhecimentos, para a instrumentalização que lhes auxiliem à transformação dessa realidade. Diante dessa questão, a disposição dos professores para mudanças com base nas condições existentes é um ponto positivo para a superação. No entanto, entendemos que apenas o conhecimento da realidade alienada não é suficiente para a transformação dessa realidade, por outro lado, devemos considerar que é dentro do processo de trabalho alienado que poderemos iniciar e construir um trabalho pedagógico crítico capaz de superar as relações de produções existentes.

Diante dessas questões, consideramos que os problemas apresentados sobre a materialidade da ação pedagógica, corroboram com as considerações de Saviani (2005), ao tratar a problemática que envolve a prática, aborda que a situação atual da educação brasileira, a qual está se materializando sob condições precárias, coloca limites ao seu desenvolvimento.

Essas primeiras aproximações com o nosso objeto de estudo, indicam que as questões da organização pedagógica, relacionadas com as condições de trabalho dos professores de Educação Física precisam ser investigadas, aprofundadas para que se possam esclarecer as nuances do trabalho docente e a sua práxis, situando esses aspectos dentro de um projeto de sociedade em que está inserido, com suas intervenções sociais, políticas e econômicas, nas constantes transformações que vem passando. Essas foram as questões essenciais que nos motivaram a pesquisar a precarização do trabalho docente.

Em 2006, iniciamos a investigação para analisar a precarização do trabalho docente na área da educação física. Fizemos entrevistas (ANEXO C) com os professores de Educação Física, com o intuito de mapear aspectos da sua formação e da organização do trabalho pedagógico. Essas entrevistas foram realizadas com 18 professores de educação física, independente da rede em que atuavam. A análise nos permitiu constatar que apresentavam algumas características diferenciadas, de acordo com a rede em que atuavam. Após verificarmos que a rede municipal se encontrava com um quadro de professores sem formação específica na área, assim como, que as condições de trabalho eram debilitadas, delimitamos o nosso campo empírico à rede municipal. Essa escolha também se deu porque a rede municipal é a de maior concentração de escolas e professores na área. Diante dessas considerações, o nosso campo empírico se restringe ao trabalho docente de Educação Física, no ensino fundamental da rede municipal.

Para dar continuidade à nossa investigação, em 2007, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de Eunápolis e por meio da Coordenação Pedagógica conseguimos organizar a Jornada Pedagógica para discutir as condições de trabalho docente e fundamentar a organização do trabalho pedagógico, na área de Educação Física.

Em março de 2007, iniciamos a Jornada Pedagógica de Educação Física<sup>30</sup> (ANEXO D), que foi dividida em 04 etapas para discussão da organização do trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica. O objetivo dessa proposta foi promover a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico da Educação Física, possibilitando a interação de experiências dos diversos profissionais da área, com o intuito de contribuir para uma ação transformadora no trabalho pedagógico. Consideramos importante essa ação, porque estivemos em contato com os professores, o que nos possibilitou analisar o contexto da realidade em que está inserido o

---

<sup>30</sup> Essa Jornada Pedagógica foi uma ação desenvolvida durante a pesquisa sobre o trabalho docente, no entanto, não é objetivo dessa pesquisa acompanhar posteriormente o resultado que vai desencadear no trabalho pedagógico dos docentes participantes, após o término da Jornada Pedagógica.

trabalho docente na área da educação física. Assim como, também pudemos contribuir para reflexões e construção de um trabalho pedagógico voltado para o entendimento e superação da relação trabalho e educação na lógica do capital. Ao final aplicamos um questionário de avaliação da Jornada Pedagógica, o qual nos forneceu depoimentos sobre a formação continuada e a sua contribuição para o trabalho pedagógico.

A partir do quadro geral dos professores de Educação Física da rede municipal e a sua respectiva formação (ANEXO E), constatamos que a maioria dos professores de educação física não tem a formação específica na área. Assim, usamos como critério para selecionar os professores que participariam dessa investigação a formação acadêmica na área de Educação Física. Então, entramos em contato e realizamos entrevistas semi-estruturadas (ANEXO F) com 02 professores licenciados em Educação Física. Entrevistamos também, dois coordenadores e um diretor, das respectivas escolas que trabalham os professores entrevistados, e um representante sindical da Associação dos Professores da Bahia (APLB).

O principal documento que norteou nossas análises foi o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município Eunápolis-BA, o qual nos possibilitou apontar os nexos existentes entre os documentos oficiais e a realidade no interior da escola pública. As análises também se pautaram em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, que se fizeram necessários para cruzamento dos dados levantados, com o intuito de investigar os elementos que permeiam a precarização do trabalho docente na educação física escolar no interior da escola pública municipal de Eunápolis.

### **3.2. Análise dos Dados**

Para analisar os nexos dos elementos que envolvem a precarização do trabalho docente na educação física escolar, nas escolas municipais de Eunápolis-BA, as análises foram realizadas a partir dos depoimentos dos profissionais da educação, dos documentos legais anteriormente citados e do referencial teórico que discute a questão da precarização do trabalho docente nas escolas.

Estabelecemos uma ordem para as análises, no entanto isso não indica uma rigidez, apenas favorece o entendimento, considerando que as questões analisadas perpassam entre os elementos encontrados.

Iniciamos nossas análises com as questões ligadas à formação continuada e habilitação, a partir do que encontramos elementos com características que retratam a precarização do trabalho docente na área da educação física.

Outro aspecto analisado foi o modelo de gestão escolar, que adota características de descentralização administrativa.

As condições de trabalho na escola envolvem aspectos da valorização da disciplina; segurança na escola; estrutura física e material; plano de carreira e salários.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, buscamos analisar como o professor organiza o trabalho pedagógico e como os fatores que envolvem a formação e habilitação profissional, a gestão da escola, condições física e material e o plano de carreira e salarial implicam nessa organização.

Diante dessas questões a análise se pauta em quais são os aspectos essenciais que caracterizam a precarização do trabalho docente na área da educação física.

### **3.2.1. Formação e Habilitação Profissional na SMEC de Eunápolis**

Para analisar as condições do exercício profissional dos docentes é primordial que se tenha como sustentação, os elementos centrais discutidos na reestruturação produtiva, no mundo do trabalho de forma geral, com as especificidades na área da educação, em especial do trabalho docente na área de educação física.

No contexto das reformas educacionais a formação de professores, tanto a inicial quanto continuada, permeiam as discussões de políticas públicas, assim como as voltadas para o funcionamento das escolas públicas, por estarem envolvidos diretamente nesse processo.

Nesse contexto, o exercício profissional deve estar pautado em “referências históricas que apontem alternativas anticapitalistas e que forjem novas mentalidades, novas subjetividades, para o confronto, para a luta, por conseguinte para a organização do trabalho pedagógico como prática qualificável”( LACKS, 2004, p. 12).

Portanto, a análise do exercício profissional na área da educação física deve pautar-se nos seguintes pontos:

- a. sólida formação teórica, de base interdisciplinar, na perspectiva da formação omnilateral;

- b. unidade teórica e prática, o que significa assumir uma postura definida em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, considerando o trabalho como princípio educativo, a ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e a práxis social, eixos norteadores da formação omnilateral;
- c. gestão democrática, ou seja o que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não autoritárias;
- d. compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando-se análises políticas sobre as lutas pela superação da sociedade de classe, garantindo-se o pleno acesso;
- e. formação continuada para permitir a permanente relação entre formação acadêmica e exercício profissional;
- f. avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva, a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, envolvendo-se a avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas, dos projetos e da própria instituição. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p. 100-101)

Esses são aspectos defendidos pelas autoras para a consolidação da identidade para o exercício profissional numa perspectiva de superar a concepção fragmentada de Ciência, a qual pauta-se na premissa que “a relação que o ser humano, garantindo a sua própria existência, estabelece com a natureza se dá no curso da História” (TAFFAREL e LACKS, 2005, p.100).

Para tanto, faz-se necessário uma política pública para a identidade profissional, sobretudo que ofereça condições para uma permanente articulação entre teoria e prática, favorecendo a formação acadêmica e o exercício profissional na perspectiva crítica.

Nessa investigação, as análises dessa categoria são realizadas a partir dos seguintes elementos: estatuto e plano de carreira dos servidores do magistério público do município de Eunápolis, e da realidade encontrada na SMEC de Eunápolis, bem como fizemos uso de outros dados construídos e vivenciados ao longo da pesquisa.

Para iniciarmos as análises sobre a formação e habilitação é importante partirmos da Constituição da República Federativa do Brasil, a qual prevê para a educação, especificamente para o exercício profissional no Artigo 206, inciso V a seguinte questão:

Art.206º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) também prevê a valorização do profissional em relação à formação :

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...)

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Pautada na Constituição e na LDBEN, a Lei Nº 568 de 15 de outubro de 2005 que dispõe sobre o estatuto e plano de carreiras dos servidores do magistério público do município de Eunápolis<sup>31</sup>, Capítulo III, da Carreira do Magistério trata do ingresso no serviço público de ensino,

Art. 4º- Os cargos de provimento efetivo do magistério serão organizados em carreira, na forma e modo regulada neste Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos servidores do magistério Público do Município, com observância dos princípios e diretrizes instituídos por esta Lei, além do seguinte:

I- ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

E também em relação a valorização profissional, na Lei Nº 568 ( Município de Eunápolis) no Capítulo XVII, consta o Art. 53 com o seguinte texto:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão será assegurada através de curso de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço ou de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, em especial os professores não habilitados para a disciplina em que atua.

Observa-se que o aprimoramento do profissional e o ingresso no magistério público, o qual se dá via concurso público, está garantido em forma de lei.

---

<sup>31</sup> Publicada no Diário Oficial no dia 16 de outubro de 2006, nº 18.966. [www.diariooficialdosmunicipios.org/prefeitura/eunapolis](http://www.diariooficialdosmunicipios.org/prefeitura/eunapolis)

No quesito relacionado à forma de ingressar no serviço público, conforme informação recebida pela direção e coordenação, representante sindical, não há contratos temporários na SMEC de Eunápolis. A partir da publicação do estatuto a admissão é realizada só por concurso público. Constatamos que todos os referidos professores de educação física, foram admitidos por concurso público, portanto a admissão dos professores foi efetuada dentro da lei.

No entanto, em relação ao exercício profissional as disposições tratadas não estão se materializando na SMEC de Eunápolis/BA, conforme verificamos por meio de depoimentos e do quadro de habilitação profissional dos professores.

Em relação à formação dos professores que ministram a disciplina educação física, o quadro docente referente à habilitação dos professores do município se constitui conforme tabela 1<sup>32</sup> (ANEXO G).

**Tabela 1**  
**Quadro de Professores de Educação Física Escolar da Rede Municipal segundo habilitação**

Habilitação	Número de professores	Situação em 2007
Ensino Médio com formação pedagógica (normal)	10	Concluído
Ensino Superior com formação pedagógica (licenciatura)	05	Em curso
Licenciatura em Educação Física	07	Concluído

Esse quadro mostra, que a maioria dos professores da rede municipal não possui habilitação na área da Educação Física. Este dado é indício de que não se exige a habilitação profissional específica para ministrar a disciplina, resultando em elemento que aponta a precarização do trabalho docente nesta área. Neste caso está evidente que não se está valorizando

<sup>32</sup> Este quadro foi elaborado a partir do quadro de professores que atuam com a disciplina Educação Física na rede municipal, constando dados fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis .

a formação na área específica para atuação. No entanto, esta é uma situação legal dentro da SMEC de Eunápolis uma vez que, os professores que não são habilitados, possuem uma carteira de autorização precária<sup>33</sup> (ANEXO H), a qual é renovada anualmente e fornecida pela Diretoria Regional de Educação e Cultura (ANEXO I) - DIREC 08 (órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia).

Embora os professores sejam concursados e efetivos da rede municipal de ensino a atuação desses professores no nível fundamental de ensino, envolve uma incoerência em relação à legislação (LDBEN/96), a qual não permite que professores com formação de nível médio atuem nos níveis fundamental e médio. De acordo o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Eunápolis-BA, é permitido apenas em caso de carência de profissionais na área específica, no entanto, os 07 professores licenciados em Educação Física, que fazem parte do quadro docente do município possuem apenas 20h semanais. E outros 04 professores<sup>34</sup> licenciados na área, concursados e efetivos da rede municipal atuam no Ginásio de Esportes com escolinhas e treinamentos esportivos. Essa diferenciação de prioridade na formação para atuação com a Educação Física Escolar e o Esporte, nos mostra a (des) valorização que se dá à educação física na escola e a valorização de práticas corporais fora da escola, mesmo dentro do órgão público.

Diante da situação encontrada é importante ressaltar que as diferentes profissões se caracterizam por um conjunto de saberes técnico-científicos, bem como outros saberes que lhes possibilitam o exercício profissional, tornando-se indispensável para a atuação no mundo do trabalho. Entendemos que a formação dos profissionais da educação deve existir como uma necessidade de atualização contínua e constante, independente das diferentes demandas, de uma determinada política ou setor que dirige um país, estado ou município. No entanto, não é a realidade encontrada na SMEC em relação ao exercício profissional na área de educação física, o qual predomina o exercício pela maioria de professores não habilitados.

---

<sup>33</sup> Encontram-se em anexo o modelo da carteira de autorização precária para os professores e o parecer da Câmara de Educação Básica (2002) com a seguinte expressão: “ O art. 62 da LDB estabelece a formação em nível superior para a função docente. Tendo em vista que a maioria dos municípios baianos não dispõe de professores com a formação estabelecida em função de carência de cursos de licenciatura, é imprescindível a definição de critério, nesta fase de transição, para emissão de “habilitação precária” ou algum outro instrumento que regulamente o exercício da docência por profissional não habilitado especificamente para determinada área”.

<sup>34</sup> Dado apresentado no quadro de professores que atuam com a disciplina Educação Física na rede municipal, do qual consta a escola / ginásio de esportes e a formação, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis.

Na direção da formação, tanto inicial, quanto continuada, Taffarel e Santos Junior (2005) abordam a importância das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas como concepção nuclear para os currículos de formação do professor de Educação Física, acrescentam,

os professores de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para a sua ação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005, p. 130)

Os autores defendem que além de dominar os processos de construção e os meios de produção do conhecimento científico em seu trabalho docente, é fundamental o envolvimento com ações emancipatórias, em busca da superação da lógica do capital.

A falta de formação específica na área, a qual resulta na falta de domínio de aspectos técnicos, pedagógicos, éticos, dentre outros, nos levam a identificar e constatar que essa é uma situação precária no atual momento, mas que apresentam possibilidade de mudanças imediatas e mediatas, as quais devem ser superadas.

Nesse sentido, o estatuto prevê a formação dos profissionais da rede que não possuem habilitação específica, pois está é uma questão presente em todas as áreas, com algumas ações de superação por meio de convênios com instituições de ensino superior como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para promover cursos de formação em serviço para profissionais da rede municipal de ensino que não possuem nível superior. No entanto a área de Educação Física não foi contemplada porque não existem cursos de Educação Física de nível superior em Eunápolis-BA.

No caso dos professores com nível médio, que não possuem habilitação para o exercício profissional nos níveis fundamental e médio e que são do quadro do município, entende-se que é de responsabilidade deste órgão a sua formação, disponibilizando inclusive recursos para este fim conforme a lei.

Outro aspecto importante que constatamos é que os professores licenciados em Educação Física possuem uma carga horária de 20 horas e professores com formação de nível médio possuem carga horária de 40 horas. Para os 05 professores que estão ainda em formação, nas áreas de pedagogia, letras e história, mas que exercem o trabalho docente com a disciplina Educação Física, faz-se necessária uma redistribuição para as áreas específicas, registrando dessa

forma as vagas na área de Educação Física para possíveis regularizações, como por exemplo: o enquadramento dos professores que possuem apenas 20 horas, ou abertura de vagas sob a forma de concurso público, que também é previsto pela lei municipal, no Capítulo VIII, que trata da jornada de trabalho, como podemos observar:

Art.18- Na hipótese de carência de professor por qualquer motivo, em unidade de ensino, o Secretário responsável pela Educação poderá atribuir além do número normal de aulas, em tempo parcial, a que se obriga pelo exercício de cargo ao docente, aulas extraordinárias em razão das necessidades do ensino, mediante acréscimo de sua redistribuição (remuneração) calculado a base do valor da hora-aula, respeitando o limite de 40 (quarenta) horas.  
[...]

§ 2º - Para a atribuição das aulas-extraordinárias a direção da unidade escolar observará os seguintes critérios:  
a) nível mais alto no quadro de carreira do magistério público municipal;

De acordo com o estatuto e a realidade referente à habilitação dos profissionais da área de educação física, podemos constatar que na SMEC de Eunápolis/BA não é atendido o disposto pela lei, pois as aulas extraordinárias estão sendo distribuídas para professores que possuem nível mais baixo no quadro de carreira do magistério público, acarretando dessa forma prejuízos para o trabalho pedagógico na área de educação física.

Na questão de formação continuada, os professores têm participado por sua própria iniciativa, em cursos oferecidos por instituições locais ou regionais. No entanto está garantido pelo estatuto, no Capítulo XVII, que trata do aprimoramento profissional,

Art. 60 – Os professores do quadro efetivo que participarem de cursos com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas, na área específica de atuação, farão jus a profissão funcional na seguinte forma:

I - 5% (cinco por cento) aos portadores de certificados de curso com duração mínima de 80 (oitenta) horas máxima de 119 (cento e dezenove) horas;

II – 10% (dez por cento) aos portadores de certificado de curso com duração mínima de 120 (cento e vinte) e máxima de 359 (trezentos e cinquenta e nove) horas;

III – 15% (quinze por cento) aos portadores de certificado de curso com duração mínima a partir de 360 (trezentos e sessenta) horas.

De acordo com o Estatuto e Plano de carreira deve ser tarefa da SMEC promover o aprimoramento dos professores em busca de melhorias na qualidade do ensino. No entanto, na área da educação física esse aspecto não está sendo cumprido.

Essa questão é comentada no depoimento do professor quando questionado se há iniciativa da Secretaria da Educação para atualização profissional:

[...] Infelizmente é, é projeto de outras instituições, certo, eu nunca participei de um projeto da secretaria, são projetos de outras instituições que promovem para professores da rede municipal, e até mesmo da rede estadual. Mas eu acredito o que? Que poderia partir da Secretaria do município. Outra coisa que eu sempre vejo nesses projetos que outras empresas proporcionam pra gente, que os próprios profissionais, os próprios professores poderiam participar mais, né, porque eu acho assim, infelizmente a classe dos professores não é uma classe unida, a gente vê nos próprios cursos que a gente faz, que fazemos, são geralmente 20 professores, 25, onde poderia ter 100 profissionais. Porque é um conhecimento ali, não deixa de ser, certo, e eu acho que isso parte, tem que partir da própria Secretaria Municipal e dos próprios profissionais da educação. ( PROFESSOR B)

A formação continuada dos professores está restrita à iniciativa individual do professor, não há um momento proporcionado pela SMEC, que contemple a reflexão crítica, a discussão e construção do trabalho pedagógico.

O único curso que foi oferecido pelo município na área de educação física no ano de 2007 foi a Jornada Pedagógica de Educação Física<sup>35</sup>, com carga horária de 80 horas. A proposta, parceria do CEFET-BA/ Eunápolis com a SMEC de Eunápolis-BA, ocorreu pela iniciativa da Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer, movida pelo interesse em possíveis contribuições em sua pesquisa de mestrado, garantindo assim o contato e a participação dos profissionais da rede municipal.

Apesar da parceria com a SEMEC, muitos dos professores da rede municipal de ensino não conseguiram a frequência de 75%, na jornada pedagógica por não estarem disponíveis no período em que ocorreram os encontros, por possuírem outros vínculos empregatícios. Mesmo sendo esta uma atividade em parceria com a SMEC não foi possível atingir a todos os professores da rede. Dessa forma, constata-se que além de oferecer o curso de formação continuada é necessário que se dê as condições para que o professor tenha acesso e permaneça no curso.

Nesse sentido, entende-se que o professor sem um incentivo à formação em serviço, se vê sem condições de trabalho, expressando a sua insatisfação diante das condições oferecidas para o

---

<sup>35</sup> Relatório da jornada pedagógica em anexo

seu aprimoramento profissional, aspecto que acentua as características de precarização do trabalho docente.

A Jornada Pedagógica teve como objetivo geral promover a reflexão crítica sobre o ensino de Educação Física, possibilitando a interação de experiências dos diversos profissionais da área, visando uma ação pedagógica transformadora. Para tanto, teve como base o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual,

empenha-se em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003 p.88).

A instrumentalização se deu por meio de palestras, oficinas, com os seguintes temas: Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática; Educação e o neoliberalismo; Oficina de Dança-Educação; Oficina de Ginástica Escolar; Oficina de Ginástica Rítmica; Oficina “Educação Física, Condições de Trabalho e as Implicações no Trabalho Pedagógico”.

Ao final da Jornada Pedagógica, realizamos uma atividade com o intuito de avaliar a contribuição ao trabalho docente. Nesse sentido, temos o depoimento de alguns dos professores participantes,

A jornada foi ótima e bastante proveitosa, tive a oportunidade de adquirir e compartilhar conhecimentos e experiências. Infelizmente não pude estar presente em todas as etapas, principalmente no 3º encontro. A troca de informações e experiências práticas e teóricas foi fundamental para um melhor aproveitamento dessa jornada. Com essas aulas nós professores tivemos a oportunidade de explorar a criatividade e o senso crítico do aluno, a não dar tudo de mão beijada e sim fazê-lo buscar. De fundamental importância e espero que não seja só esse momento “esse ano”, mas que possamos realmente, nos encontrarmos e buscarmos em conjunto, para melhor atender nossos alunos. (PROFESSOR A)

Muito boa, proveitosa, considero o assunto de suma importância para o desempenho de desenvolvimento dos alunos na sua posição crítica na sociedade. ( PROFESSOR C)

Eu avalio um momento muito bom, pois é neste evento que conseguimos aprender um pouco sobre o nosso trabalho, a nossa atuação e tentar modificar as nossas técnicas. ( PROFESSOR D)

Ótima. De uma “organização fantástica”, muito bem elaborada. Digna de continuação! ( PROFESSOR E)

Momento de busca, troca de conhecimento, onde pudemos contribuir e aprendemos muito.  
( PROFESSOR F)

Foi importante e significativa, apesar das falhas de organização. ( PROFESSOR G)

Diante das avaliações dos professores, analisamos que a Jornada Pedagógica possibilitou a troca de conhecimentos teóricos - práticos, reflexões acerca do seu trabalho pedagógico, metodologias na perspectiva crítica da educação física, a qual contribui para a organização do trabalho pedagógico a partir da prática social. Assim, a Jornada Pedagógica, como parte integrante do aprimoramento dos professores, a troca de experiência com os seus pares, possibilita a reflexão crítica do seu trabalho pedagógico. Consideramos que a pedagogia histórico-crítica contribui para melhorar a organização do trabalho pedagógico e das condições de trabalho do professor, pois a reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico leva a mudanças de atitudes, a ações críticas em prol de condições de trabalho dignas e em defesa da escola pública.

