

Hugo Eduardo Peres

**Educação Física e mundo do trabalho: um estudo sobre
concepções de educação física numa escola profissionalizante**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - 2007**

Hugo Eduardo Peres

**Educação Física e mundo do trabalho: um estudo sobre
concepções de educação física numa escola profissionalizante**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno

Banca Examinadora

Dra. Maria de Araújo Nepomuceno (Presidente)

Dr. Fernando Mascarenhas (UFG)

Dra. Lucia Helena Rincon Afonso (UCG)

Goiânia, 11 de setembro de 2007.

Dedicatória

A minha mãe, a minha esposa e a minha tia:
mulheres da minha vida! E ao meu filho, Rafael,
que está por chegar...

Agradecimentos

À professora Dra. Maria de Araújo Nepomuceno pela orientação contínua e competente desta dissertação. E, também pela paciência e dedicação à minha pessoa durante a orientação de todo este trabalho.

À banca de qualificação formada pela orientadora deste trabalho, pelo professor Dr. José Carlos Libâneo e pela professora Dra. Lucia Helena Rincon Afonso. As observações críticas deste professor e desta professora contribuíram significativamente para enriquecer as reflexões realizadas nesta dissertação.

À banca de defesa formada pela orientadora deste trabalho, pelo professor Dr. Fernando Mascarenhas e pela professora Dra. Lucia Helena Rincon Afonso.

Aos professores do Mestrado em Educação pela possibilidade de compartilhar os saberes, e por colaborarem para o meu crescimento pessoal e profissional.

À secretária do Mestrado, Sabrina de Souza Rodrigues Barreto pelo atendimento atencioso e gentil.

Aos professores de Educação Física do Cefet-GO — sujeitos desta pesquisa —, pela inestimável colaboração que a viabilizou, pela disponibilidade e paciência. Para eles, especialmente, minha gratidão.

À direção do CEFET-GO na pessoa de Fernanda Posch Rios, por ter possibilitado a realização desta pesquisa, e, também, ao professor José Francisco Galvão Aires, do Cefet-GO, pelo apoio durante todo seu percurso de campo.

Aos colegas do Mestrado em Educação, pela companhia, troca de saberes e amizade.

À minha família, pelo apoio emocional contínuo, sincero e certo durante todos os dias da minha vida.

Ao Nelson Soares dos Santos pelas discussões que reforçaram meus intentos de realizar o mestrado em educação.

Resumo

Este trabalho investigativo, realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, tem como objetivo compreender as relações existentes entre as práticas de educação física que ocorrem no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), instituição educativa que prepara profissionais para o mercado de trabalho, e a formação profissional exigida pelo mundo do trabalho. Os sujeitos desta pesquisa: professores de Educação Física do ensino médio, buscados no Cefet-GO, foram investigados a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, por meio do qual, procurou-se obter respostas para as principais questões levantadas nesta pesquisa. O ingresso na escola permitiu o entendimento da existência de relações claras entre as aulas de educação física ministradas e o mundo do trabalho e a ausência de um projeto político-pedagógico que subsidiasse as práticas dos professores. Dentre as principais categorias de análise selecionadas, para auxiliar nos caminhos desta pesquisa, constam as que buscam deixar claras as relações estabelecidas entre trabalho e educação, discutidas especialmente por Frigotto e Gentili; as que visam esclarecer, a cisão entre trabalho intelectual e manual, desenvolvidas por Kuenzer; e as que discutem e a idéia de escola unitária pensadas por Gramsci. A partir da investigação realizada, as concepções que fundamentam as práticas de educação física desenvolvidas no Cefet-GO e as suas finalidades destas práticas puderam ser compreendidas, tendo como parâmetro as principais abordagens que influenciaram a educação física a partir dos anos 1980. Apreendeu-se que, a superação da contradição existente entre a educação física e a preparação para o mundo do trabalho, para a formação de um sujeito crítico e emancipado se faz necessário tendo como pilar para a sustentação das práticas de educação física, uma perspectiva crítica.

Palavras-chave: educação física; mundo do trabalho; ensino médio; escola unitária.

Abstract

This research work, accomplished through a qualitative research, aims at understanding the existent relations between the physical education practices at the Federal Center of Technological Education of Goiás (Cefet-GO), an educational institution that prepares professionals for the job market, and the professional formation required by the job market. The subjects of this research: teachers of physical education at the secondary school level, in Cefet-GO, were initially surveyed by means of a semi-structured interview, through which we tried to obtain answers to the major questions posed in this research. The admission to the Cefet-GO allowed us to understand the existence of clear relation between the physical education classes given and the job market and the lack of a political-pedagogic project to support the teachers' practices. Among the main categories of analysis selected to aid us throughout this research, there are those that try to show a clear picture of the relations established between work and education, especially discussed by Frigotto and Gentili; those that try to clarify the divergence between intellectual and manual work, developed by Kuenzer; and those that discuss the idea of a unified school thought of by Gramsci. From this investigation, the conceptions upon which the physical education practices developed at Cefet-GO are based and their purposes with these practices could then be understood, having as a parameter the main approaches that have influenced the physical education since the 1980's. It was concluded that it is necessary to overcome the existing contradiction between the physical education and the preparation for the job market for the formation of a conscious and free individual, having in mind a critical perspective as a support for the physical education practices.

Key words: physical education; job market; secondary school; unitary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08	
CAPÍTULO I		
A EDUCAÇÃO, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO		22
1.1 A relação entre educação e trabalho	22	
1.2 O ensino médio no Brasil e a dualidade estrutural	34	
1.3 A escola unitária	39	
CAPÍTULO II		
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: tendências e práticas no ensino médio		48
2.1 A educação física no Brasil	49	
2.2 Educação física no ensino médio	68	
CAPÍTULO III		
PERFIL DO CEFET-GO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FALA DE SEUS PROFESSORES		77
3.1 O perfil do Cefet	77	
3.2 A educação física e seu papel social na fala dos professores do Cefet-GO	84	
Á GUIA DE CONCLUSÃO.....	102	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108	
ANEXO		

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar as relações que se estabelecem entre as práticas de ensino de educação física que ocorrem no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) e o mundo do trabalho. Teve especificamente como objeto de suas preocupações a busca de uma resposta às seguintes questões: qual é concepção de educação física que fundamenta as práticas de ensino dos professores do Cefet-GO? Em decorrência, qual é o objetivo das práticas de educação física ministradas por tais professores? Em outras palavras, qual a relação entre as práticas de educação física desenvolvidas nessa escola profissionalizante e o mundo do trabalho?

O interesse em desenvolver esta pesquisa científica decorre da importância da discussão acerca das relações entre educação e mundo do trabalho que vem aparecendo de modo muito genérico nos estudos que tratam dessa temática (Kuenzer, 2002, p. 16). Nesse sentido, um estudo que busque equacionar as relações concretas entre as práticas de educação física que realmente são vivenciadas pelos alunos que estão cursando o ensino médio em uma escola profissionalizante poderá contribuir para lançar luzes sobre essa discussão. O pesquisador, além de uma formação em educação física, é graduado em ciências econômicas, o que o levou a investigar os vínculos existentes entre a educação física e o mundo do trabalho, além de ter sido motivado pelas leituras realizadas acerca do assunto.

As práticas de educação física ministradas pelos cursos médios do Cefet-GO, têm um fim pedagógico específico a cumprir. Conhecer, pois, a concepção de educação física que sustenta tais práticas, e, simultaneamente, desvendar o sentido de sua finalidade, talvez possa contribuir para as discussões que, na atualidade, buscam compreender, de modo mais profundo, as questões relacionadas com as práticas de educação física que vem ocorrendo nas escolas profissionalizantes do Brasil.

Embora, para a realização deste estudo, desde o seu início, tenham sido realizadas pesquisa bibliográfica e documental, a investigação visou atingir o objetivo proposto e responder às questões formuladas no decorrer do processo investigativo, por meio de

pesquisa de campo realizada no Cefet-GO com os *professores que ministram aulas de educação física* para os alunos do ensino médio¹.

Essa escola foi escolhida como *campo de pesquisa* pelo lugar expressivo que ocupa entre as escolas profissionalizantes do contexto social goiano em que se insere. Assim, pelos objetivos delineados, pela questão que buscou responder, pelos sujeitos de pesquisa priorizados, pela razão apontada para escolher o campo de investigação e, ainda, pelos caminhos metodológicos que percorreu, enfim, pelo conjunto de suas características básicas, este trabalho inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa não se realiza visando exatamente “responder a questões prévias ou [a] testar hipóteses”, mas a privilegiar, “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16) Segundo estes mesmos autores, o intuito dos investigadores que optam pela pesquisa qualitativa deve ser, inicialmente, o de estar cuidadosamente atento ao

comportamento e experiências humanas (...), [tentando] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e [descrevem] em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan; Biklen, 1994, p.70)

A educação física como prática educativa, de acordo com alguns estudiosos, pode ser um meio eficaz, de garantir o exercício da hegemonia dominante nas sociedades capitalistas, a medida que busca disciplinar o corpo e formar trabalhadores mais saudáveis e apropriados para o processo de produção material que nelas se realiza. Bracht (1999) afirma que o surgimento da educação física se deu de um lado,

para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo (...) e, [de] outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. (Bracht, 1999, p. 73)

Sempre intrigou o investigador desta dissertação, verificar se essa função atribuída à educação física é de fato real, ou seja, se a educação física serve como instrumento de preparação para o mundo do trabalho. Afinal, a partir dos anos 1980, diversas abordagens utilizadas pela educação física como disciplina vêm questionando, e

¹ Os professores de educação física do ensino médio são os sujeitos desta pesquisa, pois apenas para esse nível de ensino essa disciplina é obrigatória.

mesmo se posicionando contrárias a essa concepção, com destaque para as abordagens críticas, que fundamentam o pensamento do autor.

De acordo com o texto que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCNs, 1998, p. 24), as abordagens que influenciaram a educação física a partir de meados dos anos 1970 foram a psicomotora, a construtivista, a desenvolvimentista e as críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória). Essas abordagens foram fundamentais para a construção das concepções e práticas da educação física realizadas pelos profissionais da área na atualidade. A construção histórica da educação física no Brasil, os fundamentos das abordagens que influenciaram essa disciplina, o seu papel, e a exigência legal de sua prática no ensino médio serão desenvolvidos no capítulo I desta dissertação.

A busca pela educação em geral é tida, desde a Revolução Francesa e a Industrial como condição de correção das mazelas sociais provocadas pelo capitalismo nascente, como mecanismo de correção das desigualdades próprias desse modelo econômico (Nepomuceno, 1994, p. 92), e como condição de acesso ao emprego. Esta última reformulada pelo discurso neoliberal², pois, diga-se de passagem, não é possível estabelecer garantias de emprego em uma economia capitalista. A corrida frenética por emprego é cotidianamente materializada por meio de situações concretas, tais como: o alto número de concorrentes na busca por vaga em instituições públicas e privadas, o aumento das formas de precarização do trabalho, a informalidade econômica utilizada como válvula de escape para o elevado quadro de desemprego que vigora no país, dentre outras evidências. (Bianchetti, 2001)

Enguita (1989) aponta duas fontes de mal-estar produzidas pelo capitalismo: a primeira relaciona-se ao aumento das necessidades individuais, despertadas pela “comunicação de massa, pela publicidade e pela visão da outra parte dentro de uma distribuição desigual da riqueza, crescem muito mais rapidamente que nossas possibilidades”. (Enguita, 1989, p. 5-6); a segunda é a ilusão de que na sociedade, existem oportunidades para todos. Esta “suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados”. (Enguita, 1989, p. 6)

² “A desigualdade dos homens é o pressuposto fundamental dessa concepção”, afirma Bianchetti (2001, p. 72). O discurso dominante defende posições individuais em detrimento dos valores coletivos. O Estado reduz sua interferência no mercado, tornando-se apenas um normatizador da economia, isto é, a participação e a intervenção do Estado na economia se reduzem ao mínimo. Cria-se uma ilusão (falso discurso) para os indivíduos de que tudo é possível por meio do esforço próprio, o que na realidade se traduz em um grande engodo.

A grande maioria dos trabalhadores, atualmente, não possui controle sobre o seu processo de trabalho. Ele é determinado pelos proprietários ou pelos responsáveis pela estruturação da produção. O trabalhador não é dono do seu próprio tempo, portanto não “controla a duração nem a intensidade de seu trabalho”. (Enguita, 1989, p. 9)

A compreensão do desdobramento histórico do capitalismo, por seus diversos modelos de produção taylorismo³, fordismo⁴, toyotismo⁵ e acumulação flexível⁶, possibilita apreender o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o próprio metabolismo social do capital. Esse desdobramento, à medida que foi se encaminhando para sua fase atual, passou a exigir trabalhadores extremamente qualificados e capazes de adaptarem-se rapidamente aos desafios apresentados por atividades que mudam sem cessar. (Debrey, 2003)

Essas idéias sobre o desdobramento histórico do capitalismo, rapidamente esboçadas, visam oferecer subsídios que possam contribuir para problematizar com maior profundidade as questões fundamentais desta investigação. Visando ampliar e aprofundar as possibilidades de resposta a essas questões, podem-se acrescentar mais algumas: por que e para que os alunos do Cefet-GO fazem educação física? Quais as práticas de educação física desenvolvidas *com e por* esses alunos? Existe uma relação direta entre essas práticas

³ Esse modelo visa “a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, a qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos”. (Taylor apud Debrey, 2003, p. 17). “Frente à divisão manufatureira do trabalho, o taylorismo representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro, mas seu método é qualitativamente distinto”. (Enguita, apud Debrey, 2003, p. 17).

⁴ “O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem (...) supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêm diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo é reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo”. (Debrey, 2003, p. 18).

⁵ “Ele se fundamenta num padrão organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho”. (Antunes, apud Debrey, 2003, p. 21).

⁶ A acumulação flexível “estabelece a integração de distintas seqüências de trabalho em um mesmo processo, diminuindo a porosidade e o retrabalho, visando ao aumento da produtividade. Esse processo tem por fundamentação a integração sistêmica, tanto organizacional como tecnológica, em que as máquinas controlam suas próprias operações. Tais mudanças implicam necessariamente novas demandas de qualificação, bem como a desqualificação e a exclusão dos trabalhadores que impactam o mundo do trabalho e os sistemas de ensino”. (Carneiro, apud Debrey, 2003, p. 22).

e a sua formação profissional? O que pensaram os professores de educação física do ensino médio do Cefet-GO a respeito de educar o corpo, tendo em vista a profissão ou, em outros termos, o mundo do trabalho? Essas e as já apresentadas são as principais questões que este trabalho buscou responder. E o fez por meio do estudo da concepção de educação física ensinada e das práticas de ensino da educação física que vêm sendo ministradas aos alunos do ensino médio do Cefet-GO, de acordo com a perspectiva apontada pelos professores que as ministram.

Em pesquisas preliminares de campo, percebeu-se que a educação física da escola está organizada em modalidades esportivas. Foram oferecidas pelo Cefet-GO, no segundo semestre de 2006, as modalidades de voleibol masculino e feminino, handebol masculino e misto, condicionamento físico, musculação, futsal masculino e feminino e basquetebol masculino. Toda prática esportiva somente é feita na escola, após um exame médico específico para verificar se o aluno está apto fisicamente para a realização das atividades.

Apenas os alunos do ensino médio da escola são obrigados a cursar educação física, mas os alunos dos demais cursos oferecidos pela instituição, incluindo os de nível superior, cursam educação física como disciplina optativa, recebendo aulas com os alunos do ensino médio, segundo informações do Coordenador da Educação Física do Cefet-GO.

Deve-se esclarecer que o ensino superior ministrado por esse tipo de instituição tem um caráter tecnológico, isto é, diferencia-se das demais formas de ensino superior ministradas no país. A fim de cumprir esta tarefa, o Cefet-GO a partir de 2001, organiza os pré-requisitos necessários à sua concretização, por meio da manutenção dos cursos técnicos de nível médio, redução de oferta de vagas regulares para o ensino médio, realização de exame vestibular para os cursos de nível superior de tecnologia (Moreyra, 2002, p. 122).

O Cefet-GO surgiu inicialmente como Escola de Aprendizes Artífices, fundada na cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás, em 1909.⁷ Em julho de 1942, ocasião em que Goiânia foi inaugurada como a nova capital do estado de Goiás, a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida para Goiânia e denominada Escola Técnica de Goiânia (Nepomuceno, 1994, p. 41) Sua federalização ocorreu em 1959 e, no aspecto pedagógico, seu foco principal passou a ser o setor industrial. A mudança de Escola

⁷ Seu objetivo, naquele tempo, era “a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos”. (Moreyra, 2002, p. 103).

Técnica Federal de Goiás para Cefet-GO⁸ foi iniciada no início da década de 1990, porém apenas em 1999 se deu a transformação, com a implantação de cursos superiores. A Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, no seu artigo terceiro, definiu a transformação das escolas técnicas em centros federais de educação tecnológica. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que configurou os novos centros como instituições especializadas de educação profissional. (Moreyra, 2002, p.116-117).

Atualmente, o Cefet-GO desenvolve o ensino médio da educação básica (propedêutico) com duração de três anos, o curso técnico, em dois anos, e o curso superior tecnológico, em três anos. Um estudo mais aprofundado desses aspectos da educação ministrada pelo Cefet será feito no decorrer desta investigação.

Uma escola que tem entre seus objetivos a preocupação com a “integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo” (Moreyra, 2002, p. 117), em outros termos, visa promover uma educação que prepara para o mundo do trabalho, para o trabalho, enfim. Os estudos de Frigotto (2003) mostram que a relação educação e trabalho que vem ocorrendo nos processos educativos no momento atual do desenvolvimento do capitalismo não contribui para a preparação de um cidadão crítico. Adorno (2003) afirma que o que vem ocorrendo é uma semiformação, que busca garantir a reprodução do capital e a produção do lucro. Segundo o autor, o que vem se dando, portanto, é

a inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social. [E afirma ainda] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. (Adorno, 2003, p. 27)

Assim, a educação para o trabalho está impregnada de elementos que, se, à primeira vista, parecem ajudar a construir uma consciência crítica do cidadão trabalhador, ajudando-o a inserir-se no mundo do trabalho, parece esconder uma faceta ainda não percebida: a construção de condições para a reprodução do capital por meio da formação, muitas vezes, de uma mão-de-obra de reserva qualificada, que se constitui como capital humano. Essa teoria afirma que “a produtividade é maior para pessoas com mais educação dentro de cada classe de ocupações” (Carnoy; Levin, 1987, p. 193). A teoria do capital humano “desempenhou papel central na certificação e legitimação científica de que a

⁸ Os centros federais de educação tecnológica possuem como característica básica a oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior.

escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva” (Gentili, 2002, p. 53). Nesse sentido, Schultz (apud Saviani, 2002) assinala que, ao analisar

a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou-se que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária, e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do “valor econômico da educação”. (Schultz *apud* Saviani, 2002, p. 23)

A preocupação com a formação de uma mão-de-obra qualificada para constituir-se apenas como exército de reserva explica-se possivelmente pelo fato de o mundo do trabalho exigir trabalhadores com “flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico emocional”. (Frigotto, 2003, p. 157) E mais, buscam-se profissionais que atendam ao processo produtivo emergente, o que exige, cada vez mais, trabalhadores com múltiplas capacidades e com diversas especializações. A elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores possibilita o aumento da reprodução do capital, mas, por outro lado provoca insatisfação, pela subutilização da capacidade intelectual do trabalhador.

A idéia da necessidade de formação contínua do trabalhador encontra seu corolário nas preocupações do trabalhador que acredita, cada vez mais, que níveis mais elevados de escolaridade ajudam a colocá-lo e, mantê-lo, no mundo do trabalho. Associado a isso, persiste, ainda, a idéia da escola como centro de construção de conhecimento e de desvelamento do mundo, corroborada pela crença de que, uma vez passando por ela, o homem estará preparado não somente para o mundo do trabalho, mas para uma vida mais feliz.

Deduz-se do exposto que existem pelo menos duas concepções sobre o papel da educação para o trabalhador. De um lado, o pensamento e as crenças dos próprios trabalhadores nas possibilidades de ascensão social e empregabilidade mediante aquisição de escolaridade, e, de outro, as preocupações dos gestores do sistema capitalista em defender as condições educacionais propícias à manutenção da reprodução do capital. Assim, a propalada educação continuada como formação para o trabalho tem como objetivo minorar os problemas sociais estruturais. Em linha de raciocínio semelhante, Antunes, refletindo sobre esses problemas, assinala:

Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza,

conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (Antunes, 2002, p. 15)

Segundo Nozaki (2004), algumas disciplinas são consideradas “estratégicas para a formação das competências necessárias para o enquadramento do trabalhador”.⁹ Esse autor aborda a perda da centralidade da educação física no “projeto dominante de recomposição do capital”, esclarecendo que,

na proporção em que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou. Não estamos com isso, afirmando que a educação física não seria capaz de atuar na formação dessas competências. Estamos simplesmente alertando que, sob o ponto de vista dominante – no qual se insere a pedagogia das competências – a educação física foi sempre tratada como uma disciplina reprodutora de movimentos, no contexto da antiga formação do trabalhador. E, assim, tem sido descartada, mas apenas sob o ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante, que, por sua vez, tem privilegiado outras disciplinas de conteúdo cognitivo e interacional. (Nozaki, 2004, p. 144)

A educação física, portanto, reveste-se de um conteúdo que parece encerrar uma dupla função, afetada pela ambigüidade dos propósitos do ensino médio. Isso remete a esse nível de ensino como modalidade que pode ter natureza profissionalizante, assumindo caráter de terminalidade, ou caráter propedêutico, isto é, preparatório para o ingresso no ensino superior. Acerca da ambigüidade que perpassa o ensino médio, Kuenzer (2001a) ressalta:

por seu caráter intermediário, a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infra-estruturais e políticas que caracterizam cada momento. (Kuenzer, 2001a, p. 10)

Em relação às competências, é necessário abrir um parêntese. O conceito de competência e sua discussão surgiram na década de 1980, com as novas mudanças no processo produtivo e de gerenciamento. A reestruturação produtiva é decorrente da alta concorrência nos mercados, que, por serem cada vez mais interligados, dificultam o alcance ou a elevação dos lucros para os investidores internacionais. Segundo Market (2002), baseando-se em Hirata, sua noção é imprecisa: “As competências de um

⁹ Estas disciplinas “interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico”. (Nozaki, 2004, p. 7) Nesse mesmo trabalho, foi apontado um estudo, que com o recurso de entrevista, apontou Matemática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Informática, como fundamentais para a formação do trabalhador. Segundo Nozaki (2004), estas disciplinas interferiam na capacidade de raciocínio abstrato, na interação coletiva e auxiliam o conhecimento de novas tecnologias.

profissional são representadas no poder estruturante que ele pode assumir no processo participativo das mudanças nas organizações”. (Market, 2002, p. 190)

Para Kuenzer (2003), o conceito de competência relaciona-se com o saber tácito.¹⁰ Desta forma, as novas necessidades implicam “novas formas de disciplinamento da força de trabalho para atender às exigências da produção e da vida social”. (Kuenzer, 2003, p. 50)

O novo modelo de servidor, o reflexivo, “deve ser capaz de observar as mudanças técnicas e organizacionais, conhecer o processo produtivo e a organização do trabalho, para que possa intervir rápido e efetivamente em casos da necessidade de interferências”. (Market, 2002, p. 194) Portanto, a competência não deve ser restringida e orientada apenas para o aspecto funcionalista, mas também “pela capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social”. (Market, 2002, p. 190)

O novo sistema flexível, além de exigir um trabalhador maleável, requer também um profissional com extensa experiência da ocupação na empresa e com capacidade na resolução de problemas. (Market, 2002, p. 194) A escola deve formar indivíduos flexíveis, atentos às transformações da tecnologia e sua dinâmica. Com a substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, é exigido “o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento”. (Kuenzer, 2003, p. 51) Market (2002, p. 196) aponta as características das competências para o profissional do futuro:

- a) uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada para o entendimento do processo integral da produção, nas competências integrais e universais;
- b) as futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis [e o trabalho] deve ser orientado [para a] capacidade de desenvolver competências técnico-metodológicas transversais;
- c) as mudanças sócio-culturais levaram a uma crescente mudança nas relações pessoais em nível mundial, (...) e essas mudanças [exigem que as] instituições escolares e profissionais [apliquem] competências sócio-comunicativas e subjetivas;
- d) [é necessário] poder transgredir e transformar organizações e ocupações tradicionais resistentes ao assumir um poder estruturante e uma presença no mundo em direção a competências histórico-políticas transformadoras.

Em relação a ambigüidade de objetivos do ensino médio, a tensão entre a educação geral e a educação específica marca a história do ensino médio no Brasil, ou seja, “a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças

¹⁰ Trata-se da “síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores”. (Kuenzer, 2003, p. 48)

produtivas exige o enfiamento adequado [desta] tensão”. (Kuenzer, 2001a, p. 10) O ensino médio sofreu várias reformas¹¹ no século passado. Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, a educação volta-se para o trabalho, articulada com o plano de hegemonia do governo militar, que, segundo Kuenzer (2001, p. 17), traduziu-se em pelo menos três caros objetivos: a) represamento da necessidade de os estudantes secundaristas chegarem ao ensino superior; b) despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; c) preparação de força de trabalho para atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico. Apesar dessa série de reformas, a realidade do ensino mostra que não se conseguiu alterar a

essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho a de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. (Kuenzer, 2001a, p. 15)

Essa discussão pode remeter também a Gramsci (*apud* Kuenzer, 2001a), que refletindo sobre a natureza das escolas técnicas, convida a uma reflexão *sui generis*. Para esse filósofo, o aspecto paradoxal do surgimento desse novo tipo de escola é que ela

aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, (...) é (...) destinada a perpetuar as diferenças sociais [e] (...) cristalizá-las... (...) a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar, nestes grupos, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. (Gramsci *apud* Kuenzer, 2001a, p. 48)

Continuando sua reflexão, o filósofo aponta uma superação para a ambigüidade de que se reveste o ensino ministrado pelas escolas técnicas afirmando:

ao se pretender destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem à escola profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Gramsci *apud* Kuenzer, 2001a, p. 48)

Esta pesquisa aborda a educação física em uma escola que ministra também o ensino médio, o Cefet-GO e inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa, envolvendo *pesquisa teórica* (estudo de artigos, livros, dissertações e teses sobre a temática), *documental* (estudo de fontes oficiais e institucionais), e *pesquisa de campo*, realizada no Cefet-GO, espaço em que foram buscados os sujeitos desta pesquisa: *professores de educação física do ensino médio*. A pesquisa documental foi iniciada no segundo semestre

¹¹ São elas: João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1932); Gustavo Capanema (1942); LDB (1961); Lei nº 5.692, (1971); Lei 7.044/82; LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9.394/96. (Kuenzer, 2001 a).

de 2006. As entrevistas foram realizadas no início do ano de 2007, em razão de a Escola ter estado em greve e por dificuldades enfrentadas durante o processo investigativo.

A pesquisa qualitativa deve ser entendida, nos limites deste trabalho, como um tipo de pesquisa

genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, [isto é] ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas... As questões a investigar não se estabelecem [pela] operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan; Biklen, 1994, P. 16)

Esse tipo de pesquisa é apontado como naturalista, em razão de o pesquisador freqüentar os ambientes nos quais os fenômenos são diretamente investigados, o que possibilita a sua observação direta, visando à apreensão de seus conteúdos simbólicos. Assim, tanto o sujeito quanto as situações sociais nas quais esses sujeitos se encontram revestem-se de maior interesse e significado. Em geral, apontam-se cinco características como constituidoras de sua natureza:

1. o ambiente natural é fonte direta de dados e o investigador o principal instrumento;
2. a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são formados por palavras ou imagens. Os resultados são formados por citações fundamentadas nos dados com o objetivo de esclarecer e reforçar a apresentação;
3. o interesse principal do pesquisador é o processo de investigação;
4. a análise dos dados é feita pela indução;
5. o significado é fundamental na pesquisa qualitativa. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51)

Orientando-se pela primeira das características apontadas, o pesquisador adentra seu *ambiente de pesquisa* (instituições, grupos, famílias, pessoas, etc.), utilizando muito tempo na busca de desvelar o sentido das questões anunciadas. A coleta dos dados pode ser feita por meio de equipamentos (vídeo ou gravador) ou, simplesmente, pela utilização de um lápis e um bloco de apontamentos (caderno de campo). Os dados obtidos podem ainda ser enriquecidos pelas observações passíveis de registro imediato pelo contato direto do pesquisador com o ambiente natural em que se desdobra sua investigação.

A preocupação com o contexto tem sua origem na busca do entendimento do significado das ações dos sujeitos da pesquisa. Por tratar-se de um processo complexo, esse entendimento pode ser mais claro e conseguido com maior facilidade, à medida que as ações a serem compreendidas são observadas diretamente e no ambiente natural em que se

dão. Em decorrência, o investigador qualitativo não pode “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto (...) [Se o fizer correrá o risco de] perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, P. 48). Recorrendo a Geertz, esses autores afirmam, ainda, que uma “boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que [se] pretende interpretar”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48)

Utilizando-se da *descrição*, o pesquisador pode apresentar os dados coletados por meio de palavras ou imagens contendo citações, trechos oriundos de transcrições de entrevistas, das notas de campo produzidas, de fotografias, de vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Os investigadores qualitativos devem organizar, articular e analisar os dados obtidos em sua investigação em “toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48) Portanto, esse tipo de pesquisa deve ser realizado de forma minuciosa, cuidadosa, pois as palavras utilizadas para o registro dos dados e para a comunicação dos resultados nele assumem uma importância fundamental.