A partir dessa experiência, entendemos que se faz necessária a organização de cursos pela SMEC, com igual carga horária, distribuídos ao longo do ano, porém com estratégias que garantam a participação de todos os professores da rede, considerando que nem todos tiveram aproveitamento de 75% nessa jornada. É necessário ao propósito da modificação do trabalho pedagógico, possibilitar um espaço de troca de experiências com seus pares, que desencadeie a discussão das relações de trabalho e educação. Não podemos perspectivar mudanças na educação, sem o conflito, o debate entre os professores. Assim como não haverá mudanças no trabalho do professor sem refletir as condições de trabalho na realidade em que está inserido. Dessa forma acreditamos ser possível um grande avanço na organização do trabalho pedagógico.

A questão que se apresenta é a necessidade da SMEC promover a formação continuada dos professores, cursos que privilegiem a sua formação crítica, possibilitando análises do trabalho pedagógico na perspectiva histórico crítica. Além da promoção de cursos, o acesso e a permanência dos professores. Dessa forma, entendemos que estarão oferecendo possibilidades mediatas de mudanças no trabalho pedagógico.

No aspecto geral do trabalho docente, na rede municipal, encontramos algumas ações de ordem imediatas, outras mediatas sobre a formação e habilitação profissional, as quais estão sendo discutidas pelos professores, coordenadores, diretores e o sindicato.

Nesse sentido, consideramos pertinente a realização da 1ª Conferência Regional da Educação Básica ( ANEXO J), organizado pela DIREC 08 (localizada em Eunápolis), realizada no período de 23 e 24 de novembro em Porto Seguro-Bahia. Este evento teve como proposta a discussão de um Sistema Nacional de Educação, foi organizada nas diversas DIREC do Estado da Bahia, objetivando construir a 1ª Conferência Estadual da Educação, realizada no período de 13 a 15 de dezembro de 2007 em Salvador, por consequência contribuirá para a realização da Conferência Nacional de Educação, no primeiro semestre de 2008, em Brasília.

Assim, neste contexto da educação, foi proposto o debate e a sistematização de posições para encaminhamento posterior à Conferência Estadual em sintonia com a temática da Conferência Nacional, com os representantes de todas as instâncias, e de todos os segmentos envolvidos com a educação. O momento foi de análises e de elaboração de propostas de superação das atuais condições do trabalho dos profissionais de educação.

Dentre os objetivos da conferência temos:

- Estabelecer, a partir da 1ª Conferência Regional de Educação Básica, um diálogo constante com todos os segmentos sociais, por meio da realização de encontros e acompanhamento das discussões dos eixos temáticos abordados.

Nestes eixos temáticos foram debatidos os seguintes temas: Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação Básica; Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação; Inclusão e diversidade na Educação Básica; **Formação e Valorização Profissional**; Alfabetização como direito; Criação de uma Política Pública de Educação Profissional na Bahia; articulação entre Educação Básica e o Ensino superior.

A conferência teve início com a palestra de abertura proferida pela Profª Drª Celi Taffarel, que teve como objetivo geral:

Analisar relações e nexos entre modo de organizar a produção da vida em geral e a organização da educação; discutir desafios teórico – metodológicos da educação e defender os pilares centrais de um projeto de escolarização na perspectiva do projeto histórico e da educação para além do capital. (TAFFAREL, 2007)

A partir das palestras e das questões norteadoras, o grupo se empenhou nas discussões, contudo podemos analisar que o fator tempo foi um entrave para o aprofundamento do debate.

A distribuição nos eixos temáticos ocorreu de acordo com o interesse dos representantes municipais. Nosso interesse foi em participar da discussão sobre a **Formação e Valorização Profissional**, por ser um tema que promoveria um debate que contribuiria para minha pesquisa..

Essa discussão se deu no Eixo V: Formação e Valorização Profissional, cuja problemática levantada para desencadear o debate foi: Quais as propostas que poderão viabilizar a implementação de políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação no Estado da Bahia, observando os seguintes itens:

- a) formação profissional;
- b) salário dos Profissionais de Educação;
- c) gestão democrática;
- d) saúde dos Profissionais de Educação;
- e) condições de trabalho.

O trabalho no eixo temático foi iniciado com palestra do Prof<sup>o</sup> Joel Câmara, representante da APLB (Associação de Professores da Bahia) de Salvador, intitulada “Formação de professores: formação ou conformação?”

Ao final das atividades dos grupos foram retiradas as seguintes propostas para serem encaminhadas à 1ª Conferência Estadual da Educação Básica, a ser realizada em Salvador, Bahia:

#### PROPOSTA EIXO 5: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Ampliar de 60% para 80% no mínimo, o percentual do FUNDEB, que é destinado ao pagamento dos profissionais da Educação Básica Nacional.
2. Instituir um sistema nacional articulado de formação e estruturação de políticas permanentes de valorização dos profissionais de educação, e implementação das redes de convênios entre municípios e instituições de ensino superior, de no mínimo 50% do curso, para possibilitar a graduação e pós-graduação dos profissionais da educação básica nacional, com uma agenda /cronograma de oferta de cursos de capacitação aos servidores da educação em cumprimento às determinações legais.
3. Universalização de vagas nos cursos de graduação a distancia e/ou presencial com diversidade de áreas e nível de ensino com informatização e acervo bibliográfico virtual ou físico, e exploração da rede mundial ou uma criação de uma intranet.

4. Incentivo financeiro e diminuição da jornada de trabalho para quem esteja cursando licenciatura;
5. Extinção dos interstícios de progressão funcional;
6. Implementar um plano nacional de saúde, a nível nacional, para os profissionais de educação e criação de um programa de apoio específico a saúde do educador (atendimentos prioritários e custeio dos tratamentos específicos);
7. Descentralizar em todos os municípios/ estados as verbas destinadas à educação básica, ficando às mesmas sendo gerenciadas pela Secretaria de Educação e supervisionadas pelos Conselhos do FUNDEB e Educação;
8. Estender e implementar auxílios alimentação e transporte nas esferas municipal, estadual e federal, aos profissionais da educação básica, independente do censo populacional da localidade;
9. Redução da carga horária integral, a nível nacional, para 30 horas semanais com 1/3 destinado à AC, sem perdas salariais e estabelecimento do número máximo de alunos, por turma, além da garantia de infra-estrutura mínima às escolas;
10. Criação e unificação das diretrizes e parâmetros nacionais de carreiras e valorização dos profissionais do magistério público;
11. Estabelecimento de piso salarial vinculado ao valor aluno/qualidade, com ampliação do percentual referente à progressão dos níveis (mínimo de 50%), assegurado nos Planos de Carreira;
12. Disposição de linhas de crédito para aquisição de materiais e/ou tecnologia para profissionais da educação;
13. Aumento do percentual para capacitação dos profissionais da educação nos programas governamentais que remetem dinheiro para escolas;
14. Informatização das escolas com acesso à Internet, com cursos de qualificação em tecnologia para os profissionais em educação;
15. Aposentadoria especial para todos os funcionários da educação em 25 anos independente do sexo e idade;
16. Estabilidade econômica para os profissionais da educação que atuam nas funções de direção, secretaria, coordenação e professores que percebam gratificações especiais pelo exercício do cargo a partir de 5 anos.

A síntese acima indica que, essas são as principais reivindicações dos profissionais da educação, independente da sua formação, em relação a uma política de educação nacional. Remete-nos a refletir que os profissionais da educação estão discutindo sobre as necessidades para melhoria do ensino e das condições de trabalho.

Algumas das metas propostas são de ordem imediata, outras de ordem mediata e as de longo prazo, que visam um projeto histórico diferente do atual.

Entretanto, compreendemos que é preciso ir além do debate e partir para ações coletivas que desencadeiem conquistas nesse sentido, pois como pontua Saviani (2005) para enfrentar a situação de implantação de um sistema nacional de educação “é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados”.

Nesse aspecto, essa situação precária enfoca a necessidade de mobilização e de organização do trabalho docente, buscando no interior da sua ação pedagógica desenvolver estratégias que se contraponham a essa realidade.

Algumas possibilidades apresentadas são de ordem imediata que podem ocorrer no momento presente, pois apresentam condições para tal. Outras são possibilidades abstratas, as quais no momento presente, não apresentam condições necessárias para a superação, porém, para que se realizem, necessitam transpor vários estágios para outro qualitativamente melhor. São possibilidades que dependem de mobilização, de confrontos, no entanto possíveis.

Entendemos que foi iniciada a caminhada, no entanto só com a mobilização da classe trabalhadora dos professores, é possível a superação dessas atuais condições precárias para uma superior. Nesse aspecto necessita-se de um movimento de luta e resistência por parte dos profissionais envolvidos, pois as ações iniciadas indicam que há possibilidade de superação da atual situação do exercício profissional na área da educação, especificamente na educação física.

### **3.2.2 Gestão nas escolas municipais de Eunápolis-BA**

As questões da gestão e os nexos com o trabalho docente ocorrem no contexto das reformas educacionais, caracterizando a gestão democrática, a qual passa a solicitar a participação da comunidade na escola. Essa exigência se deu através de sua inclusão no art. 206

da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a qual prevê a gestão democrática do ensino público. Para tanto, criaram-se mecanismos mais participativos e democráticos nas decisões da escola, mediante a legislação.

Essas transformações na gestão da escola caracterizam aspectos do processo de trabalho na perspectiva de reestruturação produtiva. Apesar de seu enfoque superador da administração nas empresas, o que se apresenta é um novo modelo de administração voltado para uma nova demanda de mercado, que exige maior flexibilidade nos moldes de produção toyotista, a qual “fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo” (ANTUNES, 2002, p.54).

Nessa direção o que está sendo implantado na rede pública de ensino são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo,

com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos, etc.) de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores ( OLIVEIRA, 199, p. 41-2).

A análise dessa categoria está pautada na LDB nº 9.394/96; no Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público de Eunápolis e na realidade da SMEC de Eunápolis e nas entrevistas com os profissionais da educação.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, garante-se a gestão democrática nas escolas públicas,

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Em busca de garantir meios para a gestão democrática a LDB (1996) estabelece no,

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Essas atribuições prevêm a autonomia pedagógica, ampliam as responsabilidades e espaços de decisões nas unidades escolares, envolvem diretamente os gestores, os diretores das escolas, assim como todos os profissionais da educação e a comunidade. Estas incumbências nortearam as novas atribuições que envolvem o trabalho do professor.

No artigo seguinte a LDB aborda essa questão,

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A LDB (1996) esclarece que ficará a cargo dos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, assegurando às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Para o entendimento desse aspecto, faremos análise da materialidade dessa legislação no interior da SMEC de Eunápolis e de suas peculiaridades na Educação Física.

Iniciaremos nossas análises com o processo de escolha do diretor nesta rede de ensino.

Sobre esse aspecto o representante sindical em seu depoimento aborda como uma das conquistas contidas no estatuto para os servidores do magistério público no município de Eunápolis:

Olha, o que foi adquirido por exemplo: Eunápolis nunca tinha tido eleição pra diretores, era uma resistência muito grande[...] já está no segundo mandato de eleição de diretores, que eu diria que é um dos pontos positivos do estatuto, só Eunápolis na microregião tem eleição democrática pra direção das escola. [REPRESENTANTE SINDICAL]

Como podemos conferir no texto a seguir:

Art. 37- A direção das unidades de ensino do Município será exercida pelo Diretor, pelo Vice-Diretor e pelo Conselho ou Colegiado Escolar de forma solidária e harmônica.

§ 1º - Os cargos em comissão de Diretor e de Vice-Diretor, providos por servidor da Carreira do Magistério serão eleitos em pleitos direto pela comunidade escolar, em 2(dois) turnos ficando os 03 (três) classificados para concorrer respectivamente aos cargos de Diretor e Vice-Diretor.

Também aponta essa questão o depoimento do diretor de escola:

Os diretores são escolhidos através de eleição, só que pode concorrer são professores graduados em pedagogia ou em algum curso ligado à área da educação mesmo, na área de educação, ou que tenha especialização em educação, então se não tiver concluído o curso não pode nem concorrer. Isso serve para diretor, vice-diretor e coordenador. [...]Quando a escola não tem um candidato, como é o caso aqui da minha, não tem nem um candidato ainda, então se por acaso não aparecer um candidato, a Secretaria da Educação tem toda autonomia para indicar uma pessoa, aí é por indicação. Se houver alguma desistência por parte do diretor, o vice assume, se o vice houver um contratempo também, aí o coordenador que assume a direção da escola. ( DIRETOR A)

O depoimento do diretor analisa como ponto positivo o processo de escolha e acrescenta que dessa maneira melhorou a gestão administrativa nas escolas.

Com certeza. Porque antigamente os diretores eram indicados, eles não precisavam ser do quadro, não precisavam ser do quadro, né, não precisava ser professor concursado, as vezes vinha gente que não tinha nada a ver com educação, não entendia nada, como secretária que trabalhou não sei quantos anos em consultório médico, que trabalhou em loja, né pessoas que não tinha formação nenhuma na área de educação, então ela vinha pra escola , aí criava muito atrito, porque o professor já tem o conhecimento, e como que o diretor não tem o conhecimento na área. Então dificultava mais o trabalho, e hoje não se permite só quem é da área de educação, subentende-se que é uma pessoa entendida, que vai contribuir no trabalho. (DIRETOR A)

Ocorreram algumas mudanças na forma de escolha para gestão da escola, como podemos analisar no depoimento anterior, resultantes de reivindicações e solicitações dos profissionais da educação. Contudo, faz-se necessário investigar se este tipo de gestão trouxe benefícios para o interior da escola.

O diretor identificou como positivo o processo democrático de escolha do diretor, no entanto em outros aspectos apresenta uma certa insatisfação.

Essa questão ficará mais perceptível nas análises da fala do diretor dirigida à gestão financeira da escola:

A escola todo final de ano, recebe uma verba, que é do PDDE, então essa verba vem pra escola de acordo com o número de alunos do ano anterior. Né, então esse dinheiro vem , aí tem (vem do MEC?), vem do MEC. Aí esse dinheiro vem, aí a escola tem o conselho, que é o conselho do PDDE, então é formado, são vários conselheiros, e tem o tesoureiro, tem o presidente, tem que ter pais de alunos, tem que ter outras pessoas da comunidade, tem que ter merendeira, tem que ter representantes de todas as funções. Então quando o dinheiro chega é feito uma reunião na secretaria , então é nos passado o valor, esse ano mesmo veio pouco demais, reduziu quase 60%. [...] o ano passado a escola recebeu em torno de R\$ 10.000,00(dez mil reais), esse ano recebeu, R\$ 6.400,00 (seis mil e quatrocentos reais). Pra gerenciar uma escola de 850 alunos durante o ano todinho. [...] Então é feita a reunião, então as pessoas escolhem o que vai ser comprado com esse dinheiro, 20% é destinado a material permanente e os 80% é material de custeio, que é material de limpeza, é material de secretaria, folha de ofício, papel, essas coisas piloto, tudo isso. Não dá, o dinheiro não dá, a gente tem que rebolar, tem que fazer milagre, multiplicar.[...] Na verdade, a gente faz algumas atividades, como São João, que dá um lucro bom pra gente, se for preciso a gente faz uma rifa, faz um bingo, chora, pede, pede na secretaria, pra ver se consegue alguma coisa. ( DIRETOR A)

Esse modelo de gestão escolar, aparentemente democrático, adota características de descentralização administrativa, transferindo a responsabilidade para os gestores das escolas, que deverão buscar estratégias para complementação orçamentária, junto à comunidade e via parcerias. As escolas buscam parcerias para desenvolver projetos educativos e até mesmo para a sua manutenção. Dessa forma o Estado, ou governo municipal diante das demandas, se exime de suas responsabilidades com o ensino público, essa transferência de responsabilidade resulta na situação de degradação em que se encontra a escola pública, pois as possibilidades de se conseguir os recursos necessários para a sua manutenção são difíceis, tornando até mesmo difícil a manutenção de gestores eleitos.

A eleição democrática é considerada positiva pelos entrevistados. Embora a eleição não garanta a democratização da escola, analisamos como um avanço em relação à outras secretarias de educação municipal e estadual, considerando que esta foi uma das propostas para a 1ª Conferência Estadual de Educação Básica. Neste caso, os profissionais de educação do município de Eunápolis-BA conquistaram essa forma de gestão via reivindicações sindicais, à qual hoje faz parte do estatuto e plano de carreira dos servidores do magistério do município de Eunápolis-BA.

Por compreendermos que os trabalhadores docentes estão submetidos a responderem às novas exigências pedagógicas e administrativas, no interior da escola, traçamos uma discussão importante no que tange a relação de gestão democrática com o trabalho pedagógico e como isso interfere no trabalho docente.

Para expressar os nexos dessas relações o fizemos a partir da análise dos depoimentos do diretor e professor entrevistado. Primeiro, observemos o ponto de vista do diretor:

Eu acho que tem que ser um trabalho muito em conjunto, não tem como os gestores impor as coisas ou professores trabalhando sozinho do seu jeito, tem que ser tudo em conjunto, aqui mesmo tudo que a gente vai fazer qualquer projeto, qualquer atividade extra na escola, tudo é feito em conjunto, a gente faz uma reunião, todos decidem a maioria vence. E todos buscam também, é um São João, uma festa junina, todos vão trabalhar, vão correr atrás, vamos decidir o que que nós vamos fazer com esse dinheiro, né pra onde que vai. Então eu acho que tem que ser assim, não tem como os professores trabalharem sozinho e a gestão trabalhar sozinha, tem que ser em parceria. ( DIRETORA A)

O professor, também percebe esta relação como positiva:

Lá em relação aos projetos da escola, eu acho o diretor bastante democrático, né, o diretor ele expõe a idéia, o professor fala, né, geralmente, lá na escola está tendo o projeto cidadão, né, a escola e a comunidade, são projetos que tem temas transversais, e o diretor apóia. ( PROFESSOR B)

É perceptível que a participação dos envolvidos no processo educacional torna-se um pressuposto da gestão escolar. Contudo, não fica muito claro o tipo de trabalho pedagógico em conjunto, a não ser quando são desenvolvidos projetos que envolvem o grupo de professores para a realização de um evento.

Sobre o trabalho pedagógico especificamente buscamos perceber essa relação no Projeto Político Pedagógico da escola, no entanto, não foi elaborado até o momento, como nos informa o diretor de escola através de seu depoimento:

Na verdade o projeto político pedagógico não foi feito ainda este ano, ele está em processo de elaboração, o que nós temos é o projeto pedagógico, né, nem teve o ano anterior, nós temos aí de 2005, 2004, 2003, mas este ano nós não conseguimos montar o projeto político pedagógico. (DIRETOR A)

Desta maneira, podemos perceber que também é atribuição do professor, a elaboração do projeto político pedagógico, ampliando o seu âmbito de trabalho, muitas vezes além da sua formação, isso também implica em uma jornada maior de trabalho, além das horas de sala de aula. Não queremos eximir o professor de sua atribuição com o projeto político pedagógico, no entanto analisar como está sendo garantida a sua participação. Será que são garantidas essas horas de trabalho ao professor?

O estatuto aborda a questão da seguinte maneira:

Art.19- A carga horária do professor, em função de docência compreende:

- I- hora/aula, que é o período de tempo em que desempenha atividades de efetiva regência de classe;
- II- hora/atividade, que é o período de tempo que desempenha atividades extra-classe relacionadas com a docência, tais como os de recuperação de alunos, planejamento, reflexão educacional, correção de provas, reuniões com a comunidade escolar e outras programadas pela Secretaria Municipal de Educação, devendo ser prestada na unidade de ensino, obrigatoriamente, metade dessas horas.

Art.20 – O professor quando na efetiva regência de classe, terá 25 (vinte e cinco por cento) de sua carga horária destinada a atividade extra-classe.

Alguns desses pontos estão sendo garantidos por lei e materializados nas escolas, conforme podemos verificar na fala do representante sindical:

Outro ponto que eu considero, bastante proveitoso e de grande importância pro magistério foi a questão da redução da jornada de trabalho [...] nós tínhamos uma carga horária no município de 25 horas semanais... nós conseguimos reduzir a carga horária para 16 horas [...] (REPRESENTANTE SINDICAL)

Além das 16 horas de aulas, deve-se acrescentar as quatro de “Atividade Complementar” (AC), que são destinadas às outras atribuições, como planejamento das aulas, correções de

avaliações, participação em reuniões, elaboração do projeto político pedagógico, entre outras expressas nessa forma de gestão. Neste caso, constata-se que são muitas as atribuições dos professores, porém a carga horária de aula toma o maior tempo, restringindo muito a possibilidade do professor de exercer tantas atividades extra-classe. O professor está acumulando atividades que tem que levar para serem feitas em casa, desencadeando um aumento de jornada de trabalho, que não está sendo computada na sua carga horária de trabalho.

Diante das constatações percebemos que o diretor necessita do envolvimento do corpo docente, assim como de outros membros da escola para poder administrar a escola, tanto no campo pedagógico, como no financeiro. Parece-nos que aí se apresenta uma característica da desobrigação do governo (no caso municipal) com os financiamentos das escolas.

Nesse contexto de gestão democrática são caracterizadas as novas atribuições do professor de uma forma geral, portanto nessa categoria as análises não apresentam especificações na área de educação física.

Em síntese, as discussões sobre a gestão democrática, nas escolas municipais de Eunápolis, nos remetem a refletir sobre os mecanismos de controle da aplicação da legislação educacional e, em particular, dos financiamentos da educação. Embaixo de um discurso de autonomia, uma perspectiva libertadora e de emancipação da educação apresentada pelo poder público (legislação, Estado), está a velha submissão do sistema de educação ao mercado de trabalho, às normas do sistema capitalista. Assumindo as características de organização empresarial para a organização escolar, como: enxugar quadro de pessoal, aumento de jornada de trabalho, acúmulo de funções exercidas pelos trabalhadores, dentre outras.

Neste caso, os professores e outros profissionais da educação devem envidar esforços para enfrentar o desafio de garantir os direitos conquistados por lei e conquistas de reivindicações futuras que garantam condições de trabalho para um ensino de qualidade para a classe menos favorecida economicamente. Com investimentos públicos para espaços físicos, reformas, materiais didáticos e outras necessidades para manutenção da escola pública.

Não basta uma legislação que defenda os direitos dos profissionais da educação, temos que ter uma mobilização coletiva e constante disposta a defendê-la enquanto prática social concreta em busca da superação da subordinação do trabalho ao capital.

### 3.2.3. Condições de trabalho na SMEC de Eunápolis

Nos últimos anos, houve um considerável aumento do acesso à escola na educação básica, no entanto, os investimentos não suprem a carência em relação às condições de trabalho e manutenção das escolas. De uma maneira genérica encontramos a falta de material, de manutenção, professores e espaço físico inapropriado, entre outros aspectos essenciais para a própria sobrevivência do ensino público de qualidade.

Essas conseqüências podem ser atreladas à descentralização da Educação Brasileira por parte do governo, com a municipalização do ensino, contudo essa ação não representa a sua democratização. Nesse sentido,

é preciso ressaltar que o panorama municipal no caso brasileiro é hoje muito variado, havendo redes públicas com níveis elevados de ensino e escolas da zona rural com apenas um professor e instalações precárias. E é justamente nas regiões mais pobres, onde se concentra a maioria dos alunos matriculados e de docentes não titulados, que o ensino é mais municipalizado, numa indicação de que esse processo até hoje não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro. Desse modo, a municipalização do ensino fundamental tem resultado, à exceção, talvez, do ocorrido nas capitais dos estados, numa falsa solução. Em conseqüência, oferece às populações mais pobres um ensino de baixa qualidade. (PEIXOTO, 2003, p. 104-105)

A autora argumenta que a descentralização favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão em educação, questão fundamental que está atrelada às condições de trabalho na escola.

No sentido de superação da atual situação de ensino, entendemos que urge um sistema nacional de educação como nos aponta Saviani (2005), o qual enfatiza que a falta de um sistema de educação resulta nas condições precárias em que se encontra o trabalho dos profissionais da educação, e isso repercute na sua práxis pedagógica. Diante desse quadro, faz-se necessário um sistema de educação, independente de governo, com políticas de estado para a educação.

A política educacional implantada pelo Ministério da Educação,

caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas ( SAVIANI, 2004, p. 52).

Essas questões abordadas por Saviani retratam a verdadeira situação das escolas públicas no país. Quando falamos em escola pública hoje, de uma maneira geral, não podemos deixar de nos referir às precárias condições de trabalho docente e até do seu próprio funcionamento, considerando a situação precária e insustentável que os profissionais da educação e os alunos se vêem submetidos.

Diante da questão buscamos compreender quais são as condições físicas e materiais em que se encontra o trabalho docente na SMEC na área específica de educação física.

### *3.2.3.1. Condições físicas e materiais*

Nesse caso, interessa-nos saber em quais condições físicas e materiais organiza-se o trabalho docente na área de educação física na rede municipal de Eunápolis-BA.

É importante analisar o espaço destinado às aulas de educação física, pois nos mostra a falta de investimentos em espaços públicos para a prática da educação física, o que acarreta danos para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina,

ao problematizar o espaço das aulas de educação física o fazemos a partir da constatação de que estão sendo negados conteúdos relevantes para as crianças e jovens nos currículos escolares em decorrência, também, da crescente diminuição dos espaços públicos nas escolas e em seu entorno. (TAFFAREL, 2007, sp.)

As dificuldades materiais somadas à falta de espaço físico para o trato do conhecimento da educação física dificultam e limitam o trabalho do professor. É comum ouvirmos críticas em relação ao trabalho pedagógico da educação física, como poderemos observar nos depoimentos dos entrevistados, justificado muitas vezes pela falta de espaço e material. Acreditamos ser possível admitir que trabalhar apenas com o improviso e a criatividade em uma área com conteúdos diversos e específicos como é o caso da educação física, torna o trabalho cansativo e desgastado.

Sobre esse aspecto, perguntamos ao professor acerca das principais dificuldades encontradas para o trabalho docente, que foi abordado da seguinte forma:

as dificuldades são muitas, como eu havia dito, falta de material didático, livros, acesso a internet, que hoje temos três computadores, eu também sei que tem escolas do município que nem computador tem, somos privilegiados é verdade, até mesmo pela espaço, hoje a minha escola tem uma quadra, além da quadra tem um outro espaço que eu posso fazer recreação, jogos, uma dinâmica com eles. Mas mesmo assim, falta material didático, rede, bolas, o aro do basquete, né, isso pra gente fazer a prática do desporto, corda, cones, bolas de recreação, na verdade a gente lida ali muito com o improviso [...] (PROFESSOR B)

O trabalho pedagógico requer condições específicas para a sua materialidade, caso não sejam oferecidas, resulta em um trabalho comprometido, fragmentado.

O depoimento do diretor também nos auxilia a esclarecer as principais reclamações dos professores dessa área:

Com relação aos professores de Educação Física, são as reclamações que a gente escuta todos os dias, pouco material disponível pra eles, nós não temos quadra na escola e pouca capacitação também, de modo geral, não só pra educação física. Esse ano mesmo os professores não tiveram acompanhamento nesse sentido, capacitação, cursos, então acho que o investimento foi muito baixo nisso aí.  
( DIRETOR A)

Em relação aos materiais, são unânimes os depoimentos demonstrando que não existe investimento nas escolas públicas para materiais esportivos e outros que contribuem para o trabalho pedagógico na área da educação física escolar. Nos depoimentos podemos perceber, que em uma mesma rede de ensino as condições físicas são diferentes, em uma escola tem quadra de esporte e em outra não. Como nos indica o texto do Professor B, o trabalho pedagógico está sendo realizado sob a forma do improviso, comprometendo o trabalho pedagógico em seus aspectos essenciais para o trato com o conhecimento, que é um direito do aluno, ou seja, o acesso à uma prática qualificada, pedagógica, científica e política.

Nesse aspecto, o professor está ciente de que o seu trabalho pedagógico é prejudicado, como nos relata o professor entrevistado:

Hoje infelizmente o governo, no caso estado, o governo municipal, muitas deixam a mercê, né, falta no caso espaço, na minha área mesmo de educação física, a falta de quadra nas escolas, o professor de educação física... muitos não têm quadra pra realizar a prática da educação física, nas escolas municipais, há uma dificuldade até mesmo de proporcionar um diferencial na nossa disciplina, muitos dos nossos colegas levam pra um campo próximo da escola pra jogar um futebol, jogar um baleado, então quer dizer fica complicado, até mesmo pra nossa...pra gente transmitir o conhecimento, porque não têm um espaço a grande maioria das escolas municipais, e eu acredito que não é a falta de verba não [...] ( PROFESSOR B )

O que também observamos na escola do Professor B, foi a falta de manutenção e limpeza nas dependências da quadra, tabela de basquete quebrada, falta de pintura, alambrados quebrados, lixos espalhados e acumulados. A aula observada era de voleibol, como material disponível para uso havia apenas uma bola, não tinha rede e nem postes. Esse fato foi observado, filmado (ANEXO L), nas escolas e no espaço público onde são realizadas as aulas práticas.

Outro fator preponderante que apareceu nas falas dos entrevistados foi a falta de segurança para realização das aulas práticas.

[...] Hoje mesmo na minha escola o índice de violência aumentou muito, várias propostas, já mandamos vários ofícios, para aumentar o muro da escola, porque aí a própria comunidade não tem acesso à escola, não que a comunidade não tem que ter acesso, têm que ter acesso sim, pela porta da frente, não invadir a escola, ficar pulando o muro, certo... as vezes incomodando a aula do professor, a comunidade tem acesso, [...] essas próprias pessoas muitas vezes interferem na aula da gente, ficam as vezes maltratando os próprios alunos, né, e nosso trabalho fica difícil. Outra coisa, não temos segurança na própria escola, falta de segurança onde eu ensino. Infelizmente é o Alecrim, é um dos bairros mais violentos de Eunápolis, a violência eu sei que acontece no centro também da cidade, a violência tá acontecendo em qualquer lugar, mas o bairro realmente é visado, já pedimos policiamento, já pedimos segurança, para os professores, para os próprios alunos, pra gente até mesmo ficar, fazer... até mesmo realizar um bom trabalho, mas infelizmente os governantes não estão dando a real importância que a educação deve ter, a gente sabe que a educação é tudo, é a formação de um cidadão, e cadê a proteção, dos professores, dos alunos, destes que estão na escola, que querem aprender, querem ser diferente, querem fazer o diferente [...] ( PROFESSOR B)

Consideramos importante o depoimento acima, porque evidencia um fator que não é muito discutido e observado quando se fala nas condições de trabalho. Percebemos o quanto essa questão influencia no trabalho pedagógico do professor, pois como ele mesmo comenta, as pessoas da comunidade invadem o espaço e interferem diretamente na aula, o que gera uma sensação de insegurança nos profissionais, que não conseguem desenvolver suas atividades a contento como planejadas, ou mesmo, são planejadas com limites por causa desses problemas.

O Professor A se manifesta em relação às dificuldades encontradas para o seu trabalho pedagógico,

os alunos dificultam, atrapalham, até batem nos colegas, gritam e mandam sair da sala. Problema de disciplina com os alunos. Muitos casos problemáticos. A aula prática é feita no local fora da escola. É na praça do bairro, em turno oposto. Falta de frequência de alguns alunos por motivo de morar na zona rural, cuidar da casa, dos irmãos e outros. Falta

de material, este ano, ainda, não compraram o material. Após a reunião, discussão sobre verba específica para a escola a diretora disse que vai comprar. Vai ter a semana de estudante, com torneio intersalas, para o evento deve comprar o material. Também, devido ter acesso livre ao público, as pessoas acabam atrapalhando, querendo usar ou até mesmo mexendo com os alunos.(PROFESSOR A )

Observamos e filmamos uma aula do professor A, com o intuito de registrar o espaço em que são realizadas as aulas. Neste caso, observamos que de uma turma de 23 alunos, apenas 10 frequentaram a aula que é ministrada no turno oposto em um espaço público fora das dependências da escola. Em relação ao prejuízo do trabalho pedagógico, a própria gestão da escola concorda que fica prejudicado pela falta de estrutura física e material,

na verdade assim, os professores são excelentes professores. Às vezes eu percebo assim um pouco de falha nas aulas práticas. Como as aulas são realizadas fora da escola não tem como a gente ter um controle. [...] Na escola você vê, a gente não tem um quadra adequada, então tem a falha do professor e tem o da escola, que a gente não tem material suficiente pra atender os professores e conseqüentemente os alunos. (DIRETOR A)

Na escola do professor A, observamos e registramos em vídeo, o espaço destinado às aulas de educação física, o qual não oferece condições de uso, pois é o espaço aberto que fica centralizado na escola, em frente a todas as salas de aula, cuja utilização para as aulas de educação física acarretaria prejuízos para as outras aulas por causa do barulho que surgiria. No caso, na escola são realizadas apenas as aulas teóricas da disciplina, caracterizando a fragmentação do ensino em teoria e prática.

Como pensar em um trabalho pedagógico comprometido com o trato com o conhecimento científico, se não se tem as condições materiais para essa prática? Nesse caso, observa-se que a materialidade do trabalho pedagógico, com o propósito de uma prática qualificada, fica comprometida com essas questões, que não deixam de evidenciar a desvalorização da área. A educação física, assim como as demais disciplinas, possuem seus próprios saberes, seus equipamentos, suas metodologias, seus espaços e tempos, e precisam de condições para a sua materialidade.

Nesse aspecto o representante sindical se posiciona da seguinte forma:

Olha a carência do profissional de educação física começa pela quadra, que né, praticamente todas as escolas do município, estou falando na área municipal mesmo, não tem quadra esportiva, então ali ele já começa com essa dificuldade, partindo de outras que são básicas, mas são de tamanho menor, a bola por exemplo, não tem. Né, enfim toda a estrutura que o professor de educação física precisa para poder fazer com que o andamento

de suas aulas corra de forma positiva, as vezes é carente nisso. (REPRESENTANTE SINDICAL)

No entanto, aponta que se faz necessário uma mobilização por parte desses profissionais,

então, a orientação que o sindicato pode dar, é assim, nessa área aí... a gente pode cobrar, mas o que pode ser feito é pelo próprio profissional dentro da escola. Todo ano a escola recebe o PDDE e o PDE, então é um dinheiro que vem do governo federal, para investir basicamente nessas questões, então é interessante que os profissionais de educação física que eles participem do conselho, pra que possa cobrar da direção da escola um apoio nesse sentido, pra que busque comprar materiais de trabalho, pra que possa ministrar as aulas de forma mais positiva e com qualidade melhor. [...]

Mas participando dos conselhos e cobrando, tem que cobrar, tem que pressionar, tem que provocar os órgãos competentes, tem que buscar o sindicato pra isso, a gente está aqui para ser provocado, pra buscar apoio, e no momento que eles vêm, e que nos busquem, a gente juntos, é lógico que a gente corre atrás para poder fazer com que essas questões melhorem. (REPRESENTANTE SINDICAL)

Conhecendo a atual situação dessa prática, cabe aos profissionais da área uma atitude em busca de condições dignas de trabalho, que valorize o seu fazer pedagógico. Os desafios são vários e apontam inclusive para as desvantagens da educação física frente às outras disciplinas.

Em consequência das condições de trabalho precárias na área de educação física, nos deparamos com a desqualificação do trabalho e do trabalhador. Sem condições de trabalho adequadas os professores de educação física não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico qualificado, de acordo com uma perspectiva crítica.

### *3.2.3.2. Valorização do profissional e da disciplina educação física*

As questões que remetem a uma análise da valorização profissional, de acordo com Oliveira (2004) podem ser entendidas através da própria legislação educacional ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. Desta maneira, entendemos que a situação de desqualificação e desvalorização do trabalho docente também se explicita, em relação ao valor que se atribui na educação à disciplina educação física.

Diante dessa questão o professor entrevistado se apresenta otimista, analisa que há um respeito pelos colegas em relação ao seu trabalho:

Hoje como eu havia dito, a educação física sofreu mudanças, e os próprios professores das demais disciplinas, vê a importância, enxergam hoje a importância da educação física. Né, que hoje a educação física não é mais só esportes, como eles os próprios professores pensam, das demais disciplinas. Hoje há uma troca de conhecimento por parte dos professores, eles questionam o meu trabalho, a importância do meu trabalho, muitos acompanham o meu trabalho de perto, assistem aula na quadra, procuram saber como é que eu tô, como é que está sendo o meu trabalho, a resposta do trabalho, né, juntamente com os alunos, os próprios professores perguntam, das demais disciplinas, conversam com os alunos e perguntam e a E.F.? Porque todo mundo entende a E.F. como brincar... Embora pegar uma bola e vamos pra quadra brincar. (PROFESSOR B)

No entanto, a análise do diretor a esse respeito é mais pessimista, confirmando a desvalorização da disciplina em relação às outras:

Olha, eu acho que isso deve ser até geral, não só aqui na escola. Mas a disciplina de Educação Física, a disciplina de artes acaba que são assim, eu acho que são menosprezadas. Se tem que suspender alguma aula... ah, vamos suspender a aula de Educação Física, porque os outros professores acham que, álias, cada professor puxa pra sua disciplina, né, ninguém quer admitir que uma disciplina é mais importante do que a outra e mesmo porque não é, todas são importantes, mas eu acho que a educação fica mais a desejar. (DIRETOR A)

O coordenador da escola A, afirma de que há discriminação da disciplina em relação às outras:

Como eu falei, né, que os professores sempre menosprezam assim a Educação física, artes, são disciplinas que eles acham que não tem muito valor. Eu como estudei muitos anos, gosto dessa área, eu sei que é importante, né, e é por isso que eu brigo com os colegas, que deveriam permitir que os professores de educação física fizessem aqui fora, acham que não, que não tem importância, que os alunos tem que ficar na sala.. Eu acho que há desvalorização nesse sentido. De incentivar mais o trabalho dos colegas, que aconteça o esporte, porque isso ajuda num todo na vida. Porque um aluno que pratica esporte ele vai deixar de usar drogas, ele vai ter que ter pique pra correr, ele vai ter que dormir. Isso tudo vai ajudando, eu achava que os colegas deveriam incentivar mais. (COORDENADOR A)

Também confirma essa questão o representante do sindicato, pontuando que a distribuição da carga horária da educação física, assim como a de artes e inglês são usadas como complemento de carga horária para professores que não completam carga horária com sua disciplina específica, aspecto que evidencia a desvalorização da disciplina,

usam dentro do município, as vezes até em outras redes, como no estado, a área de educação física como preencher carga horária, você pegou tantas horas aulas, mas está faltando algumas outras para completar sua carga horária, acaba lhe dando educação

física, acaba lhe dando educação artística, como se essas matérias não tivessem peso, como se essas matérias não tivessem importância, então a gente entende que isso é prejudicial, porque [...] há uma desvalorização da disciplina, nem só de educação física, como inglês, por exemplo [...]conseqüentemente do profissional. (REPRESENTANTE SINDICAL)

Diante do exposto, fica evidente a desvalorização da disciplina educação física pela própria Secretaria Municipal que é responsável pela distribuição da carga horária e das disciplinas para os professores.

Quando questionado sobre as reivindicações dos professores nesse sentido, manifesta-se da seguinte forma em seu relato :

Não tem, e aí não tem se mobilizado, nesse sentido e que precisa. [...]  
O sindicato atende aos anseios da categoria, então se qualquer parte da categoria que está se sentindo prejudicada, nos procurar, porque a gente precisa ser provocado pra ir de encontro com a provocação que estamos recebendo.  
[...] A gente pode até pegar como uma sugestão, fazer uma reunião isolada com esses profissionais. Isolada que eu digo, somente com os profissionais de Educação Física, no sentido de tentar ver qual caminho que a gente pode tomar.[...] (REPRESENTANTE SINDICAL)

Entendemos que a legitimação da educação física se faz em sua prática, nas condições atuais em que está ocorrendo. Podemos identificar que existe a desvalorização da disciplina no interior das escolas, entretanto, não há uma mobilização coletiva dos profissionais para a superação dessa condição. Essa mobilização pode ocorrer de forma individual, como nos mostra o professor B, mas só será adquirida de forma ampla e satisfatória para os profissionais da área se for uma conquista coletiva, garantida por lei como já o é, mas materializada na prática.

Como nos indica o representante sindical, as reivindicações sindicais procuram atender aos anseios da parte prejudicada e para isso tem que haver mobilização.

Portanto, entendemos que é possível mudarmos da atual condição de desvalorização que passa a disciplina educação física, para outra superior, onde os direitos sejam garantidos. Contudo, primeiramente os profissionais precisam coletivamente entender essa atual condição como prejudicial ao seu trabalho pedagógico, se organizar e realizar as reivindicações junto a escola em que trabalham, aos órgãos competentes e aos sindicatos.

### *3.2.3.3 Plano de Carreira e Salário*

O papel a ser assumido pelo Estado, na política neoliberal, exige a redução de custos trabalhistas, previdenciários e carga tributária elevada sobre o capital, medidas de flexibilização do direito do trabalho. Esses fatores resultam na precariedade do trabalho.

Em decorrência da reestruturação produtiva, as reformas educacionais também se deram nessa direção, atingindo o trabalho docente, provocando um reordenamento. Diante dessas destas exigências, supõe-se que estão se desencadeando novos problemas, novos conflitos como resultado da insatisfação dos profissionais da educação.

Sobre essa questão, em estudos realizados por Oliveira e Melo (2004), conclui-se que:

O trabalho pedagógico vem sendo reestruturado nos últimos anos, em decorrência das reformas educacionais empreendidas, o que pode estar dando lugar a novos problemas, conflitos e resistências, como expressão da insatisfação dos docentes. A intensificação dos conflitos nos últimos anos na América Latina, em decorrência das reformas educacionais implantadas durante a década de 1990, vem sendo confirmada por estudos que tratam o tema (OLIVEIRA e MELO, 2004, p.01).

Nesse sentido, pretendemos analisar como estão sendo discutidas e quais são as principais reivindicações e conquistas sobre aspectos do trabalho dos professores relacionados à sua carreira e remuneração.

Algumas questões da carreira foram contempladas quando discutimos as categorias formação e habilitação, gestão democrática e condições de trabalho. No entanto, alguns pontos serão recapitulados e aprofundados para melhor compreensão.

Essa análise se dará sob dois pontos, a partir do Estatuto e Plano de Carreira dos servidores do magistério público do município de Eunápolis, e das entrevistas com diretores, os professores e representante sindical.

O Estatuto e Plano de Carreira dos servidores do magistério público do município de Eunápolis é uma conquista deste coletivo em consonância com o sindicato e APLB, após 17 anos de luta, está em vigor desde 15 de outubro de 2005. O que hoje está garantido na forma da lei, deve ser materializado no exercício profissional, para tanto faz-se necessário um constante movimento, uma mobilização coletiva para não se deixar perder os direitos adquiridos durante anos de luta.

Como análise preliminar o que podemos constatar é que paralelo às exigências do Estado para um reordenamento do trabalho docente, existiu e existe um movimento contrário que busca a

garantia e obtenções de direitos por meio de manifestações sindicais, o qual têm conseguido obter vitórias.

Confirmando essa questão podemos observar o depoimento, que aborda a luta pela conquista de um estatuto e plano de carreira para o servidor do magistério público do município de Eunápolis/BA:

Em primeiro lugar o estatuto que existia no município, era um estatuto unificado, não distinguia quem era da educação, ou qualquer servidor público outro de outra área,. Então essa busca nossa durou durante 17 anos, a gente vem buscando esse estatuto do magistério, vai prefeito, vem prefeito e sempre na mesma luta. E dezessete anos após a gente conseguiu fazer que desmembrasse, servidor da educação, do magistério, que ganhasse o seu próprio estatuto amparado pela LDB, pela própria constituição, específico direcionado para a categoria pública do magistério da educação.  
E com isso nós conquistamos pontos que antes não eram atendidos, não tinha respaldo legal diante da lei que existia, era direcionado de forma universal pra todos os servidores do município, se era da administração ou qualquer que fosse, outra área.  
(REPRESENTANTE SINDICAL)

Estamos diante de uma longa luta, com algumas conquistas que trouxeram vantagens aos profissionais da educação. As questões que dizem respeito à valorização do magistério, são de ordens imediatas, mediatas e de longo prazo. É preciso que os profissionais, não se desarticulem, mediante algumas perdas na luta e que continuem unidos em prol de benefícios futuros.

A partir da elaboração do estatuto e de sua sanção podemos dizer que houve um grande avanço em prol de conquistas e direitos dos profissionais de educação da rede municipal. No entanto, existem alguns pontos que ainda não estão sendo cumpridos, portanto a luta, a mobilização, deve ser contínua e coletiva para a garantia de direitos como o estatuto. Sobre essa questão alerta o representante sindical,

Olha, o estudo, todo ele foi feito de uma forma muito minuciosa, nós conseguimos, é lógico que precisa fazer com que seja atendidos todos os pontos que ali estão. Existem itens aí, por exemplo: é ...valorização de títulos, é... mudança de nível, que são coisas garantidas,eu entendo até que de forma , de direito adquirido, que a gente tem buscado, tá na lei, mas que não estão ainda sendo adquiridos de forma 100% , são pontos soltos do estatuto, mas que precisam ser atingidos que precisam ser atendidos, mas estes estão na lei. Foi um estatuto que foi colhendo em cima a opinião da categoria , ele foi elaborado em cima de sugestões. E Partindo dessas sugestões nos elaboramos o nosso próprio estatuto, desmembramos o servidor público, e hoje nós temos a nossa própria lei. Agora o que precisa ser feito é garantir todos os artigos que estão aí, que eles sejam posto em prática. ( REPRESENTANTE SINDICAL)

Essas questões de que trata o representante sindical, estão asseguradas no estatuto no Capítulo XVI dos vencimentos e vantagens, em seu

Art. 45- Serão observados os seguintes critérios para fixação do vencimento:  
 I – titulação ou habilitação específica;  
 II – progressão funcional que valoriza o desempenho do servidor;  
 III – jornada de trabalho.

Sobre a jornada de trabalho, quando analisamos a habilitação profissional na área da educação física, constatamos que mesmo com carência de professores a redistribuição da carga horária de mais 20 horas em forma de aulas extraordinárias, privilegiou os professores sem formação específica na área, não obedecendo dessa maneira o critério de redistribuição para o professor de maior nível de formação como é previsto em lei.