Para realizar suas análises, os pesquisadores qualitativos recolhem os dados de suas pesquisas com o objetivo de formar abstrações no decorrer do processo investigativo. A construção da teoria sobre o objeto pesquisado somente se inicia após a coleta de dados e a interação com os sujeitos da pesquisa. Com o processo de análise dos dados, o investigador inicia a fundamentação das questões levantadas em seu estudo, sem presumir que “sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50)

Por fim, os pesquisadores qualitativos devem preocupar-se com o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, eles devem estar atentos às perspectivas dos sujeitos de suas pesquisas. Dessa forma, abre-se a cortina do movimento interno das situações, isto é, o que é freqüentemente imperceptível aos olhos do observador, pode emergir, revelando-se com maior transparência. É por isso que os investigadores qualitativos em educação devem continuamente questionar os sujeitos de sua investigação, visando perceber o que experimentam, sentem, interpretam o que vivem, organizam suas experiências e estruturam o mundo social de que são parte. É, por isso, ainda, que Bogdan e Biklen (1994) recomendam a tais investigadores o estabelecimento de

estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução [da] investigação qualitativa [deve refletir] uma espécie de diálogo entre os

investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)

Os autores enfatizam: “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar à questões previamente elaboradas”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 17)

Com a compreensão desse tipo de pesquisa, o autor desta investigação iniciou pela primeira de suas etapas: a pesquisa exploratória. Realizada no Cefet-GO, essa etapa da pesquisa revelou que essa investigação deveria ocorrer com a participação dos oito professores de educação física da escola, envolvidos na docência da educação física para o ensino médio, porém foram entrevistados apenas sete. Todos eles são do sexo masculino, A formação do professor foi utilizada como critério de seleção desses sujeitos. Foram entrevistados dois professores graduados, dois especialistas e três mestres.

Os professores foram entrevistados com base em um roteiro semi-estruturado, buscando obter respostas para as principais questões levantadas por esta investigação. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: um gravador e um caderno de campo, no qual foram anotadas as impressões sobre aspectos e expressões dos sujeitos da investigação que não são passíveis de ser apreendidos apenas pelo uso do gravador.

A escolha do Cefet-GO como ambiente de pesquisa decorreu de sua expressividade como instituição profissionalizante. A escolha das práticas de educação física ministradas para o ensino médio decorreu de sua *obrigatoriedade restrita* a esse nível de ensino, conforme prescreve o artigo 26 da Lei 9.394/96.

O capítulo I deste trabalho é dedicado às relações existentes entre a educação e o mundo do trabalho, em uma sociedade dirigida pelo ideário neoliberal, na qual divulga que todos possuem as mesmas chances de vencer. A globalização e a mudança do processo de produção provocam uma elevação na concorrência entre as empresas e, conseqüentemente, com essa transformação do processo produtivo, as empresas buscam um novo tipo de trabalhador, flexível e atento às necessidades produtivas.

O capítulo II enfoca a educação física no Brasil, procurando destacar as tendências e abordagens que influenciaram suas práticas, bem como o seu papel, além do aspecto legal referente ao ensino médio.

O capítulo III aborda o processo de constituição do Cefet-GO e as falas dos sujeitos da pesquisa relacionadas ao papel que assume a educação física dessa escola.

Os resultados desse processo investigativo, expressos nos relatos dos sujeitos da pesquisa — professores de educação física do Cefet-GO —, evidenciam o caráter contraditório das práticas de educação física ministradas na Instituição. No plano do discurso, os professores evidenciaram o esforço que fazem para ministrar essa educação numa perspectiva crítica, questionadora, emancipatória e voltada para formação para a cidadania. Contudo, ao relatar as práticas de educação física vivenciadas, ficou evidenciado como tais práticas ainda continuam contribuindo para preparar de modo acrítico os alunos para o mundo do trabalho, ou seja, os alunos são preparados para o desenvolvimento de habilidades e qualidades que são exigidas pelo novo modo produtivo. Nesse sentido, a escola unitária proposta por Gramsci direciona no caminho das preocupações dos professores entrevistados.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO, O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

Com o intuito de ampliar a discussão e reunir mais elementos que permitam traçar um pano de fundo que ilumine a discussão sobre *os vínculos existentes entre concepções, práticas de educação física e formação profissional*, este capítulo visa discutir as relações que se estabelecem entre educação e trabalho, buscando explicitar e relacionar: ensino médio, formação profissional e mundo do trabalho.

1.1 A relação entre educação e trabalho

As exigências neoliberais atualmente determinam as relações de produção da sociedade. Mesmo com as inovações tecnológicas que permitem uma melhor produção e produtividade, as mazelas sociais aumentam exponencialmente, com diminuição dos postos de trabalho, precarização das formas de trabalho e elevação da fome e da miséria humana.¹² Justificam-se “a exclusão e a desigualdade como elementos necessário à competitividade. Busca-se afirmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência”. (Frigotto, 2002a, p. 14)

A crença de que a escolha e a vontade desses sujeitos são determinantes dos sujeitos constitui apenas um engodo, pois a vontade e o esforço pessoal não garantem a sua subsistência. Tanto isso é verdade que os trabalhadores expulsos do mercado de trabalho, “buscam satisfazer, ao menos, uma parcela de suas necessidades através do trabalho por conta própria”. (Tiriba, 2002, p. 211) O individualismo¹³ exacerba-se levando o ser humano a um processo de “massificação e consumismo, de permeio aos contrapontos: realização e alienação, bem-estar e desespero, liberalismo e socialismo”. (Ianni, 2002, p. 28) Goethe afirma, que se está presenciando um momento em que o homem passa a se

dedicar ao que há de mais vulgar, com tanta facilidade se lhe embotam o espírito e os sentidos para as impressões do belo e do perfeito, que por todos os meios

¹² Saviani (2002, p. 21) afirma que o avanço tecnológico transforma-se “em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle”.

¹³ “Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirma o mais canibal individualismo” assinala Frigotto. (2002b, p. 71)

deveríamos conservar em nós essa faculdade de sentir. Pois não há quem possa passar completamente sem um prazer como esse, e só a falta de costume de desfrutar algo de bom é a causa de muitos homens encontrarem prazer no frívolo e no insulto, contanto que seja novo. Deveríamos diariamente ouvir ao menos uma pequena canção, ler um belo poema, admirar um quadro magnífico, e se possível, pronunciar algumas palavras sensatas. (Goethe *apud* Antunes, 2002, p. 43-44)

Ianni (2002) aponta claramente o novo desenho das transformações sociais ocorridas no mundo com a globalização e o processo de individuação, ou melhor, dizendo a “nova sociedade civil mundial”, pois

dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, políticas e culturais, isto é, sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais; os territórios e as fronteiras adquirem outros significados; as condições da soberania nacional estão ameaçadas e as possibilidades de construção de hegemonias alternativas tornam-se não só diferentes, mas também difíceis; a mídia impressa e eletrônica adquire importância excepcional na política e na cultura em geral, desde a informação ao entretenimento, desde a educação à religião, desde as questões étnicas e de gênero às ecológicas. De par em par com a dinamização das forças produtivas, em escala mundial, modificam-se instituições e valores, práticas e ideais. (Ianni, 2002, p. 9)

O autor ainda salienta que o processo mundial provoca alterações nas mais diversas camadas sociais, estruturas e instituições da sociedade,

compreendendo as condições de vida e trabalho, produção e reprodução: no campo e na cidade, agricultura e indústria, escola e família, igreja e partido. Há formas de sociabilidade e jogos de forças sociais que envelhecem ou fenecem, ao mesmo tempo, outras aparecem, predominam, generalizam-se. A dinâmica das atividades econômicas, políticas e culturais ou sociais, em sentido amplo, adquire ritmos e versatilidade excepcionais, dada a intensa e generalizada incorporação de tecnologias eletrônicas. Aos poucos, ou de repente, as coisas, as gentes e as idéias revelam-se migrantes, volantes, desterritorializadas, ubíquas. (Ianni, 2002, p. 29)

Antunes (2002, p. 43) aponta que este processo que vem acontecendo no mundo contemporâneo permite uma maior relação entre as atividades produtivas e improdutivas “que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital”.¹⁴

A globalização permite que as fronteiras de mercado sejam reduzidas, o que propicia um alavancamento dos lucros; o capital se expande e a renda se concentra com inovações tecnológicas¹⁵ e mecanismos são criados para que se obtenha maior reprodução. São então utilizados instrumentos, como os movimentos de capital financeiro especulativo,

¹⁴ Frigotto (2002, p. 66-67) fundamentando-se em Meszáros, afirma que “o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora”.

¹⁵ Para Antunes (2002, p. 41), com as inovações tecnológicas, não há extinção do trabalho vivo e sim uma “transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada”, que é apropriado como mercadoria pelo capital.

além da construção de indústrias em locais menos afetados pelas intervenções sindicais, e com faixa salarial menor que a dos países que ocupam o centro do capitalismo globalizado.

Além disso, esses países utilizam-se do poder do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt)¹⁶, e outras instituições defensoras do capital. Soma-se a isso o desenvolvimento tecnológico atualmente alcançado, que ocasiona, por sua vez, uma menor utilização da força de trabalho e, conseqüentemente, uma elevação das taxas de desemprego mundial. (Frigotto, 2002a, p. 41-42) Aliado a esse movimento, considerando a relação entre trabalho vivo e trabalho morto, aumenta a precarização do trabalho e a terceirização dos serviços torna-se a forma de sustentação do sistema de metabolismo social do capital. (Antunes, 2002, p. 39-41)

Segundo Saviani (2002, p. 22), o desemprego é utilizado como um meio para o controle das crises; “que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional”.

Com o processo de mundialização do capital, as necessidades de formação e de qualificação dos trabalhadores dos países em processo de desenvolvimento exigem um maior ajustamento às necessidades da reestruturação produtiva.¹⁷ Os parâmetros para esta qualificação são determinados pelo “*mundo produtivo*” e pelas instituições internacionais (Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho - OIT) e locais relacionadas com o mercado produtivo. (Frigotto, 2002a, p. 45) O Brasil integra-se a esse processo de reestruturação do capitalismo, almejando “um novo padrão de desenvolvimento” (Franco, 2002, p. 119), mesmo encontrando-se em situação desvantajosa.

O novo processo flexível necessita de trabalhadores cada vez mais flexíveis e capazes de resolução de problemas, e, em decorrência, de uma formação continuada e constante para o trabalhador torna-se essencial para uma possível empregabilidade. No entanto, no Brasil, a formação profissional não atende aos interesses do capital e nem aos anseios do trabalhador, pois desenvolve uma educação acrítica, e pouco ou quase nada, emancipatória, e não permite ao trabalhador uma melhor visão da realidade imposta. Os trabalhadores são historicamente excluídos das possibilidades de uma escolarização mais consistente.

¹⁶ Atual Organização Mundial do Comércio (OMC).

¹⁷ Frigotto, baseando em Mészáros e Jameson, destaca “que o modo de produção capitalista é tardio. Vale dizer, um sistema que deveria ser suplantado, já que agora somente se constitui em força destrutiva”. (Frigotto, 2002b, p. 69) O capital caminha na “destruição de direitos e obstáculos à liberação de trabalho livre”. (Frigotto, 2002b, p. 70)

Buscando relacionar o conteúdo de suas aulas teóricas com a preparação para o mundo do trabalho, e, conseqüentemente, para a vida profissional de seus alunos, um dos sujeitos da pesquisa entrevistado afirma que desenvolve em suas aulas valores que contribuem, também, para uma formação humana e profissional, contextualizando o cotidiano por meio de textos. Ele esclarece que se trata de

valores, como: trabalho coletivo, solidariedade, senso crítico, transformação, superação... Alguns [valores] entram até numa visão mais funcionalista, outros entram numa visão mais crítico-superadora... E a partir do que acontece nas aulas, eu coloco isto num texto, procurando relacionar o que está no texto com o cotidiano da vida e do trabalho. Eu acho que, aí, vou ligando valores, características, capacidades com o trabalho, qualquer que seja ele, não especificamente de um curso ou de outro, e, ainda, com a formação humana em termos da valorização da vida... (Professor 1)

Um outro sujeito da pesquisa, comparando a atitude dos alunos nos exercícios e atividades realizados na aula de educação física com a realidade produtiva de uma empresa, salienta: “uma coisa que a gente ensina para o aluno, é que ninguém deve ficar parado... Então, não existe aquilo ali, é como se fosse uma empresa, todo mundo tem a sua função”. (Professor 3) O professor relaciona o conteúdo de suas aulas com a fisiologia de uma empresa, na qual o trabalhador deve produzir o máximo para possibilitar maior lucro para o empregador, e o aluno deve produzir na aula, de tal modo que contribua para o desenvolvimento da atividade de educação física. Esse mesmo entrevistado, ao ser indagado sobre as habilidades intelectuais que procura desenvolver em seus alunos, afirma que, nas aulas práticas, são exigidas a

assiduidade e a pontualidade, *qualidades essenciais a um profissional...* Então, isso (...) é cobrado... *Se o aluno tiver falta e não justificar, isso vai ser convertido em retirada de pontos...* [O mesmo ocorre com os atrasos]. Por exemplo, atrasos seqüenciais... *[Se ocorrer] três atrasos [seguidos], [o aluno] vai perder pontos...* E, ele sabe disso. (Professor 3; grifos do pesquisador).

A freqüência e a pontualidade nas aulas aparecem com grande peso na avaliação efetuada por outros professores de educação Física do CEFET, conforme fica evidenciado na seguinte fala: “na avaliação *entra um pouco da freqüência, entra um pouco da assiduidade*, mas entra, principalmente, a participação”. (Professor 1) A avaliação é desenvolvida de uma forma coercitiva para que o aluno adquira qualidades às características de um bom trabalhador. Os outros sujeitos da pesquisa utilizam o mesmo procedimento em relação à avaliação, como declara um deles:

[A] parte subjetiva, eu coloco para o [aluno], [decorrente da] observação do dia-a-dia e [das] coisas práticas, *como o horário que ele chega, se chega atrasado, se não chega, o interesse dele de participar não só da parte prática da aula, mas da*

parte de desenvoltura subjetiva dele, de iniciativa, de liderança (...) *vai contar como (...) avaliação subjetiva.* (Professor 6; grifos do pesquisador).

Indagado em relação à colaboração de suas aulas para a formação do cidadão, um sujeito entrevistado aponta a necessidade de formação da cidadania, de tal modo que essas questões possam ser levadas para a vida do aluno e para o mercado profissional. O mesmo professor diz:

na parte prática, a gente sempre tende a levar isso aí para uma questão da vida mesmo, aí fora. Então, por exemplo, na questão de uma empresa, como funciona, a questão dos conflitos, então (...) [a gente mostra a necessidade] de (...) *respeitar o colega, o colega te respeitar... A questão da disputa, da concorrência (...) isso aí faz parte do mercado.* E nas (...) aulas teóricas, *a gente tenta abordar situações que a gente vê no cotidiano...* (Professor 3; grifos do pesquisador).

Nesse sentido, Franco (2002, p. 119-120) assinala ser necessário que o Brasil enfrente os seus problemas sociais, ou seja, é imprescindível evitar as discrepâncias sociais incompatíveis com o novo processo produtivo que se instala no mundo. O enfrentamento dessas necessidades exige recursos e, conforme se proclama, há poucos recursos destinados para minimizar os efeitos da globalização econômica e da reestruturação produtiva no Brasil. São poucos, por exemplo, os recursos destinados à superação da insuficiência de escolarização dos trabalhadores brasileiros, e essa insuficiência, como se sabe, dificulta a inserção desses trabalhadores no mercado. Entretanto, a qualificação ou formação profissional, de fato garante a empregabilidade? Kuenzer (2002b) afirma que as necessidades educacionais para o trabalhador se elevaram. A autora esclarece ainda que, com as novas formas de organização do trabalho¹⁸, os trabalhadores são convidados a ter novos comportamentos e valores adequados às relações de produção que se estabelecem, salientando que o sistema produtivo

passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (Kuenzer, 2002b, p. 86)

¹⁸ Segundo Kuenzer (2002b, p. 81), “a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda a divisão entre capital e trabalho”.

Para alguns dos sujeitos entrevistados, as empresas ainda visualizam a educação física, e conseqüentemente, sua atividade, como forma de melhorar a produtividade. Para um deles,

a educação física, a atividade física, hoje, [está] sendo cada vez mais ampliada dentro das empresas, a área de trabalho com a ginástica laboral [está], assim ampliando, mas, é, limitando-se a perspectiva de manter um corpo bem preparado, para trabalhar melhor e para render mais para a empresa. (Professor 2)

Para outro entrevistado, as empresas consideram a educação física, “no máximo, como instrumento capaz de contribuir para melhorar a aptidão física [do empregado], no sentido daquele indivíduo render mais... Elas têm uma visão estrutural, funcionalista, capitalista de atividade física como elemento para a melhoria da aptidão, para um maior rendimento e produtividade dentro do trabalho...”. (Professor 1) A valorização pelas empresas da atividade física como meio para uma melhor produtividade dos trabalhadores pode ser exemplificada por meio da ginástica laboral que elas buscam desenvolver, na medida em que a entendem como um caminho que reduz o absenteísmo e eleva a produtividade da empresa.

Analisando a qualificação e a educação formal¹⁹ exigidas como condição para melhor empregabilidade e competitividade e, também, como condição para melhor colocação no mercado de trabalho²⁰, Gentili (2002, p. 89) mostra que somente “a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais”, à medida que se passou

de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (Gentili, 2002, p. 81)

A capacidade exigida do novo trabalhador, as habilidades flexíveis, pode ser apreendida nas falas de alguns professores, em relação às ações esportivas desenvolvidas em suas aulas de educação física. Eles solicitam que o aluno busque várias situações e

¹⁹ “A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais”, declara Gryzybowski (*apud* Frigotto, 2003, p. 26).

²⁰ Para Kuenzer (2002b, p. 87), “os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo”.

experiências em uma modalidade esportiva, visando maior flexibilização. Um deles afirma ser “interessante, a menina [desenvolver a habilidade de] poder jogar em mais de uma posição”. (Professor 1) Já um outro sujeito, embora julgue necessária certa flexibilização, adverte para a importância das diferenças individuais que precisam ser respeitadas:

as pessoas têm que ter a sua vertente, o seu encaminhamento, conhecer as suas maiores possibilidades... Mas sem deixar de ter uma ótica do que é o global. Essa perspectiva de (...) ser especialista simplesmente numa coisa é limitante... É preciso enxergar o todo, mas também é necessário entender que até por características intelectuais, de formação, de motivação, de gosto, as pessoas têm maior habilidade para determinada atividade. (Professor 2)

Além de a educação formal ser considerada condição para melhor empregabilidade, ela é também entendida ideologicamente como antídoto, isto é, como elemento aliviador da pobreza.²¹ (Frigotto, 2002a)

A educação física ministrada no Cefet-GO, como uma disciplina que compõe a educação formal, na concepção de alguns sujeitos desta pesquisa, colabora especialmente para a formação profissional, e também para a educação geral do aluno, como mostra a fala de alguns desses sujeitos. Um deles esclarece:

a formação para o trabalho não é só específica de cada profissão. Ela passa por uma visão de mundo, pelas concepções sobre trabalho, pelas relações de trabalho, de poder, pelas representações e tal. Então, eu entendo que, as minhas aulas contribuem para a formação geral para o mundo do trabalho, nesse sentido, sim. Então, a gente discute, por exemplo, liderança no contexto do futsal, trabalho coletivo no contexto do futsal. Liderar o trabalho coletivo são situações que existem no cotidiano do trabalho, então, a partir desse ponto, a gente estabelece uma relação com a formação geral para o trabalho e com a formação humana, a formação para a vida, formação cultural, que interfere no trabalho por ele ser um ramo da vida, digamos assim. (Professor 1)

Nessa mesma linha de raciocínio, um segundo sujeito assinala que a educação física pode contribuir para a pessoa adquirir disciplina, não no sentido pejorativo que essa palavra pode ter, mas

disciplina para se manter focado em atingir os seus objetivos (...), de conhecer os seus limites e vislumbrar possibilidades, de ter seriedade na relação do comportamento, da sua importância como um indivíduo dentro de um trabalho grupal. Acho que se isso [for] transferido para uma postura profissional tem um peso extremamente positivo... Então, a postura, a forma filosófica de encarar uma tarefa, quando bem direcionada, (...) eu acho que ela pode ser muito positiva no comportamento profissional das pessoas... Mas isso fica de forma meio implícita. (Professor 2)

²¹ “A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”, declara Chauí. (2004, p. 108).

Um terceiro sujeito, ainda que de modo confuso, afirma o que os anteriores disseram, e assim se posiciona:

É o que eu falei, a gente tenta abordar sempre o que é uma empresa... Por exemplo, tem um conflito dentro da turma, então a gente tenta sempre trazer um exemplo prático, em relação a isso aí... [Quanto] (...) à questão da pontualidade e da assiduidade que são cobradas... São qualidades que não adianta, cobrar [de] (...) qualquer profissional... Isso é básico para qualquer um. Então, isso aí é cobrado, a questão do trabalho em equipe, a importância de um ajudar o outro, a cooperação... Existe a escala para pegar o material, para guardar o material [usado nas aulas], então, eles [referindo-se aos alunos] já começam a ter essa disciplina; então isso aí de certa forma, você acaba criando certo limite, algumas normas que eles vão enfrentar daí para frente. (Professor 3)

E um quarto entrevistado acredita ter contribuído para uma educação que vá além dos objetivos específicos da educação física:

Eu acho que contribui, principalmente, no aspecto de um trabalho em grupo... [Na] educação física dificilmente, você trabalha a pessoa individualmente, principalmente na parte dos esportes coletivos... [Com o] trabalho em grupo, a pessoa aprende a se organizar, colaborar, fazer parte do grupo, ter as responsabilidades de horário, de cumprimento de tarefas, de situações difíceis de serem resolvidos, tarefas a serem concretizadas... Acho que contribuí nesse sentido e também na conscientização da resposta do organismo em relação ao cansaço, ao stress. A pessoa acostuma com a educação física [fazendo] parte da vida dela... E, aí, ela leva aquilo para rotina de trabalho (...) também. (Professor 6)

O acesso do trabalhador a uma escola de qualidade e com uma sólida formação geral enfrenta entraves. O sistema escolar cinde-se em dois tipos de escola. De um lado, uma escola para as populações de classes subalternas, com um ensino de baixa qualidade e com barreiras para o alcance de um conhecimento livre e, do outro, uma outra face de escola, com boa qualidade no ensino para uma pequena parte da sociedade, favorecida pelas garantias do sistema que controla o saber.

O saber é produzido nas relações sociais,²² e o seu processo é construído histórica e socialmente nas relações de produção. Entender as relações que se estabelecem entre os instrumentos de perpetuação das visões de mundo dominantes, que têm como função a socialização do saber e as relações produtivas é fundamental para compreender as relações entre o saber e o fazer. Segundo Kuenzer (2001b), além de deter o controle dos meios de produção, as classes dominantes controlam, também, os mecanismos intelectuais que determinam a produção dos conhecimentos sistematizados, bem como os processos de distribuição desses conhecimentos.

²² Segundo Kuenzer, o saber “é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo”. (Kuenzer, 2001b, p. 26)

Os trabalhadores, por exemplo, recebem o conhecimento mínimo necessário e específico para atendimento aos interesses do capital, “o conhecimento científico e o saber prático” são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos, conseqüentemente, mais apropriados ao sistema produtivo (Frigotto, 2002b, p. 68). No Brasil, a articulação da escola com o capital ocasiona uma elevada exclusão da maioria da população em idade de ser escolarizada do acesso à escola, e essa mesma articulação distribui um saber que fica aquém das necessidades exigidas pelo movimento dinâmico das relações sociais.

Desta forma, “o próprio desenvolvimento capitalista, com suas necessidades de especialização, (...) força a autonomização e a fragmentação no processo de produção e conhecimento (...) e dificilmente a teoria aprendida na escola corresponde à dinamicidade das relações sociais”. (Kuenzer, 2001b, p. 28) Entretanto, o que caracteriza substantivamente o trabalho humano é: sua capacidade transformadora e dinâmica; e a educação pode desempenhar um importante papel, o de elevar a capacidade transformadora e dinâmica das atividades humanas.

Para Kosik (*apud* Frigotto, 2002^a, p. 29), “o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Toda atividade humana necessita de um esforço intelectual e vice-versa. As relações sociais no capitalismo realizam a separação entre teoria e prática, ou seja, trabalho intelectual e trabalho manual. (Kuenzer, 2001b) O primeiro é atribuído às classes dominantes, e o segundo, às classes subalternas, que são dirigidos e controlados pelas classes dominantes. Há uma separação entre o trabalho teórico e o trabalho prático e, conseqüentemente, uma distribuição diferenciada do saber:

O que é inseparável no homem passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes. (Kuenzer, 2001b, p. 30)

Indagado sobre essa separação, um dos sujeitos entrevistados afirma sentir necessidade de “trabalhar um pouco mais essas relações, esse trabalho com a informação teórica aliada à informação prática; às vezes a gente se limita muito mais do que deveria com a aplicação prática, ou à discussão na própria quadra”. (Professor 2)

Esse mesmo entrevistado completa seu pensamento chamando a atenção para um preconceito que existe em relação à educação física, e que acaba reforçando essa separação

entre trabalho intelectual e manual. Para ele o professor de educação física é percebido de acordo com uma concepção que classifica como claramente reducionista, isto é, como um trabalhador braçal.

Esse problema, ou preconceito, como quer o entrevistado, aparece em uma de suas falas: “escrevi eventualmente alguns artigos para um jornal e, uma vez, me falaram: Nossa! Mas, você escreve no jornal, você não é professor de educação física? Me falaram isso...” E como se não bastasse perguntar, “a pessoa falou para mim, ainda mais assustada, porque eu escrevia de coisas que não eram [necessariamente] da Educação Física...” E arremata:

como se vê, e aí entra uma coisa que meu colega comenta também, infelizmente há uma divisão que é histórica, da cultura intelectual acadêmica, da leitura, do teatro, da escultura, da pintura e da cultura corporal que é a nossa... É aquela velha situação, o intelectual descansa e lê, enquanto o outro faz o trabalho braçal. Então, há esse preconceito sobre a educação física. (Professor 1)

Retomando a reflexão de Kuenzer (2001b) sobre a cisão entre trabalho intelectual e manual, pode-se afirmar que esse pensamento remete à *teoria do capital humano*, elaborada por Schultz, no final da década de 1950 e início dos anos de 1960. Essa teoria, além de afirmar que “a produtividade é maior para pessoas com mais educação dentro de cada classe de ocupações” (Carnoy; Levin, 1987, p. 193), vincula o entendimento de que essa teoria explica as desigualdades entre os grupos sociais e pessoas, e no aspecto macroeconômico justifica as diferenças no desenvolvimento econômico e social das nações. (Frigotto, 2002a, p. 36)²³ Essa teoria passou a ser entendida como meio de superação do subdesenvolvimento e das desigualdades entre países, regiões e indivíduos, porém, salienta o autor, esse entendimento “apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão”. (Frigotto, 2002a, p. 44) Em consequência, o modelo pedagógico tecnicista é incorporado na relação escola e mundo do trabalho na busca do desenvolvimento econômico almejado.

Ainda, segundo Frigotto (2003, p. 41), “a idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”.

Para Gentili (2002b), a crise do capitalismo nos anos 1970 propiciou uma modificação na atribuição econômica dada à educação, que se encontrava ligada às intensas mudanças estruturais ocorridas na economia capitalista. Esta alteração acarretou

²³ Este conceito foi elaborado “na fase áurea do modo de regulação fordista de desenvolvimento econômico e explícita, paradoxalmente, os seus profundos limites”. (Frigotto, 2002, p. 36)

também “uma modificação fundamental na função econômica atribuída à escola, [que] marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século”. (Gentili, 2002b, p. 47)

A teoria do capital humano permitiu um deslocamento da função da escola para formação do trabalhador, e essa mudança “permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a modernização econômica”. (Gentili, 2002b, p. 48) A partir dos anos 1950, os sistemas escolares são “considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam pela sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo”. (Gentili, 2002b, p. 48)

Dessa forma, a escola era concebida como um espaço de formação da força de trabalho para o mercado e ocupou “um papel central na certificação e legitimação de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva”. (Gentili, 2002b, p. 53) E caso a escola não conseguisse cumprir o seu papel, comprometeria o desenvolvimento dos indivíduos e das nações. Esse processo era entendido como principal meio para a competitividade das economias, tendo como consequência a elevação do enriquecimento social e individual, cabendo ao Estado o papel principal no sentido de garantir e distribuir os recursos financeiros para o sistema educacional.

Gentili (2002, p. 49) afirma que a promessa da escola como integradora social foi quebrada no momento “de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que [ênfaticavam] a importância produtiva dos conhecimentos e de uma crescente ênfase oficial nos aportes fundamentais que as instituições escolares deviam realizar”.

Para Gentili (2002b), essa ruptura permitiu que a escola sofresse uma gradual privatização na sua função econômica, passando de uma visão integrada e coletiva das necessidades para uma lógica econômica, enfatizando competências e capacidades individuais para o mercado. O rompimento da promessa fez com que o indivíduo fosse responsabilizado pelas suas escolhas, caminhos e posições no mercado de trabalho, ocasionando numa nova promessa: a empregabilidade.²⁴

²⁴ “Empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade —também estrutural— da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática” (Gentili, 2002b, p. 52), é utilizada como uma “neoteoria do capital humano”.

Para cumprir a promessa, a escola assume um papel de integradora “dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”. (Gentili, 2002b, p. 52) Gentili (2002b) afirma que a teoria do capital humano assume outra forma, a tese da empregabilidade.²⁵ De acordo com Moraes, trata-se de

um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser o conteúdo do que você sabe e pode fazer. (Moraes *apud* Frigotto, 2002b, p. 72)

Na perspectiva de alguns entrevistados, há possibilidades de garantia de empregabilidade por meio de uma melhor qualificação. Tanto que, mesmo fazendo ressalvas ou refletindo em termos hipotéticos, um deles, ao ser indagado sobre a relação qualificação e empregabilidade, responde: “garantir eu não sei, mas que [uma maior qualificação] amplia muito as possibilidades de intervenção nos espaços de trabalho, sim”. (Professor 2) E um outro afirma:

acho que se você falar de provas e concursos, o melhor qualificado tem maiores possibilidades de ser aprovado, [isto é], (...) as pessoas mais qualificadas ocupam os melhores lugares... Infelizmente, isso foi título de um artigo que eu escrevi uma vez para um jornal, nós não vivemos num país sério... No país em que a gente vive, as alianças políticas são ideológicas, são de interesse, as questões de nepotismo, de favorecimentos, de clientelismo, de amizade... Elas prevalecem sobre as questões de qualificação... (Professor 1)

A realidade atual não permite garantir que um investimento em capital humano individual “[aumente] as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado”. (Gentili, 2002b, p. 54) Na disputa pelo emprego, que na atual configuração econômica, são restritos: “alguns sobreviverão, outros não”, apesar

(Gentili, 2002b, p. 53) Para Fidalgo (*apud* Ferretti, 2002, p. 110) na formação profissional, a noção de empregabilidade, “de um lado, representa o rompimento com o sentido universalista das políticas públicas sociais”. e outro, tende a poupar o setor produtivo e a economia da responsabilidade pela destruição ou criação de postos de trabalho, rementendo-a ao próprio trabalhador”.

²⁵ De acordo com Ciavatta “(...) à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva”. (2002, p. 128)

da economia crescer e excluir ao mesmo tempo.²⁶ (Gentili, 2002b, p. 54) A responsabilidade pela conquista do emprego é transferida para o trabalhador.

Apesar de todo esse engodo, nas décadas de 1980 e 1990, houve uma elevação nos índices de escolarização na América Latina, porém a distribuição de renda continua injusta e desigual: “Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais educados”. (Gentili, 2002b, p. 59)²⁷

De acordo com Carnoy e Levin (1987, p. 192), altos índices de escolarização provocam o fenômeno de exigência de uma “supereducação”, e “cada vez mais, [os formados vão] ocupar posições que anteriormente não requeriam formação superior, ou que poderiam ser ocupadas por pessoas com formação secundária”.

Decorridas mais de três décadas da implementação da teoria do capital humano, verifica-se a impossibilidade de sua realização, pois as desigualdades e diferenças entre grupos sociais e individuais continuam, já que

na década de 80 e início da década de 90, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre-guerras, que a Era do Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e luxo abundante, em meio a rendas cada vez mais limitadas e despesas ilimitadas de Estado. (Hobsbawn *apud* Frigotto, 2002a, p. 39)

Gentili (2002, p. 47) ainda afirma “que a Teoria do Capital Humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, também mudou para pior”.

1.2 O Ensino médio no Brasil e a dualidade estrutural

O ensino médio possui uma dupla função: “preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo [preparar] para o mundo do trabalho” (Kuenzer, 2001a, p. 9), e enfrenta a tensão existente entre a educação geral e a formação profissional. Decorre uma polarização, ou seja, uma dualidade estrutural, que se constitui, por sua vez, em uma categoria de análise voltada para o entendimento das propostas educacionais propagadas

²⁶ “O núcleo de sentido do desenvolvimento brasileiro foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista. A existência do desenvolvimento implica miséria e desigualdade”. (Gentili, 2002b, p. 57)

²⁷ “Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveria ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região”. (Gentili, 2002b, p. 59)

desde a década de 1940, apesar de tal dualidade ser percebida desde o início do século, “como diferenciação restrita aos cursos primário e ginásial”. (Kuenzer, 2001a, p. 11) A lógica que preside a organização do sistema capitalista é utilizada nos sistemas educacionais. O ensino é dualista e a escola apresenta-se segmentada: “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”. (Frigotto, 2003, p. 34)

Embora o ensino médio tenha sofrido várias reformas no século XX, abordar-se-á aqui apenas a Reforma Gustavo Capanema²⁸, de 1942, pelo interesse que ela tem para esta dissertação. Por meio dessa reforma, o ensino médio iniciou sua estruturação como curso.²⁹ Deve-se destacar que a dualidade estrutural de que fala a autora estudada “fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade... [Na] trajetória educacional, [portanto] dos que [desempenhariam] as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho”. (Kuenzer, 2001a, p. 12) As finalidades desse ensino, de acordo com Kuenzer (2001a), visaram:

- a) a formação da personalidade integral dos adolescentes;
- b) acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a humanística;
- c) uma preparação intelectual que pudesse servir de base para estudos mais elevados de formação especial.

De uma forma geral, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a Lei Orgânica do Ensino Secundário salientava o ensino tradicional acadêmico e propedêutico. O “conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia [não permitia uma] relação entre eles”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32), e conseqüentemente, as estruturas de ensino eram independentes e sem conexões.

Nessa mesma década, foram criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com o objetivo de qualificar o trabalhador de que o mercado de

²⁸ A Reforma Capanema, com a promulgação das Leis Orgânicas, propiciou a extinção dos “cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior”. (Kuenzer, 2001a, p. 13) Com isto houve um ensaio da articulação entre os cursos colegiais, científico e clássico.

²⁹ Em 1932, após a reforma Francisco Campos essa situação não foi modificada. Com essa reforma, principia-se a construção do segundo ciclo, secundário, com a “criação dos cursos complementares”, que eram propedêuticos. (Kuenzer, 2001a, p. 12)

trabalho precisava.³⁰ Ocorreu, também, a transformação das escolas de aprendizes artífices³¹ em escolas técnicas federais (1942). Cabendo acrescentar que a formação “[permaneceu] ancorada no poder burocrático, nas diretrizes empresariais e na abundância de recursos, junto aos Ministérios do Trabalho e da Educação”. (Franco, 2002, p. 123) Confirmava-se a existência de dois tipos de escolas, um para a formação de dirigentes e outro para a formação de trabalhadores, ou dito de outra maneira, uma escola propedêutica e outra profissionalizante.

Nem mesmo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que pretendeu dar início ao uso de um “projeto pedagógico humanista clássico”, conseguiu alterar a “essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos, que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”. (Kuenzer, 2001a, p. 15) Esse período pode ser, pois, caracterizado pela inexistência de uma relação entre a educação, no seu sentido amplo, e o mundo do trabalho. A primeira, como se sabe, cabia a tarefa de ampliar as qualidades intelectuais do aluno, e, o segundo necessitava de uma educação especial que ampliasse a capacidade de exercícios operacionais.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, determinou-se a obrigatoriedade da habilitação profissional em substituição a uma educação propedêutica que visasse a continuidade de estudos em nível superior. Com esta lei, a educação voltou-se para o trabalho, para o atendimento das necessidades de trabalhadores qualificados para a produção, e “pela primeira vez, a educação para o trabalho como intenção explícita” (Kuenzer, 2001a, p. 18) ficou claramente assumida. Essa lei teve como fonte inspiradora, a teoria do capital humano. A autora aponta os três principais objetivos do ensino médio então proposto pela Lei nº. 5692/71:

- a) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior;
- b) a despilitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- c) a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Segundo Saviani (2002, p. 23), nesse tempo procurou-se organizar a educação por meio de uma *pedagogia tecnicista*, baseada nos fundamentos do taylorismo e fordismo, que contribuísse para o milagre econômico; trata-se de uma pedagogia voltada para ou

³⁰ Essas escolas possuíam um currículo fundamentado na prática, isto é, a teoria não era considerada como importante para o processo. (Kuenzer, 2001a)

³¹ Foram criadas em 1909 e se destinavam basicamente à qualificação dos artesãos. (Kuenzer, 2001b)

feita com a intenção de “ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 33) e prevista nos acordos estabelecidos com a *United States Aid International Development* (Usaid). (Frigotto, 2003, p. 41)

Com o intuito de produzir mão-de-obra especializada, em 1972, o Parecer nº 45/72 do então Conselho Federal de Educação propôs um amplo e diversificado número de habilitações plenas e parciais, estruturadas com base na especialização:

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como democrático. (Kuenzer, 2001a, p. 22)

Buscando romper essa visão tecnicista, o Ministério da Educação editou o Parecer nº. 76/75 que “[recolocava] a questão conceptual, negando a antinomia entre educação geral e formação especial, reafirmando o caráter complementar de ambos” (Kuenzer, 2001b, p. 18), pretendendo que a escola propiciasse uma formação mais geral, isto é, propedêutica. Segundo Kuenzer (2001a, p. 25), as “boas escolas técnicas continuaram mantendo caráter propedêutico para as engenharias ou outros cursos correlatos (...), que poderiam viabilizar o acesso à Universidade, desde que conseguissem passar pelo funil da seletividade”, ou seja, pelo exame vestibular.³²

A proposta da Lei nº. 7.044 (1982) desconectou a escola do mercado e retornou à realidade anterior a 1971, reconhecendo a escola preponderantemente como propedêutica, ou seja, suprimiu a profissionalização obrigatória no ensino médio. Com a entrada em vigor desta lei, até o final da década de 1980, “as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 34)

Ainda para os autores, o dualismo neste período ocorre diferentemente da conjuntura anterior, pois mantém “a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo [estava] no plano dos valores e dos conteúdos da formação”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 34)

³² Segundo um dos sujeitos entrevistados, para ingressar no Cefet-GO, os candidatos atualmente enfrentam uma grande concorrência pelas vagas destinadas ao ensino médio, pois elas são reduzidas, o que, por sua vez, contribui para o ingresso nessa instituição de uma *elite* escolar. (Professor 1)

A seletividade imposta pelo sistema — a escola, ao mesmo tempo, seleciona e exclui no momento do ingresso e no decorrer dos cursos que oferece —, articulada com o capital, na separação entre o saber pensar e o saber fazer técnico demonstram o caráter de um sistema de ensino que acaba privilegiando um segmento socialmente privilegiado da população. Mesmo nos ramos do ensino profissionalizante, apenas uma pequena parcela é atendida. A busca de uma pedagogia que contribua para superar essa situação e a dicotomia por ela criada entre o pensar e o fazer poderá constituir um dos principais motes para a transformação da sociedade. A necessidade dessa pedagogia evidencia-se nas reflexões de Nosella (2002). Esse autor caracteriza a escola brasileira que existiu no período de 1930 a 1990 como uma escola populista e corporativa. Assim, esclarece que

o populismo educacional democratizou a clientela escolar, mas deformou o método, rebaixando a qualidade; ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz-de-conta”, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados, redução da hora/aula, etc., tudo para “cicatrizsar” a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a escola, para outros “faz de conta” que oferece. (Nosella, 2002, p. 179)

Pode-se inferir do trecho citado e que preocupa os pesquisadores da educação brasileira e suas manifestações particulares, como é o caso da educação profissionalizante, é que passados mais de oito anos dessa afirmação, ela ainda é válida para o momento atual, pois a educação geral e em suas especificidades ainda é privilégio de poucos. Quando se trata de uma educação de qualidade, o problema se torna mais grave. Sintonizado com essa preocupação, Nosella (2002) aponta seis linhas gerais para a superação dessa política educacional populista e corporativista:

- a) generalização do sistema escolar de qualidade deverá ocorrer *pari passu* com a expansão de um sistema produtivo industrial orgânico e moderno;
- b) deverá haver uma maior e mais rigorosa distinção entre a organização da escola obrigatória (até os quatorze anos) e a organização da escola pós-obrigatória, pré-profissional e profissional (segundo, terceiro e quarto graus);
- c) deverá ser considerada uma flexibilização do conceito de escola unitária;
- d) a expansão da escolarização pelo sistema supletivo e nos horários noturnos precisará ser repensada, sem tabus ideológicos;
- e) deverá ser buscado o resgate da qualidade da formação do profissional da educação;
- f) a qualidade deverá ser garantida com avaliação.³³

³³ Para melhor detalhamento dessas linhas gerais, cf. Nosella (2002, p. 179-184).

O debate teórico que antecedeu a promulgação da Constituinte de 1988 apontava uma das linhas gerais tecidas por Nosella, a politecnicidade, e se propunha que o

papel do ensino médio [que] deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 35)

1.3 A escola unitária

O princípio da politecnicidade³⁴ busca romper a concepção de uma educação profissionalizante que adestra para “uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade”. (Saviani *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35) Dessa forma, esse princípio investe contra a dicotomia entre educação geral e técnica, “resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35) Segundo Saviani (2003), a politecnicidade

significaria múltiplas técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (Saviani *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 42)

Para Kuenzer (2002b) a politecnicidade

significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. (Kuenzer, 2002b, p. 89)³⁵

³⁴ A concepção da educação politécnica busca “a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 44) Ainda segundo os autores, para Manacorda o termo educação tecnológica é sinônimo do termo marxiano politecnicidade. Para Saviani, ensino tecnológico e ensino politécnico são também sinônimos e busca “a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes”. (*apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 44)

³⁵ “Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnicidade implica: tomar a escola como totalidade; compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação (pedagogos e professores), com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão o trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, conduzindo-os ao domínio intelectual da técnica”. (Kuenzer, 2002b, p. 90)

Conforme Ciavatta (2005, p. 85), a formação politécnica e integrada³⁶ e educação tecnológica têm como objetivo o atendimento das necessidades produtivas aumentadas com o progresso técnico e tecnológico e a precarização do trabalho. A educação tecnológica no ensino médio, que se originou com a criação dos Cefets,

aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 41)

Marx ao abordar o valor da apropriação do teor do trabalho pelos trabalhadores, afirma que

as escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna: constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (Marx *apud* Kuenzer, 2002a, p. 56)

Segundo alguns autores, a partir da década de 1990, a educação brasileira passou a delinear mais claramente uma proposta assentada nos princípios estabelecidos pela *teoria do capital humano*, determinadas pelo Banco Mundial e por outros aparelhos ideológicos para sua consecução. No governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas educacionais foram influenciadas pelo ideário neoliberal, isto é, tais reformas se assentaram em “processos de desregulamentação, flexibilização e privatização”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 13)

O maior retrocesso da política educacional após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),³⁷ de 1996, veio com a edição do Decreto nº. 2.208/97³⁸, reinstalando o dualismo estrutural, determinando a ruptura entre o ensino médio e a educação profissional, proibindo a formação técnica no ensino médio, de tal forma que assume “o ideário pedagógico do capital ou do mercado — pedagogia das competências para a empregabilidade — com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais

³⁶ Como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”. (Ciavatta *apud* Ramos, 2005, p. 106)

³⁷ Na atual LDB, em relação à formação profissional, busca-se, sobretudo, “o desenvolvimento das competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos”. (Ramos, 2005, p. 112)

³⁸ Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 22) tratava-se de um “ato de governo de duração provisória”. Era ilegal, pois feria os termos da LDB “que sinalizava a formação profissional integrada à formação geral [enquanto o Decreto regulamentava] formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25)

Curriculares (PCNs e DCNs)”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 13) Com tais medidas, reforçava-se o aumento da diferença entre as classes. A revogação desse decreto tornou-se importante para aqueles que lutavam por um ensino médio interligado à educação profissional. Ainda no governo de Cardoso, buscou-se desviar o foco dos motivos do desemprego, e a política de educação profissional voltou-se para “a qualificação e a re-qualificação profissional”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 38)

O governo de Luís Inácio da Silva revogou esse Decreto e buscou recuperar, com o Decreto n.º. 5.154 de 2004³⁹, de 23 de julho de 2004, “a consolidação da base unitária do ensino médio”, visando comportar “a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive, possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 37) Esses autores ainda afirmam que se pretende “reinstaurar um novo ponto de partida, de tal forma que o horizonte do ensino médio [seja] a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43-44)⁴⁰

Para os mesmos autores é no ensino médio que “se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho”, (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31), em razão do entrave funcional entre a formação propedêutica e a preparação para o trabalho. A aprovação do Decreto n.º. 5.154/2004 não modifica as conseqüências produzidas na educação nos anos 1990, que privilegiou o econômico em detrimento da formação para o conhecimento e construção de valores. Portanto, “as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 53), pois novas regulamentações “não incorporam os pressupostos da integração que se buscou instituir com o Decreto n.º. 5.154/2004”.⁴¹ (Ramos, 2005, p. 125)

³⁹ Prevê uma “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio, e o ensino médio dar-se-á de forma integrada”. (Ciavatta, 2005, p. 84) O decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º. 9.394/96. (Ferreira; Garcia, 2005, p. 162)

⁴⁰ Na mesma semana da assinatura do referido decreto, o MEC estabeleceu uma reestruturação administrativa, que denota o dualismo, colocando como responsáveis pelo ensino médio, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação Básica. Para evitar a dicotomia, deveria haver somente uma secretaria a que seria também de Educação Básica responsável pela educação profissional e politécnica. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45)

⁴¹ O Parecer CNE/CEB n.º. 39/2004, sancionado em 8 de dezembro de 2004 trata da aplicação dos dispositivos do Decreto n.º. 5.154/2004 “na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio”. (Cf. Ramos, 2005, p. 125)

Segundo Frigotto (2005, p. 73), as reformas na educação dos anos 90, no estro neoliberal, buscaram uma conexão entre o capital globalizado de produção flexível e a educação, de tal forma que formou “um trabalhador cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”. (Frigotto, 2005, p. 73) O autor aponta que a principal questão das políticas educacionais dever ser uma educação de ensino médio integrado que

se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (Frigotto, 2005, p. 74)

Para essa consecução, o autor propõe a “construção de um sistema educacional público de educação e do Plano Nacional de Educação [e o] resgate das diretrizes que se perderam na aprovação da atual LDB”. (Frigotto, 2005, p. 75) No Brasil, grande parte dos jovens não consegue terminar o ensino médio, e quando o fazem, é de forma precária, e quase sempre no ensino noturno, o que implica grandes transformações na realidade social atravessada por esses jovens. (Frigotto, 2005, p. 77) O autor indica três desafios para a superação dessa ordem:

- a) desconstrução do imaginário das classes subalternas impostas pelas classes dominantes;
- b) mudanças a serem realizadas no interior da organização escolar;
- c) criação por parte da sociedade civil e política de condições concretas que contribuam para a viabilização de tal projeto. (Frigotto, 2005, p. 77-78)

Para Ciavatta (2005, p. 88), a história da educação profissional no Brasil direciona-se sempre para um entrave político entre duas posições: “a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual”. A autora apresenta alguns pressupostos para a consecução da educação profissional de forma integrada e humanizadora:

- a) existência de um projeto de sociedade, no qual se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes;
- b) pela legislação, manter a articulação entre o ensino médio e a formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades;
- c) adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica;
- d) articulação da instituição com os alunos e os familiares;

- e) exercício da formação integrada como uma experiência de democracia participativa, propiciam ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado;
- f) resgate da escola como um lugar de memória;
- g) garantia de investimentos na educação. (Ciavatta, 2005, p. 98-101)

Alguns dos sujeitos entrevistados, que são membros da Coordenação de Educação Física do Cefet-GO, demonstraram estar conscientes da necessidade de construção coletiva de propostas e condutas destinadas a contribuir para a superação de uma educação fragmentada e deformadora. (item c dos pressupostos a todos). Um deles destaca “a idéia de coletividade [como] imprescindível para o trabalho dos professores e para a formação dos alunos”. (Professor 2)

A preocupação desse sujeito da pesquisa encontra respaldo na idéia de que a prática educativa na escola deve ter como base “o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social”. (Corrêa, 2005, p. 138) A mera transmissão de conhecimentos é insuficiente para dar conta das relações materiais e sociais que se estabelecem na escola: “A formação humana e social vai se processando por meio das vivências em que todos os seres humanos que compartilham da vida escolar vão produzindo e reproduzindo na sua existência humana”. (Corrêa, 2005, p. 138)

Vários autores apontam como necessária uma política que estabeleça uma educação básica unitária e politécnica que tenha como objetivo propiciar uma educação para que os “filhos da classe trabalhadora [tenham] base de conhecimentos, valores e [aprendam] a estudar e pensar e comunicar e viver em conjunto”. (Nóvoa, *apud* Frigotto, 2005, p. 73) Em outras palavras, a política educacional deve contribuir para a formação de seres emancipados e críticos que possam atuar na base do atual processo produtivo, agindo sobre ele, transformando e modificando a realidade em que vivem, ou seja, o que Corrêa (2005, p. 136) recorrendo a Kosik, chamou de processo ontocriativo.⁴²

A necessidade de superação da dualidade crônica que se estabeleceu no ensino secundário, e que parece irremovível, em virtude de sua longa duração, encontra uma possibilidade de superação na idéia de escola unitária, proposta por Gramsci (*apud* Kuenzer, 2001b, p. 78). Trata-se de uma proposta de educação que possibilite a superação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Fundamentar-se na idéia de uma escola unitária porque o “ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de

⁴² Processo que considera a dupla dimensão da práxis: a criação da realidade humana que, por sua vez, possibilita a criação de uma realidade social independente do homem. (Corrêa, 2005, p. 136-137)

formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43), ou seja, para uma realidade que tenha o trabalho como princípio educativo, e que possibilite o entendimento “do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. (Ramos, 2005, p. 208)⁴³ É o entendimento do trabalho como “criador da realidade humana”. (Frigotto, 2003, p. 32)

Ciavatta (2005, p. 92), baseando-se no pensamento de Marx, compreende o trabalho como princípio educativo, com base no enfoque que apreende o “trabalho, na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço”. Nessa direção, assinala que se pode considerar o trabalho como “o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria”.⁴⁴ (Ciavatta, 2005, p. 92)

Buscando contribuir para a compreensão do trabalho como princípio educativo, Kuenzer (2001a, p. 32) assinala que os grupos sociais distintos devem constituir um grupo de intelectuais responsáveis pela formação de consciência nos diversos campos da sociedade que utilizam formas próprias, o que Gramsci denominou de princípio educativo. Essa formação é desempenhada pela escola, local que deve definir o trabalho como “princípio educativo a partir das demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho”. (Kuenzer, 2001a, p. 33) A escola tradicional, como se sabe, nunca desenvolveu trabalhos instrumentais por fundamentar-se em uma cultura geral, propedêutica, destinada a formação de dirigentes. As escolas profissionalizantes surgiram voltadas especificamente para preparar trabalhadores para o exercício de funções instrumentais exigidas pelo mercado, porém de forma não planejada. Nesse sentido, Gramsci afirma que

as atividades práticas tendem a criar escolas próprias para formar seus profissionais, do trabalhador ao especialista, desenvolvendo-se uma rede paralela de escolas técnicas de diferentes níveis, voltadas para a formação profissional especializada, caracterizada pelo seu caráter de particularidade. Atendendo às mudanças do sistema produtivo, à medida que surgem, estas escolas vão sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política

⁴³ Segundo Kuenzer (2002b, p. 90), “enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias”.

⁴⁴ De acordo com Ciavatta (2005, p. 92), fundamentando-se em Hobsbawn, o mundo do trabalho “inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida”.

definida e sistematizada de formação de quadros, ou seja, ao sabor do movimento do mercado. (Gramsci *apud* Kuenzer, 2001a, p. 34)

Um dos sujeitos da pesquisa, ao ser questionado sobre os objetivos das práticas de educação física por ele desenvolvidas, refere-se à necessidade de uma formação geral e técnica integrada. Nesse sentido, ele declara que busca

uma formação humana [que] deve acompanhar a formação técnica profissionalizante. E que é essa formação humana — valores, senso crítico, capacidades a serem desenvolvidas —, que vai instrumentalizar a pessoa para vida e [para] o trabalho de uma forma mais crítica. Claro que em determinados momentos, não há como [evitar], você vai ter que se ajustar em alguma situação... Mas, você não pode perder de vista a questão da transformação... (Professor 1)

A formação das escolas técnicas no Brasil decorreu da necessidade de atendimento às alterações do sistema produtivo incipiente, sobretudo industrial. A partir de 1909, ocorreu, em várias capitais do país, a criação de escolas de aprendizes, que se transformaram posteriormente em escolas técnicas, apesar de o desenvolvimento industrial estar, sobretudo, localizado na região Sudeste.⁴⁵ (Kuenzer, 2001b, p.13)

A divisão da escola em propedêutica e profissional assenta-se na lógica da divisão social e técnica do trabalho, que propaga as diferenças entre classes, uma intelectual e outra instrumental, apesar de que, no mais remoto trabalho manual, há necessidade da abstração pelo trabalhador. A autora enfatiza que a propagação das escolas profissionais gera uma “falsa impressão de democratização”.⁴⁶ (Kuenzer, 2001a, p. 34)

Kuenzer (2001a, p. 35) chama a atenção ainda para um importante aspecto do trabalho decorrente do desenvolvimento tecnológico das sociedades capitalistas modernas. Segundo ela, de um lado, as necessidades de qualificação do trabalhador são reduzidas, em razão da simplificação do trabalho, fazendo que o trabalhador cada vez mais perceba e compreenda menos as tarefas que realiza. De outro, os requisitos exigidos do trabalhador pelo mercado são cada vez mais elevados um maior “conhecimento científico, tecnológico, político e cultural”. (Kuenzer, 2001a, p. 35)

Ramos (2005, p. 109) reforça esse entendimento ao afirmar que o “avanço das relações capitalistas de produção conferiu destaque ao conhecimento científico e tecnológico, [exigindo] uma formação adequada à cultura industrialista”. Esse quadro estabelece a necessidade de um novo modelo de intelectual, uma “síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo

⁴⁵ Foram criadas escolas em dezenove capitais. (Kuenzer 2001b)

⁴⁶ Para entendimento desta falsa democratização, Cf. Kuenzer, 2001a, p. 34.

intelectualmente”. (Kuenzer, 2001a, p. 36) Para o trabalhador, é necessário, apoderar-se de novos conhecimentos e novas capacidades para poder agir intelectualmente sobre a sua tarefa. Para isso, segundo a autora, é necessário uma “formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental”. (Kuenzer, 2001a, p. 37)

O desenvolvimento do capitalismo, de um lado, exige um novo tipo de modelo de trabalhador, capaz de atender às novas necessidades e tecnologias de produção impostas pelo sistema; é, portanto, fundamental uma cultura básica para a consecução desse projeto. De outro, a formação do dirigente já não atende aos anseios da sociedade, e ele precisa de “uma formação científico-tecnológica, que inclua estudos sobre novas formas de organização e gerenciamento”. (Kuenzer, 2001a, p. 37) Assim, torna-se essencial uma escola democrática que articule dinamicamente cultura e trabalho. Nesse novo modelo, “buscar-se-á a justa adequação entre capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida”. (Kuenzer, 2001a, p. 39) Inicialmente, ele deve ser baseado em um modelo único de cultura geral, e, posteriormente, em uma preparação profissional. No nível básico, trata-se da “aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva” (Kuenzer, 2001a, p. 38) e, no nível médio, a escola deverá promover a internalização

- a) dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
- b) das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem própria das diferentes atividades sociais e produtivas;
- c) das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade, e das formas de atuação do homem como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

A escola fundada no trabalho como princípio educativo, conforme afirmam os autores estudados, visa o desenvolvimento da omnilateralidade humana. Para que esse objetivo possa ser atingido, faz-se necessário “o desbloqueio das condições objetivas e subjetivas, particularmente para as classes trabalhadoras”. (Frigotto, 2003, p. 174)⁴⁷ Nesse sentido, sinalizando-se uma formação assentada na concepção politécnica que se fundamenta em Gramsci. De acordo com essa concepção, todos devem ter acesso ao conhecimento das técnicas e das leis científicas que permeiam o mercado, rompendo por meio desse conhecimento com “as dicotomias geral e específico, político e técnico ou

⁴⁷ “Entendida como: o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais”. (Manacorda, *apud* Frigotto, 2003, p. 174)

educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana”. (Frigotto, 2005, p. 74)

Buscou-se mostrar neste capítulo que a educação tradicionalmente ministrada sempre promoveu a separação estrutural que põe de um lado o pensar e, de outro, o fazer. Também procurou evidenciar o caminho que vários autores vêm apontando para a superação dessa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Isso pode passar pela escola unitária, inspirada no pensamento de Gramsci, e que se fundamenta na idéia de integração entre o geral e o técnico, de modo a contribuir para uma educação de qualidade.

As relações capitalistas promovem a separação entre o trabalho manual e intelectual, e dessa forma, uma distribuição desigual do saber. No ensino médio brasileiro, a distribuição desigual é amparada pelos aspectos legais. Portanto, faz-se necessário uma escola unitária que promova uma educação geral, aliada a uma formação técnica, de tal forma que permita a formação de um indivíduo crítico e emancipado.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Na Introdução desta dissertação de mestrado afirmou-se, em suas primeiras linhas que este trabalho visava, especificamente, responder a duas questões, ou seja, que buscava investigar a concepção de Educação Física que fundamenta as práticas ministradas pelos professores do Cefet-GO e, em decorrência, investigar, sua finalidade. Este capítulo busca tecer um referencial que tem por objetivo conferir maior sentido às concepções que fundamentam as práticas ministradas nas aulas de educação física dessa escola e oferecer subsídios para a investigação e análise das práticas adotadas pelos professores nas suas relações com o mundo do trabalho. Procura-se destacar as diversas influências na sua constituição como disciplina no Brasil; algumas de suas principais tendências pedagógicas; o papel dessa disciplina no ensino médio e as leis que regulam o seu funcionamento e as suas ações, buscando ainda relacionar esses aspectos ao que pensam a respeito os sujeitos desta pesquisa — os professores de educação física do Cefet-GO.

A sociedade contemporânea atravessa um momento em que a competição se tornou uma questão de sobrevivência. Sua principal característica é um processo crescente de individualização que vem se transformando paulatinamente em individualismo exacerbado. A individualização é o resultado de uma política voltada para um darwinismo social.⁴⁸ (Ribeiro, 2002, p. 48) Nesta sociedade, o indivíduo disciplinado possui melhores condições de adequar-se às necessidades do mercado, e de, simultaneamente, acatar, sem discussão, ordens irrestritas.

As práticas humanistas voltadas para o desenvolvimento do ser humano vêm perdendo importância na sua totalidade, e se valorizada a capacidade de o indivíduo superar-se. Cabe acrescentar, que é proclamado e imposto sem questionamento, como verdade absoluta que deve ser aceita, o entendimento de que o indivíduo é capaz de conquistar o que quiser, bastando que o deseje. Na escola, o aluno valorizado é aquele que

⁴⁸ Referência à teoria evolutiva de Darwin, aplicada por estudiosos da Sociologia para explicar a competitividade provocada pelas políticas do sistema de produção capitalista.

possui a melhor nota; no trabalho, é aquele que se mostra mais produtivo, e nas competições são mostrados e enaltecidos os vencedores.