Outro aspecto do estatuto que também não está sendo cumprido é o do aprimoramento profissional, especificamente no caso da formação em educação física,

Art. 53. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira será assegurada através de curso de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço ou de outras atividades de atualização profissional, observados em programas prioritários, em especial os professores não habilitados para disciplina em que atua.

Nesse ponto, como também já analisamos na formação e habilitação a justificativa é que não há cursos de Educação Física na cidade. Por isso, não sendo contemplada nos convênios com instituições de ensino superior, os professores não habilitados continuam a ministrar a disciplina,

eu diria que por carência, as vezes aqueles profissionais que já estão a mais tempo no cargo acabam assumindo, mas de forma ilegal, a gente sabe que são leigos onde estão. Se o professor têm formação pra atuar de 1ª a 4ª, e tá de 5ª a 8ª está ali de forma ilegal, como leigos. Então o que a gente tem batido o tempo inteiro é de o município é que procure meios de qualificar, porque isso é determinação e a gente consegue no estatuto também. O município tem que proporcionar para aos profissionais de educação meios pra que eles possam se qualificar. Nós conseguimos através dessas questões todas fazer com que o município qualificasse 100 profissionais de seu quadro, através projeto da Rede UNEB, parceria da prefeitura com a Universidade do estado da Bahia. ( REPRESENTANTE SINDICAL)

Ocorre incoerência nesse caso, pois se existe a carência e há professores habilitados na área específica com carga horária de 20 horas, as horas extraordinárias deveriam ser redistribuídas para eles e não para os não habilitados, no entanto essas vagas não aparecem

porque os professores não habilitados já as ocupam com a autorização precária, tornando-se “legal”.

Sobre as questões salariais dos professores, constatamos que esse é um aspecto que de certa forma, na rede municipal Eunápolis/BA, parece ser ponto pacífico, não é a principal reivindicação dos professores. O aumento salarial se dá via repasse de verba do governo federal,

[...]agora estamos vindo de uma campanha salarial, onde tivemos um reajuste de 15% parcelado em três vezes,[...] todas as reivindicações salariais são baseadas no que vem do FUNDEB, em cima dos números que vem do FUNDEB, a gente faz os cálculos, que é muito simples, pega o número de professores que tem, abate as despesas, pega o número de servidores de apoio, vê a verba que tem. Que a gente tem meios de verificar, que é através do conselho do FUNDEB, a gente sempre cobra em cima do que está sendo passado pelo governo federal. (REPRESENTANTE SINDICAL)

Quando perguntamos sobre as principais reivindicações dos professores, o diretor também dá um depoimento que demonstra não ser a questão salarial a principal reivindicação dos professores,

as reclamações são várias e são justas também. Tem a questão do salário, que é de praxe. Mas aqui na escola a reclamação mais presente é com relação a recursos materiais, a escola não tem recurso material disponível pro professor. ( DIRETOR A)

Observa-se que a questão salarial não é a principal reivindicação dos professores da rede municipal, contudo, está relacionada com as condições de trabalho resultando em um movimento constante em busca de melhorias. Nesse aspecto, as questões salariais sempre vão ser pauta das discussões, das manifestações e reivindicações dos profissionais da educação por se tratar de uma discussão ampla, a qual, aponta que na educação os profissionais não recebem salários dignos à funções que desempenham, assim como foi proposto na 1ª Conferência Regional da Educação Básica de ampliar de 60% para 80% no mínimo, o percentual do FUNDEB, que é destinado ao pagamento dos profissionais da Educação Básica Nacional.

Entendemos que todas as questões de valorização do magistério perpassam pelo trabalho pedagógico do professor interferindo no seu dia-a-dia de sala de aula. Aspecto que destacamos, sob o nosso ponto de vista, principalmente para os contratos de 20 horas, é que devido aos salários serem baixos, os professores são levados a assumir compromissos em outros lugares, o

que compromete sua dedicação ao trabalho escolar, conseqüentemente, refletindo em seu desempenho pedagógico, pois se depara com sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido temos o seguinte depoimento:

[...] Não é que o professor seja ruim, a gente sabe da capacidade dele, a gente sabe que o professor é bom, que já estudou, mas que às vezes tem outras atividades, muitas outras atividades. Não tô falando só na de educação física, mas as vezes quando você pega muita coisa pra fazer, um vai sair mal feito né? E na maioria das vezes a escola pública vai sair perdendo, porque ninguém deixa a escola particular, pra ficar na escola pública, então tem muito isso. (DIRETOR A)

Essa é realidade expressa que os professores exercem suas atividades de acordo com a situação hegemônica do sistema social do capital, despertando-lhes aspectos que valorizam a competição e a individualidade. Na subjetividade construída sob a égide do capitalismo, evidenciam-se as personificações do capital que controlam o trabalho humano, fragmentando o trabalhador, resultando em estranhamento do seu próprio trabalho, e conseqüentemente provocando a alienação do homem em relação ao homem. Nesse aspecto, produz uma necessidade individual de sobrevivência. Também, observa-se que o trabalhador contrapõe-se a si mesmo em oposição aos outros homens. Contrapõe-se a seu gênero, a sua humanidade, sua comunidade, distancia-se da noção de coletividade e reforça a individualidade, vendo no outro um concorrente. Essa questão nos leva a considerar que o desenvolvimento da educação subordina-se ao projeto histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas.

Nesse movimento de luta e resistência por direitos da valorização do magistério o representante sindical enfatiza que :

[...] Vai precisar de vontade política. E acima de tudo mobilização nossa, da categoria pra que a gente possa começar a usufruir dessas questões, que nós há tanto tempo buscamos, conseguimos colocar em lei. E que agora precisa fazer com que elas passem a funcionar. Eu acredito que a categoria está mobilizando, já conquistamos bastantes pontos que não tavam sendo atendidos [...] que já foram valorizado a partir desse ano agora. Mas tem outras prioridades que estão aí também garantidas. (REPRESENTANTE SINDICAL)

Na questão de plano de carreira e salário fica evidenciado o quadro de precarização do trabalho submetido aos profissionais da educação. No entanto, demonstra-se a existência de um movimento contrário, que reivindica uma situação de superação dessa realidade. São lutas que surgiram no contexto das reformas, assim como das alterações na organização escolar e do

trabalho na escola, em busca de garantir os direitos já adquiridos, assim como outros necessários para a melhoria das condições de trabalho docente. Faz-se necessário que essa luta, que apresenta certa particularidade, some-se a uma mais ampla, em busca de uma educação de qualidade para os trabalhadores em geral, assim como de uma sociedade mais democrática.

#### **3.2.4. Organização do Trabalho Pedagógico**

O trabalho pedagógico da Educação Física, na perspectiva da pedagogia crítica-superadora, se caracteriza no trato com o conhecimento dos temas cultura corporal: jogo, esporte, ginástica, danças, entre outros, que constituirão o seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esses temas da cultura corporal foram construídos ao longo da história, os quais expressam sentidos, significados em diferentes dimensões como, sociais, políticas, econômicas e outras que possibilitem estabelecer relações dialéticas para o seu entendimento.

Nessa perspectiva “a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática” (FREITAS, 2005, p.100), dessa maneira o trabalho pedagógico da escola não pode estar desvinculado da prática social, para que não seja reduzido à aquisição de algumas normas técnicas, ou de procedimentos metodológicos.

Freitas (2005, p.113) alerta que o professor, como trabalhador do ensino também “está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é diversa.” Para a superação da atual forma de organização do trabalho pedagógico é necessário que todos os envolvidos na educação também participem das decisões do processo de ensino-aprendizagem, à luz de um projeto histórico alternativo.

Para uma análise da organização do trabalho pedagógico deve se observar os seguintes elementos: objetivos e avaliação, conteúdos e métodos, pois estes constituem o programa da disciplina. Para Freitas (2005, p.143) a fixação de categorias por pares facilita apontar algumas relações dialéticas.

Nessa perspectiva os objetivos demarcam o momento final da objetivação. Já, a avaliação é um momento real, concreto, a partir de seus resultados é possível verificar o estado concreto, idealizado, anteriormente pelos objetivos. Quanto à questão do conteúdo/método são fatores que implicam na organização, na formulação de estratégias para se atingir os fins. Em relação ao conteúdo/método da escola o autor destaca três aspectos cruciais: “a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola” (FREITAS, 2005, p.97).

Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico é orientada pelo binômio objetivos/avaliação que modula outro binômio conteúdo/método, que se interagem para expressar um projeto político-pedagógico,

[...] um dos terrenos privilegiados da disputa, é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é que esta categoria seja chave para *compreender e transformar* a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo /método (outra categoria importante da didática) está modulada pela categoria avaliação/objetivos. (FREITAS, 2005, p.144 ,grifos do autor)

Segundo a reflexão do autor sobre o trabalho pedagógico, os elementos conteúdo e forma, os objetivos e avaliação devem estar atrelados aos objetivos da escola, não podem estar descontextualizados da organização do trabalho pedagógico da escola e devem ter relação com o trabalho material produtivo. Assim como, os objetivos da escola têm que estar pautados em um projeto histórico, com uma visão de mundo, pois, esse fator enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para essa tarefa.

De acordo com a perspectiva dessa pesquisa, a análise da organização do trabalho pedagógica se dará a partir das entrevistas realizadas com os professores, coordenadores e diretor. De forma geral, buscamos encontrar elementos da relação dos aspectos da organização do trabalho pedagógico no cruzamento dos depoimentos quando perguntamos especificamente sobre o planejamento do trabalho pedagógico das aulas de educação física.

Na escola pública municipal que entrevistamos o diretor acerca do planejamento das aulas de educação física e a relação com o PPP da escola, observamos que não existe a relação da organização didática com o projeto político pedagógico (PPP), conforme podemos analisar neste depoimento,

Não com o PPP não, mas eles planejam, eles tem o projeto deles, anual, todos os professores. No início do ano foi exigido, justamente para que a gente fizesse o projeto político, então eles têm que trazer a parte deles também. Agora é uma falha, né da escola, eu não tiro a minha culpa aí, eu deveria ter pegado mais, mas a inexperiência deixa a gente [...] (DIRETOR A)

O diretor A, confirma que não existe um planejamento das disciplinas com base no Projeto Político Pedagógico. Como ele mesmo informa, o PPP ainda está em fase de construção.

O professor A, da mesma escola do diretor A, comenta se planeja e como elabora o seu planejamento,

Sim. (Como?) Aos finais de semana. Seleciono os temas pela Internet e seleciono o que vou passar para os alunos, de acordo com a faixa etária.(PROFESSOR A)

Nesse caso também não há relação do planejamento com o PPP da escola.

Evidenciamos também no depoimento do coordenador A essa questão, quando questionado sobre a organização do trabalho pedagógico em educação física,

os professores tem um conhecimento já da área deles né. Então eles buscam assim trabalhar com os meninos, tanto nas modalidades, dos esportes. Eles trabalham é na área da saúde, o corpo humano. E eles buscam também o que está acontecendo (pausa), é em relação ao esporte, atleta. Eles organizam o trabalho pedagógico durante o ano em cima disso. Pelo menos foi o que eles me mostraram, buscando tanto a parte teórica, como a parte prática. (COORDENADOR A)

Nesse depoimento é notório que o trabalho pedagógico é tratado de acordo com a especificidade da disciplina, sem uma relação ampla com os objetivos da escola.

Também na análise da resposta do professor quando questionado sobre os objetivos da educação física, o método que utiliza e os conteúdos que trabalha, fica evidenciada essa questão.

Sobre os objetivos comenta:

A educação física é socializar, o respeitar, para viver em sociedade, respeitando as diferenças de cada um. Trabalha o corpo e a mente como um todo, em sintonia, desenvolvendo e melhorando a consciência. (PROFESSOR A)

Acrescenta como a avaliação é realizada:

Duas avaliações escritas por ano, pelo menos duas. Trabalho para apresentar, pesquisa. Debates com todas as turmas. Participação nas aulas práticas até 3 pontos.  
( PROFESSOR A)

Na tentativa de apreender a relação do par dialético avaliação/objetivos pode-se observar que os objetivos da educação física abordados pelo professor a princípio apresentam uma função social, no entanto a avaliação não apresenta nenhuma relação com os objetivos. Pois a avaliação deveria incorporar os objetivos, apontando a direção, possibilitando a verificação do estado concreto da objetivação. Nesse sentido o “trabalho” desenvolvido na escola não é o trabalho material socialmente útil. Neste contexto, apresenta-se como prática artificial, alienada, que admite a separação sujeito e objeto, teoria e prática como é discutido por Freitas (2005, p.99)

Também podemos analisar essa questão quando perguntamos sobre o método que trabalha, e o professor responde que:

trabalho com temas transversais e atualidades, nas aulas teóricas. As modalidades, nas aulas práticas, desenvolvendo a teoria (exemplos e execução). As aulas são separadas de meninos e meninas, nas aulas práticas. (PROFESSOR A)

O professor faz confusão em distinguir conteúdo e método, para ele o método é a teoria ou a prática de forma dissociada. Nesse depoimento percebe-se que o trabalho pedagógico é fragmentado, ocorre a divisão da teoria e prática, a qual resulta em uma prática totalmente desvinculada da prática social mais ampla.

Esses aspectos, também podem ser identificados quando o professor expõe com quais conteúdos trabalha nas aulas de educação física,

trabalho com temas como: obesidade; futsal nas aulas práticas; jogos panamericanos; handebol nas aulas práticas; atletismo para a terceira unidade. (PROFESSOR A)

Nestes depoimentos podemos apreender que a organização do trabalho pedagógico na educação física é desvinculada da prática, do trabalho material, conseqüentemente não resulta em produção de conhecimento, apenas em repetição mecânica de algumas técnicas ou de procedimentos específicos da área, de acordo com a discussão de Freitas (2005, p.99) “só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo.”

Nos depoimentos analisados não há uma compreensão da importância do PPP para a organização do trabalho pedagógico, o qual serve apenas como exigência para reconhecimento da escola, como expressa a entrevistada:

Não acho que é pra ter investimento não, mas é uma exigência do sistema, porque pra ter autorização da escola, pra regularizar, assim diante da DIREC, da secretaria estadual, a gente tem que ter, você tem que ter diplomas dos professores, você tem que ter o projeto político pedagógico, então é uma exigência do sistema mesmo, e toda escola tem que ter. (DIRETOR A)

Nesse aspecto o PPP serve para regularização da escola, e para atender algumas exigências do sistema de educação. Entretanto na escola da diretora A, desenvolve-se um Projeto Pedagógico “CONVIVER MELHOR NA ESCOLA” (ANEXO M) o qual expressa no objetivo geral,

que ao finalizarmos o projeto, o aluno, através do exercício da cidadania, saiba usar os seus direitos, praticar deveres perante a Sociedade e a Escola, cuidar bem do seu corpo para ter uma melhor qualidade de vida, cuidar bem e valorizar o Meio Ambiente como forma de sobrevivência do planeta e do ser humano. Que ele seja um cidadão consciente, preparado para a vida e acreditando em si “Como condutas de seu processo de aprendizagem.” (Orlandi, 1984)

No projeto está explícito a relação dos conteúdos a serem trabalhados com a prática social, no entanto os profissionais entrevistados, não expressam o entendimento sobre o trabalho pedagógico e o PPP para um trabalho pedagógico voltado para a práxis social. Tão pouco que o desenvolvimento da educação subordina-se ao projeto histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas.

Para não ficarmos apenas com as análises das entrevistas, procuramos identificar na organização do trabalho pedagógico da educação física do professor A com o Projeto Pedagógico. No entanto, o professor A não faz referência alguma ao projeto.

Quando questionado acerca do envolvimento do professor de educação física com o projeto pedagógico da escola, o coordenador comenta que o professor de educação física é bastante ativo nos projetos pedagógicos da escola,

é, nós fizemos a proposta curricular, fizemos regras na escola, todos os nossos professores de educação física eles participaram, deram idéias. Eles são bem ativos na escola. O professor da manhã, tanto o da manhã como o da tarde, é, principalmente o profº da manhã, eu acho ele muito, assim, integrado, ele é responsável, ele tem garra pra levar os

meninos, tem domínio sobre os alunos. Tem propostas boas, traz propostas boas. A Profª da tarde também é uma pessoa assim, como ela já estudou né, ela já tem um conhecimento mais aprofundado do assunto. Também tem um bom diálogo com os alunos. Quando eles pensam em fazer jogos na escola, eles trazem, conversam com a gente, tentam envolver os colegas. Eles trabalham muito nas propostas pedagógicas dessa área ( COORDENADOR PEDAGÓGICO A).

Apesar do depoimento do coordenador ser favorável a atuação dos professores de educação física na escola, não relaciona o trabalho na área de educação física com o projeto da escola. As propostas pedagógicas são entendidas como específicas da área.

Assim, o que podemos identificar é que as ações do Projeto Pedagógico não estão relacionadas com a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, são ações extra-classe, atividades que são desenvolvidas para atingir as propostas do projeto, de forma isolada. A organização do trabalho pedagógico dos professores está voltada apenas para os objetivos da disciplina específica, sem dimensionar aspectos mais gerais da educação.,

Para uma análise mais profícua sobre a organização do trabalho pedagógico na área de educação física, consideramos necessário ouvir outro professor, para cruzar as informações.

Apesar de nosso objetivo inicial se propor apenas às análises dos depoimentos, consideramos importante, no caso do professor B, a análise da observação de suas aulas. Como havíamos filmado e observado duas aulas deste professor para registrar e observar questões relativas ao espaço físico e material, foi possível fazer as análises para cruzarmos com os depoimentos.

A princípio o depoimento do professor B, também nos indica o distanciamento da organização do trabalho pedagógico com o PPP, quando indagado sobre o planejamento de suas aulas,

planejo minhas aulas, logo no início do ano eu faço um planejamento anual, apresento pra minha coordenadora o planejamento, os conteúdos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª unidade, sendo que o meu plano ele é flexível, certo... tendo o conteúdo, o objetivo específico, objetivo geral, a minha metodologia. Toda semana a minha coordenadora ela vê, observa o meu plano, ela procura saber o que que eu quero atingir com aquele plano, de aula...geralmente eu tenho seguimento [...]  
(PROFESSOR B)

Também, podemos verificar essa questão, analisando suas respostas quando questionado sobre o objetivo geral da educação física, o método que utiliza e os conteúdos que trabalha.

Em relação ao objetivo geral da educação física, se posiciona da seguinte maneira,

o objetivo geral da educação física é (pausa de )... é promover a cultura corporal nas escolas da rede municipal e estadual, porque eu acho que a cultura corporal hoje é a linha, pode-se dizer que é a linha... no caso é mudança total da educação física, porque antes se envolvia muito com o desporto, hoje a gente se preocupa mais com o corpo e a mente... né como eu havia dito no primeiro é dono do conhecimento, e quando a gente fala cultura corporal a gente trabalha o que? O conhecimento do aluno, a expressão corporal do aluno, né... como é que o aluno, qual a capacidade de desenvolver um trabalho dentro da escola, através da dança , do próprio desporto, essa troca de conhecimento, tudo pra mim hoje a educação física está ligada a cultura corporal... a questão da linguagem, como mostrar o corpo demonstrar o corpo, a importância do corpo dentro da dança, dentro do desporto,né... dentro dos jogos na escola (PROFESSOR B).

Sobre a avaliação explica que,

a minha avaliação é processual, todos os dias eu estou avaliando o meu aluno,quando eu entro na sala de aula, ou na teoria ou na prática, certo, é em questões de debate de pesquisa, né, fora da sala de aula, todo momento eles sabem que são avaliados, certo. [...]Então eu procuro o que... dentro da sala de aula durante as atividades sempre avaliar os alunos, e outra coisa eu não avalio é a perfeição, o que que o aluno quer me mostrar com aquilo, que conhecimento, como é que ele quer me passar, porque as vezes eu passo o meu conhecimento de uma forma e outro passa de outra. Só que o objetivo é sempre o mesmo, certo...Então eu procuro sempre avaliar respeitando a individualidade de cada um, ou seja, na teoria ou na prática (PROFESSOR B).

Sobre o método responde que,

hoje o método que eu tô utilizando, que venho lendo, e que aos poucos eu tô me identificando, é o crítico superador. Hoje eu tô me identificando mais com essa técnica e tô tentando colocar em prática essa técnica, nas aulas práticas e nas aulas teóricas de educação física, porque hoje educação física não é só prática, é teoria também. Hoje eu não sou aquele professor que é o dono do conhecimento, hoje eu procuro com meus alunos a troca do conhecimento, como eu havia dito, o aluno vem com o conhecimento de fora, essa relação de pessoa com a pessoa, é uma troca na verdade, então você leva isso pra escola, tem a minha experiência e a experiência do aluno, certo dentro do próprio conhecimento, independente de qualquer tema. Hoje o futsal mesmo, hoje os alunos das escolas municipais todos jogam futsal, certo, agora, dentro da escola a gente vai fazer o que? Vamos aprimorar o futsal, demonstrando as regras, esse outro conhecimento, então na verdade o aluno ele já sabe, né, só preciso o que aprimorar... então por isso, pelo que eu estou lendo, buscando na Internet, com livros,eu me identifiquei mais com essa técnica a crítica superadora ( PROFESSOR B).

Em relação aos conteúdos comenta,

É, hoje o meu conteúdo está bem diversificado, hoje nas escolas municipais, no caso a que eu ensino no Giuseppe, eu não procuro dar só o desporto, eu tô começando o trabalho do conhecimento do corpo com os alunos, no caso é, eu vou trabalhar o corpo humano como um todo, os músculos, a alimentação a higiene, que é muito importante, respeitar a individualidade de cada um na sala de aula. Porque eu posso ter habilidade, mas o meu colega pode não ter a mesma habilidade, então hoje a gente trabalha muito esse lado também. E...a educação física eu tento mostrar pra eles, porque a educação física antigamente era só baleado e futebol. Hoje eles estão tendo outra visão da E.F. Hoje eles estão vendo que não é só o esporte, propriamente dito, tem o trabalho do alongamento, tem o trabalho da flexibilidade. Então dentro da Educação Física como conteúdo, a gente pode explorar vários conteúdos, porque é bem amplo, a E.F. como disciplina é bem amplo, cabe ao professor o que? Estruturar dentro do projeto político da escola o que ele pode trabalhar dentro da sala de aula, abordando temas interdisciplinares, não só o Profº de Educação Física, mas como os demais professores, como a sexualidade...eu acho que é isso (PROFESSOR B).

Nesses depoimentos do Professor B, nota-se uma posição mais crítica que a anterior, no entanto não relaciona o seu planejamento com o PPP da escola, sugere algumas ações isoladas com alguns aspectos de conteúdos relacionados com a realidade do aluno de forma interdisciplinar.

Diante dos depoimentos do professor, despertou a necessidade de cruzarmos os depoimentos com a análise da observação de suas aulas. Assim, pudemos constatar que apesar do discurso do professor ser mais crítico, não apresentou uma prática pedagógica com base nos princípios da metodologia crítico- superadora.

A aula observada em uma das turmas tratava da modalidade voleibol. A turma teve 18 alunos participantes. Na aula o material utilizado foi uma bola de voleibol. O espaço físico foi a quadra poliesportiva, com demarcação da quadra de voleibol. O início da aula se deu com exercícios de alongamento e exercícios de aquecimento, com uma duração de cinco minutos aproximadamente. O professor B esclarece que irão trabalhar os fundamentos técnicos da modalidade voleibol. Logo após organiza o grupo em duas filas, uma de frente para outra e se coloca próxima, de frente para as duas filas. Inicia com o fundamento da “manchete”, demonstra como se faz e joga a bola para o primeiro de uma das filas que deverá receber de “manchete” e devolver para ela, alterna a atividade entre uma fila e outra até que todos executem o fundamento pelo menos três vezes. Logo após, na mesma formação trabalha com o fundamento “toque de bola por cima”, que se realiza com a mesma dinâmica. Após essa atividade, organiza todos os alunos na linha de fundo da quadra para explicação e execução do “saque”.

A nossa análise em relação à aula prática do professor B serve para cruzamento dos dados analisados nos seus depoimentos, quando questionado sobre seu planejamento, o professor

consegue apresentar uma visão mais crítica sobre a organização do trabalho pedagógico, no entanto, quando observamos a sua prática, apesar de não possuir condições físicas e materiais, para o desenvolvimento desse esporte, nos deparamos com uma aula embasada no modelo esportivo voltado para o ensino das técnicas e procedimentos. Não queremos nos ater à crítica da aula do professor, no entanto, já apresentava em seus depoimentos sobre a organização do trabalho pedagógico que havia uma fragmentação entre a teoria e prática, o que ficou clara na observação e análise de suas aulas.

Entendemos, que é necessário para a transformação do trabalho pedagógico, fazer os nexos entre os pares dialéticos, voltados para a prática social com base num projeto histórico de sociedade e de escola, em que se almeje a possibilidade de uma escola e sociedade qualitativamente melhor. Estes aspectos, confirmam as idéias de Freitas (2005, p.95) sobre os “objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula.” Nestas análises ficou evidenciado em relação à organização do trabalho pedagógico que não existe uma articulação entre os pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdos/método o que caracteriza a fragmentação e alienação no ensino da educação física.

Essa preocupação, é abordada por Duarte (1999), levantando as seguintes considerações:

[...]o educador precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social (DUARTE, 1999, p. 51).

Portanto, o educador tem como compromisso a formação dos educandos com vistas a desenvolver uma atitude científico-investigativa que lhes possibilite, tanto no âmbito teórico como prático, um conhecimento para a prática social. Faz-se necessário a compreensão do professor como trabalhador da educação, orientado pelo trabalho socialmente útil, que seja engajado em promover a auto-organização, a atitude crítica nos alunos.

Nesse aspecto, concordamos que,

urge reconhecer, no cerne da crise do capital, as possibilidades para a formação e produção do conhecimento e exercício profissional que se pautem, claramente, em referências históricas que apontam alternativas anti-capitalistas e que forjem novas mentalidades, novas subjetividades, para o confronto, para a luta, por conseguinte, para a organização do trabalho pedagógico como prática qualificável (LACKS, 2004, p.12).

Nesse sentido, é fundamental que se reafirme a educação física como,

uma disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares. Reafirmamos o enfoque materialista histórico-dialético que demonstra a existência de uma teoria educacional interpretativa e de intervenção da prática pedagógica da escola e de uma teoria pedagógica, elaborada como categorias da prática, que investiga as regularidades subjacentes ao processo de trabalho pedagógico e medeia as relações entre a teoria educacional e as metodologias específicas, destinadas ao ensino dos conteúdos escolares que dizem respeito à própria prática da sala de aula (TAFFAREL; ESCOBAR, SD).

Diante dessas constatações conclui-se que a organização do trabalho pedagógico na área da educação física, não está promovendo o trato com o conhecimento da cultura corporal. O que vem ocorrendo é a banalização do conhecimento da cultura corporal, de forma que as atividades esportivas estão marcadas pela repetição mecânica de técnicas e procedimentos, sem a contextualização histórica de sua origem e outras dimensões que deveriam ser exploradas.

As problemáticas significativas que nos permitem evidenciar a debilidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas envolvem fatores como: a falta de espaços e materiais; falta de apoio pedagógico; falta de formação na área; envolvimento dos alunos, entre outros. Esses aspectos tornam-se obstáculo para que os temas da cultura corporal possam ser apreendidos na escola.

Para aprofundamento na organização do trabalho pedagógico na rede municipal, estes aspectos também podem ser analisados nos depoimentos dos professores participantes da Jornada Pedagógica de Educação Física<sup>36</sup>, quando responderam as seguintes questões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso: 1. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho? 2. Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades?

Depoimento dos professores,

1. As dificuldades encontradas é a falta de um conhecimento científico dentro dos assuntos sugeridos, seguidos de falta de apoio pedagógico e o desinteresse da classe estudantil.
2. Mais ou menos. Como sempre as mesmas citadas por nós professores que atuam nesta área, a falta de material esportivo, a colaboração dos colegas, alunos, etc.  
(.PROFESSOR D)

1. A falta de estrutura da escola quanto ao material pedagógico.

---

<sup>36</sup> Relatório da Jornada Pedagógica ANEXO D.

2. Não. O plano elaborado na II unidade, foi desenvolvido parcialmente, quanto às dificuldades a falta de material esportivo e o espaço físico para a realização das atividades representou as maiores dificuldades.

(PROFESSOR E)

1. As maiores dificuldades no momento da construção do plano foram: falta de material disponível, falta de apoio pedagógico e falta de envolvimento de alguns alunos.
2. Sim, pois o plano foi realizado de acordo a realidade da escola.

(PROFESSOR G)

O processo de elaboração e construção do projeto com base no método dialético (GASPARIN, 2005), mesmo sem muita clareza e segurança sobre os passos do trabalho, possibilitou aos professores analisar o contexto do trabalho docente. Em seus depoimentos retratam a divisão do trabalho docente, ou seja, como a organização do trabalho pedagógico é realizada no âmbito individual do próprio professor, as dificuldades encontradas ficam restritas a sua disciplina, os outros segmentos da escola não se envolvem, não existe o apoio pedagógico, nem uma interação com a proposta pedagógica da escola.

A partir dessa experiência, constatou-se, que o trabalho pedagógico da educação física, em relação aos elementos conteúdo e forma; objetivos e avaliação, não estão atrelados aos objetivos da escola, resultando em uma descontextualização da organização do trabalho pedagógico da escola, o qual não apresenta relação com o trabalho material produtivo. Assim como, os objetivos da escola não estão pautados em um projeto histórico que vise a transformação social.

Diante dessas questões, constatamos que o trabalho pedagógico da educação física não perspectiva transformar a atual sociedade ou organização social, assim como os meios que se deve colocar em prática para sua realização, resume-se em um trabalho pedagógico fragmentado e alienado, especificamente por sua característica de negar o trabalho como princípio educativo, substituindo o trabalho material como forma de ensino pela atividade verbal do professor, como é discutido por Freitas (2005, p. 103).

Esta característica de ausência de trabalho material, fragmentado e alienado no trabalho pedagógico da educação física só terá possibilidade de superação sob um projeto histórico alternativo, o qual proporcione o aparecimento de novas formas de se organizar o trabalho pedagógico na escola.

Torna-se indispensável no interior da escola pública, uma organização do trabalho pedagógico, que reconheça a cultura corporal como objeto de estudo da disciplina Educação

Física; que relacione os objetivos com a formação corporal e física dos alunos, porém sem perder de vista um projeto histórico anticapitalista; que defenda o trabalho como princípio educativo, voltado para a prática social. Dessa forma, a educação física estará voltada para a sua função social. Sobretudo deve aliar-se a projetos que vislumbrem a educação na perspectiva emancipatória, os quais visem superar o trabalho pedagógico fragmentado e alienado que está sendo construído na escola, inclusive nas aulas de educação física.

Assim, fica apontada a necessidade da organização dos profissionais em educação física para a superação dessas atuais condições de trabalho, em vista de alternativas que avancem na superação daquelas determinadas no cerne do capitalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a precarização do trabalho docente na educação física expressa os traços essenciais que se mostram no trabalho docente, da mesma forma como ocorrem no mundo do trabalho com a subsunção do trabalho ao capital. Dito de outro modo, no seio do sistema sociometabólico do capital, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente, também no âmbito da educação física tem sofrido precarização nos aspectos concernentes às condições de trabalho. Também levantamos a hipótese de que a precarização do trabalho docente na área de educação física tem conseqüências diretas no trabalho pedagógico.

Traçamos uma discussão teórica sobre a crise do capital e o mundo do trabalho para poder subsidiar as nossas análises sobre a Educação Física e a precarização do trabalho docente na SMEC de Eunápolis, buscando o confronto com depoimentos dos professores, coordenadores, diretores e representante sindical, bem como com a legislação que dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira dos servidores do magistério público do município de Eunápolis. Também foram consultadas outras leis, que subsidiavam essa discussão. Esse caminho nos possibilitou o cruzamento dos dados encontrados, garantindo uma cientificidade ao nosso estudo.

Buscamos com a análise da categoria da totalidade compreender neste estudo, como tudo se relaciona, conforme podemos observar a partir de Kosik (2002). Para tanto, concebemos o objeto de nosso estudo, o trabalho docente na área da educação física, como uma unidade considerada em sua totalidade, não se reduzindo à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Dessa forma, a análise do trabalho docente pressupôs o exame das relações entre aspectos macros e micros estruturais, internos e externos à escola, abordando a formação e habilitação profissional, gestão nas escolas, condições de trabalho, organização do trabalho pedagógico, com as atuais condições de trabalho no cerne das relações da força produtiva hegemônicas do capital.

Nesse sentido, nossas análises vão conformar as afirmações de Freitas (2005, p.94) sobre a atual forma de organização da escola capitalista, a qual está desvinculada da função social de transformação da forma de organização social da vida. Dessa forma, medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, encerrando determinações e possibilidades, promovendo a manutenção da escola de classe.

Contudo, também encontramos, nessa forma de organização do trabalho própria do sistema econômico-social capitalista, possibilidades de superação perceptíveis quando nos deparamos com forças agindo em movimento contrário, tensões da classe trabalhadora, em busca de adquirir e garantir seus direitos por meio de luta sindical.

Nesse caminho encontramos as contradições, a unidade e luta dos contrários<sup>37</sup>. Nas categorias de conteúdos analisadas, encontramos presente a contradição, como algo em movimento, em constantes mudanças, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, em busca de superação, constituindo-se na luta para transformar a atual condição de trabalho docente, no âmbito da educação física em outra superior, de acordo um projeto histórico de educação com bases socialistas, como propõe Mészáros (2005)

Os elementos que estão presentes na precarização do trabalho docente na SMEC de Eunápolis/BA são os mesmos encontrados no trabalho docente da educação física, com algumas exceções, como: a desvalorização da disciplina, a falta de espaço físico e materiais específicos para o trato do conhecimento da educação física, e a falta de segurança e manutenção nos espaços destinados para as aulas práticas. São elementos que nos permitem a compreensão da negação do acesso à apropriação do conhecimento da cultura corporal aos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário, para superação dessas condições precárias, uma mobilização coletiva dos professores, como classe trabalhadora, em busca da valorização e condições adequadas de trabalho, como proposto pelo representante sindical da APLB de Eunápolis/BA.

Ficaram evidentes que são mínimas as oportunidades para o desenvolvimento profissional. Esse aspecto está presente nas condições oferecidas para a formação, tanto para os que ainda não possuem a graduação, como para os que são graduados, não há uma política municipal de incentivo, a qual garanta o acesso a cursos de qualificação e formação em serviço para a área de educação física.

Outro fator preponderante sobre a formação e habilitação é o da (re)distribuição das aulas-extraordinárias que deveria observar o seguinte critério: nível mais alto no quadro de carreira do magistério público municipal, no entanto, professores que não possuem a formação na área específica são contemplados com 40 horas, velando a carência de vagas. Esse fato também

---

<sup>37</sup> Categoria metodológica da contradição analisada por CHEPTULIN, 1982, p.295.

evidencia a falta de valorização da área da educação física, conforme depoimento do representante sindical ao comentar que as vagas da disciplina são usadas para completar carga horária de professores que não possuem formação em nível superior.

Nesse sentido, também as condições salariais e do contrato de 20 horas levam os professores de educação física, especificamente os que possuem a graduação na área, a exercer outras funções, ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos, muitas vezes deixando em segundo plano a escola pública. Essa é uma realidade que expressa que os professores exercem suas atividades de acordo com a situação do sistema social hegemônico. Aspectos que valorizam a competitividade, a individualidade, que expressam a busca de cada um pela sua própria sobrevivência. Esses fatores acabam refletindo na prática do professor, que devido a esses e outros aspectos levam a uma acomodação, a falta de perspectivas de mudanças, resultando em uma prática fragmentada e alienada.

Tomando como referência o real, em relação à gestão das escolas municipais encontramos um quadro com aspecto positivo relacionado à escolha do diretor, a qual, ocorre via eleição direta. Está foi uma conquista dos profissionais da área garantida no estatuto do magistério público do município de Eunápolis/BA. No entanto, a gestão democrática vem acompanhada de outras modificações na administração escolar, requerendo a participação de todos, assim como o apoio dos professores para a realização de várias atividades, inclusive a de prover recursos para suprir as necessidades básicas do cotidiano da escola. Todavia, o professor frente a tantas atribuições fica sem condições de se empenhar para a sua realização, pois a maior parte de sua carga horária, ou seja, 75%, é destinada para ministrar aulas, os outros 25% para planejar, corrigir avaliação e pouco lhe sobra para as atividades extra-classe e outras próprias da gestão escolar. A administração pública municipal limita-se a repassar a verba do FUNDEB, para a gestão das escolas. Diante dessa realidade, com a falta de recursos para a escola pública, cabe ao diretor recorrer à comunidade, realizando parcerias para suprir as carências. Essas questões resultam em trabalho precário, tanto do professor, quanto do quadro técnico administrativo e do diretor que se desviam de suas funções para conseguir gerir financeiramente para a escola.

Diante das análises realizadas, entendemos que as reformas educacionais impõem limites, estabelecem restrições às quais as escolas devem se submeter na realização do trabalho pedagógico. Assim, a própria organização do trabalho se apresenta como um dos fatores da

precarização do trabalho dos profissionais de educação, em especial do professor de educação física que foi objeto dessa pesquisa.

Ficou evidente nas análises, que existem conflitos, que o professor e os demais profissionais da educação estão no embate, em busca de melhores condições de trabalho, entretanto, ainda é pequena essa mobilização, a qual, impede maiores avanços. Nesse aspecto faz-se necessário uma mobilização coletiva.

As análises dos espaços nas escolas públicas, para realização das aulas de educação física, fazem-nos constatar que não está sendo construído o 'letramento' (TAFFAREL) na Educação Física, ou seja, a escola não está construindo possibilidades de atividade humana voltadas para a emancipação. Diante da questão, conclui-se que o trabalho docente, na área de educação física, apresenta-se fragmentado e alienado. Não existe um projeto político pedagógico que embase a ação pedagógica, assim, as atividades mesmo quando planejadas, não são fundamentada por uma base teórica que oriente para a formação humana emancipatória.

Especificamente nas análises da organização do trabalho pedagógico buscamos encontrar elementos dessa relação nos depoimentos dos professores, diretor e coordenador, principalmente nas respostas sobre o planejamento do trabalho pedagógico das aulas de educação física. No entanto, em suas respostas evidenciamos que não existe a relação da organização didática com o projeto político pedagógico (PPP), como pudemos observar nos depoimentos, ao perguntarmos se os professores planejavam as suas aulas de acordo com o PPP da escola, verificamos que a escola não tinha construído o PPP, bem como os professores não relacionam a organização do trabalho pedagógico com a necessidade de construir o PPP, nem com a prática social. Nesse sentido podemos considerar que a prática pedagógica é fragmentada e alienada, como nos indica Freitas (2005) em seus estudos.

Nesta perspectiva, Freitas (2005) pontua que, a ausência de um projeto político pedagógico anuncia que, os objetivos gerais e avaliação da escola estão encarregados de manter o controle das funções que atendam ao modo capitalista de produção. Deste modo, também o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola, apresenta a artificialidade da vida escolar separada da produção material, o qual resulta na fragmentação do trato com o conhecimento. Assim como, a gestão da escola com características das "relações flexíveis" presentes no mercado de trabalho, resultam na precarização do trabalho docente.

Nessa investigação, ficou constatado que na escola pública, prevalece a forma de organização do trabalho capitalista, na qual os objetivos pautam-se na instrumentalização para manutenção da burguesia no controle da organização social da vida.

Como indica Mészáros (2005), faz-se urgente vislumbrar uma educação que defenda a existência de práticas educacionais com função transformadora. No sentido de perspectivar a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore o trabalho humano; que proponha a auto-organização, em busca da educação libertadora; que tenha como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Só assim, será possível a superação da subsunção do trabalho ao capital.

Taffarel<sup>38</sup> (2007) apresenta uma síntese sobre a problemática das condições de trabalho docente e o trabalho pedagógico numa perspectiva de formação humana emancipatória, que expressa as nossas expectativas:

#### PILARES DA ESCOLARIZACAO NA BAHIA E NO BRASIL

- Portanto, podemos concluir que uma consistente base teórica, a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária são elementos centrais para a formação humana e a escolarização de uma nação que se quer soberana, digna e com seu povo feliz.
- Isto passa necessariamente pelo domínio dos meios e do produto do processo de produção do conhecimento científico. Daí a necessidade vital da escola pública laica, de qualidade, socialmente referenciada em todos os graus e níveis de ensino. Articulada, com infra-estrutura adequada, com professores e demais profissionais da educação bem preparados, bem remunerados, com a comunidade participando, com gestão democrática, com auto-organização dos estudantes, com garantia de acesso, permanência e possibilidade de conclusão dos estudos. Com possibilidade de acesso aos meios de produção do conhecimento científico e ao produto da produção científica, artística, cultural em geral. (TAFFAREL, 2007, sp)

Esta é uma possibilidade de um projeto histórico alternativo, a qual exige a construção de condições objetivas para tal, passa pela defesa de uma concepção de formação humana no âmbito da educação formal, com vistas para alterações no modo de organização do processo de trabalho, na sociedade em geral, bem como no trabalho docente.

---

<sup>38</sup> Palestra proferida na 1ª Conferência Regional de Educação Básica, DIREC 08- realizada em Porto Seguro, BA, em novembro de 2007.

Assim, existe a possibilidade de superação da condição dos trabalhadores da educação, que vivem da exploração da sua força de trabalho no sistema do capital para uma superior, no entanto é preciso uma maior mobilização coletiva, para que nos organizemos e que lutemos pela construção da escolarização, no país, estados e municípios com base nos pilares defendidos pela autora.

Esta análise foi em âmbito local, no entanto levando em conta o seu caráter qualitativo, podemos considerar o seu caráter representativo. Nesse sentido, podemos tê-la como parâmetro para entender a essência do trabalho docente na área da educação física, no interior das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Dialética do Trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BAHIA. Lei Nº 568 de 15 de outubro de 2005. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério do Município de Eunápolis. Diário Oficial. Prefeitura Municipal de Eunápolis, 2005. Disponível em [www.diariooficialdosmunicipios.org/prefeitura/eunapolis](http://www.diariooficialdosmunicipios.org/prefeitura/eunapolis). Acesso em 12 de novembro de 2007.

BANCO MUNDIAL. Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados. Brasil: Banco Mundial, 2003. 2v. Relatório.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política, 1**. Brasília:UNB/ Linha Gráfica Editora, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnica, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CATELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Alfa –Ômega, 1982.

COSTA, Marisa Vorraber. “Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade”. In: COSTA, Marisa Vorrever (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

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

DAMASCENO, Maria Nobre. **A Construção de Categorias no Estudo da Práxis Educativa**. In: DAMASCENO, Maria Nobre. **O Caminho se Faz ao Caminhar. Elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

ESCOBAR, Michele Ortega; TAFFAREL, Celi Zulke. **Mas, Afinal, O Que É Educação Física?** Reafirmando o Marxismo Contra o Simplismo Intelectual. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital). Acesso em 05 de março de 2008.

FERRETTI, Celso João , et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio Sanchez.; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-metodológico 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, RJ: Vozes, 2001.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LACKS, Solange, et alli. **A Desqualificação do Trabalho Docente em Tempos Neoliberais. II Encontro de Pós-Graduação da UFS.Aracaju**, 2006. CD- Room.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

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

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos- Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NETO, D.C. **Metodologia Científica para Principiantes**. Salvador: Ed. Universitária Americana, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, Formação de professores e Conselhos Profissionais. In: **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

OLIVEIRA, Betty. **O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: autores associados, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. Vol. 25 nº 89. Campinas, Sept./Dec. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R.T. **Política e Trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz. **Conflito e Resistência: trabalho docente e manifestações sindicais**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundo>. Acesso em 06 de out. 2007.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (Org.) **Política e Trabalho a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Marina Barbosa. **Universidade e precarização do trabalho docente**. Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Vol. 1 (fev 1991), Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **A Subordinação do Trabalho Docente à Lógica do Capital**. Disponível em [www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf). Acesso em 06 de out. 2007;

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETI, Celso João, ET AL. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; et al. *O Legado do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados.” IN: COSTA, Marisa Vorrever (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano editora, 2002.

TAFFAREL, Celi Zulke. **A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação**. 1ª Conferência Regional da Educação Básica. Porto Seguro, 23 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: O Trabalho Pedagógico, A Formação Dos Professores, A Produção Do Conhecimento E As Políticas Públicas - Contradições E Possibilidades Frente Aos Ajustes Estruturais**. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital) . Acesso em 03 de nov.2007.

\_\_\_\_\_. **O “Letramento” Na Educação Física**. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital). Acesso em 03 de nov. 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke, SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira . Nexos e Determinações entre Formação de Professores de Educação Física e Diretrizes curriculares: Competências para quê? In: **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

TRÍVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

WALLERSTEIN, I. **O Capitalismo Histórico** seguido de **A Civilização Capitalista**. Ed. Estratégias Criativas: Lisboa, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

**ANEXO A – Relatório do Seminário Reflexões e Ações no ensino de Educação Física, realizado em outubro de 2005.**



## RELATÓRIO DO SEMINÁRIO REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório elaborado pela Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer em outubro de 2005, evento realizado no CEFET-BA/ Unidade Eunápolis, integrando a Semana de Ciências e Tecnologia.

Eunápolis, outubro de 200

## RELATÓRIO DO SEMINÁRIO REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A realização do Seminário “Reflexões e Ações Sobre o Ensino de Educação Física”, ocorreu no dia 05 de outubro de 2005. Este evento fez parte da programação da II Semana de Ciências e Tecnologia do CEFET/BA-UNED/Eunápolis,

Para a realização do evento, inicialmente ocorreu a divulgação (ANEXO A) junto à Secretaria Municipal de Educação, na Diretoria Regional de Educação e Cultura - Direc 08 e nas escolas particulares, momento em que solicitamos a participação dos professores e tivemos o apoio dos órgãos responsáveis, conseguindo a participação de 32 professores (ANEXO B), representando aproximadamente 90% do número de professores do Município.

A proposta inicial deste evento foi reunir os professores da rede municipal, estadual, particular e federal da área de Educação Física para discutir sobre os problemas da prática pedagógica, contudo as discussões apontavam para as condições de trabalho na escola.