Em todos os setores, a competitividade é a marca mais forte e visível. E a educação física, embora não tenha surgido assentada nesse princípio da competitividade, parece ter assumido nas sociedades capitalistas modernas esse encaminhamento. Em outras palavras, a expressão educação física apareceu no século XVIII,

em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem (...) [foi] concebida como uma educação integral — corpo, mente e espírito —, como desenvolvimento pleno da personalidade. A educação física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral. (Betti; Zuliani, 2002, p. 73)

Como se pode inferir, o sentido original que a educação física encerra, e que deve ser recuperado e revisto na sua integridade o mais rapidamente possível, parece, entretanto, ter sido esquecido.

2.1 A educação física no Brasil

O desenvolvimento histórico da educação física no Brasil foi influenciado por tendências européias, e serviram ao propósito de adestramento e disciplinamento dos indivíduos, permeados de uma ideologia dominante. Em uma primeira fase, os métodos alemão e sueco orientavam a instrução física; posteriormente, foi adotado o método francês, que buscava alcançar “o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza”. (Oliveira, 2004, p. 58) Para Martini (2005), a educação física, no Brasil,

sofreu influências de diferentes correntes políticas, filosóficas, científicas e pedagógicas. Tais influências foram traduzidas pela incorporação de alguns papéis aos objetivos que caracterizaram sua prática no país. Entre essas influências destacam-se a médico-higienista, a militarista e a desportiva. (Martini, 2005, p. 19)

A educação física foi utilizada em grande parte do século XIX, e ainda nos dias atuais, como um tipo de controle e disciplinamento dos corpos. Nesse sentido, a “Educação Física foi e é compreendida como importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder. Tem, portanto, um caráter ordenativo, disciplinador e metódico”. (Santos, 2006, p. 69) Outro autor, reforçando de um outro modo esse ponto de vista, aponta que a educação física é ainda marcada por um controle do corpo, existente desde o seu surgimento e chama a atenção para a necessidade de sua emancipação, salientando que o corpo “deve ser visto como a plena realização humana, e as políticas educacionais

desenvolvidas, bem como os seus processos de controle devem ser revistos como forma de garantia da felicidade humana”. (Baptista, 2005, p. 429)

De acordo com Daolio (2005, p. 39), no “corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. Esse autor ainda assinala que o homem vai tornando próprio de seu ser as regras, os valores, os costumes e os princípios da sociedade por meio de um “processo de inCORPOração”. Destacando um aspecto desse processo, ele afirma que “as aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural”. (Daolio, 2005, p. 40) Buscando aprofundar sua reflexão, cita Léontiev:

Assimilar o emprego de um utensílio significa, portanto, para o homem, assimilar as operações motrizes encarnadas nesse utensílio. Este processo é, ao mesmo tempo, o da formação, dentro de si próprio, de aptidões novas e superiores, daquilo a que se chamam as “funções psicomotrizes”, “humanizando” o seu domínio motor. (Léontiev *apud* Daolio, 2005, p. 40)

Pode-se depreender do exposto que o corpo assimila, no transcorrer do tempo, intervenções próprias de uma determinada cultura que marcam substantivamente o seu modo de sentir e de agir. Esse processo dá-se por meio de normas e valores que são transmitidos culturalmente. Assim, “o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido”. (Daolio, 2005, p. 42) O mesmo autor afirma também, de acordo com uma concepção antropológica, que “o controle sobre o corpo faz-se necessário para a existência da cultura, apesar de ser absolutamente variável entre as sociedades e ao longo do tempo”. (Daolio, 2005, p. 79-80) Ainda, segundo o autor, é importante refletir sobre o corpo, e concebê-lo como “produto da sociedade e da cultura”. (Daolio, 2005) Outro autor, refletindo também acerca do corpo nas suas relações com a sociedade, mostra que, nas três últimas décadas, vem ocorrendo um *boom* do corpo, até mesmo na instância acadêmica. Nesse sentido, declara:

É possível dizer que desenvolvimentos internos (conhecimento do âmbito das cognitivas, da neurofisiologia, da biologia, da filosofia etc.) e externos à ciência (crítica ao caráter repressivo das instituições, a possibilidade da vivência do sexo pelo prazer graças aos avanços da anticoncepção, possibilidades de mercadorização do corpo, o advento da indústria do lazer etc.) levaram a conferir ao corpo ou à dimensão corpórea do homem um significado ou uma importância maior nas teorias explicativas de algumas ciências e a reconhecê-lo como problema ou objeto. (Bracht, 1999, p. 83)

Transitando dessas reflexões sobre o corpo em suas relações com a sociedade para o processo de construção da educação física na sociedade brasileira, pode-se afirmar que a constituição prática dessa disciplina foi muito influenciada por diversas culturas. No início do processo de colonização, quando o Brasil era habitado apenas pelos índios, as atividades físicas praticadas eram: “arco e flecha, natação, luta, caça, pesca, montaria, canoagem e, [também as] corridas faziam parte do (...) dia-a-dia” dos índios. (Oliveira, 2004, p. 50) Estas práticas, é claro, não eram realizadas como atividades esportivas, mas eram ações voltadas para o trabalho ou para a sobrevivência, ou melhor, eram atividades físicas corriqueiras, naturais, necessárias à sobrevivência dos nativos que as praticavam.

A educação do corpo em geral, iniciou-se no Brasil com os jesuítas (1549). Nas missões, esses educadores, pela manhã, cuidavam do processo de intelectualização dos índios. O período vespertino era destinado às atividades físicas, ou seja, nesse período essas práticas eram desenvolvidas para aliviar as tensões impostas, ou dito de outra maneira, eram empregadas para discipliná-los, convertê-los, prepará-los para se ajustar aos objetivos da proposta jesuítica. Vale reforçar que, desde esse tempo, ainda que não tenha sido esse o propósito dos educadores jesuítas, a educação corporal já se fazia para disciplinar o corpo ou tinha esse sentido, pois passou a ser praticada de modo planejado no interior do projeto pedagógico jesuítico. (Oliveira, 2004, p. 50-51)

Martini (2005) aponta que depois da “proclamação da Independência do Brasil, a Educação Física, (...) contava com total apoio [dos profissionais da Medicina, os médicos], e sua prática salutar era incentivada como forma de prevenção de doenças”. (Martini, 2005, p. 19) Nesse período, a educação física foi “indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século [referindo-se ao século XVIII], buscava construir seu próprio modo de vida”. (Castellani Filho, 2001, p. 39) Com o intuito de desenvolver tal processo, procurou-se inaugurar a ginástica na escola. Contudo, houve entraves, sobretudo porque as elites do país associavam a atividade física ao trabalho braçal dos escravos, e entendiam que a atividade que lhes cabia era o trabalho intelectual. (Castellani Filho, 2001, p. 44)

No final do Império (1722-1889), o método alemão de ginástica foi adotado pelos militares, que priorizaram a preparação física dos seus subordinados que auxiliavam o processo de controle e disciplinamento das tropas. Esse método foi também sugerido para

utilização nas escolas.⁴⁹ (Oliveira, 2004, p. 53) É importante destacar, que segundo Santos (2006), a partir da Revolução Industrial, o “Movimento Ginástico Europeu (compreendido por Alemanha, Suécia, Inglaterra e França) consubstanciou um primeiro esforço de onde partiram as teorias da Educação Física”.⁵⁰ (Santos, 2006, p. 70)

Segundo Oliveira (2004), as áreas médica e militar influenciaram o processo de construção da educação física no Brasil. A primeira, por meio de estudos científicos realizados pela Faculdade de Medicina, e a última, pela obrigatoriedade da atividade física nas escolas militares. De acordo com Soares (1994), “essas instituições, em diferentes momentos, delinearão e delimitarão o espaço e o campo de conhecimento da Educação Física”. (Oliveira, 2006, p. 72) Para Martini (2005), a área esportiva, especialmente a das escolas militares, também participou desse processo de conjugação da educação física, e os

métodos militares tinham como característica principal a padronização e a reprodução dos movimentos, [e] a manutenção da disciplina e da ordem, sempre presentes, características que são, até [hoje], objetivos de muitos professores da área... Essa prática disciplinadora e, pouco crítica, fez parte do contexto da Educação Física, por muito tempo; conseqüentemente, professores e alunos assumiram uma postura coerente com tal modelo, isto é, os professores comportando-se como sargentos e os alunos, como soldados. (Martini, 2005, p. 20-21)

Com a proclamação da República (1889), buscou-se instaurar um modelo de sociedade competitivo. Novos papéis para os distintos sexos foram delineados, e para a sua implementação, deveria concorrer a educação física. Assim, é interessante observar, ainda que de passagem, como foi prescrita a educação física para os sexos masculino e feminino nesse período. Para os homens, seu propósito era a “reprodução dos movimentos, bem como a manutenção da disciplina e da ordem”, para as mulheres era o preparo voltado para as atividades domésticas e para a atividade materna. Esclarecendo esse segundo ponto, Oliveira (2006), reproduzindo aspectos da educação física discutidos por Fernando de Azevedo, afirma:

que a Educação Física da mulher [nesse tempo] deveria ser integral, higiênica e plástica, abrangendo os trabalhos manuais, os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes; cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães. À mulher destinava-se o papel de procriadora de gerações, sempre associada à figura materna. (Oliveira, 2006, p. 82-83)

⁴⁹ Sua natureza é militar, buscando produzir um povo saudável e forte, e se relacionava aos movimentos nacionalistas alemães com preponderância do patriotismo.

⁵⁰ No continente europeu, nesse mesmo período, alguns teóricos buscaram, por meio da ciência, “prescrever o menor gesto do trabalhador em atividade produtiva na indústria e fábrica, indicar e ditar, enfim, o modo de realizar as tarefas e as formas de viver”. (Santos, 2006, p. 70)

Em 1921, foi aprovado um decreto que modifica a educação física militar. Ela passa do método alemão para o método francês, que foi praticado até a década de 1950⁵¹. No ano de 1933, foi criada a Escola de Educação Física do Exército.⁵² Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), a educação física foi utilizada como mecanismo de controle ideológico e de manutenção do *statu quo* e para

a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira (...) [Como] necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria (...), [e] em outro instante, visando assegurar ao processo de industrialização implantando no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro. (Castellani Filho, 2001, p. 31-32)

Para Santos (2006), durante o Estado Novo, a educação física possuía o objetivo de desenvolver “a formação de um homem de novo tipo, em consonância com o pretendido pelo fordismo, (...) para a obtenção de homens mais fortes, ágeis, empreendedores em um espírito nacionalista”. (Santos, 2006, p. 72) Nessa linha de raciocínio, Castellani Filho informa que a educação física passou a ser obrigatória nos estabelecimentos de ensino, em 1942, com o objetivo de “promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento — por parte da juventude — de seus deveres para com a economia”. (Castellani Filho, 2001, p. 94). Tal obrigatoriedade estendeu-se aos anos que se sucederam a 1942 nos ensinos industrial, comercial e agrícola, realizados por instituições educativas técnico-profissionalizantes. Fora desse âmbito, a educação física era tida como forma de “orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção”. (Castellani Filho, 2001, p. 95)

Com a promulgação das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, o estro liberal do sistema educacional foi substituído por um viés tecnicista, ajustado com o modelo de desenvolvimento econômico vigente, que buscava o aprimoramento da força de trabalho.⁵³

Reforçou-se, na educação física,

seu caráter instrumental, (...) que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista, então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. (Castellani Filho, 2001, p. 107)

⁵¹ Sua obrigatoriedade nas escolas ocorreu em 1931. Foi praticado, no Brasil por mais de duas décadas, e baseava nos princípios anátomo-fisiológicos.

⁵² Nessa escola, eram aceitas matrículas de professores civis.

⁵³ Os pressupostos da pedagogia tecnicista “advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional”. (Soares *et al.*, 2005, p. 54)

Ao utilizar essa tendência, a finalidade da educação física assenta-se na concepção do

corpo como perfeição da técnica, [chegando-se], portanto, à idéia de corpo eficiente, num duplo sentido: mecânico, por um lado, de manutenção de uma máquina perfeita e, por outro lado, social, de cumprimento das regras que a vida em grupo exige, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade. (Daolio, 2005, p. 84)

O corpo acaba sendo entendido apenas como um reprodutor de movimentos mecânicos, diminuindo a contribuição que a educação física poderia oferecer para a formação humana, isto é, entendendo-a “como produto de uma construção social específica e cada gesto ou postura como a expressão individual de uma totalidade social”. (Daolio, 2005, p. 98) Analisando esse mesmo período, outro autor afirma que, nele,

a organização da disciplina e seus conteúdos, foram baseados em teorias da ordem do “Treinamento” e da “Medicina Desportiva”, objetivando-se implementar suas possibilidades de ação no alcance de grande parte da sociedade, como mais um mecanismo despolitizado, despolitizador e desmobilizador dos movimentos sociais no país, ao passo que direcionava a energia e o pensamento da população para práticas mecânicas, na esteira do esporte-competição. (Rosa, 2006, p. 57)

A concepção de uma educação física em que o aluno, ou corpo, é mero repetidor ou reprodutor de movimentos não é, pelo menos em tese, utilizado, no Cefet-GO. Um professor, indagado acerca da concepção de educação física que sustenta seu plano de curso, responde claramente que, ao elaborar o seu plano, se preocupa em não permitir que

os meninos sejam apenas repetidores de movimentos técnicos... Essa é uma discussão que eu considero até ultrapassada, mas que, de certa forma, ainda persiste, em alguns lugares, com alguns professores. Então, eu penso que a educação física, a cultura corporal, os esportes, as aulas, elas são instrumentos para que o aluno desenvolva o seu lado humano, no sentido das características, dos valores, das questões éticas, do lado social, e também que esses valores possam ser transferidos para o mundo do trabalho... Então, tem uma palavra que eu sempre utilizo quando eu vou discutir textos: as contextualizações. (Professor1)

É interessante observar que, dependendo de determinados interesses, a educação física cumpre papéis que não são próprios de sua natureza. (Castellani Filho, 2001) Com a edição do Decreto-lei nº 464/69, por exemplo, as atividades de educação física passaram a ser estimuladas também nas instituições de ensino superior, com o propósito de colaborar para o “esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”. (Castellani Filho, 2001, p. 121) Tanto que, complementando esse documento legal, o Decreto-lei nº 705/69, ainda do período da ditadura militar, determinava que a educação física fosse uma “prática obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização,

alterando o artigo 22 da lei 4024/61, que a tornava obrigatória apenas nos cursos primário e médio, para alunos com até dezoito anos de idade”. (Rosa, 2006, p. 56)

Por meio do Decreto nº 69.450/71, a educação física foi indicada como uma atividade prática isenta de reflexões e pressupostos teóricos e se constitui em “um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. A aptidão física torna-se o principal referencial para o desenvolvimento das aulas de educação física.⁵⁴ (Rosa, 2006, p. 57) Castellani Filho (2001) aponta algumas distinções fundamentais da educação física, posteriores a edição ao decreto referido. Segundo esse autor, o entendimento da Educação Física como

“matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico — cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria — mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. (Castellani Filho, 2001, p. 108)

A Lei nº 6.251/75 determinava como uma das principais metas da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o aperfeiçoamento das habilidades físicas da população, enfatizando a *performance* esportiva, outro aspecto da Educação Física, “simulacro (...) da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade no qual, a brasileira, encontra identificação”. (Castellani Filho, 2001, p. 109)

“De uma forma geral, durante o regime militar, as novas leis que passaram a nortear a educação valorizavam formas de ensino que negligenciavam o caráter humanista como pressuposto de uma relação educativa institucionalizada”, assinala Rosa (2006, p. 47). O objetivo principal era impossibilitar a articulação dos estudantes aos movimentos políticos. Ainda durante esse regime, houve também a inclusão de outras disciplinas obrigatórias para reforçar a ideologia vigente no país, necessária para garantir os “interesses da nação”, são elas: “Educação Moral e Cívica (Ensino Fundamental), Organização Social e Política do Brasil (Ensino Médio) e Estudo dos Problemas Brasileiros (Ensino Superior), além da exclusão da disciplina Filosofia dos currículos do Ensino Médio”. (Monteiro, 2006, p. 43-44)

⁵⁴ A aptidão física é “o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física”. (Soares *et al.*, 2005, p. 36)

A educação física, nesse mesmo período, ficou restrita ao aspecto do esporte de rendimento ou de alto nível, e o desporto como “símbolo de verificação de *performance*”. (Rosa, 2006, p. 57) O governo militar criou disciplinas e estabeleceu objetivos para a educação que buscavam contribuir para a formação acrítica da população e para a transmissão da idéia de um Estado forte e competitivo. A educação física, pois, teve um papel importante no “projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto.” (Bracht, 1999, p. 76) O primeiro objetivo, o desenvolvimento da aptidão física, estava ligado à necessidade de desenvolver um trabalhador mais produtivo e saudável, ao passo que o segundo, o desenvolvimento do desporto, respondia “pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência)” (Bracht, 1999, p. 76), bem como pela contribuição que daria à realização do primeiro.

A economia do país, durante o governo militar, garantia “o prosseguimento do desenvolvimento capitalista no Brasil em escala cada vez mais ampliada, intensificando a concentração de renda, optando por uma modernização conservadora a partir de uma aliança de classes”. (Almeida; Gutierrez, 2005, p. 39) O desenvolvimento acelerado ocorrido na década de 1970 ficou conhecido como *milagre econômico*, e mesmo com esse crescimento, as desigualdades sociais ampliaram-se no país, Almeida e Gutierrez (2005, p. 40) ainda apontam, após dezembro de 1968⁵⁵, a crescente repressão que ocorreu durante o regime militar e que acarretou:

- a) o esgotamento do interesse pelas questões políticas;
- b) o refluxo dos movimentos de massa;
- c) a censura e a ausência de canais para o debate e a divulgação de qualquer proposta contestadora;
- d) o surgimento de uma resistência de esquerda armada (guerrilha urbana);
- e) a redução das expressões artísticas.

Ainda na década de 1970, no esporte, o governo militar lançou o programa Esporte para Todos, com o intuito de persuadir as classes subalternas⁵⁶ da sociedade

⁵⁵ Em dezembro de 1968, foi decretado o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), que cassou os direitos políticos de cidadãos e líderes políticos, “as organizações estudantis independentes foram postas na ilegalidade e os partidos políticos existentes foram dissolvidos”. (Almeida; Gutierrez, 2005, p. 39-40)

⁵⁶ “A idéia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, camponeses e pelos povos coloniais tem, uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, essa idéia explica pouco, embora sugira uma “via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro se nos dermos conta de que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas

brasileira de que o “desenvolvimento econômico alcançado no início da década de 70, correspondia ao desenvolvimento social da sociedade brasileira, expresso (...) no acesso às atividades físicas de lazer”. (Castellani Filho, 2001, p. 116)

Martini (2001, p. 21) afirma que a “Educação Física assume um papel importante, como veículo impulsionador da prática do esporte no país”. (Martini, 2005, p. 21) Soares *et al.* (2005) situam o programa Esporte Para Todos com a corrente que Libâneo (1985) “designa de tendência liberal não diretiva, na qual o social é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado”. (Soares *et al.*, 2005, p. 56)

Para Castellani Filho (2001), a educação física e o esporte serviram aos interesses hegemônicos da década de 1970 para o alcance do desenvolvimento e da segurança nacional, que eram necessários naquele momento. Dessa forma “a educação física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho”. (Caparroz, 2005, p. 9) E ainda segundo um dos autores que vem subsidiando essa discussão, o mérito imputado à prática do esporte

fez com que as escolas adotassem a iniciação esportiva como um dos eixos norteadores da Educação Física de 5^a a 8^a série. No entanto, a atenção dos professores esteve voltada à aptidão física e à descoberta de talentos que pudessem representar a pátria em competições internacionais. Em função desse objetivo, a Educação Física adotou uma prática voltada à revelação de talentos para o esporte, com enfoque nas habilidades físicas. Em consequência disso, o que se viu, ao longo de muitos anos, foi um número considerável de alunos que, por não apresentarem o perfil esperado e muito menos as habilidades exigidas, muitas vezes foram excluídos de boa parte das atividades da aula. (Martini, 2005, p. 21)

Rosa (2006, p. 58) ao abordar as práticas esportivas, não no âmbito das escolas, mas no das grandes empresas, ressalta que elas estimulavam as práticas esportivas, até

como os povos coloniais têm contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo (...). No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa (...) que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição ‘gramsciana’ por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política... Por isso, obriga-nos a fazer indagações sobre a reprodução ampliada da subalternidade, sobre a multiplicação diferenciada dos grupos subalternos. Obriga-nos a ter em conta que as (...) lutas dos diferentes grupos e classes subalternos levam a diferentes resultados históricos, porque desatam contradições internas que não são apenas contradições principais do desenvolvimento do capital, a oposição burguesia-proletariado (...) Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* e *exclusão* econômica e política (...) Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais. (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres”. (Martins, 1989 *apud* Nepomuceno, 1998, p. 141)

mesmo fornecendo instalações físicas para a prática, com o intuito de desenvolver as qualidades físicas dos trabalhadores, visando colher, como conseqüência, uma melhor produtividade.

Na década de 1980, o texto referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fazendo a crítica a esse modelo, afirma que ele não conseguiu atingir o objetivo de formar uma elite esportiva olímpica, dando início a “uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física”. (Brasil, PCNs, 1998, p. 23) Nessa década, o país passava por uma transição democrática⁵⁷ e, no contexto dessa transição, a educação física sofreu “um movimento intenso de questionamento e de contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautados principalmente na biologização do movimento”. (Caparroz, 2005, p. 8)

Em meio a essa crise, a educação física começou a privilegiar o aspecto do desenvolvimento psicomotor do aluno e não a fomentação de esportes de alto rendimento, baseada na pedagogia tecnicista, passando a ser entendida como prática social. (Santos, 2006, p. 72) A respeito desse período de crise, salientado por diversos autores, Santin mostra que a “educação física passava a ser profundamente questionada em seu papel educacional, em suas atuações sociais de apoio a regimes fortes e totalitários, e, até, em seus fundamentos epistemológicos”. (Santin *apud* Martini, 2005, p. 22)

Bracht (1999, p. 77) afirma que, no primeiro momento, essa crítica assumiu um viés cientificista, na medida em que afirmou que “faltava à Educação Física, ciência”. E, no segundo momento, o que se viu foi uma “crítica mais radical à Educação Física”. (Bracht, 1999, p.77) Assim, na década de 1970, a educação física envidava esforços para a constituição “mais [clara] de um campo acadêmico” (Bracht, 1999, p. 77), que acabou fazendo com que ela incorporasse *as práticas científicas* das universidades, tendo como uma de suas conseqüências, a busca de qualificação do corpo docente.⁵⁸ Enquanto uma parte desse corpo docente foi estudar no exterior, a outra iniciou seus estudos em programas de pós-graduação em educação, “incorporando as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980”. (Bracht, 1999, p. 77-78) Segundo esse mesmo autor, o

⁵⁷ Representou um período de reivindicações e de redemocratização da sociedade brasileira. “No final dos anos de 1970, os movimentos sociais organizados passaram a clamar pela abertura política. Foi o tempo das reivindicações por uma anistia ampla, geral e irrestrita, pelas “Diretas Já”. Foi o tempo em que se explicitou o descontentamento cada vez maior de parcela significativa da sociedade brasileira com o autoritarismo presente ao longo dos governos militares”. (Caparroz, 2005, p. 8)

⁵⁸ Segundo Caparroz (2005, p. 82), foi feita uma “crítica às perspectivas anteriores. Essa perspectiva crítica aparece, na maior parte das obras, tomando-se por base uma abordagem sociológica, questionando os fins sociais da disciplina e se referem à influência das instituições militar, médica e desportiva.”

eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. (Bracht, 1999, p. 78)

Na década de 1980, surgiram “concepções e práticas pedagógicas libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma educação física voltada para o ser humano e não mais para as necessidades do capital”. (Caparroz, 2005, p. 9) Segundo Martini (2005, p. 23), esse período de crise “teve um caráter extremamente benéfico para a Educação Física, pois a partir daí, a produção do conhecimento, bem como a multiplicação de congressos na área, criaram um campo fértil para o debate, dando suporte para que novas perspectivas e tendências pedagógicas surgissem”.

A educação física passou, nesse período, por uma reconfiguração das suas premissas, apoiada, sobretudo, nas ciências sociais, que contribuiu para seus novos rumos, e o centro das atenções voltou-se para o ser humano, contrapondo-se ao movimento repetitivo. A tendência humanista da educação física partiu dos movimentos renovadores e busca a valorização do ser humano, fundamentada em princípios filosóficos e “surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”. (Soares *et al.*, 2005, p. 55)

Nesta perspectiva, a expressão corporal é compreendida como uma linguagem social e historicamente construída, com o objetivo de superação da situação vigente e com uma concepção totalizante do homem e da sua realidade. Na perspectiva da cultura corporal, é necessário “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido” (Soares *et al.*, 2005, p. 38) A educação física é “cultura no seu sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas. É transmissora de cultura, mas pode ser acima de tudo, transformadora de cultura”. (Oliveira, 2006, p. 73) Após esse momento de reestruturação, da educação física, na década de 1980, diversos autores contribuíram para o esboço de diversas abordagens pedagógicas. Dentre as mais destacadas, encontram-se: a abordagem construtivista, a desenvolvimentista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Castellani Filho (2002) caracteriza as concepções pedagógicas em relação à metodologia de ensino em não-propositivas e propositivas. As concepções propositivas dividem-se em não-sistematizadas e sistematizadas.⁵⁹ Martini (2005), ao pesquisar alguns

⁵⁹ Para Castellani Filho (2002, p. 65), “quanto às não propositivas, encontramos as abordagens fenomenológica (representada pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), Sociológica (representada pelo professor Mauro Betti) e Cultural (representada pelo professor Jocimar Daólio). Em

autores, encontrou pontos comuns entre as abordagens desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora, crítico-emancipatória (Bracht, 1999), construtivista-interacionista, crítico-superadora e sistêmica (Darido, 1998) e as abordagens assumidas pelos PCNs (Brasil, 1998), psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas.

A abordagem psicomotora tem como objetivo a formação integral do aluno, valorizando o processo de aprendizagem e abandonando o conteúdo específico da educação física. Essa abordagem possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da educação física nos primeiros anos de educação formal, ou seja, a que se destina à faixa etária de dez a onze anos. Ela vem sendo criticada, em razão da não-especificidade da educação física e de sua subordinação às outras disciplinas escolares. (Bracht, 1999, p. 79)

A abordagem construtivista busca a formação integral do aluno, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, pela interação do sujeito com o mundo e levando em conta sua cultura extra-escolar. É necessário permitir à criança tomar consciência da realidade e transformá-la de acordo com suas necessidades. Segundo Freire (1989, p. 32), a atividade motora é “um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo”.

Na primeira infância, é fundamental o uso do jogo ou do brinquedo como recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil. De acordo com a abordagem construtivista, a educação física, nesse período, deve desenvolver

a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. (Freire, 1989, p. 22)

Na escola de segunda infância, nas quatro primeiras séries do atual ensino fundamental, “os atos motores são indispensáveis, não só na relação com o mundo (nesse aspecto, serão sempre indispensáveis), mas também na compreensão dessas relações”. (Freire, 1989, p. 81) A educação física deve ter como um dos seus propósitos, a educação corporal, compreendendo com isso, que “educar corporalmente uma pessoa (...) significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer”. (Freire, 1989, p. 84) De uma forma geral, segundo

comum, abordam a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem metodologias para o seu ensino. No campo das propositivas não sistematizadas, deparamo-nos com as concepções desenvolvimentista (representada pelo professor Go Tani), construtivista (representada pelo professor João Batista Freire), crítico-emancipatória (representada pelo professor Elenor Kunz) e uma outra, originária da abordagem Cultural, recém-batizada pelo seu representante de Plural”.

Freire (1989, p. 138), a educação física nessa concepção deve “enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo”.

A abordagem desenvolvimentista procura oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento dos alunos, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Refere-se à área da educação física de desenvolvimento motor e aprendizagem motora.⁶⁰ Para essa abordagem, o movimento humano é o principal meio e fim da educação física, devendo privilegiar a aprendizagem do movimento, concomitantemente com as aprendizagens afetivo-social e cognitiva.

Baseando-se em Harrow (1983), Go Tani *et al.* (2005, p. 67) apresentam a classificação para o domínio motor, indicando os seguintes níveis: movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades perceptivas, capacidades físicas, habilidades específicas e comunicação não-verbal.⁶¹

Os autores afirmam que a educação física deve contemplar na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, momentos que “possibilitem [às crianças] um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor (...) através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas”. (Go Tani *et al.*, 2005, p. 89) O momento para aquisição de habilidades específicas inicia-se entre os dez e doze anos de idade, pois, nessa faixa etária, a criança já possui um amplo conjunto de habilidades básicas. Nas quatro últimas séries do ensino fundamental, a educação física “pode trabalhar com habilidades específicas desportivas”. (Go Tani *et al.*, 2005, p. 90) Nessa fase, o uso do esporte é importante, em razão de possibilitar momentos para a criança desenvolver habilidades específicas.

As abordagens críticas são fundamentadas no materialismo histórico e dialético. Criticam o caráter alienante da educação física e, simultaneamente, propõem a superação das contradições e injustiças sociais por meio do levantamento de questões de poder, interesse e contestação. Na seleção dos conteúdos, consideram a relevância social, a contemporaneidade e as características sociais e cognitivas dos alunos. De acordo com essas abordagens, o conhecimento do senso comum é confrontado com o conhecimento científico. (Brasil, PCNs, 1998, p. 25-26)

⁶⁰ De acordo com Go Tani *et al.* (2005, p. 91), a aprendizagem motora é “uma área de estudo preocupada com a investigação dos mecanismos e variáveis responsáveis pela mudança no comportamento motor de um indivíduo (...) as teorias de aprendizagem motora sofreram grandes influências das teorias psicológicas do comportamento humano em destaque em cada época”.