Participaram como mediadoras e palestrantes as Prof<sup>as</sup> Adail Brito, Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física Escolar; Prof<sup>a</sup> Naiaranize Pinheiro da Silva, Licenciada em Ciências Sociais e Especialista em Psicopedagogia e a Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer, Licenciada em educação Física e especialista em Epistemologia Genética e Educação.

O seminário teve início com uma palestra intitulada “Buscando novas perspectivas para a ação docente”, a qual teve como finalidade despertar os participantes para as questões do ensino. As discussões apresentadas foram fundamentadas nas teorias do ensino Reflexivo<sup>39</sup>.

O trabalho com o grupo de professores teve início com dinâmicas, objetivando a sensibilização para reflexões sobre a prática pedagógica. Foram selecionadas músicas, textos e atividades com vivência corporal (ANEXO C). A participação do grupo foi muito expressiva, demonstraram interesse e aceitação da proposta.

Em um primeiro momento propomos o levantamento de problemas encontrados para a prática pedagógica. Em outro momento fizemos uma análise das abordagens da Educação Física

---

<sup>39</sup> GERALDI, C.M.G. et al. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras –ALB, 2000.

escolar, para provocar reflexões sobre qual prática pedagógica estão embasadas as ações pedagógicas dos professores.

Dentre as atividades, foram organizados grupos de trabalho, subdivididos em 06 subgrupos de cinco ou seis membros. Foram discutidas e levantadas questões sobre o Ensino de Educação Física, de acordo com a realidade dos participantes, apresentadas posteriormente para todos. Foi observado que os problemas pontuados estavam presentes nas reflexões feitas pela maioria dos grupos. Dos quais, podemos sintetizar os seguintes:

- Falta de material didático: especificamente para as aulas práticas o material esportivo, como bolas e outros, livros, revistas, fitas,;
- Espaço físico inadequado: faltam quadras, salas, principalmente nas escolas municipais;
- Falta de valorização da disciplina e do profissional, mais respeito pela disciplina;
- Falta de cooperação dos professores das outras disciplinas, apoio interdisciplinar e da direção;
- Falta de motivação familiar;
- Inexistência de exames médicos e biométricos para acompanhar o aluno;
- Dificuldade no uso do uniforme apropriado;
- Horários inadequados, devido às quadras serem descobertas;
- Dificuldade com os primeiros socorros, na escola não tem material e os professores não possuem conhecimentos específicos;
- Discriminação social, questões de gênero, religião e outros aspectos;
- Falta de cursos de capacitação;
- Falta de compromisso profissional;
- Dificuldade com o entrosamento de turmas mistas;
- Falta de respeito mútuo: aluno x aluno; direção x professores; alunos x professores;
- Falta de planejamento, de diversificação dos conteúdos e metodologias;
- Falta de valorização salarial.

Os aspectos relacionados sobre a prática pedagógica foram amplamente discutidos com o grupo de professores no Seminário “Reflexões e Ações Sobre o Ensino da Educação Física”, surgindo a partir deste contexto o interesse em continuar provocando reflexões sobre a prática pedagógica com este grupo. Aspecto relevante que identificamos foi que cerca de 70% dos professores que atuam com o ensino da educação física no Município de Eunápolis,

especialmente na rede municipal, não possuem formação de nível superior na área. Dessa forma, a prática docente envolve vários aspectos que contribuem para as dificuldades no trabalho pedagógico. No entanto, apesar das características heterogêneas, em relação às experiências, formação, história de vida, aspectos que influenciam na prática docente, todos apresentaram interesse em modificar a sua ação pedagógica.

As discussões levantadas pelos grupos indicam que são vários os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores, alguns de ordem interna e outros de ordem externas à escola, que não eliminam a sua relação e a sua interdependência, contudo impossibilitam ou dificultam, na maioria das vezes, um avanço da organização do trabalho pedagógico. Estes problemas apresentam-se como de ordem micro estruturais, no entanto, são determinadas por questões macro estruturais, como por exemplo: as políticas educacionais, a formação dos professores, gestão educacional, condições materiais de trabalho na escola, entre outros aspectos.

Consideramos que, as abordagens feitas pelos professores de Educação Física são indicadores das condições precárias em que se encontra o trabalho docente. Acrescidos a esses problemas também foram levantadas as problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico. O posicionamento dos professores foi enfático em relação à necessidade de atualização, para aquisição de conhecimentos, por uma instrumentalização que lhes auxiliem à transformação dessa realidade.

Para finalizar o encontro foram encaminhadas sugestões no intuito de diminuir as dificuldades encontradas na prática pedagógica da Educação Física, com uma proposta de mudança no ensino desta disciplina. Quanto aos problemas de ordem administrativa, estrutural, política foi sugerido o encaminhamento de um relatório desse encontro para os órgãos competentes do Município, com o comprometimento dos professores de cobrarem um posicionamento, junto aos seus representantes. Para os de ordem didático- pedagógicos, as sugestões apresentadas pelo grupo teve como uma das propostas de marcarmos novos encontros e a formação de um grupo de estudos, podendo assim, continuarmos as reflexões em relação as questões que foram amplamente discutidas como a dos conteúdos de ensino, estratégias, avaliação e outros aspectos.

**ANEXO A – Folder de divulgação do Seminário “Reflexões e Ações Sobre o Ensino de Educação Física e Sociologia/Filosofia”, realizado no CEFET-BA/ Unidade Eunápolis em outubro de 2005.**



**NETED**

**Núcleo de Estudos em  
Educação**

**SEMINÁRIO: REFLEXÕES E AÇÕES SOBRE  
O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
SOCIOLOGIA/FILOSOFIA**

*"Transforme suas idéias educativas em ações educativas"*

05 de outubro de 2005

Eunápolis – Bahia

**Promoção**

CEFET/BA – UNED/Eunápolis  
NETED – Núcleo de Estudos Transdisciplinares



**Núcleo de Estudos em  
Educação**

**SEMINÁRIO: REFLEXÕES E AÇÕES SOBRE O  
ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
SOCIOLOGIA/FILOSOFIA**

**Apresentação**

A compreensão que o processo de ensino é dinâmico e que a pesquisa é hoje um dos elementos fundamentais na produção do conhecimento escolar, nos impõe a necessidade de discutir e refletir sobre nossa prática. Constatamos que as ações propostas pelos programas de intervenções para possíveis mudanças no ensino, não incluem os principais atores deste processo, que são os professores e suas ações pedagógicas.

Deste modo, propomos um momento de discussão com todos os educadores preocupados com a transformação da nossa realidade e dispostos a construir uma escola mais próxima dos nossos sonhos.

**Facilitadores:**

- Adail Brito<sup>1</sup> e Rosicler T. Sauer<sup>2</sup> (Licenciadas em Educação Física)
- Naiaranize Pinheiro da Silva (Licenciada em Ciências Sociais)<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Especialização em Ed. Física Escolar

<sup>2</sup> Especialização em Epistemologia Genética e Educação

<sup>3</sup> Especialização em Psicopedagogia

**Programação:**

**Quarta-feira, 05/10/2005**

8:00 - Abertura Palestra: Buscando novas perspectivas para a ação docente.

9:00 - Formação dos grupos de trabalho:

G1 - Discussões sobre o ensino de Educação Física  
G2 - Discussões sobre o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

10:00 - coffee-break

10:20 h - Apresentação dos resultados das discussões dos grupos de trabalho.

**Tarde:**

14:00 h - Abordagens pedagógicas sobre o Ensino e os Parâmetros curriculares.

15:30 h - coffee-break

15:50 h - Elaboração de propostas acerca das reflexões realizadas.

17:30 h - Encerramento e entrega de certificados.





**ANEXO C – Fotos do Seminário Reflexões e Ações sobre o ensino de Educação Física realizado em outubro de 2005 no CEFET - BA/ Unidade de Eunápolis**









**ANEXO B – Listas dos professores de Educação Física e sua respectiva Unidade escolar, séries e turno em que trabalham.**

Quadro 1

Nome do Professor	Disciplina	Unidade Escolar	Série	Turno
Maria Nélia Melgaço Reis	Ed.Física	Escola Municipal Almerindo Alves dos Santos	5ª/8ª	Vespertino
Mastrionani Torres Garcia	Ed.Física	Escola Municipal Anésia Guimarães	5ª/6ª	Matutino
Tais Ferreira Campos	Ed.Física/PII	Escola Municipal Anésia Guimarães	5ª/8ª	Vespertino
Lina Ferreira Campos	Ed.Física	Escola Municipal D.Pedro II	5ª/8ª	Vespertino
Lauricéia Galdéia Tartaglia	Ed.Física	Escola Municipal D. Avellar Brandão Vilela	5ª/6ª	Vespertino
Davina Maria Fernandes de Almeida	Ed.Física	Escola Municipal Gabriel José Pereira	5ª/6ª	Matutino
Florisvaldo Galdino Bispo	Ed.Física/PII	Escola Municipal Gabriel José Pereira	5ª/8ª	Matutino
Rosenildes Pereira Bomfim	Ed.Física	Escola Municipal Gilberto Pereira Abade	5ª/8ª	Vespertino
Cláudia Conrado Silva	Ed.Física/PII	Escola Municipal Giuseppe Iacoviello	5ª/7ª	Matutino
Norma Cristina Costa B. Souza	Ed.Física	Escola Municipal Giuseppe Iacoviello	8ª	Matutino
Maria Nélia Melgaço Reis	Ed.Física	Escola Municipal Humberto de Campos	5ª/8ª	Mat./Vesp.
Cacilene Alves Pereira da Costa	Ed.Física	Escola Municipal Humberto de Campos	8ª	Vespertino
Rosimeire Gomes Barroco Pereira	Ed.Física	Escola Municipal Isabel Araújo	5ª/6ª	Matutino
Cristiano Costa Freitas	Ed.Física/PII	Escola Municipal Elena Pereira de Pinho	5ª/7ª	Mat./Vesp.
Luziana Del'Rey Santos	Ed.Física	Escola Municipal Prª Mª de Lourdes Vieira	5ª/6ª	Matutino
Doris Day Novais Silva	Ed.Física	Escola Municipal Prª Mª de Lourdes Vieira	6ª	Matutino
Telma Araújo Lapa	Ed.Física	Escola Municipal Prª Mª de Lourdes Vieira	7ª	Matutino
Ronilson de Jesus da Silva	Ed.Física	Escola Municipal Nicolau Coelho	5ª/6ª	Vespertino
Lindinalva Alcântara de Oliveira	Ed.Física	Escola Municipal Pe. José de Anchieta	5ª/8ª	Mat./Vesp.
Mariza de Medeiros Batista	Ed.Física	Escola Municipal Reis Veloso	5ª/8ª	Vespertino
Luiz Carlos F. dos Santos	Ed.Física/PII	Escola Municipal Rodrigo Bonfim	5ª/8ª	Vespertino
Marcos André de Mendonça	Ed.Física/PII	Escola Municipal Rotary III	5ª/8ª	Matutino
Tereza Gonçalves de Souza	Ed.Física	Escola Municipal Prª José Edelzuito Soares	5ª/8ª	Mat./Vesp.
Ione Queiroz Santos	Ed.Física	Escola Municipal Mª de Lourdes S. Silva	5ª/8ª	Vespertino

**ANEXO C – Roteiro para entrevista com professores de Educação Física  
(Aplicado em 2006)**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Carga Horária:

Local de Trabalho:

Séries:

1. Como você define ensinar?
2. Nesse processo de ensino qual o papel da Educação Física?
3. Você planeja suas aulas?
4. Quais os objetivos gerais da Educação Física?
5. Quais os conteúdos que você trabalha?
6. Qual o método que você utiliza?
7. Como é a sua avaliação?
8. Dificuldades que encontra para desenvolver o seu trabalho?

**ANEXO D – Relatório da Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”.**



## RELATÓRIO

**JORNADA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”**

Relatório elaborado pela Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer, evento realizado em parceria com o CEFET-BA/ Unidade Eunápolis e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis, no período de março à dezembro de 2007.

Eunápolis, janeiro de 2008

**JORNADA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA “ A Organização do Trabalho  
Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”**

**Relatório**

A Jornada Pedagógica de Educação Física ocorreu no período de março a dezembro de 2007, dividida em quatro etapas. A idéia desta jornada surgiu à partir da necessidade de manter-se o contato com os professores de educação física da rede municipal para levantar-se elementos para a pesquisa sobre a “Educação Física e a precarização do trabalho docente: realidade e possibilidades”, para tanto foi realizado o contato pela Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis/BA para viabilizar a parceria da Coordenação NETED - CEFET/BA – UNIDADE DE EUNÁPOLIS e a SMCE. A jornada pedagógica teve o apoio da Secretaria de Educação do Município de Eunápolis/BA (SEMEC) e como organizadora e coordenadora A Prof<sup>a</sup> de Educação Física Rosicler T. Sauer do CEFET/BA (ANEXO A). Os encontros foram realizados no auditório da SMCE no período de 14 e 15 de março de 2007, 15 e 16 de maio de 2007, 02 a 03 de agosto de 2007, 03 a 04 de dezembro de 2007 (ANEXO B). E uma das etapas foi realizada no CEFET/BA- Unidade de Eunápolis, no período de 01 e 02 de outubro de 2007, que integrou o III Seminário Reflexões e Ações do Ensino – Desafios para sustentabilidade humana. (ANEXO C).

A Jornada Pedagógica teve como objetivo geral promover a reflexão sobre o ensino de Educação Física, possibilitando a interação de experiências dos diversos profissionais da área, visando uma ação pedagógica transformadora.

Os conteúdos:

- Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática
- Oficina de Dança-Educação
- Oficina de Ginástica Escolar
- Oficina de Ginástica Rítmica
- Educação e o neoliberalismo

- Oficina “Educação Física, Condições de Trabalho e as Implicações no Trabalho Pedagógico”.

A jornada teve como facilitadores:

Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer ( Licenciada em Educação Física UFES; Especialista em Epistemologia Genética e Educação; Mestranda em Educação UFS)

Prof<sup>a</sup> Sueli Fernandes Guimarães( Licenciada em Educação Física UFV)

Prof<sup>a</sup> Tacízia M. dos Santos Souza ( Licenciada em Educação Física Universidade Monte Negro)

Prof<sup>o</sup> Cristiano Raykil Pinheiro ( Bacharel em Ciências Sociais- UFBA)

A base teórica dos estudos voltaram-se para “A Pedagogia Histórico-Crítica” (Saviani 1991) que tem as seguintes propostas:

- Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-la assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Na primeira etapa, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer, foi apresentado aos professores a proposta da organização do trabalho pedagógico com base na concepção histórico-crítica (SAVIANI, 1991), o estudo do método dialético ( WACHOWICZ, 1989) e a metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esse primeiro momento foi de grande participação, debate, discussões sobre os temas abordados, havendo muita troca de experiência sobre a prática pedagógica.

Realizamos oficinas pedagógicas com os temas da cultura corporal: dança e ginástica, com o intuito de promover a vivência do método dialético, perpassando por todas as fases de desenvolvimento. Nas oficinas pedagógicas participaram como facilitadoras as Prof<sup>a</sup> Rosicler Teresinha Sauer e Sueli Fernandes Guimarães, com a oficina de dança-educação. E na oficina de ginástica as prof<sup>a</sup> Rosicler T. Sauer e Tacízia M. dos Santos Souza.

Na oficina de dança-educação foi tratado sobre a temática “escravidão no Brasil”. Teve início com uma abordagem teórica, provocando um debate com o grupo. Para a dinâmica de

vivência prática foi solicitado que se subdividisse em grupos de 04 ou 05 pessoas, e foi entregue papeletas que continham a tarefa a ser realizada pelo grupo: “representar a escravidão”, “produzir ritmos afros a partir dos materiais selecionados”, “criar movimentos a partir de ritmos afros”. Os professores realizaram atividades a partir do conhecimento que tinham sobre os temas. As atividades nas oficinas estavam voltadas para a produção e construção do conhecimento, foram oferecidas as possibilidades em busca de uma prática social para educação física.

Na oficina de ginástica escolar foram abordadas as formas básicas da ginástica, como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências. Reflexões sobre sua prática e a tradição histórica do mundo ginástico como uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas, conforme orientações do coletivo de autores (1992)

Os professores vivenciaram movimentos de forma espontânea, criativa, no sentido da compreensão das relações sociais, atividades em pequenos e grandes grupos. Também experimentaram a produção e criação de movimentos espontâneos e coreográficos com a ginástica rítmica, bem como o uso de materiais alternativos para essa prática.

Os professores conseguiram atingir o objetivo proposto, ao final socializaram as atividades produzidas (ANEXO D) (Vídeo).

Na segunda etapa, convidamos o Prof<sup>o</sup> Cristiano Raykil Pinheiro de sociologia para palestra sobre o “Neoliberalismo e as implicações na educação”, em busca de uma melhor compreensão por parte dos professores, da relação entre o trabalho pedagógico e os interesses do capital, desencadeando discussões relacionadas com o projeto histórico de sociedade e projeto de escola que queremos.

Ainda, na segunda etapa da Jornada Pedagógica foi proposto a discussão e construção de um Plano de Unidade, com base no método dialético. Para tal, utilizamos o modelo de plano de unidade de Gasparin (2005) (ANEXO E), que apresenta todas as fases do método dialético de Saviani (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final) com as orientações para elaboração e execução do projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Para a elaboração do plano foi selecionado como tema da cultura corporal o Atletismo, por se tratar de uma modalidade que poderia ser desenvolvida em qualquer uma das escolas devido às condições precárias em relação aos materiais e espaço físico. Para esta atividade, os professores dividiram-se em grupos, fizeram discussões e construíram os planos em equipes, que logo em seguida foi apresentado para todos. Foram elaborados três Planos de Unidade, sendo que um por cada grupo, os quais serviram como base para a construção do plano individual do professor. Houve dificuldade na elaboração dos planos por alguns grupos em relação às etapas propostas pelo modelo. No entanto, durante a exposição dos planos construídos foram questionados com o intuito de dirimir as dúvidas sobre as etapas propostas para a elaboração do plano e alguns aspectos que não foram abordados ou compreendidos pelos grupos. Os professores que participaram dessa etapa da Jornada Pedagógica se comprometeram em reconstruir e aplicá-los, observando as dificuldades encontradas de acordo com a realidade das escolas em que atuam. Como tarefa para o próximo encontro foi proposto aos professores fazerem as observações com base na ficha de acompanhamento de Gasparin (2005), (ANEXO F), para as discussões sobre a execução do plano de unidade

Na terceira etapa iniciamos com a discussão sobre os planos, seguindo as questões da ficha de acompanhamento de Gasparin (2005), a partir daí foram abordados vários aspectos que auxiliaram para a discussão sobre as condições de trabalho do professor de educação física. Ainda nessa etapa, também fizemos o estudo de um trabalho realizado por LACKS (2006) sobre a “*desqualificação do trabalho docente em tempos neoliberais*”, o qual contribui para a análise da precarização do trabalho docente. Para a autora:

A realidade nos permite levantar um pressuposto central: o trabalho pedagógico marcado por antagonismos de projetos, reflete a reestruturação do trabalho em geral. Portanto, as mudanças que vem ocorrendo no trabalho em geral, direcionadas sempre pela retirada dos direitos dos trabalhadores orientada por políticas neoliberais, também são sentidas pelos trabalhadores em educação, pelos professores. (LACKS, 2006, p, 01)

Nesse trabalho as problemáticas levantadas pela autora foram: a desqualificação na formação inicial e na formação continuada; divisão do trabalho docente; a debilidade da organização do trabalho pedagógico; a avaliação como balizador de competências; a desvalorização do trabalho docente; a degradação das escolas públicas; aviltamento dos salários; gestão democrática.

Esse estudo possibilitou um debate sobre as condições de trabalho do professor de educação física.

A quarta etapa foi realizada no CEFET/BA- Unidade de Eunápolis integrada ao III Seminário Reflexões e Ações Sobre o Ensino: Desafios para Sustentabilidade Humana. O tema abordado estava em consonância com a temática da Semana Nacional de Ciências e Tecnologia intitulado “O Planeta TERRA”, o qual suscitou o debate sobre a Educação e a Sustentabilidade Humana em busca de caminhos para o ensino na perspectiva de preservação do nosso planeta. Neste sentido, o conhecimento é entendido como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana. Portanto, a educação ligada ao processo de trabalho e desenvolvimento tecnológico deve estar voltada para transformação social, deve considerar que o que está em jogo é a própria sobrevivência da humanidade. Este evento proporcionou as trocas de experiências com professores de diversas áreas, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a sua responsabilidade com a perspectiva de superação da lógica do capital, em busca de contribuir na construção de um pensamento contra-hegemônico a um sistema social que para sua manutenção, torna-se cada vez mais destrutiva de direitos a vida de milhões de seres humanos e a natureza (MÉSZÁROS, 2005).

Para complementar a carga de 80 horas e encerrar a Jornada pedagógica, realizamos a quinta etapa, momento em que trabalhamos com a Oficina “Condições de trabalho docente e as suas implicações no trabalho pedagógico”, abordando então, como o próprio título sugere, questões sobre os elementos que estão presentes no trabalho docente e que interferem na ação pedagógica.

A oficina foi registrada por meio de filmagem. A dinâmica foi a apresentação dos elementos encontrados na investigação sobre a precarização do trabalho dos professores de educação física da rede municipal de Eunápolis/BA. Apresentamos os dados coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas com 02 professores de Educação Física, dois coordenadores, um diretor e um representante sindical da APLB, assim como analisamos o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município Eunápolis-BA e outros documentos que se fizeram necessário para cruzamento dos dados, com o intuito de investigar os elementos que permeiam a precarização do trabalho docente na educação física escolar no interior da escola pública municipal de Eunápolis.

A partir da apresentação e análise dos dados os professores fizeram interferências, fazendo críticas e apontando sugestões sobre os problemas abordados. Na oficina foi possível perceber nos depoimentos dos professores que estavam de acordo com as análises e sugestões para as possibilidades no avanço da atual situação encontrada.

Com o intuito de contribuir para as análises de nossa pesquisa, aplicamos uma atividade aos professores, a qual nos possibilitou uma avaliação da Jornada Pedagógica e suas contribuições no trabalho pedagógico. Os comentários dos professores foram positivos, com depoimentos que retratam a importância da organização e da continuidade da jornada, expressando a contribuição para o trabalho pedagógico, principalmente no aspecto de planejar o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva histórico-crítica.

Diante das avaliações dos professores, analisamos que a Jornada Pedagógica possibilitou a troca de conhecimentos teóricos - práticos, reflexões acerca do seu trabalho pedagógico, metodologias na perspectiva crítica da educação física, a qual contribui para a organização do trabalho pedagógico a partir da prática social. Assim, a Jornada Pedagógica, como parte integrante do aprimoramento dos professores, a troca de experiência com os seus pares, possibilita a reflexão crítica do seu trabalho pedagógico.

Neste sentido, consideramos que a pedagogia histórico-crítica contribui para melhorar a organização do trabalho pedagógico e das condições de trabalho do professor, pois a reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico leva a mudanças de atitudes, a ações críticas em prol de condições de trabalho dignas e em defesa da escola pública.

A partir dessa experiência, entendemos que se faz necessária a organização de cursos pela SMEC, com igual carga horária, distribuídos ao longo do ano, porém com estratégia que garanta a participação de todos os professores da rede, considerando que nem todos tiveram aproveitamento de 75% nessa jornada. É necessário ao propósito da modificação do trabalho pedagógico, possibilitar um espaço de troca de experiências com seus pares, que desencadeie a discussão das relações de trabalho e educação. Não podemos perspectivar mudanças na educação, sem o conflito, o debate entre os professores. Assim como não haverá mudanças do professor sem refletir nas condições de trabalho na realidade em que está inserido. Dessa forma acreditamos ser possível um grande avanço na organização do trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, Istiván. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico- Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, P. C. C. **Capoeira e Educação Física** – Uma história que dá jogo...primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, n.1, p. 131-143, set. 2001. v 23.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

**ANEXO A – Declaração da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Coordenação da Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”.**

**Prefeitura Municipal de Eunápolis**  
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte,  
Eunápolis - Bahia



**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que Rosicler Teresinha Sauer, coordenou e ministrou oficinas na Jornada Pedagógica de Educação Física: "A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma Possibilidade de Pedagogia Histórico-Crítica", realizada na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Eunápolis, no período de março a dezembro de 2007, com carga horária de 80 (oitenta) horas.

Eunápolis, 19 de dezembro de 2007.

  
**Teresinha Siviero Farias**  
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte

































**ANEXO C – Folder III seminário reflexões e ações sobre o ensino: desafios para sustentabilidade humana, quarta etapa da Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”.**

**PROGRAMAÇÃO:**  
**SEGUNDA-FEIRA, 01/out/2007**  
**MANHÃ**

No Auditório

8:00h - Abertura Oficial do III Seminário  
 Reflexões e Ações sobre o ensino:  
 desafios para sustentabilidade humana.  
 - Projeção Vídeo sobre a temática  
 - Reflexões sobre a temática  
 - Saga da Amazônia (representação)

9:00h - Intervalo

9:20 - Mesa Redonda: Educação e sustentabilidade humana  
 Coordenador: Profº Ricardo Torres

Convidados: Cristiano Raykll; Nathália Alem; Daniel Gomes; Leonardo Thompson; Eliana Alcântara; Eliane de Jesus; Josaphat Gouveia; Rosicler Sauer

**TARDE**

Nas Salas de aula das 14 às 18h

Eixos Temáticos: Artes, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português e Sociologia.

**TERÇA-FEIRA, 02/out/2007**  
**MANHÃ**

8:00 h - Palestra: Educação e trabalho: "para além do capital"  
 Profº Cristiano Raykll

9:30 h - Intervalo

9:50 h - Tempos Modernos (grupo de dança do CEFET-Ba/ Unidade Eunápolis)

10:00 h - Mesa Redonda: Educação e trabalho e síntese dos eixos temáticos.

**TARDE**

Nas Salas de aula das 14 às 18h

Eixos Temáticos: Artes, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português e Sociologia.



Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia  
**Unidade de Ensino de Eunápolis**  
 Av. David Jones Fadri, s/nº, Ross Neto, Eunápolis-Ba.  
 CEP 45623-431  
 Telefax: (73) 3281-2266 / 3281-2287  
 e-mail: [eunapolis@cefetba.br](mailto:eunapolis@cefetba.br)



**III SEMINÁRIO REFLEXÕES E  
 AÇÕES SOBRE O ENSINO:  
 DESAFIOS PARA  
 SUSTENTABILIDADE  
 HUMANA**

01 E 02 de outubro de 2007  
 Eunápolis – Bahia

Promoção:  
 Cefet/Ba – UE-Eunápolis  
 NETED - Núcleo de Estudos em Educação

### Apresentação

Na IV Semana de Ciências e Tecnologia do CEFET/BA- em Eunápolis será realizado o III Seminário Reflexões e Ações sobre o Ensino: Desafios para a Sustentabilidade Humana, envolvendo as seguintes áreas: Artes Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Português e Sociologia.

Vivenciaremos experiências de trocas pedagógicas com professores estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Palestras, Mesa-redonda, oficinas, vídeos, teatro, dança darão o tom do evento.

Durante as atividades serão desenvolvidas diversas dinâmicas que proporcionem aos professores refletir a prática pedagógica, assim como, propor a solução dos problemas encontrados, na perspectiva da superação da lógica do capital, na busca de contribuir na construção de um pensamento contra-hegemônico a um sistema social que para manter-se, torna-se cada vez

mais destrutivo de direitos, da vida de milhões de seres humanos e da natureza.

Este projeto está vinculado às atividades do NETED- Núcleo de Estudos em Educação, sob a coordenação da professora de Educação Física Rosicler Teresinha Sauer, com o apoio do DEPEN- Departamento de Ensino e DEPAD- Departamento de Administração do CEFET/BA UE- Eunápolis/Ba.

Buscamos atender às necessidades de capacitação dos professores das redes públicas, assim como fomentar a busca de reflexões e ações nas práticas pedagógicas destas disciplinas, buscando ações comprometidas, críticas e reflexivas, que contribuam para a formação humana emancipatória.

### Justificativa

Diante das grandes transformações pelas quais a educação vem passando e da necessidade incontestável de que o educador deve estar constantemente

repensando e rediscutindo sua prática, avaliamos que a organização do III Seminário: Reflexões e Ações sobre o ensino: Desafios para a Sustentabilidade Humana contribuirá para o intercâmbio das diversas instituições de ensino no município de Eunápolis e região, proporcionando um avanço qualitativo no trabalho pedagógico.

Este tema está em conformidade com a temática da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia : o planeta TERRA, por estar voltado para debate sobre a Educação e a Sustentabilidade Humana, em busca de caminhos para o ensino na perspectiva de preservação do nosso planeta. Considerando que o conhecimento é o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, portanto, a educação ligada ao processo de trabalho e desenvolvimento tecnológico deve estar voltada para a transformação social, porque o que está em jogo é a própria sobrevivência da humanidade.

**ANEXO D – Vídeo das Oficinas Pedagógicas na Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”.**

## ANEXO E – Orientações para elaboração e execução do projeto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Jornada Pedagógica de Educação Física “A Organização do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade da pedagogia histórico-crítica”.

### ANEXO 2

#### ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES PARA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

##### a) DA ELABORAÇÃO

1. Para elaborar o projeto, é necessário que o professor se conscientize, primeiro, sobre a necessidade de mudar a forma de estudar e de trabalhar.
2. Esta mudança implica alterar a maneira de pensar por meio de uma nova forma de agir, de estudar e de planejar seu trabalho.
3. Todo processo de elaboração do projeto se desenvolve através do método prática-teoria-prática, prevendo tudo o que vai ser desenvolvido em cada um dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica.
4. O método dialético de construção do conhecimento é um processo de análise da realidade, de estudo, de planejamento e de (re)construção do saber em aula.

##### b) DA EXECUÇÃO

1. Mobilizar os alunos para a nova forma de estudar, isto é, informá-los de que será usado um novo método de (re)construção do conhecimento.
2. Para engajar os educandos neste processo didático-pedagógico, é importante executar todas as suas fases, mesmo que não tenham muita clareza de cada um dos passos do trabalho. Depois, aos poucos, explica-se em que consiste cada um deles:

Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social.

3. Importa, todavia, que eles saibam que o trabalho vai ser desenvolvido pelo método: prática-teoria-prática. Toda a ação docente-discente consiste em vivenciar o plano de estudo elaborado anteriormente.
4. Iniciar as atividades apresentando aos alunos os objetivos, os tópicos e subtópicos da unidade que se pretende estudar.
5. Em seguida, dialogar com os alunos sobre isto. Nesta fase da Prática Social Inicial, eles:
  - a) Mostram sua vivência do conteúdo, isto é, o que já sabem sobre o tema a ser trabalhado, e tudo será anotado pelo professor.
  - b) Perguntam tudo o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta. O professor anota também esses desafios.
6. A Prática Social Inicial pode ser feita como um todo no início da unidade e retomada, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme o conteúdo a ser trabalhado. Ou, a cada aula, o professor destaca a prática social específica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.
7. A Problematização consiste em dois momentos:
  - a) Identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, seguindo-se uma discussão sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem.
  - b) Explicitar que o conhecimento (conteúdo) vai ser construído (trabalhado) nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa, ideológica etc., transformadas em questões problematizadoras.
8. A Instrumentalização é a apresentação sistemático-dialogica do conteúdo científico, contrastando-o com o cotidiano e respon-

- dendo às perguntas das diversas dimensões propostas. É o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor. É o momento da efetiva construção do novo conhecimento.
9. A Catarse representa a síntese do aluno, sua nova postura mental; a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal.
  10. A Prática Social Final é a manifestação da nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e das propostas de ações dos alunos.
  11. Quanto tempo gastar com cada um dos cinco passos? Depende da habilidade do professor, do conteúdo, da participação dos alunos, do tempo disponível. Além disso, o caminho ideal é construído pela discussão do plano de trabalho com os alunos e com os colegas da instituição, pelas reformulações necessárias.
  12. Em cada aula devem ser postos em prática, de maneira geral, os cinco passos. O fundamental, porém, é que os alunos vivam o processo: prática-teoria-prática.
  13. Os cinco passos do processo constituem sempre um todo interligado. Não são estanques. Interpenetram-se continuamente. Não são lineares.
  14. O essencial do processo é a (re)construção do conhecimento ligado à vida do educando, tanto em sua dimensão cotidiana próxima, quanto na dimensão mais ampla da estrutura social dentro da qual se vive.
  15. Partindo tanto da prática social próxima quanto remota, o aluno participa e constrói seu conhecimento. Daí aprende, interessa-se pelo seu trabalho, pelo conteúdo da disciplina.
  16. A prática social não está somente no início ou no fim do processo, mas está presente o tempo todo.

17. O desenvolvimento do plano consiste em reconstruir com o aluno cada uma das cinco fases da nova metodologia.
18. O método funciona melhor quando todo o corpo docente de uma instituição (direção, supervisão, orientação e professores) assume, conjuntamente, o compromisso de trabalhar dentro da nova perspectiva.
19. A elaboração do plano de trabalho não segue a mesma ordem de sua execução. Esta depende de uma série de fatores que nem sempre estão presentes no projeto.
20. Não há uma prática social para cada conteúdo específico em cada série. A prática social é sempre um todo que se desdobra em particularidades nos diversos conteúdos a serem trabalhados.
21. Na síntese, tudo é natural, ou naturalizado; não há clareza a respeito das contradições sociais em cada conteúdo; predomina o senso comum, o empírico. Já na síntese, tudo é histórico, social; é produção humana, dentro e de acordo com interesses de classes; predomina o concreto; o concreto pensado, na percepção das plurideterminações.
22. Essa proposta didático-pedagógica é complexa e difícil, mas viável. Requer uma certa experiência profissional do professor. Creio não ser necessário esperar o amadurecimento total, é preciso ousar, dar início ao trabalho, fazer a experiência pessoal e coletiva dessa nova forma de aprendizagem, discutindo seus resultados positivos e negativos; não desistir às primeiras dificuldades. Recomeçar sempre.

### ANEXO 3

#### ORIENTAÇÕES AOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA PARA ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE UNIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

1. O trabalho consistirá na elaboração de um plano de unidade.
2. Será realizado um plano em equipe e, depois, outro individualmente.
3. Cada equipe ou aluno escolherá uma unidade de conteúdo específico (história, geografia, matemática, português, ciências etc.) de seu interesse (ensino fundamental ou médio). É recomendável que não haja repetição de temas.
4. No trabalho individual, o nível da unidade de conteúdo específico deverá ser de uma série mais elevada do que o já tratado em sala como exercício coletivo.
5. O trabalho deve ser elaborado seguindo o esquema do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica, conforme anexo 1 deste livro:

#### CABEÇALHO

1. Apresentar dados completos de identificação.
2. Elaborar um objetivo geral da unidade.

#### PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1. Listagem do conteúdo em forma de tópicos  
Elaborar um objetivo específico para cada item.

#### 2. Vivência do conteúdo:

- a) o que o aluno já sabe;
- b) o que gostaria de saber a mais.

#### PROBLEMATIZAÇÃO

1. Elaborar algumas questões para debate.
2. Todo o conteúdo listado no item 1 da Prática Social Inicial deve ser transformado em perguntas e/ou questões problematizadoras, classificando-as nas diversas dimensões que o tema comporta, tais como: em científica, conceitual, cultural, social, histórica, econômica, política, religiosa, estética, filosófica, doutrinária, legal, psicológica etc.

#### INSTRUMENTALIZAÇÃO

1. Cada tópico de conteúdo listado na Prática Social Inicial deve ser transcrito para esta nova fase e explicitados os procedimentos didático-pedagógicos necessários para cada um deles, a fim de realizar a aprendizagem nas dimensões previstas na Problematização.
2. Listar os recursos humanos e materiais necessários.

#### CATARSE

1. Cada acadêmico deverá fazer a nova síntese mental do conteúdo, colocando-se no lugar do seu futuro aluno. A síntese deve conter as dimensões estudadas.
2. Elaborar perguntas de avaliação sobre o conteúdo da unidade. As questões devem ser classificadas conforme as dimensões levantadas na fase de Problematização. Em lugar das questões pode ser proposta uma dissertação, ou outra forma de avaliação do conteúdo, envolvendo as dimensões que foram estudadas.

4. No item "o que gostaria de saber a mais?", como os alunos se manifestaram?

#### PROBLEMATIZAÇÃO

1. Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?
2. Como os alunos reagiram ao fato de terem de trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?
3. Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

#### INSTRUMENTALIZAÇÃO

1. Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?
2. Os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?
3. Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o conteúdo da prática social inicial (cotidiano)?

#### CATARSE

1. Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).
2. Que tipo de questões e situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?
3. Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?

#### PRÁTICA SOCIAL FINAL

1. Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?
2. Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?
3. Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?
4. O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?
5. Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?
6. Outras observações.

(Sugere-se que, em cada unidade de conteúdo, o professor responda às questões dessa ficha).

## PRÁTICA SOCIAL FINAL

1. Explicitar as intenções do aluno sobre o uso do conteúdo em sua vida cotidiana.
  2. Identificar as ações para pôr em prática esse conteúdo. (Este item pode ser feito em forma de tabela, em duas colunas, colocando na primeira coluna as intenções e na segunda as ações correspondentes).
6. Observação: Caso algum passo da metodologia não tenha sido alcançado ou cumprido, será solicitado ao aluno que o refaça ou cumpra.

## ANEXO 4

## FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

## INTRODUÇÃO

1. Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da teoria histórico-crítica? Por quê?
2. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?
3. Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?
4. Foram necessárias alterações? Quais?
5. Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos interessaram-se mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram esse interesse e participação?

## PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1. A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas surgiram novas questões? Quais?
2. Este processo de prever a prática social próxima e remota auxiliou o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?
3. Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?

## ANEXO E - Lista dos Professores e a respectiva Graduação.

Quadro 2

PREFEITURA MUNICIPAL DE EUNÁPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO



## Professores que Atuam com a Disciplina Educação Física

Nome	Escola Municipal	Escolaridade
1-Antonio dos Santos P. Filho	Ginásio de Esportes	Graduado/Ed. Física
2-Cristiano Costa Freitas	Elena Pereira de Pinho	Graduado/Ed. Física
3-Claudia Conrado Silva	Giuseppe Iacoviello	Graduada/Ed. Física
4-Cristiane Almeida Barros	Elena de Pinho	Graduanda/Letras
5-Davina Maria F. de Almeida	Gabriel José Pereira	Graduada/Direito
6-Elieilton Pereira de Oliveira	Ginásio de Esportes	PI
7-Florisvaldo Galdino Bispo	Gabriel José Pereira	Graduado/Ed. Física
8- Fábio Souza Vilas Boas		Graduado/Ed. Física
9-Helio Santiago dos Santos	SEDUC/CAPS	Graduado/Ed. Física
10-Luziana Del Rei Santos	Maria de Lourdes Vieira	PI
11-Lindinalva Alcântara de Oliveira	Pe. José de Anchieta	PI
12-Lina Maria M. dos Santos	Dom Pedro II	PI
13-Luiz Carlos F.dos Santos	Rodrigo Bonfim	Graduado/Ed. Física
14-Lauriceia Galdeia Tartaglia	Dom Avellar B. Vilella	PI
15-Marcos Santos Correia	Ginásio de Esportes	Graduado/Ed. Física
16-Marcos André de Mendonça	Edelzuito Soares	Graduado/Ed. Física
17- Maria Nélia M. Reis	Humberto de Campos	PI
18-Maria Selma P. Santos	Dom Avellar B. Vilella	PI
19-Mere Francisca da S. Vilas Boas	Humberto de Campos	PI
20-Marisa Medeiros Batista	Reis Velloso	PI
21-Mastroianni T. Garcia	Anésia Guimarães	Graduando/Pedagogia
22-Patricia Cardoso Santana	José de Araújo Santana	Graduada/Ed. Física
23-Rosimeire Gomes B. Pereira	Isabel Araújo	PI
24-Ronilson de Jesus da Silva	Nicolau Coelho	PI
25-Rosenildes Pereira Bonfim	Gilberto Pereira Abade	Graduanda/Pedagogia
26-Tacizia Medeiros dos Santos	Ginásio de Esportes	Graduada/Ed. Física
27-Tereza Gonçalves de Souza	Mª de Lourdes Santos Silva	Graduanda/História
28-Tais Ferreira Campos	Anésia Guimarães	Graduada/Ed. Física

\* professor Nível I

*Teresinha Siviero Farias*  
Secretária M. de Educação, Cultura e Esporte  
Decreto nº 2226 de 22/01/07

**ANEXO F – Roteiro para entrevista com professores de Educação Física, aplicado em 2007.**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Carga Horária:

Local de Trabalho:

Séries:

1. Como você define ensinar?
2. Nesse processo de ensino qual o papel da Educação Física?
3. Você planeja suas aulas?
4. Quais os objetivos gerais da Educação Física?
5. Quais os conteúdos que você trabalha?
6. Qual o método que você utiliza?
7. Como é a sua avaliação?
8. Dificuldades que encontra para desenvolver o seu trabalho?
9. Como você entende a gestão democrática no processo do trabalho pedagógico?
10. Como é a gestão em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos projetos da educação física e das outras áreas?
11. Como você entende a questão da degradação das escolas públicas?
12. Como que você analisa a desvalorização do trabalho docente na educação física, na sua escola no meio que você trabalha?
13. Há um incentivo da SMEC para formação profissional (inicial e continuada)? Como influencia no trabalho pedagógico?

## **Roteiro para entrevista com diretor da escola municipal**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Local de Trabalho:

1. Como é a gestão nas escolas municipais?

[Desde a escolha para diretor até a organização do trabalho pedagógico]

[Você acha que dessa forma melhora a questão da gestão administrativa nas escolas, com essa eleição para diretor?]

2. Qual a relação que você vê da gestão da escola com a organização pedagógica, com o trabalho do professor no dia-a-dia?

[E diretamente ela influencia no trabalho pedagógico do professor?]

[E a coordenação pedagógica dá o apoio pedagógico?]

3. Como é a gestão financeira da escola, como que funciona?

[Como a gestão da escola faz pra dar conta dos outros investimentos que precisam ser feitos?]

[Fora essa verba que vocês recebem diretamente do MEC, não há um apoio da secretaria ou via prefeitura?]

4. Em relação ao projeto pedagógico da escola, como ele é elaborado, com quais objetivos?

[Então o professor não elabora o seu planejamento de acordo com o projeto político pedagógico?]

[Mas vocês têm projeto para elaborar o PPI?]

5. Como que é visto o trabalho do professor de educação física, nesta gestão?

6. Quais as principais reclamações dos professores em relação ao trabalho docente?

7. Em relação à valorização da disciplina de Educação Física, o professor comenta sobre isso, ele se sente valorizado, ou há uma discriminação e ele reclama?

### **Roteiro para entrevista com coordenadores das escolas municipais**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Local de Trabalho:

1. Como o professor de Educação Física organiza o trabalho pedagógico?
2. Como a coordenação contribui para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física?
3. Em relação ao Projeto Pedagógico o professor de Educação Física está envolvido?
4. Como é a relação da disciplina (dos profissionais) com as outras disciplinas e os colegas?
5. Há um projeto de qualificação (formação em serviço) para os professores da rede municipal? E na área de Educação Física?
6. Como é a exigência em relação à habilitação profissional?
7. Quais as dificuldades que os professores de Educação Física encontram no seu trabalho pedagógico?

### **Roteiro para entrevista semi-estruturada para o representante sindical**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Local de Trabalho:

1. Como se deu o processo de aprovação do Estatuto e Plano de Carreira dos servidores do magistério público de Eunápolis?
2. Quais as principais reivindicações dos professores?
3. Quais as principais conquistas?
4. Como tem sido a participação dos professores?
5. E na área de Educação Física?
6. Os professores de Educação Física se manifestam em relação às suas condições de trabalho?
7. Como o sindicato contribui, nesse caso?
8. Sobre o aprimoramento profissional, tem sido cumprido o que está disposto no estatuto?
9. E as questões salariais?
10. Como o sindicato se posiciona em relação às condições da escola pública?



**ANEXO H – Modelo da Carteira de Autorização Precária para o exercício do magistério sem formação específica.**



Estado da Bahia  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - DIREC

**AUTORIZAÇÃO PRECÁRIA**

Nº \_\_\_\_\_ Validade: \_\_\_\_\_ Anos: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

DIREC: \_\_\_\_\_

HABILITAÇÃO	GRAU

2x2

Eunápolis, de de 20

Processo Nº.

\_\_\_\_\_  
FUNCIONÁRIO RESPONSÁVEL

\_\_\_\_\_  
GERENTE

## ANEXO I – Consulta da SEC sobre Emissão de Habilitação Precária

*Pedida*  
*ANA ANAGAO*

### Legislação

Unidade: Câmara de Educação Básica

Número: 135/2002

Ano: 2002

### Ementa:

Parâcer- Consulta da SEC sobre: Emissão de Habilitação Precária Diretor, Vice-Diretor e Professor; Exercício da Função de Secretário Escolar; Língua Estrangeira Moderna; Progressão Parcial; Emissão de Documentos Escolares por Computador; Regularização de Vida Escolar; Conselhos Municipais- Competências

Texto:

### I – RELATÓRIO

A Ilma. Sra. Profª. ALDAIR CARVALHO ALMEIDA, Superintendente de Ensino da Secretaria da Educação do Estado da Bahia protocolou CONSULTA neste Conselho, em 27/2/2002, sobre diversos temas, a seguir enumerados:

#### "1. Emissão de "Habilitação Precária" para Diretor e Vice- Diretor

"O art. 64 da Lei 9394/96 estabelece a graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, II para o exercício dessas funções. As leis 9397/96 e a 938/90, ainda em vigor, possibilitam o exercício dessas funções, considerando, inclusive, outras habilitações.

*Em razão da realidade da maioria dos nossos municípios que não dispõe de profissional habilitado, conforme estabelece a Lei 9394/96, torna-se necessária orientação, a ser socializada por esta SEC, para o Sistema Estadual de Educação, nesta fase de transição."*

#### 2. Exercício da função de Secretário Escolar

"A SEC não trata deste assunto, mas é importante a definição de critérios para o seu exercício, já que era o MEC quem regulamentava os procedimentos para a emissão de "habilitação precária" antes de delegar para as Secretarias Estaduais todas as suas atividades burocráticas regionais."