⁶¹ Para um melhor entendimento da seqüência de desenvolvimento, cf. Go Tani *et al.* (2005, p. 67).

Decorrem das abordagens críticas duas propostas: a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. A proposta crítico-superadora fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica. Ela afirma que o objeto da área de conhecimento da educação física é a cultura corporal, cujo objetivo é “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, dança e outros”. (Soares *et al.*, 2005, p. 38) A proposta crítico-emancipatória parte de uma concepção de movimento chamada dialógica. De acordo com ela, o movimento é entendido como forma de comunicação com o mundo. Sua noção de sujeito é baseada na perspectiva iluminista, que defende a idéia de que o sujeito é capaz de criticar e buscar ações autônomas. Essa proposta “aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera”. (Bracht, 1999, p. 80)

Indagados sobre a utilização das diretrizes fornecidas pelos PCNs para a formulação do projeto de educação física no Cefet-GO, um dos sujeitos desta pesquisa responde que eles serviram de orientação para o referido projeto e, como consequência, formulou-se uma proposta de “educação física mais inclusiva, mais informativa, de formação de cultura e não só de competição. A gente teve uma mudança significativa na forma de trabalhar dentro da nossa coordenação. Isso teve também reflexos positivos em relação aos alunos, que se sentiram mais contemplados (...)” (Professor 2) Completando suas afirmações, confirma ter ainda levado em conta, no momento de elaborar seu plano de curso, as diretrizes emanadas dos PCNs:

Bom, seguindo esse raciocínio filosófico de entender o grau de importância da educação física como um fator educativo, isso influenciou no sentido de [entender] que eu não [estou] numa quadra dando aula simplesmente de *handebol* para ver se o aluno vai ser um bom jogador de *handebol* no final do curso (...) Então [o que eu devo] saber é o quanto ele evoluiu como pessoa, no desenvolvimento das suas habilidades motoras (...), no conhecimento sobre a importância da atividade física e também nas suas relações como pessoa, como indivíduo, como cidadão (...) Eu, de fato, acredito que apesar da competição estar implícita, os valores que podem ser desenvolvidos através de uma prática desportiva em graus distintos, respeitando uma alta competição, [é diferente] do desporto escolar, que é outra coisa (...) É bastante produtiva, nesse sentido, as competências propostas pelos PCNs, até pela própria linha crítica que entende o jogo como um elemento de trabalho, desde que tratado adequadamente. (Professor 2)

A fala do Professor 2 remete a Oliveira (2006, p. 74) que discute alguns autores que “consideram a prática escolar da Educação Física intimamente relacionada a uma dimensão cultural”. (Oliveira, 2006, p. 74) A abordagem crítico-superadora é uma

pedagogia que procura dar respostas a específicos interesses de classe, discute temas ligados à cultura corporal, a jogos, lutas, ginástica, acrobacias, esporte e outros, que compõem o conteúdo da Educação Física. Nessa perspectiva, o professor, para o desenvolvimento de sua disciplina na escola, deve apoiar-se no projeto político pedagógico da escola. A metodologia nesta abordagem é desenvolvida baseada em uma “visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída”. (Soares *et al.*, 2005, p. 19) Ainda segundo os autores, os momentos de avaliação são contínuos, podendo ser formais e informais, explícitos ou ocultos. O currículo escolar deve ser capaz de propiciar “uma reflexão pedagógica e ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (Soares *et al.*, 2005, p. 28). Nesse sentido, o aluno será capaz de perceber de outro modo a realidade e realizar uma síntese conforme ele se apropria do conhecimento sistematizado, baseado nos princípios de uma lógica dialética e compreende a construção e o papel histórico do conhecimento produzido pela humanidade.⁶²

Essa concepção ainda propõe uma dinâmica curricular: as disciplinas e seus conteúdos devem estar articulados, construindo uma base para tornar real a escolarização do homem, de tal modo que promova a “assimilação e transmissão do saber escolar” (Soares *et al.*, 2005, p. 30).⁶³ Na seleção dos conteúdos de ensino de uma proposta crítico-superadora é, pois, importante:

- a) a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar;
- b) a contemporaneidade do conteúdo que deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo;
- c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitiva do aluno, ou seja, adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico;
- d) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea;
- e) espiralidade da incorporação das referências do pensamento, ou seja, compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las;
- f) provisoriidade do conhecimento, rompendo com a idéia de terminalidade. (Soares *et al.*, 2005, p. 31-33)⁶⁴

⁶² Conforme Soares *et al.* (2005, p. 34), os princípios da lógica dialética são a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição.

⁶³ Para o entendimento de dinâmica curricular e a base material para a escolarização do homem, cf. Soares *et al.* (2005, p. 29-34).

⁶⁴ Para a apropriação mais detalhada da seleção dos conteúdos, cf. (Soares *et al.*, 2005, p. 31-33)

A abordagem crítico-superadora propõe uma proposta curricular baseada nos ciclos de escolarização básica, nos quais os conteúdos são desenvolvidos de forma simultânea, permitindo a ampliação do pensamento do aluno “de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”. (Soares *et al.*, 2005, p. 34) Os ciclos propostos pelos autores são divididos em:

- a) primeiro ciclo, da pré-escola até a terceira série; é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade;
- b) segundo ciclo, da quarta a sexta séries; é o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento;
- c) terceiro ciclo, da sétima a oitava séries; é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento;
- d) quarto ciclo, que corresponde as três séries do ensino médio; é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. (Soares *et al.* 2005, p. 35)

O conceito de educação física desenvolvido por Soares *et al.*, (2005, p. 50) afirma ser a educação física “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Para os autores, a cultura corporal é efeito de uma construção social e histórica acumulada pela humanidade.

A concepção crítico-emancipatória proposta por Kunz, objetiva o desenvolvimento de competências para a formação de sujeitos críticos e emancipados, em um processo comunicativo, ou seja, o aluno deve desenvolver “a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”. (Kunz, 2006, p. 31).

Com o uso da linguagem, o aluno deve utilizar o discurso, e as possibilidades de participação “nas ações de fala” devem ser igualitárias, de tal modo, que ele possa apresentar suas idéias e sentimentos. O aluno deve ser estimulado a compreender o “mundo social, subjetivo e objetivo”. (Kunz, 2006, p. 42) Para Pellanda (*apud* Kunz, 2006, p. 45), o alcance da emancipação “envolve aquilo que é mais difícil entre todas as formas de libertação, liberar nós mesmos de nós mesmos”. Kunz (2006) afirma que, no esporte, as manifestações, com o uso da linguagem, possibilitam a apreensão do conhecimento:

É pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser imposto de fora, e na sua transformação didática devem ser respeitados os conteúdos do mundo vivido dos participantes para que as

condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado. (Kunz, 2006, p. 38)⁶⁵

O *movimentar-se* é caracterizado, segundo Kunz, “onde a unidade primordial de Homem e Mundo (mundo vivido) se manifesta”. (Kunz, 2006, p. 66) Dessa forma,

o objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar. (Kunz, 2006, p. 67)

Na pedagogia crítico-emancipatória, segundo Kunz (2006, p. 68), as atividades do movimento humano, seja no esporte ou em outras atividades, que fazem parte do seu mundo, e o que são criados pelo homem, sua forma de agir e seu comportamento, são definidos como a cultura do movimento.

As pedagogias críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória) apontam os movimentos culturais dominantes estabelecidos pelo sistema capitalista, e que seus valores e princípios são reproduzidos, sendo necessário entender o objeto da educação física, o movimentar-se humano, como fenômeno histórico-cultural. Assim, propõem:

procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (Bracht, 1999, p. 81)

Na fala de alguns dos sujeitos desta pesquisa aparece claramente a intenção de se incluírem nas tendências críticas, tanto que dois deles assim se pronunciam:

eu diria que quase todos os elementos do *meu trabalho se fundamentam na pedagogia crítico-superadora*. E pelo pouco que eu já li, um pouco, também, na crítico-social dos conteúdos. Mas de uma forma, bem mais superficial, até por eu não ter um aprofundamento nela... Dentro das tendências críticas e das tendências, é..., tradicionais, eu ficaria dentro, com certeza, das pedagogias críticas, e, sobretudo, da crítico-superadora. (Professor 1; grifos do pesquisador)

eu entendo que qualquer conhecimento tem que ter uma perspectiva de reflexão sobre ele, mas obviamente até por algumas discordâncias e até, também, por algumas inconsistências teóricas, eu não posso dizer que a *minha forma de agir e de trabalhar está toda centrada no trabalho da perspectiva crítica* (...) Eu tento fazer uma relação de possibilidades tanto da questão de discussão, de reflexão, de

⁶⁵ Marques (*apud* Kunz, 2006, p. 42) salienta que “a linguagem caracteriza-se como confluência da criatividade, da objetividade e da intersubjetividade e por ela se reconstruem as relações externas e de vez para sempre, mas como pretensões de validade”. (Kunz, 2006, p. 42).

raciocínio quanto da possibilidade de aprender sim, uma determinada modalidade desportiva, *ou do próprio desenvolvimento de uma questão de saúde, que é já dentro de uma linha higienista... Mas eu não acho que uma coisa restrinja a outra... Se você perguntar se eu consigo me encaixar em determinada linha, eu diria que não consigo.* (Professor 2; grifos do pesquisador)

Para Betti, citado por Oliveira (2006), o papel pedagógico da educação física consiste em “integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica)”. (Betti, 1992, *apud* Oliveira, 2006, p. 75)⁶⁶ Nesse sentido, a educação física não pode se esgotar apenas na aprendizagem de habilidades motoras e no desenvolvimento das capacidades físicas, pois,

se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (portanto, é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva. (Betti; Zuliani, 2002, p. 75)

Betti e Zuliani afirmam ainda que, em um processo duradouro, a educação física

deve levar o aluno a descobrir motivos sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento. (Betti; Zuliani, 2002, p. 75)

Segundo os autores em discussão, a educação física deve ser sempre, uma “vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se (...) e conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento”. (Betti; Zuliani, 2002, p. 75) Em relação aos valores da educação física escolar, Oliveira (2006) salienta que eles se exprimem

em dois grandes princípios: o da não-exclusão e o da diversidade (...) os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir todos os alunos, bem como o programa da disciplina deve ser capaz de oferecer uma variedade de atividades que permita ao aluno escolher criticamente, e de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento. (Oliveira, 2006, p. 76)

⁶⁶ A cultura física trata de “um conjunto codificado de valores relativos ao corpo que envolve três círculos semânticos: cultura física pessoal, comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura”. (Oliveira, 2006, p. 75-76)

Oliveira (2006), baseando-se em Vago, defende que a educação física deve colaborar para a construção sociocultural da corporeidade humana, nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao criticar as abordagens biopsicológicas, o autor afirma que “o ser humano é, por toda a vida, impregnado de cultura, e que se deve considerar este fator na prática escolar, fato esse não percebido nas referidas abordagens”. (Oliveira, 2006, p. 76)

Ao tratar da cultura, Oliveira (2006) recorre a Daolio, que assegura ser a cultura, “o principal conceito para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica corporal, expressando-se diversificadamente com significados próprios no contexto de grupos específicos”. (Oliveira, 2006, p. 77) O autor ainda sustenta que o profissional de Educação Física

não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza. (Daolio *apud* Oliveira, 2006, p. 77)

Oliveira (2006), ainda fundamentando-se em Daolio, defende uma educação física escolar que leve em conta as diferenças dos alunos, “entendendo que os seres humanos se expressam culturalmente de maneiras absolutamente diversas”. (Oliveira, 2006, p. 78) A educação física deve ter como princípio a busca pela igualdade entre os alunos, por meio de suas diferenças, e não a subjugação de um sobre o outro: “A pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente”. (Daolio *apud* Oliveira, 2006, p. 78) A atenção é direcionada para a mudança da idéia de aptidão física e *performance* para o “conhecimento da cultura corporal de movimento”. (Oliveira, 2006, p. 78) Para tanto, é necessário que a educação física

considere o princípio da alteridade [assim] saberá reconhecer as diferenças — não só físicas, mas também culturais — expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças. (Daolio *apud*, Oliveira, 2006, p. 79)

Pode-se depreender do exposto que a educação física passa por um processo recente de cientificação, portanto, ainda existe uma indefinição conceitual, já apontada por Caparroz (2005). Este trabalho não pretende elucidar tais questões, embora seja um tema

que deva continuar sendo matéria de pesquisa. Identificar as relações da educação física com a preparação para o mundo do trabalho na visão dos professores de educação física do Cefet-GO é o principal objetivo deste estudo.

2.2 Educação física no ensino médio

Bechara (2004, p. 39) aponta diversos problemas na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio (PCNEM), “sendo um deles o embasamento teórico, no qual são utilizadas as diferentes teorias existentes dentro da área, causando com isso, contradições conforme o documento foi redigido”. Embora não seja objetivo deste trabalho proceder a uma crítica ao PCNEM, deve-se salientar, de passagem, que as considerações do autor indicam que a proposta do PCNEM para a disciplina de Educação Física não possui uma consistência teórica que permita consubstanciar o que é proposto.

Os PCNs foram produzidos em 1998, tendo como referência a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Seu objetivo é auxiliar o professor no tocante ao seu trabalho e reduzir “as diferenças do ensino existentes entre as escolas públicas e privadas” (Bechara, 2004, p. 39-40) Percebe-se atualmente que, para a garantia de um ensino de qualidade, nos primeiros três níveis de ensino, a sociedade deve recorrer ao ensino privado, e que desde a implantação dos PCNs não foram promulgadas políticas públicas que diminuam as diferenças entre os ensinos das escolas públicas e privadas. Os PCNs para o ensino médio propõem, nas palavras do Ministro da Educação da época⁶⁷, em carta ao professor:

um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos (...) Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atualização profissional (Brasil, PCNs, 1998, p.4).

Os PCNs são divididos em níveis escolares, ensino fundamental e ensino médio. O primeiro subdivide-se em ciclos: 1, 2, 3 e 4. Os níveis possuem os “conteúdos específicos divididos em áreas”. (Bechara, 2004) No ensino médio, as áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A primeira área engloba as disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e

⁶⁷ Era Ministro Paulo Renato Souza.

Informática⁶⁸; a segunda abrange Biologia, Física, Química e Matemática e, da última fazem parte as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia. A Educação Física faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os objetivos gerais dessa área são:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação;
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade;
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (Brasil, PCNs, 1999, p. 6-12)

Em relação aos objetivos, o que mais se questiona é como foram estabelecidos. A educação física destinada ao ensino médio atende aos principais objetivos determinados neste documento? Em que se baseiam esses objetivos? Os PCNs possuem uma ampliada base teórica na sua formulação, apresentando várias teorias que se articulam e que são contraditórias. Ao serem questionados sobre os objetivos da educação física desenvolvida com e pelos seus alunos do Cefet-GO, um dos sujeitos da pesquisa investigados responde:

o objetivo [da minha disciplina] é a formação. Os dois principais objetivos são *as formações do ser humano e do cidadão*, tanto para o mundo do trabalho, quanto para a vida. Não, no sentido de se ajustar à sociedade, mas de procurar transformá-

⁶⁸ Segundo os PCNs, (Brasil, 1999, p. 5) a linguagem é transdisciplinar. Ela é entendida como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”. A linguagem move o homem, e seu objetivo é a comunicação e interação com outro homem. Ao criar a fala, geram-se, também, os sistemas de linguagem, que podem ser verbais e não-verbais. (Brasil, 1999, p. 5-7)

la, (...), principalmente. Claro que em determinados momentos, não há como, você vai ter que se ajustar em alguma situação, mas você não pode perder de vista a questão da transformação. Mas eu acho que existem os outros objetivos também. É legítimo, que algum garoto, alguma menina das nossas aulas [tenham realizado] o legítimo desejo de terem ali um momento de lazer e prazer. Então, eu tenho muito essa preocupação, eu acho que o prazer pode ser um instrumento muito importante nas aulas e até uma finalidade (...). É, a questão do relacionamento social, fundamental, que você estabelece com os alunos, é o que me motiva para estar na sala de aula. [Há] aqueles que querem ter um aprendizado técnico da modalidade... [Este] é também um objetivo legítimo, é um direito por gostar (...) Mas, eu acho que aqueles dois que eu citei, são os principais. (Professor 1; grifos do pesquisador)

E, um outro, afirma:

meu objetivo central, o que é posto para meu trabalho é *essa vivência motora, essa possibilidade do movimento...* Na minha ótica, *essa possibilidade do movimento acaba (...)* Hoje em dia as pessoas, muitos alunos, cada vez mais, até pela (...) limitação dos espaços físicos, a cultura do computador, do vídeo-game, não têm outro espaço para expressar sua atividade motora... [Só resta] (...) o [espaço da] (...) própria educação física... Então, primeiro é um espaço para isso... A atividade física [tem] um objetivo em si como possibilidade de expressar movimento... A mínima visão sobre o que é essa atividade física, [é importante] até para sermos críticos... [Para saber] do que seria interessante eu continuar fazendo ou não, o que acontece comigo ou não, que grau de importância tem isso pra mim como indivíduo ou não... (Professor 2; grifos do pesquisador).

A proposta da educação física feita pelos PCNs apresenta procedimentos que o professor deve usar para alcançar o desenvolvimento total de todos os alunos, e não somente dos “habilidosos”. O objetivo é “aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos”. (Brasil, 1999, p. 32) A procura de um desenvolvimento tático sem o conhecimento da técnica, sobretudo tendo como conteúdo primordial o esporte, acaba não sendo aplicado de uma forma apropriada, e contribui somente para acentuar

a característica recreativa da maior parte das aulas no Ensino Médio. Os alunos as freqüentam, muitas vezes, de forma descompromissada com o que está sendo ensinado, pela constatação de que não obtêm a *performance* que desejam. Conseqüentemente observa-se nessa fase uma visível evasão dos alunos das aulas, fator indesejável para todos os profissionais envolvidos, salientando o empobrecimento do trabalho do professor de Educação Física. (Brasil, 1999, p. 32)

Aliado a este fator, os próprios PCNs reconhecem e destacam o problema da ausência de infra-estrutura física, bem como de materiais didáticos específicos da disciplina para o desenvolvimento das aulas. No aspecto legal, o ensino médio possui suas finalidades específicas, que segundo a LDB nº 9.394/96 são:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; o prosseguimento dos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidades às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática. (Brasil, 1999, p. 32)

Ao comparar o aspecto legal com a realidade, Bechara (2004) aponta que a realidade das aulas de Educação Física pouco tem contribuído para o alcance de seus objetivos. O próprio PCN propõe “uma vinculação das competências da área com os objetivos do Ensino Médio e a opção pela aproximação desses com o ensino de Educação Física”. (Brasil, 1999, p. 32) Ainda, segundo o PCNEM, “o Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento”, porém a Educação Física desenvolvida na escola não atua neste aprofundamento, pois fica limitada aos conhecimentos do esporte. (Brasil, 1999, p. 33) “A influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas, sim, o esporte na escola”, declara Soares (*apud* Bechara, 2004, p. 42). O esporte não é trabalhado adequadamente como conteúdo no ensino médio: “Os professores não lidam com o esporte de forma pedagógica, não criam discussões a respeito do assunto, o que seria grande valia para a faixa etária, e principalmente não justificam seu aprendizado”. (Bechara, 2004, p. 42) Dessa forma, o relacionamento professor-aluno fica restrito ao treinador-atleta, que remonta à pedagogia tecnicista bastante difundida na década de 1970. Segundo Bechara (2004), o

documento prega que os professores devem passar conhecimentos de saúde, como o exercício deve ser realizado corretamente, o quanto deve variar a frequência cardíaca e tudo o mais que cabe à Educação Física com manutenção da saúde. Todos esses conhecimentos devem ser passados através da utilização de práticas corporais que compõem nossa cultura corporal: o aluno do Ensino Médio, após onze anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos de cultura corporal. (Bechara, 2004, p. 42)

Apoiando-se nos debates de diversas teorias da educação física, os PCNs para o ensino médio indicam as seguintes competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas;
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;

- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas; e consciente da importância delas na vida do cidadão;
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate;
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mundo do trabalho promissor;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. (Brasil, 1999, p. 44)

Deve-se verificar se as competências propostas para a educação física no ensino médio são observadas, e se, realmente, no cotidiano, elas são desenvolvidas ou se as aulas se resumem ao esporte, o que pode contribuir para o baixo interesse dos alunos nas aulas. Ao sintetizar os PCNs, em relação aos conteúdos, Bechara (2004) aponta:

Os conteúdos a serem trabalhados são todos aqueles ligados à cultura corporal (dança, jogos, esporte, ginástica e lutas), relacionando-os a conhecimentos de saúde e fisiologia de esforço, criando sujeitos conscientes críticos aos modismos e ao fenômeno do esporte; fazendo com que o aluno não perca seu gosto pela atividade física e que tenha autonomia para realizá-las corretamente e; principalmente, que esse aluno leve sempre consigo os valores (respeito com o colega, com o adversário, cooperação, solidariedade, entre tantos outros) que as aulas de Educação Física deve passar aos educandos. Quanto aos professores, esses devem sempre estar incentivando a prática de atividades físicas, reciclando seus conhecimentos na área e respeitando a individualidade e a cultura de cada aluno. (Bechara, 2004, p. 43)

Nas diretrizes para as disciplinas escolares, é importante ressaltar a necessidade de refletir sobre a educação física que, até o momento, é desenvolvida nas escolas e lembrar que “o professor não planeja a aula, planeja a vida”. (Freire *apud* Daolio, 2005, p.10) Betti e Zuliani (2002), ao discutirem a educação física escolar, mostram questionamentos dos alunos em relação à atual prática pedagógica da disciplina:

[os alunos] não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Contudo, valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola. O fenômeno é mais agudo no Ensino Médio (antigo 2º grau), no qual, desconsiderando as mudanças psicossociais por que passam os adolescentes,

a Educação Física preserva um modelo pedagógico concebido para o Ensino Fundamental (antigo 1º grau). (Betti; Zuliani, 2002, p. 74)

Vários estudos destacam a desmotivação do aluno do ensino médio em relação à prática de Educação Física⁶⁹. Segundo Betti e Zuliani (2002), nesse nível de ensino, existem dois grupos de alunos: a) os que se identificam com o esforço metódico e intenso da prática esportiva formal; b) e os que percebem na educação física, sentidos vinculados ao lazer e ao bem-estar. Os autores afirmam que as aulas de educação física no ensino médio devem atender ao último grupo e não apenas

reproduzir o modelo anterior (...) No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio. Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, a capacidade de análise e de crítica já presentes nessa faixa etária permitem uma abordagem mais complexa de aspectos teóricos (aspectos socioculturais e biológicos), requisito indispensável para a formação do cidadão capaz de usufruir, de maneira plena e autônoma, da cultura corporal de movimento. A aquisição de tal conjunto de conhecimentos deverá ocorrer na vivência de atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem-estar e competição esportiva. (Betti; Zuliani, 2002, p. 76)

A ênfase, segundo os autores, deve ser dada “à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta os interesses dos alunos”. (Betti; Zuliani, 2002, p. 77)

Os conteúdos devem respeitar os princípios metodológicos, os da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação ao aluno. O sentimento, ou melhor, a compreensão ou reconhecimento da perda de importância da educação física puderam ser apreendidos por meio da fala dos sujeitos desta pesquisa. Um deles afirma que:

a educação física perdeu a importância (...) Aí, a gente não pode ser corporativista, numa hora dessas (...) *Se a educação física perdeu a importância nas escolas, é porque o professor de educação física (...) andou pisando na bola, na minha concepção. Aí, vem os históricos casos do professor que não cumpre com seus compromissos, isso é, com o básico, o mínimo necessário (...) E eu vejo que as pessoas, às vezes não valorizam, não cumprem com as suas obrigações (...) Nisso a educação física é exceção. Nós temos uma cultura aqui de nossas aulas sempre acontecerem até o final. [Mesmo assim], o que a gente tem de aluno que chega na Educação Física dizendo: “Professor arruma uma bola?” É. O professor faltou... Às vezes você tem aluno que (...) fala: “Olha, dois professores não vieram e outro só deu a metade da aula”. Uma coisa assim absurda... Se fosse em uma instituição privada, a pessoa já não estaria lá... Então, a pessoa se escora naquele*

⁶⁹ Betti e Zuliani (2002) citam alguns deles: Caviglioli (1976), Betti (1986), Zonta, Betti e Liz (2000).

velho estigma do serviço público que acoberta tudo... Tem aquele professor que cultivava o roballtraining, que é rolar a bola e virar as costas, ou no máximo, apitar o jogo, que nivela a Educação Física à pelada do clube, e você não tem porque ter essa educação física (...). Então, na medida em que o professor se prepara e estuda, se relaciona com o seu aluno e coloca suas aulas, ouvindo também o lado de lá, aquele duplo sentido da troca com o aluno, você vai muito além, buscando o lado crítico, o lado político, o lado social. Aí você valoriza a educação física..., porque ela é tão ou mais importante [do que as outras disciplinas], porque ela pode trazer inúmeros conhecimentos específicos, que outras matérias também apresentam... Ela faz uma inter-relação com o aluno que a natureza da atividade propicia. Então, ela muitas vezes é sub-aproveitada... A gente peca muito ainda porque as iniciativas de formação crítica e formação geral ainda estão presas à individualidade dos professores e não do projeto coletivo. (Professor 1; grifos do pesquisador)

E um outro informa que,

Paulo Omares, da Universidade Estadual de Londrina, através de uma pesquisa, afirma que quase 24% dos alunos do ensino médio perderam interesse pela sua prática. “O Paz” já coloca que o grande problema, do ensino médio seria os problemas da pedagogia do esporte... Então, são conteúdos que são repetidos, são fragmentados, que levam o aluno a chegar no ensino médio repetindo a mesma coisa. Então, o que acontece hoje nas escolas e que nós podemos observar é: primeiro, existe uma prática de turmas juntadas (duas, três turmas) para fazer aquele aulão... Comete-se uma exclusão muito grande e não traz benefício nenhum, a não ser para aqueles que gostam daquelas práticas esportivizadas... que são aquelas peladas. E não tem (...) um conteúdo importante que possa orientar o aluno... Então, eu concordo realmente que [a Educação Física] perdeu... Mas ela também não tem nada, assim significativo hoje... A dificuldade é muito grande... O perfil do profissional que a escola ainda quer é o técnico... Então está batendo muito contra aquilo que as universidades estão tentando formar: profissionais mais voltados a uma tendência crítica, seja crítico-superadora ou emancipatória... E que o que a gente (...) percebe dentro das instituições de ensino hoje, é que ainda se quer o técnico... Isso está criando um conflito muito grande com professores... Acredito que [seja necessário] uma participação melhor das secretarias de educação, do MEC... Acho que os próprios diretores precisam saber da importância da educação física... Quando souberem, acho que vão valorizá-la um pouco mais e colocá-la onde que ela tem que estar dentro da escola. (Professor 3; grifos do pesquisador)

Perguntados sobre a receptividade e a motivação dos alunos em relação às aulas de educação física ministradas pelos professores, um dos sujeitos entrevistados responde: “[que as alunas são] viciadíssimas... Elas gostam muito; estão sempre disponíveis, participando... A motivação delas para as aulas é muito grande, a prontidão para aprender, também... É... Isso me deixa muito satisfeito; é o meu principal motivo de satisfação”.⁷⁰ (Professor 1) Um outro sujeito da pesquisa diz:

Olha, graças a Deus, tenho uma receptividade muito grande. Eles participam no início... Têm uma certa rejeição no conteúdo teórico..., pois acham que educação

⁷⁰ Esse professor ministra aulas somente para a modalidade de futsal feminino.

física é prática, esporte... Não tem jeito. Mas, com o tempo, começam a observar que existe uma necessidade [do teórico]... Percebem que não são atletas, que isso é uma disciplina, e não (...) uma modalidade para competição... (Professor 3)

Mesmo não sendo obrigatória a prática de educação física para os alunos do curso superior, muitos deles buscam essa atividade física. Vários motivos são apontados como justificativa para essa busca, conforme informa um dos sujeitos desta pesquisa. Segundo ele, os alunos do curso superior que procuram cursar Educação Física, o fazem

pelo prazer... Entra o lado do prazer *e o lado da estética*, e, junta-se a isso, a questão da condição financeira... Muitos alunos do curso superior, imagino, não têm condição financeira [para frequentar uma academia]... Agora, o aluno do curso superior não vem com uma possibilidade [visando] se educar melhor pela atividade física. Vem mais pela questão de prazer ou de estética. (Professor 1; grifos do pesquisador)

E um outro, ainda responde que

a busca maior da atividade física por esses alunos do ensino superior, e incluo aqui, também, os próprios servidores, é o *apelo principal à questão da saúde e à estética*... Então, eles buscam [educação física] com essa maior motivação... [É preciso oferecer] esclarecimentos para essas pessoas que vêm buscar essa atividade. [Não se pode ficar] só na prática. Isso funciona como forma de (...) manutenção... [Incentiva] a pessoa a continuar na atividade... O foco central deve continuar sendo a estética e a saúde. (Professor 2; grifos do pesquisador)

Um corpo belo e saudável cada vez mais causa um apelo popular, sobretudo em virtude da mídia e da publicidade que salientam os aspectos da aparência, como condições para o indivíduo obter sucesso na vida e a realizar seus sonhos. Também cada vez mais são discutidas as questões de saúde nos meios de comunicação, e se apresenta “a doença [como] sinal de desequilíbrio entre o Homem e o Homem, ou seja, da incongruência das relações sociais”. (Carvalho, 2001, p. 79) Dessa forma,

à medida que o movimento corporal humano se mercadoriza ele se violenta, ganha outros contornos, provoca outras subjetividades em seus praticantes e em seus assistentes, forja outra corporeidade, constrói novos padrões de estética, de eficiência, etc. O movimento corporal humano em quanto mercadoria é outro movimento corporal humano, ganha novas perspectivas, ganha novas características pois se forja dentro de outra perspectiva. (Ghiraldelli *apud* Carvalho, 2001, p. 109)

Como se pode perceber, no curso da história, a educação física no Brasil atravessou diversos momentos, e atualmente, busca uma prática mais humanista que vise a valorização do ser humano. A educação física deve ser entendida como instrumento para a “formação da atitude do educando, ajudando-o a se conhecer, a se dominar, a se relacionar com o mundo e a buscar sua autonomia pessoal, complementando o processo de educação

geral por meio de atividades físicas”. (Ferreira *apud* Caparroz, 2005, p. 129) Uma educação física que seja mais atrativa e significativa para o aluno, não somente do ensino médio, mas de todos os níveis de ensino, é fundamental para que a disciplina se torne agregadora de valores e sentidos na vida do ser humano.