#### 3. "Habilitação Precária" para professores

"O art. 62 da LDB estabelece a formação em nível superior para a função docente. Tendo em vista que a maioria dos municípios baianos não dispõe de professores com a formação estabelecida, em função da carência de cursos de licenciatura, é imprescindível a definição de critérios, nesta fase de transição, para emissão de "habilitação precária" ou algum outro instrumento que regule o exercício da função de professor não habilitado especificamente para determinada área."

#### 4. Língua Estrangeira Moderna

"Ressalta que, nas escolas públicas estaduais, essa disciplina consta do parte diversificada do currículo e, conforme art. 101 das Diretrizes Regimentais Básicas, aprovadas por esse CEE (Parâcer 134/2000, D. Oficial de 25/5/2000) não pode impedir a promoção do aluno. Urge, no entanto, orientações sobre o assunto para as escolas municipais e privadas."

#### 5. Progressão Parcial ("Dependência")

"É preciso que as escolas sejam devidamente orientadas sobre este assunto, especialmente no que se refere a alunos aprovados com "dependência" e que, ao final

do ano letivo, conseguem aprovação na série cursada no ano e continuam retidos na 'dependência' da série do ano anterior".

#### 6. Emissão de documentos escolares por computador

"Como as escolas, em sua maioria, encontram-se informatizadas, solicito que este CEE normatize a emissão de documentos oficiais por computador (diplomas, certificados, histórico escolar, atas de resultado final, dependência, colação de grau, adaptação, etc. Ressalto que sobre o assunto - emissão de histórico escolar - esta SUPEN vem orientando conforme o Parecer CEE n.º 97/93, resultante de consulta do nosso antigo DOE."

#### 7. Regularização de Vida Escolar

"Em razão da política de desturocratização dos serviços, adotada por esta SEC e da regulamentação de muitas atividades para as DIREC's, sugiro uma análise do assunto."

#### 8. Conselhos Municipais de Educação – CME" (competências)

"Diante de muitas consultas dos CME's esta SUPEN sobre a competência das atividades de execução de registro de diplomas, emissão de "habilitação precária" de Diretor, Vice – Diretor e Secretário Escolar solicito pronunciamento desse Egrégio Conselho."

#### II – fundamentação

A luz da legislação vigente, procederemos às considerações necessárias, obedecendo a sequência temática do Relatório.

#### 1. Emissão de "Habilitação Precária" para Diretor e Vice-Diretor

A SEC-BA fundamenta esta consulta no art. 64 da LDB/96:

"A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum."

Sobre esse item não há de se considerar os seguintes aspectos:

##### a. do ponto de vista prático

Não há profissionais suficientes para atender a demanda dos 417 municípios baianos;

##### b. do ponto de vista legal

b.1 A lei estabelece que "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação...". Acontece que a forma verbal "será feita" não estabelece o início obrigatório da ação, e sim um momento futuro, sem prazo determinado;

b.2 Vamos encontrar um prazo certo, um tempo determinado lá nas "DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS" (Título IX), art. 87, caput e §4º :

"É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

3

§1º...

§2º...

§3º...

§4º *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.\**

Adacemos essas prescrições ao **parágrafo único do art. 67**, cujo **TÍTULO VI** trata das **"PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO"** e em cujo contexto está incluso o **art. 64**, já criado na fundamentação deste item:

**"Parágrafo único.** *A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.\**

**Conclusão:** Os principais agentes do processo educacional são, respectivamente, o professor e o aluno. Sem eles não existe escola presencial. Ora, se para a formação do professor, a lei concedeu o prazo de 10 anos e se o parágrafo único informa que *"A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino"*, conclui-se que, pelo menos até o final da Década da Educação, estabelecida pela atual LDB, e que se completa em 19/12/2007, pode, sim, a **sec-ba** continuar expedindo **"Habilitação Precária"** para Diretor e Vice-Diretor, bastando que se cumpra e se comprove o previsto no citado art. 67, parágrafo único:

**"Parágrafo único.** *A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.\**

Acrescente-se que as Resoluções CEE- 599/79, Res. CEE-038/90 e Res. CEE-039/90, mais foram revogadas por este Colegiado e que a **"Habilitação Precária"** é extensiva a Diretor, Vice-Diretor, Secretário e Secretário Adjunto.

! **"Exercício da função de Secretário Escolar"**

informa a SEC-BA que a LDB/96 não trata deste assunto. *Permissa venia*, a função de Secretário Escolar está inclusa entre os **"PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO"** (título VI, arts. 61-67). Valem os mesmos critérios para a **"Habilitação Precária"** de Diretor e Vice-Diretor, pelo menos até 19/12/2007, com lastro nas multicitadas Resoluções Cee-599/79, Res. CEE- 038/90 e Res. CEE- 039/90, com a exigência já existente na Resolução CEE- 599/79, art. 2º, alínea "a" e que é ratificada pela LDB no art. 67, parágrafo único, cuja transcrição reitera-se a seguir:

**Parágrafo único.** *A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.\**

É esclarecedor lembrar que o recém-aprovado Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia acolhe e regulamenta o cargo de Secretário Escolar no contorno de sua atuação:

**"Art. 19 – O cargo em comissão de Secretário Escolar somente poderá ser exercido por servidor público estadual após aprovação prévia em processo seletivo interno e contratação, conforme critérios e procedimentos estabelecidos em regulamento." (Lei Estadual nº 3.261 de 29/5/2002).**

Assim, a atividade de Secretário Escolar continua garantida, exigindo-se "experiência docente" ou treinamento em serviço, extensivo à renovação de Autorização de todos os que já a obtiveram anteriormente, que fica, também, assegurada.

## 2. "Habilitação precária para Professores"

Vale dizer as devidas adaptações, a resposta já estabelecida para o item 1, com amparo no já referido texto da LDB/96, "disposições transitórias" (Título IX), art. 87, caput e § 4º.

"É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º...

§ 2º...

§ 3º

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço."

No plano estadual, o novo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia prevê a existência de professores não-licenciados com as seguintes formas de enquadramento:

"Art. 59 - Fica assegurado aos atuais professores não licenciados o direito ao enquadramento na carreira do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, quando obtiverem a habilitação específica para o exercício do magistério.

§ 1.º - Para fins do disposto no caput deste artigo, consideram-se professores não licenciados os servidores em exercício do magistério sem titulação específica, nos termos da legislação federal e das resoluções do Conselho Estadual de Educação.

§ 2.º - Os professores não licenciados permanecerão, obrigatoriamente, em regência de classe, salvo os que vierem a ocupar Cargos em Comissão, nos termos desta Lei." (Lei Estadual n.º 8.261, de 29/5/2002).

Confirme-se pois, que até 19/12/2007, a lei flexibiliza outras formas de capacitação de professor, inclusive "por treinamento em serviço". Sobre a "definição de critérios", para habilitação precária de professores requerida pela SEC-BA, por se tratar de um assunto normativo específico, o tratamento adequado é uma Resolução específica, a ser discutida, oportunamente, por este Colegiado.

## 3. "Língua Estrangeira moderna"

É passível de revisão o texto do art. 101 das Diretrizes Regimentais Básicas aprovadas pelo CEE-BA (Parecer 134-2000). A exigência de Língua Estrangeira Moderna consta da LDB/96 como disciplina obrigatória (art. 26, §5º). O que vem confundindo os mantenedores de Educação Básica é que, embora seja obrigatória, a inclusão de Inglês, Espanhol, Francês, etc. está indicada na Parte Diversificada do currículo.

É por que isso ocorre? É simples. É exatamente porque existe diversidade de oferta de línguas estrangeiras modernas. Assim, para efeito de circulação de estudos, podem-se acóher conhecimentos de Inglês, ou Espanhol, ou Francês, ou Alemão, etc., bastando que esses conteúdos mantenham entre si equivalente valor formativo. Pelo exposto, reprovação ou retenção em Língua Estrangeira Moderna impede, sim, a promoção do aluno.

Antes que ocorra a inclusão de uma segunda ou terceira Língua Estrangeira Moderna, seus conteúdos continuam obrigatórios (LDB/96, art. 26, §5º):

**“§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (grifos do Relator para esclarecer sobre a obrigatoriedade, o piso mínimo e o teto em aberto).**

Uma outra prova de que Língua Estrangeira moderna é obrigatória no Currículo é que a Lei fixa o prazo inicial da obrigatoriedade (“a partir da quinta série”), reservando-se, portanto, a não-obrigatoriedade apenas às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conclusão: Retenção ou reprovação em Língua Estrangeira impede a promoção de aluno.

#### 5. “Progressão Parcial (Dependência)”

A Ldb/96 não fixa quantas vezes ou por quantos anos um aluno pode fazer a mesma “dependência”. Assim, a “dependência” pode ser repetida até a 8ª série (Ensino Fundamental) ou 3ª série (Ensino Médio), isso porque existe uma limitação imposta pela Resolução CEE- 127/97, art. 15, §3º:

*“... será facultado, ainda, ao aluno que não lograr aproveitamento em todas as disciplinas da 8ª série do Ensino Fundamental ou da 3ª série do Ensino Médio cursar, no ano seguinte, apenas as disciplinas em que não obteve aprovação.”*

#### Conclusões:

- a. ao aluno é permitido repetir “dependência” (progressão parcial) até a 8ª série no Ensino Fundamental e até a 3ª série no Ensino Médio;
- b. o instituto da “dependência” e sua forma de operacionalização dependem da previsão no Regimento Escolar dos estabelecimentos organizados em regime seriado, que convierem em adotá-la;
- c. as avaliações da “dependência” ou progressão parcial devem ser antecipadas para antes da conclusão do ano letivo presente e devem abranger, total ou parcialmente, componentes curriculares das disciplinas em dependência;
- d. havendo retenção ou reprovação nas duas séries conclusivas da Educação Básica (8ª do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio), faculta-se ao educando cursar, no ano seguinte, apenas os conteúdos da disciplina (Ensino Fundamental) ou da área de conhecimento (Ensino Médio) em que se registrou a “dependência”;
- e. a Resolução CEE-127/97 estabelece o máximo de três disciplinas como “dependência” da série ou séries anteriores, o que só existe, atualmente, no Ensino Fundamental. Fica aqui a sugestão de que, no Ensino Médio, aceitar-se-á progressão parcial ou “dependência” de até duas das três áreas previstas na Resolução CEB/CNE-3/98, art. 10, com suas alíneas e parágrafos;
- f. a progressão parcial acontece a partir da 5ª série e não é permitida a matrícula no Ensino Médio sem a conclusão do Ensino Fundamental.

#### 6. “Emissão de documentos escolares por computador”

Continuam em vigor as orientações contidas no Parecer CEE- 97/93, da lavra do eminente Conselheiro Antonio de Pádua Carneiro, o que deve ser complementado por dispositivos de cada Regimento Escolar, desde que não firam princípios de ordem pública. Em consonância com análise prévia da Unidade Técnica deste Conselho, lembramos que “os elementos mínimos que devem figurar no diploma ou certificado são elencados na Res. CEB/CNE-04/98, também pontuados na Res. CEE-015/2001, artigos 12 e 13 com respectivos parágrafos” (CEE-BA- Unidade Técnica).

**Conclusão:** É legal e legítima a emissão de documentos escolares por computador, desde que seja obedecida a legislação pertinente, a exemplo do Parecer CEE-97/93.

7. "Regularização de vida escolar"

Este assunto deve, realmente, ser reanalisado pelo CEE-BA. Dada a amplitude do tema, sugerimos que o assunto seja discutido em Resolução própria, que atualize os textos preexistentes.

8. "Conselhos Municipais de Educação – CME"

Trata-se de Consulta de Conselhos Municipais de Educação à SEC a respeito de "atividades de execução de registro de diplomas, emissão de habilitação precária" de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar".

Quer-se dividir esta Consulta em dois tópicos básicos:

a) registro de diplomas

A Ldb/96 não trata de registro de diplomas na Educação Básica, o que está prescrito restringe-se ao disposto no art. 24, VII:

"VII – cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis."

Em resumo e mais ainda: Não há por que registrar "diplomas" e "certificados" na Educação Básica, cuja emissão tem fé pública e previsão legal, porque pressupõe Autorização prévia da instituição de ensino emitente, o que constitui ato administrativo de natureza concessiva. Ressalte-se que Portaria da SEC, do final do mandato do Ex.<sup>ma</sup> Sr. Secretário Prof. Edlaon Freire, confirma esse dispositivo e repassa aos estabelecimentos de ensino a competência de emitir "históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis". Acrescente-se que a Portaria MEC n.º 399, de 28/6/1999, que tratava do tema "registro de diplomas" foi revogada pela Portaria MEC, n.º 524, de 12/6/1998.

a emissão de "habilitação precária", de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar

Querem-se frisar os procedimentos recomendados no item 1 desta Consulta, em referência a quaisquer estabelecimentos de Educação Básica, mantidos pelo Estado da Bahia, por municípios balneares ou por instituições privadas de ensino desta unidade federativa. No Sistema Estadual de Ensino, o agente emissor é a própria Secretaria da Educação do Estado da Bahia; reserva-se à Secretaria de Educação de cada município (com Sistema Municipal de Ensino organizado e Conselho em pleno funcionamento) a emissão dessas habilitações precárias.

III – CONCLUSÃO E VOTO

Ante o exposto, somos de parecer que este Conselho aprove as respostas à consulta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, formuladas em 27/2/2002, com a forma e conteúdo indicados na Fundamentação deste Parecer, que passam a integrar a Conclusão e Voto para atender requisitos regimentais de decisão colegiada e publicidade do ato.

Salvador, 12 de agosto de 2002

José Nilton Carvalho Pereira  
Conselheiro Relator

Data de Publicação no D.O.:

Homologação:

Conselheiros:

Observação:

Ato aprovado na 198ª Sessão Plenária de 12 de agosto de 2002  
Comissão de Direto Educacional  
Relator Conselheiro José Nilton Carvalho Pereira  
Processo nº 0 CEE- 0011475-0/2002  
Consulta - SEC/SUPEN - Salvador - Ba

Secretaria da Educação do Estado da Bahia -  
Conselho Estadual de Educação -

*Nilton Carvalho*

## ANEXO J – Folder da 1ª Conferência Regional da Educação Básica

**CONFERÊNCIA REGIONAL**

"Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar as que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente."

Paulo Freire

Governador  
**Jaques Wagner**

Vice-Governador  
**Edmundo Pereira**

Secretário de Educação  
**Adeum Hilário Souer**

Diretor Regional de Educação - DIREC 08  
**Sandra Regina Chagas dos Santos**

Coordenadora de Desenvolvimento da Educação Básica  
**Adil Santos Moreira**

Coordenador de Atendimento à Rede Escolar  
**Gildásia Almeida Júnior**

Coordenadora IV  
**Adeci Pereira Lira**

Secretária Administrativa  
**Elizabeth Andrade Moreira**

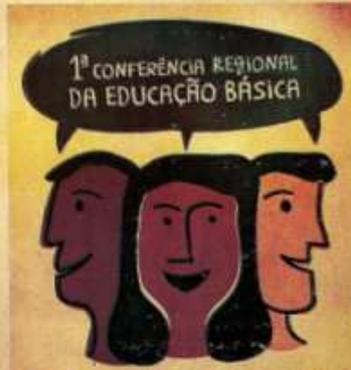
Equipe Técnica / DIREC - 08  
Pessoal de Apoio / DIREC - 08

  
GOVERNO DA Bahia  
TERRA DE TUDO MÓS  
Secretaria de Educação

Apoio:  
Prefeituras dos Municípios jurisdicionados à Direc 08

CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO  
EUNÁPOLIS

**1ª CONFERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**A ESCOLA É AÇÃO DE TODOS NÓS**

"Os desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação"

23 e 24 de Novembro de 2007  
Centro de Convenções do Descobrimento  
Porto Seguro-BA

DIREC 08 - Eunápolis

## PÚBLICO ALVO

Estudantes, pais, gestores estaduais, gestores municipais, gestores da educação básica privada, professores, funcionários das diversas áreas de educação; Ministério Público e sociedade civil organizada.

## OBJETIVOS

- Promover a reflexão acerca das políticas educacionais no âmbito da DIREC 08, buscando articular um Sistema Único de Educação Básica com qualidade.
- Estabelecer, a partir da 1ª Conferência Regional de Educação Básica, um diálogo constante com todos os segmentos sociais, por meio da realização de encontros e acompanhamento das discussões dos eixos temáticos abordados.
- Definir parâmetros e diretrizes sócio-educativas para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.
- Apontar propostas de políticas públicas para a educação básica que promovam o desenvolvimento sustentável, enfatizando a educação do campo, de forma articulada entre os sistemas de ensino.
- Possibilitar a aproximação e a integração da educação básica com o Ensino Superior, objetivando a articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão.
- Elaborar um documento síntese das discussões consensuadas, a partir dos eixos temáticos em questão, contribuindo, desse modo, com a construção de um sistema articulado de ensino.
- Elaborar propostas que expressem o desejo social de uma política educacional democrática e inclusiva capaz de atender as diversidades regionais.

## PROGRAMAÇÃO

23/11/2007

Manhã:

- 8h - Credenciamento
- 9h - Momento Cultural
- 9h30m - Cerimonial de abertura
- 10h30m - Leitura e Aprovação do Regimento
- 11h - Palestra: Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação
- 12h20m - Almoço

Tarde:

- 14h - Eixos temáticos (salas selecionadas por tema)
- 16h - Intervalo
- 16h20m - Debate (Calôquias)
- 18h - Encerramento

24/11/2007

Manhã:

- 8h - Eixos Temáticos (Construção das propostas para a Conferência Estadual)
- 10h - Intervalo
- 10h30m - Fechamento das propostas
- 12h20m - Almoço

Tarde:

- 14h - Plenária por segmento para eleição de delegados à Conferência Estadual
- 15h - Intervalo
- 15h30m - Plenária Final - Culminância dos Trabalhos
- 16h30m - Encerramento

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora  
Sandra Regina Chagas dos Santos

DIREC  
Jussara Almeida Chagas  
Márcia Batelha

APLB-Sindicato  
Jorge Filho de Amorim

Conselho Municipal de Educação  
Jovito Lima dos Santos

Secretaria Municipal de Educação  
Terezinha Siviéro Farias

Representantes do Ensino Superior  
UNEB: Iriena Moreira Lopes  
CEFET: Heleiza Fancieri Steico  
FACSUL: Raimundo Alves de Souza

**ANEXO L -- Vídeo – Observação dos espaços destinados às aulas de Educação Física.**

**ANEXO M – Projeto Pedagógico da Escola Anésia Guimarães****ESCOLA MUNICIPAL ANÉSIA GUIMARÃES**

*Rua Bela Vista, 690 – Pequi – Eunápolis - Bahia*

**PROJETO PEDAGÓGICO****“CONVIVER MELHOR NA ESCOLA”**

2004.

“ Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no campo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”  
( Paulo Freire )

## 1. APRESENTAÇÃO

O Projeto "Conviver melhor na Escola", é um projeto transversal, nortado por quatro etapas geradoras de conhecimento:

- Cidadania
- Saúde
- Meio ambiente
- Oficinas de reciclagem

Será um projeto inovador na Escola Municipal Anésia Guimarães, contemplando seu plano escolar de tornar-se uma escola reparadora, equalizadora e qualificadora de uma formação para o exercício da cidadania.

## 2. PÚBLICO ALVO

- Alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Escola Municipal Anésia Guimarães;
- Pais;
- Comunidade;

## 3. RESPONSÁVEIS PELO PROJETO

- Direção, Coordenação, Docentes, Corpo Administrativo, Pessoal de apoio, e os Discentes da Escola Municipal Anésia Guimarães.

## 4. PERÍODO

Este projeto será desenvolvido durante o ano letivo de 2004, em etapas:

1ª Etapa:

Acontecerá durante a I unidade: de 22/03 a 28/05/2004  
Com Eixo Temático: "Ser cidadão"

2ª Etapa:

Será desenvolvida durante a II unidade, de 29/05 a 07/08/2004  
Com Eixo Temático: "Saúde: Como cuidar bem do meu corpo"

3ª Etapa:

Acontecerá durante a III unidade, de 09/08 a 07/10/2004  
Com Eixo Temático: "Meio Ambiente: água, fonte de vida"

4ª Etapa:

Será desenvolvida durante a IV unidade: 08/10 a 14/12/2004  
Com Eixo Temático: "Reciclagem: Oficinas de Artes".

## 5. JUSTIFICATIVA

Após reunião pedagógica realizada em 03 de março de 2004, nesta Unidade de Ensino, com a participação da Administração, Coordenação e todo o Corpo Docente, pudemos constatar, através de uma análise e diagnóstico da "Escola que temos e a Escola que queremos", e diante das dificuldades encontradas em relação aos alunos, professores, setor pedagógico, direção, pessoal administrativo, apoio e necessidade de mudar nossa prática pedagógica, chegamos a conclusão que estas dificuldades estão interferindo no bom andamento da escola e no desenvolvimento sócio-cognitivo do aluno. Daí nossa proposta, que busca transformar a escola em um espaço de ensino não só produtivo mas dinâmico e prazeroso. Tendo consciência de que essa mudança pressupõe em esforço de todos.

## 6. DIFICULDADES ENCONTRADAS

### a) Quanto ao aluno.

- Falta de acompanhamento familiar;
- Condições financeiras inadequadas;
- Falta de comprometimento com a educação;
- Agressividade acentuada;
- Falta de expectativa de vida;
- Falta de conservação do patrimônio escolar;
- Dificuldade de convivência social;
- Desmotivação.

### b) Quanto ao pedagógico.

- Falta de material didático: livros, brinquedos, vídeo, e retro-projetor;
- Funcionamento precário da biblioteca;

### c) Quanto aos professores.

- Falta de capacitação;
- Falta de palestras sobre temas específicos;
- Conciliar várias disciplinas;
- Incoerência entre formação e função;
- Desmotivação;
- Dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar

## 7. OBJETIVO GERAL

Espera-se que ao finalizarmos o projeto, o aluno, através do exercício da cidadania, saiba usar os seus direitos, praticar deveres perante a Sociedade e a Escola, cuidar bem do seu corpo para ter uma melhor qualidade de vida, cuidar bem e valorizar o Meio Ambiente como forma de sobrevivência do planeta e do ser humano. Que ele seja um cidadão consciente, preparado para a vida e acreditando em si. "Como condutas de seu processo de aprendizagem" (Obland, 1984)

## 8.OBJETIVO ESPECÍFICO

Espera-se que ao final do ano letivo os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

## 9.EMBASAMENTO TEÓRICO

Este projeto fundamenta-se nas bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Onde diz que:

- Segundo a Lei Federal nº 9394, de 20/12/96, *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*, estabelece que, " A educação dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".
- O exercício da exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabendo ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural.

Apresentando-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

- Baseado neste fundamento, elaboramos este projeto com o objetivo de formarmos cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade.

## CONTEÚDOS TRABALHADOS NA I UNIDADE

a)Área de Linguagem: (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física)

- Leitura compreensão e interpretação de textos informativos, trechos de livros, etc.), letras de músicas,
- Produção de textos (orais, escritos e visuais);
- Percepção audiovisual,
- Teatro.