CAPÍTULO III

PERFIL DO CEFET-GO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FALA DE SEUS PROFESSORES

Este capítulo visa apresentar brevemente o perfil do Cefet-GO, e mostrar como o papel que a educação física desempenha na sociedade é entendido pelos professores que ministram a disciplina nessa escola. Visa mostrar, especialmente, o papel que as práticas de educação física ministradas pelos professores do Cefet-GO, entrevistados, aparecem articuladas ao mundo do trabalho na perspectiva destes sujeitos da pesquisa.

3.1 O perfil do Cefet-GO

No início da Primeira República (1889-1930), a iniciativa de preparar os indivíduos para o exercício do trabalho por meio da escola, era tímida. Desta forma, o ensino profissional

era visto e compreendido como o domínio mecânico de uma operação, de controle e da execução de tarefas como o aprendizado de um ofício, por isso mesmo destinado àqueles cuja condição social os obrigava a prover suas necessidades. Foi com base nessas premissas, que nasceram as escolas de aprendizes artífices, em 1909. (Moreyra, 2002, p. 95)⁷¹

As escolas de aprendizes artífices tinham como objetivo preparar os trabalhadores para atividades primárias, tais como trabalho em sapataria, ferraria, carpintaria, alfaiataria, selaria, marcenaria e outros. Esses ofícios, no período colonial, eram organizados em “corporações de ofícios. Em relação a eles não havia qualquer preocupação teorizante. Eram, portanto, o ensino de uma profissão e não uma formação profissional”. (Moreyra, 2002, p. 95) Além de preparar os trabalhadores oriundos da escravidão, as escolas de aprendizes artífices tinham, também, a finalidade de proporcionar um melhor *convívio social*. A criação dessas escolas

⁷¹ As escolas de aprendizes artífices foram criadas no governo do presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. (Moreyra, 2002, p. 56)

teve um caráter marcadamente assistencialista e de ordenamento social, destinando-se a não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastassem da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime. (Franca, 2004, p. 30)

O estabelecimento da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás, ocorreu em 10 de janeiro de 1910, em decorrência da Lei nº. 7.566, do ano anterior. A escola iniciou seus trabalhos com 33 alunos, e mesmo após mais de uma década, sua efetivação era débil. (Moreyra, 2002, p. 96) Um relatório de 1923 apontava que havia 50 alunos matriculados no curso primário e outros 50 no curso de desenho e que ainda “havia cinco alunos matriculados na oficina de ferreiro; 13 na de sapateiro; 34 na de marceneiro; 23 na de alfaiate e, na de seleiro, 11”. (Bretas *apud* Moreyra, 2002, p. 96) Ainda segundo Moreyra (2002, p. 96), a instalação dessa escola foi precária, ou seja, suas instalações físicas eram frágeis, seus recursos humanos e materiais eram escassos. Além disso, a consolidação e o desenvolvimento dessa escola foram dificultados por dois fatores:

- a) a mentalidade de uma sociedade predominantemente composta por latifundiários e pelos defensores de seus interesses;
- b) a característica da composição dos habitantes da Cidade de Goiás.

Nesse sentido, o primeiro obstáculo, segundo a autora, consistia em uma forte oposição ao trabalho livre, e após quatro anos da “abolição da escravatura, o Congresso Estadual aprovou e o presidente de Goiás sancionou uma lei que recriava o trabalho escravo no campo”. (Moreyra, 2002, p. 97)⁷² Portanto, não havia necessidade, naquele período, de um ensino profissional, já que o trabalhador era escravo, e a sua preparação reduzia-se à aprendizagem de técnicas elementares de trabalho. O segundo fator diz respeito à predominância expressiva na cidade de Goiás de quadros burocráticos considerados como segmentos *imobilistas*, que dificultavam o avanço da sociedade.⁷³ Moreyra (2002) conclui que a instalação da Escola de Aprendizes Artífices se deu em um clima de inércia, pois sua instalação não foi solicitada, e sim decorrente de

uma espécie de presente de grego que não tinha como e nem porquê ser recusado ou tampouco ser incorporado de fato ao contexto local, pois não fazia parte do universo dos meios de ascensão social que compunha o imaginário coletivo e a

⁷² Esta lei vigorou até 1930, e ainda até esse ano, “a escola de Aprendizes Artífices permaneceu com a estrutura inicial, objetivando a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos”. (Moreyra, 2002, p. 103)

⁷³ A autora ainda salienta que a “posição geopolítica [da antiga capital] agravava ainda mais esta situação”. (Moreyra, 2002, p. 98)

realidade concreta do mundo agrário sertanejo, nem reforçava o sistema vigente de poder. (Moreyra, 2002, p. 101)⁷⁴

O processo de industrialização no Brasil intensificou-se com o movimento *revolucionário* de 1930. Conseqüentemente, a necessidade de trabalhadores qualificados foi se intensificando a partir dessa época, tanto que o governo Vargas tomou uma série de medidas para concretizar essa tarefa. Foram criados, por exemplo, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos estados. (Franca, 2004, p. 30)

A Escola de Aprendizes Artífices permaneceu na cidade de Goiás até 1941. Com a mudança da capital para Goiânia (1942), ela foi transferida e instalada em um prédio construído pelo poder federal, e foi denominada “Escola Técnica de Goiânia, pelo Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942”. (Moreyra, 2002, p. 104)⁷⁵ Sua transformação em autarquia federal ocorreu em 1959⁷⁶ e passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Nesse período, com a intenção de “conter a demanda sobre o ensino superior, o governo lançou o programa de cursos de curta duração”. (Moreyra, 2002, p. 105) Ainda de acordo com a autora, nos fins da década de 1960 e início de 1970, a ETFG⁷⁷ ministrava os cursos de Agrimensura, Estradas, Eletromecânica, Edificações, Saneamento e Mineração.

Nessa época, o governo federal buscava reduzir a demanda por cursos de nível superior. Para tanto, procurou auxílio externo, estabelecendo vários acordos. Na década de 1970, firmou-se um ajuste entre o MEC e Bird, com o objetivo de “assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau industrial e agrícola, [e a] implantação, nas escolas industriais, de um modelo de ensino pós-secundário, destinado à função de engenheiro de operação”. (Fonseca *apud* Moreyra, 2002, p. 114)

Por meio do Decreto-Lei nº. 547/1969, foi concedida a autorização para oferecimento de cursos de nível superior “em escolas técnicas, de forma autônoma”. Ainda

⁷⁴ Para Moreyra (2002, p. 102), “quando se passa o olhar sobre as políticas de profissionalização do trabalhador manual, operário, mecânico, vê-se que só foram concebidas (e em algumas condições até foram, postas em prática) para superar conflitos, produzir subordinação ou incorporar/domesticar/disciplinar contingentes marginais da população”. (Moreyra, 2002, p. 102)

⁷⁵ Ainda, de acordo com a autora, com o Decreto nº. 4.073/1942 foi criado “o ensino industrial, estruturado em dois ciclos, o primário, com quatro cursos (industrial, básico, mestría, artesanal e aprendizagem), e o secundário, com os cursos técnico e pedagógico”. (Moreyra, 2002, p. 104)

⁷⁶ Com a Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

⁷⁷ Segundo a autora, naquela época, “o quadro pessoal da ETFG era composto por 86 professores em regime de tempo parcial e apenas cinco em tempo integral”. (Moreyra, 2002, p. 106) Também nesse período começou a possibilidade de consolidação do Projeto Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Documentos da própria escola mostram altos índices de repetência e evasão, o que não se alterou em aproximadamente três décadas. (Moreyra, 2002, p. 110-111)

segundo Moreyra (2002, p. 115), com base em Guimarães, em cumprimento a outro acordo o “MEC criou um programa de melhoria do Ensino Técnico (EDUTECH) e em 1986 o governo Sarney lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTECH)”. A construção de 200 escolas técnicas e agrotécnicas era o objetivo desse programa.⁷⁸

A ETFG, na década de 1980, oferecia os cursos já citados de Telecomunicações e Mecânica. Contava com 2.077 alunos matriculados. Na década de 1990, a escola sofreu diversas mudanças, passando: a) a oferecer cursos técnicos desvinculados do ensino médio, chamados de pós-médio; b) a firmar um número maior de convênios com empresas para a realização de estágios, cursos, prestação de serviços, consultorias e outros; c) a ofertar vários cursos básicos de nível médio. (Moreyra, 2002, p. 113)

Com a Lei nº 8.948/1994 criou-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que tinha como pretensão a melhoria da articulação da educação tecnológica, em seus diversos níveis, incluindo os setores produtivos da sociedade, e em decorrência, as escolas técnicas transformaram-se em centros federais de educação tecnológica. Fundamentando-se em documentos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), Moreyra (2002, p. 117) afirma que os referidos centros deveriam ter como principais características:

- a) oferta de educação profissional;
- b) atuação prioritária na área tecnológica;
- c) conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- d) oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior;
- e) estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- f) integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.⁷⁹

No começo da década de 1990, iniciou-se a ação para a mudança da ETFG em Cefet, com a criação de “uma comissão para coordenar as discussões e elaborar o projeto de implantação de cursos de 3º grau”. (Moreyra, 2002, p. 118) Esse projeto indicava a necessidade de uma formação imediata para os professores da escola, que se iniciou com a decisão da direção.

⁷⁸ Em razão do Protec, foi fundada a Unidade Descentralizada de Jataí, em 1988. (Moreyra, 2002, p. 116)

⁷⁹ O Proep é uma proposta do MEC em conjunto com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e visa “à modernização, à melhoria de qualidade e à permanente atualização da educação profissional do país, através da ampliação e da diversificação da oferta de cursos e adequação de currículos às necessidades do mundo do trabalho”. (Valle Jr. *apud* Moreyra, 2002, p. 121) O Proep atua por intermédio de três subprogramas: Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica em Centros de Referência, Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional e Expansão e Atendimento do Segmento Comunitário. (Moreyra, 2002, p. 121-122)

Após a troca da direção, ocorrida em 1993, foi determinada uma nova comissão que “apresentou em 1997, um projeto não apenas solicitando autorização para a implantação de um curso superior, mas de transformação da ETFG em CEFET”. (Moreyra, 2002, p. 120) Com base em documentos da ETFG, a autora afirma que o projeto exibia os seguintes cursos para o período de 1998-2002:

- a) ensino médio com 1.600 vagas;
- b) cursos profissionais pós-médio em serviços, com 1.200 vagas;
- c) cursos profissionais pós-médio na indústria, com 1.680 vagas;
- d) Curso Superior de Tecnologia em Eletromecânica, com 200 vagas;
- e) Curso Superior de Engenharia em Controle e Automação, com 200 vagas;
- f) Curso de Formação de Docentes para o Ensino Tecnológico com 160 vagas;
- g) Curso de Gestor – Apoio ao Ensino Tecnológico com 120 vagas;
- h) qualificação e requalificação de jovens e adultos com 45.000 vagas. (Moreyra, 2002, p. 120)⁸⁰

O Decreto nº 5.224/2004, no capítulo que trata da sua natureza e de suas finalidades, estabelece que os Cefets têm o objetivo de

formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (Brasil, 2005, p.13)

Neste mesmo documento legal ainda são apontadas outras características, além das já citadas:

- a) oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviço;
- b) atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- c) conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- d) articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- e) oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;
- f) oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- g) realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- h) desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- i) utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;

⁸⁰“A partir da legislação vigente, os centros federais de educação tecnológicas têm como uma de suas características básicas: oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior. Esse artigo e seu inciso sexto inviabilizaram o projeto do curso de Engenharia de Controle e Automação propostos Inicialmente pela ETFG”. (Moreyra, 2002, p. 120)

- j) desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- l) estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- m) integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo. (Brasil, 2005, p. 14)

O Cefet pode ainda, oferecer, por meio de validação do Ministério da Educação, “cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica”. (Brasil, 2005, p. 14)

A escola tem uma estrutura básica que é composta por um órgão colegiado, três órgãos executivos e um órgão de controle.⁸¹ O Decreto nº 5.224/2004, no seu art. 4º, inciso III (Brasil, 2005, p. 15) dispõe também que observadas a finalidade e as características básicas, pode ainda o CEFET, “ministrar ensino médio observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio”. (Brasil, 2005, p. 15)

Segundo Moreyra (2002, p. 124), ao “aderirem ao PROEP [as instituições federais], assumem de fato um compromisso com o projeto neoliberal de qualificar, requalificar, reprofissionalizar, preparar para a empregabilidade”. (Moreyra, 2002, p. 124) Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, baseando-se em Frigotto, a formação técnico-profissional fica, assim (des)organizada⁸² em três níveis:

- a) nível básico para trabalhadores, jovens e adultos, [com] (...) o objetivo de qualificar ou requalificar;
- b) nível técnico destinado a matriculados ou egressos do ensino médio, oferecendo um currículo modular;
- c) nível tecnológico para egressos do ensino médio e técnico com formação de tecnólogos em diferentes especialidades. (Moreyra, 2002, p. 124)

⁸¹ De acordo com o Decreto nº 5.224/2004, o órgão colegiado é o Conselho Diretor. Os órgãos executivos são: a Diretoria-Geral, as Diretorias de Unidades de Ensino e as Diretorias Sistêmicas, e o órgão de controle interno é a Auditoria Interna. Os participantes do Conselho Diretor são determinados pelo Ministro da Educação, com um mandato de quatro anos. O mandato do Diretor Geral também é de quatro anos, e ele é eleito pela comunidade escolar. Os Diretores de Unidades de Ensino são nomeados de acordo com a legislação em vigor.

⁸² A formação técnico-profissional fica (des)organizada, no entendimento de Frigotto, porque no nível básico “são cursos que não estão sujeitos a regulamentação curricular; o detentor do controle sobre este tipo de curso já não é o Ministério da Educação, mas o Ministério do Trabalho. No nível técnico situa-se a pressão e a direção para onde quer se encurralar o sistema de escolas técnicas federais. Trata-se de flexibilizar seus currículos, adaptando-os às competências demandadas pelo mercado, oferecendo um currículo modular, fundado na perspectiva das competências polivalentes e seguindo as especificidades locais e regionais dos setores primário, secundário ou terciário da economia. Estes módulos podem ser cumpridos em diferentes instituições, públicas ou privadas. E no nível tecnológico [ocorre uma] regressão aos tempos do tecnicismo do regime militar e a exacerbação do dualismo e da fragmentação. E sob o falso pretexto dos custos elevados e do atendimento a uma elite, instaura-se um processo de privatização e desmantelamento do ensino técnico”. (Moreyra, 2002, p. 124)

No Cefet-GO, pelos vínculos *naturais* existentes entre o ensino médio, propedêutico e o ensino superior oferecido pelo Cefet-GO, essa escola oferece um “ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior” ministradas no país. (Moreyra, 2002, p. 120) A fim de cumprir essa tarefa, o Cefet-GO organiza os *pré-requisitos* necessários à sua concretização por meio de:

- manutenção dos cursos técnicos de nível médio de Agrimensura, Edificações, Mecânica, Eletrotécnica, Estradas, Mineração, Saneamento, Telecomunicações, Eletrônica, Transportes, Hotelaria, Turismo e Segurança do Trabalho com duração de dois anos;
- redução de oferta para o ensino médio de 640 vagas em 1997 para 160 em 2001;
- realização de vestibular para os cursos de nível superior de tecnologia em Eletromecânica e Controle e Automação. (Moreyra, 2002, p. 122)

Atualmente o ensino médio do Cefet-GO⁸³ possui 480 alunos, distribuídos em 12 salas. Anualmente, são oferecidas 160 vagas para o ensino médio, distribuídas em quatro salas de aula. O ensino médio é oferecido somente no turno vespertino, funcionando de segunda-feira a sexta-feira das 13h às 18h. O seu caráter é propedêutico, sem uma ligação técnica clara com o trabalho, firmando-se a cisão entre o técnico e o intelectual, apesar de ser um centro de formação de ensino tecnológico.

A escola oferece ainda cursos de nível técnico nas áreas de Edificações, Eletrotécnica, Telecomunicação, Meio Ambiente, Cartografia, Mineração, Mecânica, Trânsito e Serviços de Alimentação; cursos superiores tecnológicos nos campos de Hotelaria, Eletromecânica, Saneamento Ambiental, Química, Telecomunicações, Transportes, Turismo, Construção de Edifícios, Construção de Vias, Geoprocessamento e Agrimensura; e cursos na área de educação profissional técnica de nível médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O aspecto qualitativo da educação desenvolvida pelos Cefets é amplamente reconhecido, com sua ampla possibilidade de atendimento e sua *experiência metodológica* nos diversos setores produtivos. Essas escolas desvirtuaram o seu propósito inicial de formação profissional e direcionaram suas atividades para a formação geral e preparação para exames vestibulares o que acarretou o desinteresse dos alunos pela formação profissional. (Franca, 2004, p. 31)

O projeto de formação dos Cefets foi importante para uma formação profissional mais adequada aos ramos produtivos, porém verifica-se na modalidade de ensino médio,

⁸³ Fazem parte também do Cefet-GO, a Unidade Descentralizada de Jataí e a de Inhumas, que iniciou suas atividades em janeiro de 2007.

atualmente propedêutico, que a cisão entre o intelectual e manual persiste, prejudicando uma formação crítica e a consolidação de um projeto para a superação das classes subalternas.

3.2 A educação física e seu papel social na fala dos professores do Cefet-GO

Buscando perceber as relações entre as práticas de educação física realizadas no Cefet-GO, foram realizadas entrevistas com sete professores dos oito que ministram aulas para o ensino médio, com o objetivo de entender as relações das suas práticas e pensamentos sobre a educação física e o mundo do trabalho e a formação profissional e, sobretudo, apreender as concepções que fundamentam suas práticas e quais são suas finalidades.

Primeiramente, buscou-se saber da experiência profissional e do tempo de trabalho dos professores. Três deles possuem mestrado, dois são especialistas e dois são graduados. Três trabalham há mais de quinze anos, dois por treze anos, e o restante há menos de cinco anos, e todos atuam no ensino médio há vários anos. A maioria tem mais de dez anos de experiência e um deles, tem mais de trinta anos de trabalho no ensino médio. Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a lecionar nessa escola, um dos sujeitos da pesquisa, assim se pronuncia:

eu tenho uma relação muito próxima com essa escola, em função do fato de que meus pais foram professores aqui também. Fizeram toda a vida aqui e na Esefego, [e] se aposentaram aqui. É um lugar de que eu sempre gostei. E quando eu estava em Belo Horizonte fazendo o mestrado, surgiu um concurso no Cefet de Minas e eu já prestei o concurso no Cefet, objetivando a transferência para cá. Então foi uma questão de idealismo, sabia que era um bom lugar, já conhecia e surgiu o concurso também lá. Por que os concursos aqui são raros. (Professor 1)

Outros dois professores respondem que os motivou a possibilidade de realização de um trabalho mais significativo, em razão da existência de recursos materiais na escola.

Pelas possibilidades de material, espaço e qualidade para você prestar um bom serviço, que eu não [tive] em alguns outros lugares por onde passei. (Professor 2)

É uma escola que a gente via assim, quando eu lecionava no estado [escola estadual], era uma escola em que se tinha mais condições da trabalhar, questão de material, questão de povo, colegas, e tudo deixa influenciar bastante na formação da gente, o lugar aonde a gente trabalha. No estado, geralmente, não tem muito material para você trabalhar, inclusive eu dava voleibol... No estado, tinha uma bola só, e aqui na escola a gente via que o pessoal tinha mais condições de trabalho, então eu preferi vir para cá. (Professor 7)

Outros três alegam razões articuladas a interesses particulares:

No início eu vim para o estado de Goiás, para a cidade de Urutaí, onde tinha a Escola Agrotécnica Federal, a convite do MEC, e [fiquei] sete anos dentro desta instituição. Os filhos cresceram, houve a necessidade de uma cidade com infraestrutura melhor, e Goiânia foi a opção; em vez de voltar para uma outra cidade, como foi o Rio de Janeiro, que é nossa [cidade] natal. (Professor 3)

Eu vim porque eu tinha feito o concurso na rede federal na cidade de Salinas, Minas Gerais, então, eu estava até bem lá, e já ocupava um cargo de direção na escola. Como o meu pai [que] mora em Brasília teve um infarto, então, eu quis me aproximar, por isso que eu me transferi para cá. (Professor 5)

Interesse particular, de vir para a cidade. Aí transferi-me do Colégio Militar do Rio de Janeiro para cá. (Professor 6)

Um dos professores citados aponta o Cefet-GO como escolha de local de trabalho e explica que ela se relaciona à estabilidade de emprego, garantida pelo concurso público. Nesse sentido, afirma: “Primeiro, um objetivo central foi a possibilidade de ter um salário melhor de servidor público federal, junto com a estabilidade”. (Professor 2)

Ao serem indagados se gostam da sua profissão e de atuarem como professores de educação física, os sete sujeitos da pesquisa declaram ter acertado na escolha feita, e um deles se pronuncia do seguinte modo: “se tivesse que repetir o vestibular, faria tudo de novo. Eu adoro minha profissão, Graças a Deus, eu me sinto realizado nessa profissão. Adoro mesmo”. (Professor 1)

Antes de responder à questão referida, um dos sujeitos da pesquisa ponderou que sua família, ao tomar conhecimento de que ele havia feito essa escolha, o reprimou. Diz ele: “até recebi várias críticas, porque eu sempre fui meio ‘caxias’, e a *família queria que fosse, sei lá, dentista, advogado, não sei o que mais*, e foi uma briga, mas hoje eles batem palmas”. (Professor 2) Essa reação da família do entrevistado, talvez se deva, diga-se de passagem, à desvalorização a que está submetida a profissão docente na sociedade brasileira.

No Cefet-GO, cinco dos professores atuam somente como professores, e um deles presta consultoria ao Sindicato dos Servidores do Cefet-GO, e outro professor é coordenador do curso de Turismo e Hospitalidade. Dos sete entrevistados, três trabalham como docentes em universidades, em cursos de graduação em Educação Física da rede privada, e os outros somente no Cefet-GO.

Ao responderem se o Cefet-GO possuía um projeto político-pedagógico⁸⁴ que orientasse as diversas atividades disciplinares da escola e da educação física, quatro professores negaram ter conhecimento de algum documento que tivesse essa finalidade. Um deles foi sintético e contundente, afirmando: “não, eu não conheço”. (Professor 4) Outros três depoimentos sinalizam a mesma direção:

Temos umas debilidades, assim bastante grandes nesse aspecto. Curiosamente [isso] estava sendo discutido nas nossas reuniões desses dois últimos dias. Nós temos uma vertente, se a gente pode dizer assim, até em função da característica bastante específica que a nossa escola tem, de ser uma escola de formação de ensino técnico e tecnológico, e também [está] contando com o ensino médio, mas isso já nos dá uma diretriz. Mas ontem, e essa é a crítica que eu faço, já te dando a resposta, *o nosso Projeto Político-Pedagógico é meio uma colcha de retalhos, um tanto quanto indefinido, e é um assunto sobre o qual a Escola como um todo está se lançando para poder reestruturar.* (...) nesses últimos dez anos quase, até em funções de mudanças meio que impostas pelo poder superior a nós, [professores da rede] federal, pelo MEC... Mudanças em relação a forma de curso, que curso que tinha, que não tinha, ficou assim, muito à deriva, o que é, o como é ou qual é o nosso Projeto Político- Pedagógico. *Apesar de a gente ter vislumbres claros de qual é esse objetivo, nós não temos um texto ou uma definição ou uma carta mais coesa, que defina esse projeto. Isso na Educação Física tem um pouco de reflexo, até por dificuldades de ponto de vista distintos de alguns professores, mas nós temos um encaminhamento claro do nosso pensamento; (...) redigimos um projeto de trabalho há uns quatro, cinco anos atrás; e aí, por constantes mudanças de coordenador, e aposenta um, e chega gente de fora, isso ficou meio perdido. Inclusive é uma cobrança que eu tenho feito constantemente nas nossas reuniões para [que a] gente faça essa retomada.* Mas temos sim, uma idéia, [esse projeto de trabalho] não dá para ser chamado de Projeto Político-Pedagógico, do que é, ou como é que a nossa forma de trabalho ou quais as nossas metas que estão sendo clareadas. Agora elas vão ser alvo de estudos mais aprofundados... Então, nesse sentido, eu posso dizer que não conheço. Eu tenho noção clara de qual a filosofia, então não dá pra chamar de projeto. (Professor 2)

Não. Essa é a nossa discussão, e a construção para esse ano junto com a diretoria de ensino, que é o PPP, que *infelizmente nós não temos.* (Professor 3)

Não, *o Cefet ainda não tem uma proposta pedagógica definida,* estão acontecendo reuniões, onde eles estão definindo este projeto pedagógico, mas na Coordenação de Educação Física, nós já estamos com um projeto pedagógico, inclusive nós, agora, temos que fazer uma nova modificação nele, devido ao retorno do ensino médio integrado. (Professor 5)

Apesar desse posicionamento, três outros entrevistados embora aleguem existir algum projeto, afirmam não terem tido, ainda, acesso a ele. Dessa forma um deles afirma:

com certeza o Cefet-GO tem isso, mas não é algo que a gente esteja discutindo de uma forma freqüente, cotidiana. Eu sei que existem esses documentos. Nós tivemos um Congresso Curricular em 96. A Educação Física contribuiu muito nessa época, dentro da sua área. Então, *é claro que o Cefet-GO tem documentos nesse sentido. Acredito que tenha de outras gestões, mas já há algum tempo que eu*

⁸⁴ Em termos sintéticos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser entendido no contexto deste estudo como uma expressão das concepções e das ações concretas e intencionadas dos sujeitos que atuam em uma comunidade escolar, no caso, dos sujeitos que atuam no Cefet-GO.

não tenho visto, aqui no Cefet, discussões aprofundadas do ponto de vista pedagógico, acadêmico, no sentido da consolidação, da divulgação desse projeto. (Professor 1)⁸⁵

E um outro entrevistado se posicionou afirmando o seguinte:

Sim, eu creio que sim, inclusive nós estamos tendo umas reuniões de sempre, para a gente fazer um estudo relacionado com as outras matérias, também, para ver se a gente faz um trabalho mais consciente, para não ficar só na educação física, e não pegar as outras matérias, fazer uma correlação [entre elas], fazer um estudo paralelo com elas também. (Professor 7)

No início desta pesquisa, buscou-se saber da direção da escola, se o Cefet-GO tinha um Projeto Político-Pedagógico orientador da prática vivenciada pela instituição. Foi entregue ao pesquisador, antes do início das entrevistas (final do primeiro semestre de 2006), um documento contendo apenas os planos de ensino das disciplinas para o ensino médio de 2006, que todavia, não apresenta as características de um projeto.

A inexistência, pois, de um Projeto Político-Pedagógico alinhavado para orientar as práticas docentes deixa em aberto a possibilidade de cada professor montar seus próprios planos, com base em sua própria bagagem teórica, conhecimentos e trocas de experiências, conforme um deles mesmo anuncia: “o que norteia mais, são as concepções que cada um tem de Educação Física e não, um projeto mais amplo. É o que norteia a minha prática, por exemplo.” (Professor 1) Quanto à troca de conhecimentos entre os docentes, um deles diz: “geralmente a gente reúne com o pessoal da Educação Física. Faz uma mesa redonda; a gente faz um apanhado geral, uma idéia de cada um, a gente escolhe as melhores idéias e faz um conjunto, a gente se baseia mais nele”. (Professor 7)

Em relação ao conteúdo dos PCNs, três sujeitos da pesquisa afirmaram não terem conhecimento das propostas contidas no documento, e apenas dois disseram conhecê-las. Outros dois sujeitos entrevistados alegaram conhecê-las superficialmente. Nesse sentido, um deles declara:

eu tenho uma noção do que é proposto, inclusive até falamos que a gente tem esse norte. Alguns anos atrás, eu não me lembro exatamente quando, foi distribuído para todas as coordenações, cópias dos PCNs, ressaltando obviamente os aspectos específicos de cada área de trabalho. Então, a gente teve essa leitura, essa informação, é claro. Outra crítica que é feita, não só aqui, [como] em outros lugares que eu já estive, essa formação continuada é meio deixada de lado. Então, *você não está o tempo inteiro com os PCNs, acompanhando as propostas de competências ou de sugestões de atividades que são lá colocadas, mas ela (...) orientou a base da filosofia do nosso trabalho.* (Professor 2)

⁸⁵ O Professor 1 apontou a realização de um congresso curricular em 1996 que ele considera como um Projeto Político-Pedagógico. (Professor 1)

A influência dos PCNs na formulação da proposta de educação física do Cefet-GO foi destacada por dois entrevistados. Os outros professores não souberam responder se os PCNs influenciaram a elaboração da proposta da disciplina. A intervenção dos PCNs na construção de uma proposta de educação física pode ser percebida na fala de um dos sujeitos entrevistados: “a nossa fundamentação está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um documento oficial do MEC. A gente pode se sustentar, em relação à essa fundamentação para trabalhar”. (Professor 3) Outro sujeito da pesquisa, respondendo à questão, nesse mesmo sentido, posiciona-se do seguinte modo:

[Os PCNs] interferiram junto com [a leitura] do [livro] Coletivo de Autores, que é uma discussão da linha crítica da Educação Física, que hoje eu vejo com outros olhos, apesar de algumas restrições em alguns aspectos... E também, *na época que eu estive na coordenação, até por entender que é necessário essa formação continuada, a gente definia temas a serem discutidos nas reuniões e a gente fez essa releitura dos PCNs*, algumas discussões em cima desse assunto, que acaba que dá um certo norte de pensamento coletivo. (Professor 2)

O uso dos PCNs como base para construção dos planos de educação física para o Cefet-GO remete a Bechara (2004, p. 39) que afirma que o PCNEM possui um embasamento teórico difuso e com contradições. Portanto, a utilização deste documento para o embasamento de uma proposta para as práticas de educação física que ocorrem na escola pode indicar uma inconsistência teórica, em razão da utilização de diversas abordagens da Educação Física na elaboração dos parâmetros referidos. Um dos entrevistados que disseram conhecer os PCNs, assim se posiciona sobre a proposta:

a idéia central de tratar a educação física como uma disciplina tão importante como qualquer outra de sala de aula, que tem peso na questão formativa do aluno, em termos de conhecimento e em termos também de formação como cidadão, para mim é central em qualquer aprendizado... Entendo que as aulas propostas de atividades mais recreativas, formativas, inclusivas, socializantes que estão implícitas nas propostas que eles chamam de competências, é uma direção interessante. É claro que é uma direção geral que precisa ser tratada dentro das suas especificidades de local, de pessoas, de público e até de liberdade de métodos de trabalho. Mas eu acredito que é um raciocínio interessante. (Professor 2)

A utilização dos PCNs como sustentação para a elaboração dos planos de curso foi feita por três dos sujeitos entrevistados, incluindo o Professor 2, que faz acréscimos à sua resposta:

seguindo esse raciocínio filosófico de entender o grau de importância da educação física como um fator educativo, [os PCNS influenciaram] no sentido de que *eu não vou estar numa quadra dando aula simplesmente de handebol para ver se o aluno vai ser um bom jogador de handebol no final do curso. Então, eu vou saber o quanto (...) ele evoluiu como pessoa, até no desenvolvimento das suas habilidades motoras também, no conhecimento sobre a importância da atividade física e*

também nas suas relações como pessoa, como indivíduo, como cidadão. E assim tentar colocar um pouco essas discussões, usando-as como mediadoras, se [é que] a gente pode dizer assim, como meio para a atividade que a gente desenvolve. Isso foi de bastante peso para mim, principalmente (...) pela minha formação. Eu fiz especialização em Treinamento Desportivo, e sou mestre em Ciências do Desporto, [e posso] tratar o esporte numa ótica distinta... Eu, de fato, acredito, que apesar da competição estar implícita, os valores que podem ser desenvolvidos através de uma prática desportiva em graus distintos, respeitando uma alta competição, que é uma coisa do desporto escolar, é bastante produtiva nesse sentido, dessas competências propostas pelos PCNs e até pela própria linha crítica que entende o jogo como um elemento de trabalho, desde que tratado adequadamente. (Professor 2)

Nos momentos coletivos de trabalho — reuniões realizadas semanalmente na coordenação do curso — discutem-se mais as questões administrativas e burocráticas da escola do que as relacionadas à prática pedagógica, como afirma um dos sujeitos entrevistados: “nessas reuniões a gente discute mais o administrativo, o burocrático do que o acadêmico”. (Professor 1) Mesmo reconhecendo o limite apontado, outro entrevistado, completando esse pensamento, demonstrou considerar essas reuniões importantes por acabarem abrindo espaço para a construção coletiva de uma proposta de educação física pelo corpo docente. Diz ele:

todo o corpo [docente] tem que estar presente ali; conversando sobre um determinado assunto, acaba que dá uma determinada coesão para o nosso trabalho... A meu ver, falta simplesmente uma definição de temas específicos a serem discutidos, em função de alguma necessidade de aprofundamento de determinados conhecimentos. Mas eu me sinto contemplado no sentido da possibilidade de estar discutindo com o grupo, apresentando idéias para que o trabalho flua, [acarretando] uma construção coletiva, em relação ao grupo da Educação Física. (Professor 2)

Nessa mesma direção, um outro entrevistado responde à indagação:

estamos passando por uma alteração de novo da extinção do ensino médio comum para voltar a ser de novo ensino médio integrado, que [era] o objetivo inicial desta escola de formação técnica. Então, a gente precisa rever (...) nossos encaminhamentos... A gente pontua alguns assuntos, e na medida em que os assuntos vão sendo colocados, a gente vai fazendo intervenções nesse sentido. E uma colocação que eu faço sempre é exatamente essa questão da gente focar um determinado assunto; isso em termos de conhecimento técnico específico, e buscar determinadas leituras, que nos embasem em termos de possibilidades e idéias para encaminhar esses trabalhos. Mas, as discussões estão sendo [iniciadas] e começando o ano de forma bastante interessante. (Professor 2)

Esse posicionamento remete a Ciavatta (2005, p. 100), para quem um dos pressupostos básicos para a efetivação de uma proposta de educação profissional de forma integrada e humanizadora consiste na adesão dos professores a ela e uma tendência para

essa adesão parece existir entre os professores investigados, conforme indica a fala já citada do Professor 2.

Ao serem indagados se percebiam que, de alguma forma, a diretoria da escola interfere nestes momentos coletivos de trabalho, bem como no planejamento das próprias aulas ministradas pelos professores da disciplina, os sujeitos entrevistados foram categóricos: negaram qualquer interferência negativa.

A ação positiva da diretoria foi afirmada por três professores. Para um deles, ela só “interferia no sentido de parceria, dando as condições de a gente desenvolver melhor [nosso trabalho], proporcionando viagens, verbas, apoio no sentido de valorizar a nossa atividade”. (Professor 6) Outro entrevistado afirma: “nós temos total autonomia... A coordenação de Educação Física é respeitada por todos aqui do Cefet, inclusive tudo que pedimos aqui dentro, seja material didático, seja capacitação, o Cefet prontamente nos ajuda. Então, quando eles intervêm é positivamente”. (Professor 3) E um terceiro acrescenta que a interferência quando se dá, “[é] na parte boa, porque ela sempre está indagando sobre o que estamos precisando, quais as atividades que a gente quer realizar, quais são os nossos planejamentos para cada ano... Então, [a diretoria da escola] interfere, mas interfere de forma positiva”. (Professor 5)

Em uma fala diferente, um dos sujeitos da pesquisa critica a atuação da direção do Cefet-GO: “não aparece [na escola] uma pessoa que deveria, a meu ver, ter obrigação de fazer [o] elo de conhecimento [entre] todos os departamentos da escola para que, de fato, a gente possa fazer um trabalho integrado”. (Professor-2)

No tocante à contribuição específica da Coordenação de Educação Física para o exercício efetivo da disciplina, todos os sujeitos entrevistados ressaltaram o apoio logístico e a organização do espaço de trabalho e das atividades. Um deles afirma que o “coordenador sempre deu (...) assim bastante liberdade [para] a gente fazer exatamente o que a gente quer; dizer o que a gente pensa dentro de um contexto geral. [Assim], a gente acaba tendo um padrão de definição das coisas e das atividades que deixa a gente bastante satisfeito”. (Professor 6) Um outro professor reforça esse ponto de vista:

a Coordenação da Educação Física auxilia bastante do ponto de vista estrutural, do ponto de vista material. Então, há uma preocupação da Coordenação atual, e esse mérito a gente tem que reconhecer, no sentido, por exemplo, [de que] o nosso almoxarifado foi arrumado, das chaves nos armários, dos sacos de bolas, da disponibilização de bolas, de uniforme. Nisso aí, houve um salto de qualidade [e] de preocupação. (Professor 1)

Buscando conhecer os elementos teóricos que orientam a elaboração dos planos de curso, os sujeitos da pesquisa foram indagados acerca da concepção que fundamenta tais planos e um deles declara:

a minha concepção vai muito no sentido de que os meninos não sejam repetidores de movimentos técnicos, e isso é uma discussão (...) [que] eu considero até ultrapassada, mas que de certa forma ainda persiste, em alguns lugares, com alguns professores. Então, a minha concepção é que a Educação Física, a cultura corporal, os esportes, as aulas, elas são instrumentos para que o aluno desenvolva o seu lado humano, no sentido das características, dos valores, das questões éticas, do lado social, e também, que esses valores possam ser transferidos para o mundo do trabalho. Então, tem uma palavra que eu sempre utilizo quando eu vou discutir textos, que são as contextualizações. [O] que a gente pode pegar desse contexto aqui para levar para outros contextos. A minha preocupação é não da Educação Física como fim nela própria, mas como instrumento de trabalho... Eu tenho isso bem claro para mim. (Professor 1)

Castellani Filho (2001, p. 107) destaca o caráter tecnicista que permeou a educação física no período militar, que tinha como objetivo o aprimoramento da força de trabalho para o desenvolvimento econômico desejado. A fala desse Professor 1 indica que ele tem outro entendimento a respeito do assunto. No tocante às tendências pedagógicas que apóiam suas práticas, ele menciona o que mais o influencia:

eu diria que quase todos os elementos do meu trabalho se fundamentam na pedagogia crítico-superadora. E pelo pouco que eu já li, um pouco também na crítico-social dos conteúdos, mas de uma forma, bem mais superficial, até por eu não ter um aprofundamento nela, mas eu acho que dentro daquelas linhas pedagógicas, eu ficaria dentro das pedagogias críticas, e sobretudo da crítico-superadora. (Professor 1)

Nessa mesma perspectiva, outro sujeito, em relação à mesma questão afirma:

eu poderia dizer que a minha grande influência, em vários aspectos, é da linha crítica, porque eu entendo que qualquer conhecimento tem que ter uma perspectiva de reflexão sobre ele, mas obviamente até por algumas discordâncias, e até também por algumas inconsistências teóricas, eu não posso dizer que a minha forma de agir e de trabalhar está toda centrada no trabalho da perspectiva crítica. Porque se traz alguns ranços, que eu não condeno. Eu acho que existe o problema de você vivenciar uma aula de handebol e sair daqui sabendo jogar handebol, por exemplo, de querer melhorar, mas também em termos motores. Então, eu tento fazer uma relação de possibilidades tanto da questão de discussão, de reflexão, de raciocínio, quanto da possibilidade de aprender uma determinada modalidade desportiva, ou do próprio desenvolvimento de uma questão de saúde, que é já dentro de uma linha higienista. Mas eu não acho que uma coisa restrinja a outra. Só que tem claro, que até o desenvolvimento da técnica, da habilidade desportiva, nesses casos, não necessariamente é o principal foco. Então, se você perguntar se eu consigo me encaixar em determinada linha, eu diria que não consigo. (Professor 2)

Cabe lembrar que a tendência crítico-superadora propõe uma ação autônoma do sujeito e permite uma visão crítica do movimento, “desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente”. (Bracht, 1999, p. 81) Fugindo desse foco teórico, um terceiro sujeito da pesquisa declara apoiar-se, para a elaboração do seu plano de curso, nos PCNs:

[Os PCNs] *abordam uma educação física bem de inclusão*. Então, *nós temos essa preocupação*, mesmo sendo a maioria das aulas um pouco tecnicista, a gente tem uma abordagem mais humana, a gente tenta passar para os alunos a importância da atividade. *Existe uma preocupação muito grande em relação à exclusão*, e essa filosofia, vamos dizer dessa forma, aqui no Cefet de separar em várias atividades, é exatamente para tentar agradar todos os alunos, para que não haja ninguém fora. (Professor 3)

Demonstrando uma falta de coesão acerca das finalidades das atividades desenvolvidas pela disciplina na escola, três dos sujeitos entrevistados assim se posicionam acerca da questão:

colocando como objetivo maior a atividade física como prevenção, de saúde, mas vários conteúdos, (...) coisas que eles vão poder utilizar na sua vida como cidadão. (Professor 3)

O objetivo (...) deles terem [uma] prática regular de atividade física, culturalmente, socialmente dentro da instituição e que ele se integre, tire assim, às vezes alguns traumas, algumas coisas assim que emperravam a prática da educação física, a gente encontra muito isso nessa fase. E a gente vê assim, que tem um resultado muito bom, que eles passam a gostar, passam a apreciar realmente. (Professor 6)

o objetivo principal é colocar o aluno em condições físicas, psicológicas, bom condicionamento físico para o aluno se sentir saudável para as suas atividades escolares. (Professor 4)

Indagados sobre o uso dos serviços da biblioteca da escola para leituras e realização de trabalhos, três professores disseram utilizar seus títulos como fonte para pesquisa. Um dos professores diz:

Utilizo [a biblioteca]. Além dessa parte didática de que nós falamos, também nós temos os trabalhos que nós passamos para os alunos, para eles terem consciência que a atividade física não é só ali dentro da quadra. Então, ela abrange muito mais, nós desenvolvemos vários temas, como ética no esporte, o esporte na sociedade. (Professor 5)

Outros quatro professores afirmaram não utilizar a biblioteca, e nesse sentido, um deles critica a ausência de livros da área de Educação Física: “A biblioteca nunca cheguei a utilizar, porque nós não temos um acervo para a área; então o que nós temos de melhor são os laboratórios de informática”. (Professor 3)

Tentando perceber as dificuldades para a realização das aulas de educação física, os professores foram indagados se encontravam algum obstáculo para executar o seu trabalho. Dois dos sujeitos da pesquisa disseram perceber dificuldades, e dois deles assinalam:

a dificuldade que eu tenho é que *houve uma redução no número de alunos* do Cefet, de uns anos para cá. *Essa questão da extinção dos cursos técnicos, como era antes e essa questão do ensino médio, o propedêutico.* O que aconteceu é que teve uma redução na entrada. Então, eu ainda dou aula de manhã, quer dizer, eu dou aula no contra-turno, então só vem realmente quem gosta demais de jogar de futsal. E elas estão vindo realmente, mas eu acho que a questão do horário... Mas eu acho que o número de alunos, *com um número maior seria mais fácil.* (Professor 1)

No caso do condicionamento físico, a gente encontra dificuldades, porque a pista lá [tem] muito buraco, falta segurança, [mas] a gente vai levando, não tem outro jeito. (Professor 4)

Por outro lado, cinco sujeitos indicaram não ter dificuldades, e um deles declara:

Não, *eu não diria que eu encontre dificuldade não (...) a gente tem uma tranqüilidade muito grande para trabalhar*, e até nas próprias aulas teóricas (...) aproveito essa possibilidade dos recursos áudio-visuais e a linguagem deles, é muito essa, hoje, de vídeo, de imagem, coisa. Aí você lança um trabalho assim, você consegue manter a atenção deles. (Professor 2)

Outro professor entrevistado assim se manifesta: “nós não temos tanta dificuldade não, exatamente por essa facilidade deles [alunos] escolherem a modalidade, então, você tem uma aceitação de cem por cento dos alunos, então, não vejo dificuldade em relação às aulas”. (Professor 3)

A prática da educação física é obrigatória no ensino médio e, no curso superior, é facultativa, porém muitos alunos desses cursos participam das aulas de educação física com seus colegas do ensino médio, em razão de não existirem turmas específicas para eles. Acerca dos motivos da procura desses alunos, um dos professores entrevistados responde:

Eu vejo que muito *pela questão do prazer* mesmo. De vez em quando, vem uma ou outra aluna do curso superior para fazer minhas aulas de futsal, que realmente gostam da modalidade. Eu vejo que *muitos procuram também a musculação*. Eu acho que entra aí, o seguinte, *entra o lado do prazer e o lado da estética*, e *junta-se a isso a questão da condição financeira* também, porque, por exemplo, muitos alunos, eu imagino, do curso superior, eles não têm uma condição financeira. Hoje, isso é, até no nosso país, *se a gente for olhar, a maioria das pessoas não tem uma condição financeira satisfatória. Então, ao invés de se pagar uma academia*, que é bem cara, o aluno opta por dentro do próprio Cefet, [estar] fazendo a musculação, [então], (...) não entra a questão da educação. [Isso] é uma finalidade nossa em relação aos alunos. (...) Agora, *o aluno do curso superior*, ele não vem com uma possibilidade de se educar melhor pela atividade física, *ele vem mais pela questão de prazer ou de estética.* (Professor 1)

Outro sujeito da pesquisa destaca:

algumas modalidades chamam muita atenção dos alunos, pela motivação que eles vêem nos outros alunos do ensino médio, que são obrigados a fazer para cima e para baixo com camisetas, determinada modalidade, vindo o tempo inteiro para aula, falando, comentando... Esse apelo também é colocado na mídia em relação à atividade física... Então, eles buscam com essa maior motivação...; (...) vem procurar a gente... Acaba que é interessante essa relação, porque a gente trabalha, por exemplo, dentro de uma academia aqui dentro de uma escola, que tem uma forma diferente de trabalho de uma academia comum... e isso precisa ser melhorado. Mas (...), *o foco central continua sendo esse, a estética e a saúde.* (Professor 2)

Outro professor entrevistado aponta que a prática de educação física, nos níveis de ensino anteriores ao ensino superior motiva os alunos do ensino superior:

são esses alunos que foram motivados, que tiveram o prazer pela prática de esporte nos níveis anteriores, no ensino fundamental e médio. Realmente há uma procura grande, e nós oferecemos como atividade de extensão, então, eles podem fazer as práticas desportivas, eles podem fazer a musculação, mas nós não temos a disciplina dentro da grade desses cursos, que é uma pena. (Professor 3)

O desenvolvimento da educação física do Cefet-GO é realizado por meio de práticas de modalidades esportivas e de condicionamento físico. Um dos sujeitos da pesquisa, ao ser indagado sobre a periodicidade ou alteração das modalidades, assim se posiciona:

Algumas [modalidades] não mudam. Como por exemplo, o futsal masculino, o futsal feminino, os dois vôlei, masculino e feminino, os dois handebol. (...) tem algumas modalidades que dependem da procura, o basquete feminino é típico, esse, tem época que dá e época que não dá. Agora, as outras modalidades de quadra, o futsal, vôlei e handebol, sempre, masculino e feminino. (Professor 1)

Outro professor informa que, dentre as modalidades ministradas oferecidas pela Coordenação de Educação Física do Cefet-GO, no ano de 2007 constam “a musculação junto já com o trabalho de ergometria, na sala da musculação, oferecemos o que a gente chama de condicionamento físico, são atividades principalmente aeróbias, desenvolvidas no Mutirama, e oferecemos as modalidades de handebol, basquete, vôlei, futsal”. (Professor 2)⁸⁶ E um terceiro declara:

Eu acho que pela facilidade de ter aqui dentro da instituição essa prática, não só na parte de musculação, na parte aeróbica, ou na própria prática desportiva. *[Existem] vários casos de professores fazendo aula, de pais de aluno que vêm e procuram fazer.* [Então], é mais pela facilidade com que tem aqui dentro da própria Instituição, gratuitamente, praticamente, não se paga nada, que aliás, até é um fator de não ter assim uma regularidade tão grande, porque a pessoa não paga, eles ficam assim, não estou pagando, eu venho de vez em quando. Mas eu acho que por

⁸⁶ O Mutirama é um parque de diversões da cidade, localizado nas proximidades do Cefet-GO.

isso, pela facilidade e pelos bons profissionais que têm, o trabalho é bem desenvolvido... (Professor 6)

Acerca de possíveis relações entre a disciplina ministrada na escola e o mundo do trabalho, um dos professores entrevistados declara que o principal objetivo de suas aulas teóricas é “caminhar no sentido da *formação humana e da formação crítica dos alunos*”. E que assim procede “para eles perceberem, pela reflexão, pelas contextualizações, representações simbólicas, até que ponto podem aproximar situações da cultura corporal, das aulas de futsal [com] o cotidiano deles”. (Professor 1)

As principais questões desenvolvidas nas aulas teóricas de educação física estão relacionadas a aspectos valorativos do mundo do trabalho, ou seja, a mecanismos utilizados e valorizados pelas empresas com a finalidade de moldar o trabalhador e torná-lo mais produtivo, em outras palavras, nas qualidades requisitadas do novo modelo de trabalhador. O Professor 1, completando a idéia das relações entre futsal e cotidiano pronuncia-se sobre os aspectos valorativos mencionados, assim: “O que eu procuro colocar é [...] a necessidade de identificar valores. Então vamos citar: *solidariedade, trabalho em equipe, iniciativa, lideranças, superação, valores que possam ser contextualizados no dia-a-dia*, tendo como ponto de partida as aulas de futsal”. (Professor 1)

Nos exercícios que envolvem a bola e que são realizados durante as aulas práticas de educação física da escola, os sujeitos desta pesquisa utilizam um modo de organização que permite uma melhor produtividade dos alunos, na realização dos exercícios e, conseqüentemente, na sua vida prática. Nesse sentido, um deles diz:

muitas vezes, quem chuta, pega a bola e traz de volta, ou então quem chuta, vai para a coluna do passe e quem passou pega a bola e vem chutar. Então, geralmente eu já coloco uma *certa organização* para isso. Algumas vezes, também, quando se trata de uma troca de passes até chegar do outro lado. Lá, chegando do outro lado, quem tiver com a bola, volta com ela. Uma coisa que eu faço assim, acho de uma forma mais natural, ou as vezes faço alguma previsão, uma coisa que nunca me dá problema. (Professor 1)

Outro professor entrevistado associa a desenvoltura dos alunos nas aulas de educação física às características de uma empresa:

uma coisa que a gente ensina para o aluno é que *ninguém deve ficar parado*. Então [isso] não existe. *Aquilo ali é como se fosse uma empresa, todo mundo tem a sua função*. Então, por exemplo, dependendo dos exercícios combinados, você tem um grupo que atuará. [Existem] duas formas. A gente utiliza duas metodologias, dependendo do exercício, você tem aquele que vai sobrar, que vai pegar a bola, vai colocar no carrinho e volta para uma fila para dar uma continuidade, *é como se fosse um circuito*. E uma das tarefas é exatamente pegar essa bola... Existem outras atividades, [em que entram] três, quatro grupos e um dos grupos é o que vai pegar

a bola, e não pode deixar a bola no chão... Então, *há um rodízio dessas funções, para que todo mundo possa passar por todas.* (Professor 3)

Na avaliação dos alunos, os professores de educação física entrevistados afirmaram utilizar como critério a assiduidade, a pontualidade e o envolvimento nas aulas como qualidades essenciais do bom aluno. Nesse sentido, um dos sujeitos entrevistados declara: “eu utilizo a avaliação por conceito, que é uma avaliação [em que] entra um pouco da *freqüência*, um pouco da *assiduidade*, mas, principalmente, a *participação*”. (Professor 1) Outro manifesta assim: “as formas básicas [de avaliação] são essas: a *observação do desenvolvimento* e do *empenho no trabalho* e a *análise do retorno do conteúdo* teórico”. (Professor 2) E um terceiro declara que a avaliação dos alunos leva em conta aspectos subjetivos e objetivos. No primeiro caso, ela se assenta na

observação do dia-a-dia e [das] coisas práticas, como *o horário que ele chega, se chega atrasado, se não chega, o interesse dele de participar* não só da parte prática da aula, mas na parte da desenvoltura subjetiva (...) *de iniciativa, de liderança* (...) vai contar como essa avaliação subjetiva... [Sobre] a parte prática (...) é feita uma *avaliação objetiva*... Normalmente as perguntas [são] feitas com três, quatro alternativas de resposta. (Professor 6)

Esta última reflexão remete a Frigotto (2002, p. 45). Esse autor aponta um processo de mundialização do capital, em que novas capacidades de formação são requeridas para os novos modos de produzir na sociedade. Os trabalhadores, então, devem passar por uma educação continuada e constante que lhes permita uma maior possibilidade de empregabilidade distante.

Em relação à contribuição do processo de formação dos alunos do Cefet-GO para a formação do cidadão, um dos sujeitos entrevistados declara que sim, mas relaciona claramente essa formação singular com o mundo do trabalho:

na parte prática, a gente sempre tende a levar isso aí para uma questão da vida mesmo, aí fora. Então, por exemplo, na questão de uma empresa, como funciona, a questão dos conflitos. Então (...) [a gente mostra a necessidade] de (...) *respeitar o colega, o colega te respeitar... A questão da disputa, da concorrência* (...) *isso aí faz parte do mercado.* E nas (...) aulas teóricas, *a gente tenta abordar situações que a gente vê no cotidiano*... (Professor 3).

Esse posicionamento remete a reflexões de Franco (2002, p. 119-120), que aponta ser imprescindível o enfrentamento das diferenças sociais que crescem a cada dia no Brasil, pois há poucos recursos para a redução dos efeitos da globalização econômica e da reestruturação produtiva. O autor exemplifica que o investimento na educação profissional é escasso e, conseqüentemente, produz entraves para que o trabalhador consiga um

emprego. Kuenzer (2002b) também informa que as necessidades de qualificação aumentaram.

Indagados sobre como os donos das empresas ou os seus representantes entendem o papel social da educação física, um dos professores indagados diz:

por pouca divulgação da nossa área, pelo estigma que cerca a educação física, ligando a educação física apenas à aptidão física (...) vou te falar a perspectiva otimista e a pessimista... A pessimista é a realista. Eles [referindo-se aos donos das empresas] devem pensar a Educação Física (...) como instrumento para melhorar a aptidão física, *no sentido daquele indivíduo render mais no mercado de trabalho*; tem aquela visão estrutural, funcionalista, capitalista, *de atividade física como elemento para melhoria da aptidão, para um maior rendimento [e] produtividade dentro do trabalho...* Talvez nesse sentido, da *contextualização da Educação Física para o empresarial, do trabalho coletivo*, pode ser que vejam aí algum benefício. Agora a utópica, que eu acho que ninguém enxerga... [e] poucos trabalham... [O] sentido da *educação física [como] (...) subsídio para analisar criticamente a realidade e poder intervir para transformá-la*. Aí se *nem na Educação Física, a gente está conseguindo um número grande de pessoas para trabalhar nessa perspectiva, quanto mais algum empregador...* Então eu acho que aí já é muita utopia... Então, o que eu acho é que *eles percebem a Educação Física naquele velho formato, lá do início da Educação Física mesmo, de força para o trabalho e não mais que isso*. (Professor 1)

Outro professor entrevistado declara:

a educação física, a atividade física, hoje, ela está sendo cada vez mais ampliada dentro das empresas. A área de trabalho como a ginástica laboral está ampliando, mas *limitando-se a [uma] perspectiva de manter um corpo bem preparado, para [o colaborador] trabalhar melhor e para render mais para a empresa*. A filosofia de uma visão mais ampla, de um indivíduo como pessoa também dentro da empresa, que precisa de seu corpo respeitado, não só em termos de aumentar a produtividade, mas como indivíduo, com lazer, com prazer, como relação social, ainda é muito pouco explorada. *A filosofia prevalente em relação à atividade física na empresa é melhorar a lucratividade* só, é o que eu vejo. (Professor 2)

Esse pensamento remete às idéias acerca da educação física do início do século XX, o que pode ser considerado um retrocesso, pois a educação física tem objetivos maiores, como por exemplo, contribuir para a construção e a transformação da realidade. Entretanto, sua prática acaba sendo reduzida à mera formação de um trabalhador mais produtivo, saudável e adequado ao mundo do trabalho, conforme desejam os capitalistas. (Castellani Filho, 2001, p. 109) A nova reestruturação produtiva exige indivíduos mais flexíveis. Nesse sentido, foi perguntado aos sujeitos desta pesquisa sobre o tipo de profissionais que eles estão contribuindo para formar, se profissionais especialistas ou profissionais polivalentes. Um deles exemplifica:

no futsal, é difícil hoje você manter uma posição fixa num nível mais alto... Mas eu utilizo muito [essa flexibilidade de atuar em várias posições]. Mas, *eu acho interessante, se a menina puder jogar em mais de uma posição...* *Elas passam por*

várias posições e estou falando do treinamento. As que são da iniciação, eu vejo que elas ficam muito naquela situação de querer (...) a posição fixa... por insegurança... Aí, eu falo que é interessante elas tentarem outras posições. No sentido, também de aprendizado de vivência... Então (...) no futsal, eu vejo que eu tenho uma preocupação maior para elas terem uma experiência. Eu não parei como eu te falei no início, para dizer: vão ser todas polivalentes, mas eu acho interessante elas experimentarem mais de uma posição. Até porque, depois se elas chegarem num nível mais alto, você tem que ter essa flexibilidade mesmo. Eu acho interessante estar variando... Se eu for levar o lado humano, o lado afetivo, o lado físico, o lado crítico, o lado político... acho que estou muito voltado para o polivalente... E estou conseguindo atingir muitos objetivos. (Professor 1)

Outro entrevistado diz:

na nossa atividade, o handebol, eu cobro que todos brinquem, vivenciem todas as posições da quadra, mas necessariamente, você vê que alguns, e muitos para não dizer todos, têm um gosto específico por determinada posição, por determinado tipo de atividade, da quadra, ou goleiro, ou pivô, ou armador, ou isso, ou aquilo. Eu acho que isso deve ser respeitado, mas sem perder de vista a visão global. (Professor 2)

Essas preocupações remetem a Gentili (2002). O autor afirma que apenas “a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais” (Gentili, 2002, p. 89), já que a qualificação e a educação formal caminham para “[uma] lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”. (Gentili, 2002, p. 81)

Na tentativa de identificar como os professores entendem a questão da empregabilidade, eles foram indagados acerca da relação qualificação/garantia de empregabilidade. No geral, todos afirmaram que um profissional mais bem qualificado tem maiores chances de obtenção de emprego do que outros menos qualificados. Nesse sentido, um deles afirma: “Ah, sem dúvida. Eu acho que a pessoa estando preparada *em todos os níveis* para desenvolver determinadas atividades, ela tem [a] possibilidade de ser melhor sucedido em relação às pessoas que estão despreparadas”. (Professor 6) Outro declara que “as pessoas mais qualificadas ocupam os melhores lugares... [apesar de] no país em que a gente vive, as alianças políticas serem ideológicas, de interesse; as questões de nepotismo, de favorecimentos, de clientelismo, de amizade (...) prevalecerem sobre as questões de qualificação” (Professor 1)

Estas reflexões conduzem à teoria do capital humano, elaborada nos meados do século passado, por Schultz, que defende a idéia de que um sujeito mais bem educado, qualificado, produz mais em menos tempo. No aspecto macroeconômico, essa explicação

funciona para justificar a necessidade de maiores investimentos em educação e as diferenças entre as nações, grupos sociais e pessoas. Para a consecução dessa teoria, a pedagogia tecnicista é adotada como mecanismo para estabelecer relações entre a escola e o mundo do trabalho, com o objetivo de um desenvolvimento econômico: “a idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção”. (Frigotto, 2003, p. 41) A teoria do capital humano modificou a compreensão da finalidade e da função da escola, ou seja, a escola passou a ser olhada como espaço formativo para o mundo do trabalho. Nesse sentido, os sistemas escolares, a partir de meados do século XX, são considerados pelas classes dominantes como ferramentas de integração à vida produtiva.

Este deslocamento da função da escola “permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a modernização econômica”. (Gentili, 2002b, p. 48) De acordo com essa perspectiva, se a escola não buscar esse objetivo, ela coloca em risco o almejado desenvolvimento dos indivíduos e das nações, e o Estado tem a responsabilidade de garantir e distribuir os recursos necessários para o sistema educacional.

Todavia, mostra Gentili (2002b, p. 49), que esse papel e promessa de escola como elemento integrador indiscriminado dos indivíduos à vida produtiva foram desmantelados com a “revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que [ênfaticavam] a importância produtiva dos conhecimentos, e de uma crescente ênfase oficial nos aportes fundamentais que as instituições escolares deviam realizar”. A quebra da promessa integradora permitiu, gradualmente, a transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado, que conferiu à escola um outro papel econômico: o de criadora das competências e capacidades individuais requeridas pelo mundo do trabalho. Esta ruptura transferiu a responsabilidade do sucesso e da capacidade de ser absorvido pelo mundo do trabalho para o indivíduo, propiciando, simultaneamente, a nova ilusão da empregabilidade. Desse modo, a escola assume a responsabilidade de integradora “dos indivíduos ao mercado, mas [nem] todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”. (Gentili, 2002b, p. 52)

A teoria do capital humano transformou-se, assumindo uma nova proposição de uma empregabilidade que depende das ações do indivíduo, e que representa “o conjunto de competências que [ele] comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da

empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo”. (Moraes, *apud* Frigotto, 2002b, p. 72)

A situação do momento não possibilita afirmar que um maior investimento em educação significa aumento das oportunidades reais de empregabilidade, pois o que, de fato, ocorre é uma pseudoempregabilidade, mesmo se se considerar o franco desenvolvimento das economias. Vale dizer, alguns sobreviverão e continuarão empregados, e outros, não. Seja como for, a proclamação da necessidade de escolarização continuada aumenta, produzindo diplomados sem garantia de emprego. Carnoy e Levin (1987, p. 192) afirmam que a elevação da escolarização propicia o fenômeno da supereducação, isto é, “cada vez mais, [os formados vão] ocupar posições que anteriormente não requeriam formação superior, ou que poderiam ser ocupadas por pessoas com formação secundária”.

A superação dessa situação é vislumbrada por meio de uma formação para o trabalhador que busque uma imbricação entre a educação geral e a técnica. Essa alternativa foi, inclusive, percebida por um dos sujeitos entrevistados. Ao ser indagado sobre as finalidades das práticas de educação física por ele ministradas em suas aulas, ele responde:

[é necessária] uma formação humana [que] deve acompanhar a formação técnica profissionalizante. E que é essa formação humana — valores, senso crítico, capacidades a serem desenvolvidas —, que vai instrumentalizar a pessoa para vida e [para] o trabalho de uma forma mais crítica. (Professor1)

A ruptura entre o trabalho intelectual e o trabalho manual remete à necessidade e à possibilidade de uma escola única, apontada por Gramsci, e decantada por vários outros autores. Esse tipo de escola propõe a superação da dualidade crônica, fazendo a “travessia para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43), na qual o trabalho é considerado um princípio educativo, tornando possível um entendimento “do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”. (Ramos, 2005, p. 208) Nesse sentido, trata-se justamente do entendimento do trabalho como “criador da realidade humana”. (Frigotto, 2003, p. 32)

O trabalho como princípio educativo compreende o trabalho na sua particularidade histórica e nas suas interferências particulares. Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 92) afirma que se pode apreender tanto o trabalho como “o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria”.

O entendimento do trabalho como princípio educativo remete também e mais uma vez a Kuenzer (2001a, p. 32), que aponta a necessidade de formação pelos diversos grupos sociais de um grupo de intelectuais, que seriam responsáveis pela construção de uma consciência nas diferentes áreas da sociedade, utilizando *formas próprias*, denominadas por Gramsci de princípio educativo. A escola tem a responsabilidade dessa formação, porém, a escola acadêmica não desenvolve trabalhos instrumentais, e sua base está na formação geral ou propedêutica. Por outro lado, as escolas profissionalizantes preparam os trabalhadores exclusivamente para as funções manuais requeridas pelo mercado, ou seja, as novas atividades práticas gestadas pelas sociedades capitalistas modernas requerem, simultaneamente, saberes profissionais próprios que lhes correspondam e escolas próprias que preparem os profissionais que necessitam da luz desses saberes. Todavia, como tais escolas vão sendo criadas visando, sobretudo, atender às demandas do sistema produtivo, tal criação vai se fazendo de modo desorganizado e descontrolado, “sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros”. (Gramsci *apud* Kuenzer, 2001a, p. 34)

As reflexões e as interpretações realizadas neste capítulo e que foram assentadas nos discursos dos sujeitos desta pesquisa — professores de Educação Física do Cefet-GO — parecem indicar a existência de relações claras entre as práticas educativas de educação física e o mundo do trabalho, tal como esse mundo se encontra estruturado e funcionando.

Cabe acrescentar que o entendimento da relação existente entre a educação física e a formação para o mundo do trabalho, e a busca de superação dessa contradição de uma forma que propicie a formação humana de um profissional emancipado e crítico fazem-se necessários. Essa necessidade perpassa a fala dos sujeitos entrevistados, ainda que eles não tenham consciência clara da questão, tanto que eles chamam, reiteradamente, a atenção para a necessidade da construção de um projeto político-pedagógico sólido e consistente que possa subsidiar a prática docente. Sinaliza-se então para uma outra necessidade: a de novas pesquisas que desvelem os diversos caminhos a serem trilhados para *descobrir* novas reflexões que possam contribuir para a transformação da sociedade, por meio da escola e da educação, geral e específica, que a instituição realiza, incluindo a educação das escolas profissionalizantes.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Este trabalho visou identificar e analisar as possíveis relações das práticas de educação física, ministradas para alunos que cursam o ensino médio no Cefet-GO, e o mundo do trabalho. Buscando alcançar esse objetivo, esta investigação realizou, por meio de pesquisa bibliográfica, um estudo que teve como intuito: a) a ampliação e discussão dos vínculos existentes entre concepções, práticas de educação física e formação profissional, esperando, com ela, reunir elementos que permitissem melhor compreender a relação educação e trabalho nas *manifestações particulares* que essa relação assume no plano prático; b) a apresentação das principais teorias que fundamentam a educação física. O estudo das abordagens teóricas permitiu identificar os objetivos e finalidades que permeiam as concepções que fundamentam as práticas de ensino de educação física que os professores de Educação Física devem (ou deveriam desenvolver) com seus alunos. Pretendeu-se inicialmente, portanto, traçar um pano de fundo que pudesse conferir significado aos resultados decorrentes da pesquisa de campo.

Do primeiro estudo referido, pôde-se inferir que as transformações sociais decorrentes das novas inovações tecnológicas e do novo modelo flexível de produção acarretaram a necessidade de um novo tipo de trabalhador. A formação desse trabalhador fica sob sua própria responsabilidade, pois a sociedade dirigida por idéias neoliberais, conforme é o caso da sociedade brasileira, defende uma menor intervenção do Estado na economia e a idéia de que o sucesso se deve ao esforço de cada um. A teoria do capital humano, que pode ser sintetizada na idéia de que um trabalhador mais bem qualificado produz mais em menor tempo, e, por isso, é mais produtivo, assume uma nova forma, a da tese da empregabilidade. Segundo essa tese, se for bem qualificado, o trabalhador, tem maiores chances, graças a essa qualificação, de conseguir emprego e de melhor adequar-se aos esquemas flexíveis do mundo do trabalho nas sociedades modernas globalizadas.

Do segundo, pôde-se inferir que o desenvolvimento histórico da educação física no Brasil foi influenciado por tendências européias, e serviram, por muito tempo, e especialmente, ao propósito de adestramento dos corpos dos indivíduos, sendo, nesse

sentido, permeada pelos interesses dominantes. Todavia, sem superar seu caráter de prática que disciplina o corpo para o mundo do trabalho, contemporaneamente, a educação física busca uma prática mais humanista que vise a valorização do ser humano. E, nesse sentido, ela vem sendo entendida como instrumento que deve contribuir para a formação da atitude do educando. Ou seja, deve servir como instrumento capaz de ajudá-lo: “a se conhecer, a se dominar, a se relacionar com o mundo e a buscar sua autonomia pessoal, complementando o processo de educação geral por meio de atividades físicas”. (Ferreira *apud* Caparroz, 2005, p. 129)

Esta dissertação não apresentou de início uma hipótese sobre o problema a ser investigado, mas uma indagação a respeito dele, em virtude de uma preocupação que permeou todo o processo de investigação realizado: para toda pesquisa qualitativa, conforme é o caso desta pesquisa, é fundamental não antecipar as respostas que os sujeitos poderiam dar às questões a eles endereçadas, mas compreender essas respostas, com base na perspectiva desses sujeitos. Nesse sentido, os autores que se ocupam da pesquisa qualitativa mostram que os pesquisadores que optam por ela devem estar tão ou mais atentos com o processo da pesquisa do que com os resultados decorrentes desse processo. Em decorrência, nessas *considerações finais* não se apresenta qualquer resultado conclusivo, mas observações que *procuram ocupar o lugar desse resultado conclusivo* e que expressam o que os sujeitos investigados afirmaram sobre a experiência educativa que vivenciam no Cefet-GO como professores de Educação Física. Segundo eles, essa escola ainda não formulou sistemática e metodicamente um projeto político-pedagógico orientador das práticas desenvolvidas pelas disciplinas dos cursos que oferece, incluindo o curso de Educação Física, embora discuta a necessidade de elaborá-lo como pré-requisito para uma prática docente fundada em elementos teóricos e metodológicos que possam contribuir para a formação e qualificação crítica de seus alunos. Eles acreditam que a superação da cisão estrutural entre o trabalho manual e intelectual presente na sociedade e que se manifesta, também, na escola, talvez possa começar a ocorrer por meio da construção de um projeto político-pedagógico. Na ausência desse projeto, dois dos investigados afirmaram orientar e planejar seus cursos de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos PCNs.

A ausência no Cefet-GO de um projeto político-pedagógico sistematizado, formalizado e direcionado para a orientação da prática e, especialmente, para a orientação das práticas de educação física da escola, faz que os professores busquem, por meio de conversas informais, superar essa lacuna que dificulta um direcionamento e embasamento

mais adequado do fazer específico das atividades de educação física, comprometendo também a busca de uma prática conectada com os objetivos das outras disciplinas e com os da própria escola. Os professores declaram que nas reuniões que ocorrem na escola também não são freqüentes discussões de caráter pedagógico, pois elas, quase sempre, tratam de aspectos burocráticos. Os professores, portanto, percebem e anunciam a necessidade de um projeto político pedagógico que possa orientar suas práticas de ensino.

No que diz respeito às possíveis relações das práticas de educação física ministradas para os alunos que cursam o ensino médio (mas não apenas) no Cefet-GO e o mundo do trabalho, os relatos dos professores investigados deixam clara a preocupação de desenvolver uma educação física que não trate o aluno como um mero repetidor de movimentos, mas que se ampare em uma perspectiva crítica, voltada para a formação humana e profissionalizante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores investigados desejam desenvolver uma educação física questionadora, que recupere o sentido original da Educação Física que se encontra nas obras de alguns filósofos do século XVIII preocupados com a educação. Para esses estudiosos, a formação da criança e do jovem deve ser concebida como uma educação integral que leve em conta o corpo, a mente e o espírito, ou seja, que considere como seu eixo o desenvolvimento pleno da personalidade. Nesse sentido, alguns autores afirmam que a educação física deve somar-se à educação intelectual e à educação moral.

Essa afirmação não significa que os sujeitos investigados consigam realizar suas práticas de acordo com o que propõem. Ela evidencia a contradição que permeia o fazer desses professores, pois dentre os objetivos que formulam para seus cursos constam os que visam desenvolver o espírito de equipe, a solidariedade, a pontualidade, a assiduidade, a disciplina, a flexibilidade e outros valores requeridos pelo mundo do trabalho. Não se quer dizer que essas habilidades sejam desnecessárias e devam ser deixadas de lado. Pretende-se realçar que a contribuição da educação física para o desenvolvimento dessas habilidades deve primar-se pelo crivo crítico, que possibilita uma reflexão sobre o modo como o mundo do trabalho delas se apropria e as utiliza em favor do acúmulo do capital. É, pois, nesse ponto que deve recair a reflexão.

De fato, a educação física pode servir como um instrumento para auxiliar a formação profissional do aluno, conforme o estudo apontou, porém é necessária uma reflexão crítica por parte do aluno e do professor acerca do que está sendo realizado nas aulas, com o intuito de contribuir para a construção da subjetividade e emancipação do

aluno e a visualização de questões aparentemente *invisíveis*. Não se quer também dizer que a educação física ministrada no Cefet-GO seja permeada pela ausência total da reflexão crítica, até porque ela apresenta objetivos mais amplos que se destacam na fala dos sujeitos desta pesquisa e que já foram expostos. A educação física realizada no Cefet-GO apresenta fragmentos das diversas concepções da disciplina, ou seja, é acompanhada de um certo sincretismo no seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que é genuína a procura dos alunos pela aprendizagem de uma determinada modalidade esportiva e de técnicas e táticas necessárias para o seu desenvolvimento na prática da educação física. Logo, não se pode afirmar que um movimento repetitivo não seja necessário para o aprendizado de um esporte ou modalidade esportiva, mas é fundamental que o aluno perceba suas ações e reflita sobre elas nos vínculos intrínsecos que elas mantêm com a sociedade e, por conseguinte, com mundo do trabalho.

A educação é uma prática social, definida e redefinida continuamente no conjunto das relações sociais produzidas pela sociedade. Com essa compreensão, pode-se afirmar que a subordinação das práticas educativas aos interesses do capital assume novas formas no capitalismo. Pode-se argumentar, questionando essa subordinação, que é necessária uma formação e uma qualificação que não sejam guiadas pelas leis do mercado e por um aspecto meramente funcionalista, na forma de um treinamento limitador, baseado nas premissas tayloristas ou em uma formação polivalente e abstrata. Nesse sentido, as práticas de educação física dessa escola profissionalizante caminham no sentido de subordinar-se aos interesses do capital, apesar do esforço dos professores para superar essa situação.

O capitalismo modificou as necessidades de qualificação do trabalhador, com o objetivo de aumentar o seu processo de acumulação. As novas qualidades exigidas do novo tipo de trabalhador são relacionadas a um modo de produção flexível e novas tecnologias, nas quais as capacidades e competências do trabalhador são condições fundamentais para uma possibilidade de emprego, em um contexto crescente de exclusão social e precarização do trabalho. Exige-se, cada vez mais, um trabalhador polivalente e com um maior grau de concentração, abstração e adaptação ao mundo do trabalho e isso é percebido pelos professores entrevistados que não pretendem uma formação limitada para seus alunos.

A sociedade passa por um momento em que a competição é estimulada para a sobrevivência, contribuindo para o desenvolvimento de um individualismo exacerbado. As políticas públicas dirigidas pelas idéias liberais pouco ajudam a formação do novo

trabalhador, que, aliás, é considerado responsável por sua qualificação e formação, que, no entanto, não se apresenta como uma educação integral que propicie a construção de um trabalhador dotado de autonomia e criticidade. A formação continuada tem o objetivo de reduzir os problemas sociais e estruturais. O trabalhador, cada vez mais acredita que uma maior qualificação contribuirá para sua entrada e permanência no mundo do trabalho.

Como já foi dito, a teoria do capital humano assume uma nova forma, a empregabilidade, que é decorrente da qualificação do trabalhador para o mercado. O processo para a conquista de um emprego torna-se mais difícil, pois há uma grande massa de trabalhadores desempregada e desqualificada para assumir os postos de trabalho abertos pelo mercado, decorrentes de um processo de acumulação que tem no lucro o seu maior alvo. As exigências de qualificação são aumentadas, porém o próprio sistema regula a educação que elas fornecem ao trabalhador, distribuindo o conhecimento de uma forma desigual, atendendo aos seus próprios interesses.

Em relação à educação física, pode-se perceber que o seu percurso histórico foi marcado por diversas influências, sobretudo pela médica-higienista, a militar e a desportiva. Salientou-se neste trabalho que em muitos momentos a educação física serviu e serve aos interesses dominantes, visando promover um disciplinamento dos corpos e, também, o preparo dos trabalhadores para o processo produtivo.

A coerção dos corpos existiu em diversos momentos da recente história da educação física no país. Estabelecer mecanismos para uma superação dessa situação favorecerá o desenvolvimento de uma educação física que busque uma emancipação humana e uma libertação dos corpos, atuando na transformação da sociedade com a construção de valores e princípios verdadeiros para uma cidadania efetiva. Nesse sentido, é necessária uma educação física que valorize o ser humano e torne a prática significativa para o aluno, sobretudo, desenvolvendo valores.

Na escola pesquisada, pôde-se constatar, pela fala dos professores, que a educação física é muito valorizada pelos seus alunos, e ela é até mesmo procurada por alunos dos cursos superiores, para os quais ela não é disciplina obrigatória. As principais razões que esses alunos têm para procurá-la, segundo os próprios sujeitos desta pesquisa, são a estética e saúde. E cabe acrescentar que a estética, atualmente, é muito valorizada pela sociedade, ou seja, há um apelo fortíssimo para a conquista de um corpo bonito e saudável, o que, em princípio não é ruim. Todavia, não se pode negar que esse apelo legítimo, mas também e, simultaneamente, limitado, é fortemente influenciado ou

construído, sobretudo, pela mídia e pela publicidade que apontam a beleza e a saúde do corpo como pré-requisitos para o sucesso.

No plano pedagógico, o professor não deve ser apenas um coadjuvante no processo de ensino da educação física. Especialmente, ele deve fazer da educação física o elo, a mediação que o liga aos alunos, visando uma aprendizagem significativa para a vida deles.

A educação física não deve se encerrar apenas nas aulas práticas, o conteúdo teórico é importante para permitir uma maior aproximação entre as questões teóricas e práticas que essa disciplina propõe. Mesmo com a resistência de uma cultura escolar que é reforçada pelas atitudes dos alunos e professores que privilegiam as atividades práticas, e até visando minar essa resistência, é necessário um planejamento que, ao mesmo tempo, contemple o embasamento teórico que fundamenta as práticas de educação física.

Os professores entrevistados demonstraram, em vários momentos, estar preocupados com uma formação humana e profissionalizante do aluno e em romper com a cisão entre o trabalho manual e intelectual. Essa constatação sinaliza na direção das reflexões feitas no capítulo I sobre uma escola unitária proposta por Gramsci, com formação geral e técnica assentada na politécnica, conforme explicita Saviani (2003) e pode contribuir para romper com uma educação que adentra e reproduz modelos e para buscar uma educação que promova uma formação crítica e autônoma que tenha significado para o ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine, GUTIERREZ, Gustavo Luiz. O lazer no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à globalização. *Revista Conexões*, Campinas, v. 3, n.1, p. 36-57. 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2002.
- _____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE; José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 35-44.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. O poder sobre o corpo: notas sobre as políticas desenvolvidas a partir do século XVII. *Estudos*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 407-431, mar. 2005.
- BECHARA, Evaldo Chauvet. *Educação física escolar*: proposta de formação de líderes comunitários para alunos de 2ª e 3ª séries do ensino médio, 2004. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- BETTI, Mauro. *Educação física, cultura e sociedade*. Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br/pefes/mauro_betti_artigo.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2006.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. “Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas”. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n. 1, p. 73-81. 2002.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno do Cedex*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 23-50, ago. 1999.
- BRASIL. Congresso nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- _____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*: a educação física como componente curricular. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1987.
- CARVALHO, Yara Maria de. *O “mito” da atividade física e saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 119-142.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-147.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- DEBREY, Carlos. *A lógica do capital na educação brasileira*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 148-173.
- FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 97-118.
- FRANCA, Lúcia H. Magalhães. Relação entre formação profissional e empregabilidade: uma análise dos egressos da área de construção civil do Cefet-PE. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 100-137.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 25-54.
- _____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002b, p. 61-74.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 76-99.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002b, p. 45-59.
- IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 27-34.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002b, p. 77-95.
- _____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar*, Curitiba, vol. esp., p. 43-69, 2003.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MARKET, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002.
- MARTINI, Roberto Gonçalves. *Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física*. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo.
- MONTEIRO, Fabrício Pomponet. *Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- MOREYRA, Ivone Maria Elias. *O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet-GO*. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica. 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 166-88.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz. *Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. *O que é educação física*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
- RIBEIRO, Paulo Rodrigues. A história científica do século XIX. In: ALENCAR, Maria Amélia Garcia de (org.). *A história da história*. Goiânia: UCG, 2005.

ROSA, Juliano de Melo da. *Nas vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da ditadura militar em Cacequi – RS*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria.

SANTOS, Jorge Oliveira dos. *Educação física e formação do trabalhador: concepções e lugar da educação física na formação do trabalhador do ensino médio do CEFET – Química/RJ*. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2005.

TANI, Go *et al.* *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 2005.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-216.

ANEXO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Nº DA ENTREVISTA:

Nº Professor(a):

Data:

I. Identificação da Escola

Nome da Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO)

Endereço:

II. Identificação do professor (a)

Nome:.....

Idade: Sexo: Estado Civil Nº de Filhos

Nome Fictício:

Setor Residencial:

Telefone:

III. Formação do Professor

a). Ensino Médio:

Graduação em:

Instituição:

b) Especialização em

Instituição:

c) Pós-graduação em

Instituição:

Título da dissertação:

d) Outros (relacionar)

IV. Escola/Profissão Docente

01. Onde você trabalhava antes de ingressar como professor no CEFET-GO?

02. Há quanto tempo você trabalha como professor no CEFET-GO?

03. Como e por que veio lecionar nesta Escola?

04. Para quais níveis de ensino e séries você leciona no CEFET, agora?

05. Você gosta de sua profissão?

06. Você gosta de atuar como professor de Educação Física (EF)?

07. Há quanto tempo você atua como professor de EF no ensino médio?

08. Você desempenha outras atividades no CEFET-GO? Quais?

09. Você trabalha em outra escola? Qual?

10. Quais são as atividades que você desenvolve nessa outra escola?

V. PPP da Escola/Educação Física

01. Esta escola tem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou um Projeto Acadêmico Global que orienta as diversas atividades disciplinares do CEFET-GO? (Em caso de **resposta negativa**, ir direto para o **Bloco VI**).
02. Você conhece o PPP do CEFET? Qual é a concepção de educação que sustenta o PPP do CEFET?
03. Quem participou da elaboração deste Projeto? Você participou? Você poderia falar um pouco sobre esse processo de elaboração?
04. O CEFET-GO levou em consideração as necessidades específicas da Educação Física quando elaborou este Projeto? Como?
05. No seu entendimento, existe uma relação clara e concreta entre Projeto do CEFET-GO e as práticas de Educação Física desenvolvidas pelos professores desta disciplina?
06. Quais são as atividades específicas que o Projeto do CEFET-GO propõe para a Educação Física?
07. Elas são sempre as mesmas ou se modificam periodicamente?
08. Você considera as atividades específicas que o Projeto do CEFET-GO propõe para a Educação Física quando elabora o seu plano de curso? Como?
09. Você considera as atividades específicas que o Projeto do CEFET-GO propõe para a Educação Física quando elabora o seu plano de aula? Como?
10. Qual a concepção de Educação Física que sustenta o plano de curso e de aulas que você desenvolve com os alunos do ensino médio do CEFET? Fale sobre essa concepção.

VI. No caso de inexistência de PPP ou de um projeto similar, perguntar:

01. Se não há um projeto orientador, **a partir de que os professores elaboram seus planos de ensino? Você pode falar sobre isso?**
02. Caso exista e o professor não o conheça, **a partir de que você elabora seu plano de curso? Você pode falar sobre isso?**

VII. PCNs

01. Você conhece a Proposta Curricular do PCN para o ensino médio?
02. Como tiveram conhecimento da Proposta do PCN? Você pode falar sobre isso?
03. Ela interferiu na formulação da Proposta de EF do CEFET-GO? Como?
04. O que você acha dessa proposta?
05. Você levou a Proposta Curricular do PCN em conta para elaborar seu plano de curso? Como?

VIII. Trabalho docente coletivo

01. Há momentos de trabalho coletivo no CEFET-GO? Quais? Para que?
02. Quais as principais atividades que você realiza como professor de EF nesses momentos coletivos de trabalho?
03. A Direção do CEFET-GO interfere no trabalho coletivo dos professores? Como?
04. Qual é sua opinião sobre esse tipo de interferência?
05. Essa interferência se dá no trabalho realizado em sua sala de aula?
06. Qual é a sua opinião sobre esta interferência?
07. Como a Coordenação da Educação Física auxilia no seu trabalho?

IX. Plano de Curso

01. Qual é o ponto de partida da elaboração de seu plano de curso?
02. Em qual concepção de EF você se apóia para elaborar seu Plano de Curso?
03. Qual é o objetivo ou quais são os objetivos da EF desenvolvida com e pelos alunos do ensino médio?
04. Quais os principais recursos didáticos que você utiliza para desenvolver suas aulas?
05. Você utiliza a biblioteca? Como?
06. Você utiliza outros espaços da Escola para dar suas aulas? Quais? Por quê?
07. Você encontra alguma dificuldade para realizar o seu trabalho? Quais?

X. Trabalho da disciplina lecionada

A. Questões Gerais

01. Por que a EF é obrigatória apenas para o ensino médio? Justifique sua resposta.
02. Se a EF não é obrigatória para os alunos de outros cursos, por que ela é procurada por estes alunos?
03. Como eles justificam essa procura?
04. Quais são as modalidades de EF realmente desenvolvidas pelo CEFET? São sempre as mesmas ou se modificam periodicamente? Justifique.
05. Quais são os objetivos dessas modalidades esportivas desenvolvidas?
06. Quantas aulas práticas de EF os alunos têm por semana?
07. Em sua opinião, esse número de aulas é suficiente para atender os objetivos do curso?
08. Os alunos que trabalham e que são obrigados a fazer EF são dispensados das aulas de educação física? No caso afirmativo, como essa dispensa é justificada?
09. O que você acha da avaliação médica anterior ao início da prática das aulas de educação física? Para que serve?
10. Que tipo de aluno você está contribuindo para formar por meio de suas aulas? Especialistas? Polivalentes? Justifique seu ponto de vista.
11. Você está satisfeito com trabalho de EF que desenvolve com seus alunos? Você pode falar sobre isso?
12. Você possui carga horária para o planejamento das aulas?
13. Alguns autores estudados afirmam que a EF perdeu importância nas escolas. Como você avalia a importância da EF no CEFET-GO, hoje? Justifique.

B. Aulas Teóricas

01. Os alunos que fazem EF têm aulas teóricas? Quantas? Qual é a duração de cada uma das aulas teóricas?
02. Quais são os objetivos dessas aulas teóricas?
03. Quais são os autores que os alunos estudam para participarem dessas aulas teóricas?
04. Quais as principais questões que você desenvolve com seus alunos nas aulas teóricas de EF?

C. Aulas Práticas

01. Quais as modalidades que você leciona no CEFET-GO?
02. Existe uma preparação física específica para essa modalidade? Justifique.
03. Quais conteúdos são desenvolvidos na sua modalidade?

04. Os alunos podem fazer mais de uma modalidade de EF?
05. Qual o método você utiliza para suas aulas?
06. Em algumas modalidades existem a separação por gênero. Qual a finalidade desta separação?
07. Durante as aulas, existe alguma divisão de tarefas entre os alunos?
08. Como você avalia o material utilizado em suas aulas?
09. Você utiliza trabalhos em grupo? Como você divide os grupos?
10. No coletivo, como acontecem as divisões das equipes? (Se for o caso)
11. Num exercício com bola, como você organiza a reposição de bola? E qual o resultado disto na sua aula?

Avaliação

01. Quais as habilidades intelectuais e físicas que você procura desenvolver nos alunos por meio de suas aulas? Justifique.
02. Em sua opinião, suas aulas de educação física colaboram para a formação do cidadão? Como?
03. Como seus alunos se mostram em suas aulas?
04. Como você avalia seu aluno?
05. Você utiliza a auto-avaliação? Como?

XI. Mercado de trabalho

01. A EF contribui de alguma forma para a formação profissional específica do aluno? Justifique sua resposta.
02. Em sua opinião, o uso do apito, dos recursos de formações, filas, círculos etc, têm conseqüências nos modos de ser e de agir dos alunos? Justifique sua resposta.
03. Em sua opinião, o uso do apito, dos recursos de formações, filas, círculos etc, têm conseqüências na educação do corpo? Justifique sua resposta.
04. Em sua opinião, como a Educação Física é compreendida pela empresa que emprega um aluno procedente do CEFET?
05. Você acredita que uma melhor qualificação garante empregabilidade?
06. Em sua opinião a EF pode servir como meio para difundir alguma concepção de mundo? Alguma ideologia? Justifique sua resposta.
07. Você percebe alguma ligação entre a prática da EF no CEFET-GO e o mercado de trabalho?

XII. Questão adicional ou complementar:

1. Você gostaria de fazer alguma **observação** ou **acrécimo de informações** a esta entrevista? Fique à vontade.